

La corporéité dans deux branches à option en formation à l'enseignement primaire : quelles postures dans la préparation à la création artistique ?

Marcelle Moor et Ana-Vanêssa Lucena

Résumé : Dans le cadre d'une journée scientifique autour de la place du corps dans l'éducation à la création artistique, des ateliers disciplinaires et interactifs sont proposés afin de partager quelques pratiques en vigueur dans deux branches à option d'Activités créatrices, visuelles et manuelles (ACVM) et de Musique au sein de la HEP-BEJUNE¹, Institution de formation à l'enseignement en Suisse romande. En ACVM, la notion du regardeur, qui s'approprie l'œuvre et complète le processus de création par une rencontre sensorielle à l'aide de son corps de visiteur dans un espace culturel, est travaillée. En Musique, l'engagement corporel de l'enseignant et des élèves est fortement préconisé pour cinq types d'activités (vocale, instrumentale, corporelle, écoute, codage) dans les domaines de l'interprétation, de la perception et de la création. Pour conclure, l'impact de cette collaboration entre formatrices est examiné au vu de la fragmentation de ces disciplines artistiques dans la formation à l'enseignement, et en considérant l'articulation recherche-pratique dans ces branches à option.

Mots-clés : Formation à l'enseignement, Arts visuels, Musique, Corporéité, Collaboration entre formateurs.

Abstract: During a professional research day focusing on the role of the body in artistic and creative education, two disciplinary and interactive workshops were held to share current teaching practices in two option subjects of Creative, Manual and Visual Activities (CMVA) and Music at the HEP-BEJUNE, a teacher education institution in French-speaking Switzerland. For CMVA, we explore the notion of the viewer who faces and absorbs a work, completing the creative process through a sensory encounter via their visitor's body in a cultural space. For Music, teachers'

1. Haute École Pédagogique BEJUNE, Suisse.

and students' body engagement is strongly recommended for all five types of musical activities (vocal, instrumental, bodily, listening and coding) in interpretation, perception and creation. To conclude, we examine the impact of this collaboration between teacher educators in terms of the fragmentation of these artistic disciplines in teacher education, and by considering the articulation between research and practice in these option subjects.

Keywords: Teacher Education, Visual Arts, Music, Body Engagement, Teacher Educator Collaboration.

Dans le cadre d'une journée d'étude scientifique autour de la place du corps dans l'éducation à la création artistique à la HEP Vaud², Lausanne (juin 2023), nous avons proposé des ateliers disciplinaires et interactifs sur une visite au Musée en Arts visuels et sur les apprentissages pour préparer des activités de création à travers le corps en Musique. Le but de ces interventions a été de partager quelques pratiques en vigueur dans ces deux branches à option au sein de la HEP-BEJUNE, et d'analyser comment ces pratiques peuvent contribuer à outiller les étudiants pour la création artistique pendant la formation et avec leurs futurs élèves. Cet article vise à restituer les contenus de ce moment d'échange, tout en menant une réflexion sur nos pratiques et leurs retombées en termes d'acquisition de compétences lors des processus de préparation à la création artistique. D'abord, nous présentons le dispositif de formation par option pour la filière primaire à la HEP-BEJUNE. Ensuite, nous poursuivons avec deux récits de pratique présentés lors des ateliers, en approfondissant le contexte disciplinaire de chaque contribution.

En Arts visuels, la notion du regardeur, sa posture et son action (DUCHAMP, 1977) seront discutées en lien avec l'espace d'exposition et l'œuvre d'art qui reste incomplète jusqu'à sa réception. L'œuvre ne s'achève que lors d'une rencontre avec son public dans un espace prévu, à la fois pour son exposition et pour l'accueil du regardeur, légitimant ainsi son existence au musée. Le regardeur s'approprie l'œuvre dans un

2. Haute école pédagogique du canton de Vaud.

contrat d'adaptation du regard et de normalisation de sa présence dans cet espace spécifique. S'appuyant sur un modèle didactique pour les visites scolaires aux musées conçu par le Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées (GREM, 2021) basé à l'Université du Québec à Montréal, les étudiants préparent et expérimentent une séquence d'enseignement en formation et en collaboration avec le Musée des Beaux-Arts de La Chaux-de-Fonds et avec une classe de primaire.

En Musique, la formation à l'enseignement est partiellement basée sur des résultats de recherche démontrant l'importance de l'engagement corporel de l'enseignant et des élèves, non seulement pour expérimenter, percevoir et produire la musique – agir musicalement – mais pour pouvoir conceptualiser des notions musicales, naviguant ainsi entre des niveaux variés de complexité des tâches, depuis la reconnaissance jusqu'à la création (CHATELAIN, 2020). La préparation des étudiants à l'enseignement de la Musique à travers des thématiques allant de l'enseignement d'une chanson à la médiation culturelle promeut ainsi l'omniprésence du corps dans chaque activité (SUCHAUT, 2000).

Pour conclure cette lecture, nous discutons en quoi ces deux branches à option se rejoignent en termes de postures à adopter et à enseigner face à la création artistique et lors du traitement d'une œuvre, surtout en termes de la formation à la médiation culturelle. La place du regardeur et de l'auditeur est essentielle pour achever l'œuvre et, par extension, achever le processus créatif entamé par le créateur. Les apprenants peuvent expérimenter les arts aux niveaux cognitif, psychomoteur et affectif (réception), avant de créer eux-mêmes. Finalement, nous soulignons les avantages de cette collaboration, entre formatrices d'AVCM et de Musique, qui a enrichi notre conceptualisation du travail des étudiants vis-à-vis des élèves.

CONTEXTE DES BRANCHES À OPTION EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT À LA HEP-BEJUNE

L'obtention d'un Diplôme d'enseignement pour le degré primaire³ – degrés 1 à 8 selon HarmoS⁴ – à la HEP-BEJUNE repose sur une formation d'une durée de six semestres, totalisant 180 crédits ECTS. Les

3. Équivalent à un *Bachelor of Arts in Primary Education*, titre reconnu par la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP) et valable dans toute la Suisse.

4. Le terme « HarmoS » est utilisé par la CDIP pour désigner un concordat intercantonal suisse sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire entre les différents cantons suisses.

étudiants obtiennent des crédits dans 20 disciplines du tronc commun⁵ ainsi que dans trois disciplines optionnelles sur les quatre à choisir : Activités créatrices visuelles et manuelles (ACVM⁶) ; Anglais ; Éducation physique (EPS) ; Musique. Deux des trois disciplines à option choisies sont étudiées en tant qu'option « fondamentale » – 8 crédits ECTS chacune, l'anglais étant uniquement disponible en option « fondamentale » – et la troisième est une option « étendue » de 12 crédits ECTS en ACVM, EPS ou Musique. La formation à l'enseignement des Arts visuels mentionnée dans la partie suivante porte sur la classe en option « étendue », et la formation à l'enseignement de la Musique sur les classes en option « fondamentale ».

LE REGARDEUR ET SA RENCONTRE SENSORIELLE AVEC L'ŒUVRE AU MUSÉE

La corporéité joue un rôle crucial dans la réception et la perception des œuvres d'art. La position du corps de spectateur, son mouvement et ses gestes influencent la manière dont une œuvre peut être perçue. Par exemple, marcher autour d'une sculpture permet une compréhension différente que de la regarder seulement en face. L'idée que le spectateur et sa posture (physique et sociale) jouent un rôle crucial dans l'expérience artistique est étroitement liée aux pensées de Marcel Duchamp et à son concept d'Art conceptuel (DUCHAMP, 1977).

En Arts visuels, la place du spectateur doit être discutée en lien avec l'espace d'exposition et l'œuvre d'art, qui reste inachevée jusqu'à sa réception. L'œuvre ne prend vie que par l'interaction avec le spectateur. L'expérience esthétique n'est pas seulement déterminée par l'objet artistique mais aussi par l'acte de regarder, de déambuler dans l'espace et d'interagir avec d'autres spectateurs. En mettant l'accent sur le spectateur qui peut revêtir le rôle actif du regardeur, Duchamp remet en question l'autorité traditionnelle de l'artiste en tant que seul créateur de sens. L'observateur devient co-créateur. En explorant ces aspects pendant nos cours, nous pouvons aborder la manière dont Duchamp a redéfini le rôle du regardeur

5. 1) Sciences de l'éducation ; 2) Recherche ; 3) Mémoire de Bachelor ; 4) Pédagogie spécialisée ; 5) Pratique professionnelle ; 6) Analyse de la pratique professionnelle ; 7) Développement personnel ; 8) Formation générale ; 9) Didactique d'éducation numérique ; 10) Module d'ouverture ; 11) Didactique des langues ; 12) Didactique du français ; 13) Didactique de l'allemand ; 14) Didactique des mathématiques et des sciences de la nature ; 15) Didactiques des mathématiques ; 16) Didactique des sciences de la nature ; 17) Didactique des sciences humaines et sociales ; 18) Didactique de l'éthique et cultures religieuses ; 19) Didactique de la géographie ; 20) Didactique de l'histoire.
6. L'acronyme ACVM à la HEP-BEJUNE correspond à la formation en didactiques des Arts visuels et des Activités créatrices et manuelles du PER.

et l'interaction entre l'œuvre d'art, l'espace d'exposition et la participation du spectateur. Ce dernier devient regardeur en portant un regard actif ou intentionnel sur l'œuvre.

Travailler la corporéité dans la réception des œuvres d'art dans nos cours ACVM est essentiel pour une compréhension complète et immersive de la place du regardeur. Cela souligne l'importance pour les étudiants de tenir compte de l'engagement des sens, de l'interaction physique, de l'impact émotionnel, de la mémoire corporelle et de la proportion des œuvres dans une leçon au musée. Pour explorer ces idées dans la pratique, nous allons nous appuyer sur un modèle didactique pour les visites scolaires aux musées conçu par le Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées (GREM, 2021) basé à l'Université du Québec à Montréal (ALLARD & BOUCHER, 1995).

Tout d'abord, les étudiants visitent le musée dans la posture d'un enseignant organisant une visite scolaire. Par la suite, ils préparent et expérimentent une séquence d'enseignement en échange et en collaboration avec le Musée des Beaux-Arts et des classes de l'école primaire de la ville de La Chaux-de-Fonds.

La corporéité pour les didactiques des Arts visuels fait référence à l'importance donnée au corps, non seulement dans la production mais aussi dans la réception – perception, visualisation – de l'Art. Cela englobe la conscience du corps, les mouvements, les sensations et les expériences physiques dans ces deux moments de la création. Parler de la corporéité, c'est reconnaître que le corps joue un rôle fondamental dans la compréhension, l'expression et la création artistique. En partant du postulat que l'enseignement de l'Art à l'école vise le développement de connaissances autant que de compétences (MILI *et al.*, 2013 ; Rickenmann *et al.*, 2009), il s'agit d'abord de saisir l'acuité et de comprendre l'importance de la place du corps dans les multiples espaces d'enseignement. Parmi ces espaces, nous trouvons les Musées des Beaux-Arts. Alors qu'ils sont souvent considérés comme des sanctuaires de l'art, des espaces de préservation ou des gardiens de la culture, les musées peuvent aussi devenir bien plus que de simples conservatoires passifs. Ils savent également être des espaces d'enseignements dynamiques où les connaissances artistiques prennent vie et l'apprentissage devient un moment immersif. Les œuvres ne sont pas uniquement admirées. Elles sont explorées, discutées et deviennent des ressources didactiques pour les enseignants.

Leur enseignement va articuler deux moments de la création : la réception – perception, visualisation – et la production. La réception devient la première étape du processus de la création artistique. Les regardeurs

observent des œuvres d'art existantes, que ce soit dans un musée, une galerie ou d'autres contextes artistiques. Pendant cette phase, ils examinent attentivement les œuvres d'art, observent les détails, la composition, les couleurs, les textures, etc., dans l'idée de développer une compréhension de l'œuvre et de ce qu'elle communique. La visualisation fait référence à la capacité du regardeur à imaginer et à conceptualiser des idées artistiques en réaction aux œuvres d'art qu'il voit. Cela peut aboutir, par un processus didactique, à un moment de production. Ce moment consiste en une mise en pratique artistique et personnalisée des idées en utilisant des solutions plastiques ou des émotions similaires aux œuvres regardées.

Pour bien comprendre et appliquer cette démarche, nos étudiants effectuent un travail en cours de formation à l'enseignement et en classe d'élèves sur le terrain, culminant par une visite conjointe au musée. Cette visite consiste à rechercher les solutions plastiques à des questionnements artistiques et aussi à « adopter un comportement adapté au lieu et à la circonstance » (Plan d'études romand - PER⁷). La notion de la normalisation du corps en tant que visiteur des espaces culturels (COHEN, 2002) se confronte ou s'associe à l'objectif de développer des habiletés intellectuelles liées à l'appréciation et à la création artistique. Cette notion questionne sur deux points : premièrement, comment les visiteurs des espaces culturels peuvent-ils se conformer aux normes préétablies ou résister activement à ces attentes, exprimant ainsi une certaine forme d'individualité ? ; et deuxièmement, comment le comportement du regardeur peut-il influencer l'accessibilité culturelle ou créer des expériences d'exclusion pour certaines personnes ?

Travailler avec la médiation culturelle, c'est privilégier la rencontre sensorielle de l'élève avec l'art, lui permettant d'abord de développer une relation individualisée et intime avec l'œuvre et ensuite de s'engager dans une posture de spectateur amateur, préalable à celle de spectateur éclairé – le regardeur. Pour Ardouin (1997), la distinction entre le rôle de l'enseignant et celui de médiateur culturel peut être assez ambiguë concernant la transmission du savoir artistique. Le rôle du médiateur ou de l'enseignant n'est pas le même et leurs objectifs sont différents. Ainsi, le médiateur culturel doit créer un lien entre des œuvres qu'il connaît bien et un public très vaste. Pour ce faire, il cherche à « créer des points d'accroche entre l'œuvre et le public » (p. 32). En revanche, l'enseignant qui prépare une visite au musée doit « repérer ce qui peut être éducatif pour ses élèves dans cette rencontre » (p. 34) et le prendre en compte dans le processus de la médiation culturelle. À ce sujet, Ardouin précise que « l'élève apprendra de

7. Attente fondamentale de l'axe thématique Culture du PER pour les cycles 1 et 2.

cette rencontre parce que l'enseignant aura choisi des œuvres susceptibles de l'aider à mettre en résonance les questions qu'il se pose [et l'enseignant] est le seul qui puisse faire cela » (p. 34).

Dans le contexte de notre dispositif de formation de futurs enseignants, « la visite guidée d'institutions culturelles et le suivi de représentations ont pour objectif d'initier les élèves à des formes culturelles et/ou artistiques que le plus grand nombre d'entre eux ne connaissent certainement pas encore » (PARK *et al.*, 2015, p. 18). Leur perspective sur la médiation culturelle vise à contextualiser l'art qui ne doit pas être présenté aux élèves *ex nihilo*. Cette vision rejoint les intentions du PER qui précise que les enseignants doivent « préparer et exploiter en classe toute rencontre avec le domaine artistique » et « donner le goût aux élèves de découvrir divers lieux et événements culturels » (CIIP, 2010, 2016).

Pour mettre une visite au musée au service des apprentissages d'une classe, le modèle du GREM susmentionné propose d'aborder trois temps d'enseignement (avant, pendant, après) et deux endroits (l'école, le musée, l'école). Au travers de la médiation culturelle, ce modèle didactique vise à favoriser l'apprentissage de nouvelles connaissances chez les élèves en les rendant actifs lors de leur passage sur le site muséal. Ce processus commence à l'école et s'ensuit avec la visite du lieu culturel. Pour cet article, nous allons nous arrêter sur la pertinence de préparer la phase « pendant » au musée, qui réside dans l'acte essentiel de se déplacer vers les œuvres. Comme l'écrit Darras et Kindler (1998), « le déplacement lui-même est alors considéré comme un acte symbolique et un engagement dans la relation artistique et esthétique [valorisant] le déplacement vers l'œuvre et non son contraire » (p. 26). Pour ces auteurs, « il faut sortir de son propre cadre pour aller dans celui du musée [où l'œuvre] est attachée à un lieu, à un musée, voire à une église, et le déplacement est important » (p. 26).

Afin de travailler le modèle du GREM et l'importance du déplacement aux espaces muséaux dans l'enseignement artistique avec les étudiants, nous introduisons la démarche de l'enseignant qui prépare la visite au musée. De la sorte, l'étudiant doit se rendre seul au musée dans un premier temps pour repérer les éléments qui permettent un apprentissage ciblé sur un questionnement artistique. Ensuite, il mettra en place un dispositif didactique permettant aux élèves d'y répondre durant la visite. De retour en classe, il conviendra de mettre en pratique ces nouvelles connaissances.



Figure 1. Cours au musée : recherche d'informations pour la réalisation de l'intervention en classe.

Cependant, expérience faite, nous savons que la compétence des étudiants de pouvoir conceptualiser des situations didactiques, dans lesquelles les connaissances des élèves en Arts visuels sont vraiment mises en œuvre, peut être complexe à développer. Ils doivent réussir à concevoir une activité cohérente, composée de tâches, parfois complexes, qui exigent un raisonnement de leurs élèves. Ces tâches proviennent des compétences évaluables, dont la présence serait certifiée principalement par des gestes artistiques, conscients de l'élève, plutôt que par la restitution irréfléchie d'une production. Pour favoriser une expérience immersive et engagée en formation, nous déplaçons quelques cours de formation au Musée des Beaux-Arts de La Chaux-de-Fonds. Dans cet environnement unique, nous avons conçu un dispositif de formation par lequel l'apprentissage devient une expérience sensorielle et les étudiants deviennent des participants actifs dans la construction de leurs connaissances artistiques. En outre, ils doivent y réfléchir et élaborer une intervention en dehors d'une salle de classe en s'adaptant au rôle de futur enseignant.

Le travail sur le processus intellectuel de réflexion et d'interaction avec des objets exposés dans un musée (ALLARD & BOUCHER, 1995) commence par la visite au musée avec nos étudiants, comme le feraient les enseignants chevronnés. Cette visite met l'accent sur l'expérience muséale en tant qu'occasion d'apprentissage significatif. Les étudiants sont encouragés à réfléchir aux œuvres exposées, à leurs potentiels pour développer des compétences artistiques, à l'application et à l'explication des normes

appropriées de comportement dans un contexte muséal. Ces questionnements consistent premièrement à savoir comment le corps interagit avec l'espace environnant et en quoi la réception artistique peut être influencée par cette rencontre entre l'œuvre et le regardeur. Lorsque l'on aborde la réception artistique en considérant la corporéité, on met en avant le rôle du corps dans la manière dont les individus perçoivent, ressentent et interprètent une œuvre d'art. Dans un premier temps, les étudiants sont invités à partager leurs réactions personnelles face aux objets muséaux. Ces dernières peuvent inclure des discussions autour des œuvres : qu'avez-vous ressenti en les regardant ? Ont-elles suscité des émotions, des réflexions ou des questions ? Expliquez comment ces œuvres d'art ont interagi avec vos propres expériences et perspectives.

En intégrant la notion de corporéité à la thématique de la réception artistique lors de ce premier moment de perception au musée, les étudiants abordent l'objet muséal de manière plus holistique, considérant non seulement leurs pensées et leurs émotions, mais aussi leurs expériences corporelles et sensorielles. Cette approche peut enrichir leur compréhension et leur appréciation des œuvres d'art, et leur permet de comprendre l'importance d'être conscient de leur subjectivité dans les choix de ressources didactiques.

Ainsi, cette première expérience de cours au musée questionne l'approche sensorielle des activités artistiques en général. Cette approche sera visibilisée lors de la réalisation du deuxième moment du dispositif – le retour des étudiants au musée, accompagnant une classe d'élèves. Les étudiants doivent penser à des activités qui invitent les élèves à ressentir, toucher, bouger et interagir avec leur environnement muséal de manière sensorielle afin de renforcer leur compréhension des œuvres d'art et des concepts artistiques traités. Ces élèves visiteurs peuvent être encouragés à traduire leurs émotions et leurs idées artistiques en gestes et en mouvements – comme les étudiants ont vécu lors de leur visite de préparation – créant ainsi une connexion directe entre leur corps et leurs futures productions. Leur posture de regardeur développée pour compléter les œuvres dans ces moments aura un impact sur leur posture de créateur par la suite.



Figure 2. Leçon avec une classe au musée.

Les déplacements au musée permettent aux futurs enseignants de pratiquer, d'inculquer et de surveiller les normes de comportement dans les espaces culturels – autrement dit, de faciliter l'adoption d'un comportement « adapté au lieu et à la circonstance par les élèves » (PER, CIIP, 2010, 2016). En conséquence, nous travaillons l'idée de la normalisation du corps des individus en tant que visiteurs des espaces culturels (COHEN, 2002). Cela fait référence à l'idée que lorsque nous visitons des institutions culturelles, telles que des musées, des galeries d'art, des expositions, des monuments historiques, etc., il existe des attentes sociales et des normes de comportement qui dictent la manière dont nous devons interagir avec l'environnement culturel et les œuvres d'art. Surtout, nous cherchons à faire comprendre aux étudiants que ces comportements peuvent et doivent être enseignés.

Tout d'abord, les étudiants visiteurs sont tenus de respecter eux-mêmes les règles et les normes du musée. Ce faisant, les étudiants considèrent ces directives comme un objet d'enseignement et réfléchissent à comment les transmettre aux élèves. Il est important de faire comprendre aux étudiants – ensuite aux élèves – qu'une des raisons d'une normalisation du corps du visiteur est de protéger les œuvres d'art. Les élèves doivent être encouragés à ne pas toucher les objets exposés, à maintenir une certaine distance et à éviter tout comportement potentiellement dommageable. Ce travail de régulation du corps vise également à créer une expérience de visite agréable pour tous les visiteurs. Le respect des normes de comportement contribue à maintenir un environnement calme, respectueux et

propice à l'appréciation des œuvres d'art et fait partie du dispositif de médiation culturelle. Ces cours et visites conjointes au musée permettent aux étudiants de suivre les élèves – qui adoptent un comportement approprié envers le lieu et le contexte muséal – par le biais des activités guidées qui les encouragent à chercher des solutions plastiques à des questions artistiques vues à l'école auparavant, comme celles des peintres pour représenter le ciel ou l'eau.

Le dispositif de formation décrit ci-dessus s'inscrit dans le cadre de l'interactionnisme social et de la médiation sociocognitive (VYGOTSKI, 2002), s'appuyant sur deux présupposés théoriques : celui de l'origine culturelle de la pensée et de l'apprentissage, et celui de sa nécessaire médiation (VYGOTSKI, 2014). Ces activités de guidage, devenant l'instrument de la médiation au musée, seraient les déclencheurs des échanges entre les élèves et l'étudiant en formation à l'enseignement. Ces échanges peuvent influencer les transactions sociocognitives dans la manière, dont ces deux acteurs interagissent, partagent des idées et construisent collectivement une compréhension dans le contexte de la création artistique au musée. Pour donner un exemple, de nouveau en classe après la visite au musée, les élèves et les étudiants ont une « archive d'images » commune à partager et à se référer dans les réalisations plastiques proposées. Pour y arriver, le travail de sensibilisation aux objets muséaux doit être vécu par les étudiants de façon consciente par rapport à leurs corporéités, celles des élèves, et l'influence de ces corporéités sur la réception des œuvres d'art. L'approche corporelle et consciente devient un élément important pour guider la conceptualisation et la réalisation des activités à faire au musée avec les élèves, et pour guider l'autre phase de la création artistique – la production par soi-même – qui aura lieu dans un troisième temps, selon le modèle du GREM.

POUR UN ENSEIGNEMENT CORPORALISÉ DE LA MUSIQUE

L'ancrage théorique des cours de didactique de l'éducation musicale à la HEP-BEJUNE est basé en partie sur des recherches démontrant comment le mouvement en lien avec la musique peut établir et raffermir la pulsation, le tempo, le caractère musical, l'articulation, les hauteurs, les intensités et leur perception (BOWMAN & POWELL, 2007 ; BREMMER, 2015 ; MAERKER GARNER, 2009). Le corps devient omniprésent dans chaque activité (SUCHAUT, 2000), à travers une complexification des tâches proposées et des notions musicales abordées (CHATELAIN, 2020). Les futurs enseignants des degrés primaires sont formés à aborder la musique corporellement

– perception, interprétation, création – de manière à avoir confiance dans leurs compétences pédagogiques de généraliste, à convoquer des compétences didactiques au moment opportun et à faire briller leur facette identitaire d'enseignant-artiste (CHATELAIN & MOOR, 2022). Ainsi, les enseignants peuvent être des modèles⁸ convaincants et ouvrir la porte à une réelle expérience d'expression artistique et créative pour leurs élèves.

Chaque enseignant généraliste possède une facette d'enseignant-artiste (CHATELAIN *et al.*, 2022, Figure 3), mais il doit d'abord reconnaître qu'il a du potentiel musico-artistique et expressif en lui. Ensuite, il peut s'auto-riser à manifester ce côté de son identité lors de son enseignement. Faire valoir – ou faire briller – cette facette dans son agir professionnel permet des expériences musicales, des dialogues et des interactions spontanés, esthétiques et significatifs entre l'enseignant, les élèves et éventuellement l'œuvre. Nous considérons, contrairement à la croyance largement répandue dans les disciplines d'ACVM où « l'artiste » est un spécialiste/professionnel, que chacun peut être enseignant-artiste – c'est-à-dire créateur, interprète, récepteur – en Musique avec ses élèves.

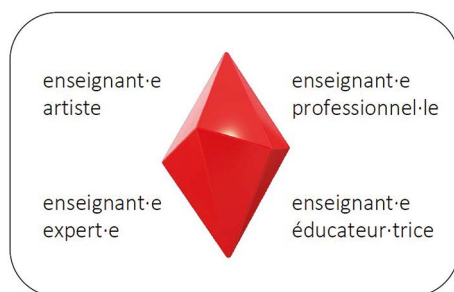


Figure 3. Le modèle des facettes identitaires (Chatelain *et al.*, 2022).

Néanmoins, que veut dire tout cela concrètement pour un étudiant en cours de didactique d'éducation musicale ? Nous tenons à faire vivre en formation des moments

aussi proches que possible du « vrai » enseignement-apprentissage et des échanges musicaux en classe de primaire. Pour ce faire, les cours en plenum⁹ fonctionnent parfois à l'aide de deux types d'interactions qui se relayent :

8. La notion du « modèle » a une signification différente selon les disciplines ACVM ou Musique. Lorsque nous parlons de l'enseignant en tant que modèle en Musique, nous faisons référence à sa capacité de transmettre de multiples éléments d'information (départ, paroles, pulsation, rythme, mélodie, intensité, fin...) à ses élèves par son corps, son regard, sa gestuelle et sa voix. En ACVM, « le modèle » se réfère au produit final lors d'une activité de « bricolage », par exemple. En revanche, le mot « exemple » sera employé pour signifier la démonstration de l'ensemble des gestes nécessaires à réaliser une production visée.
9. Les cours de didactique de l'éducation musicale à la HEP-BEJUNE prennent deux formes : cours en plenum et ateliers d'instruments harmoniques (piano ou guitare). La proportionnalité d'une forme par rapport à l'autre diffère de semestre en semestre, selon les compétences visées (ex. S1 : 4 cours, 5 ateliers ; S3 : 5 cours, 4 ateliers ; S5 : 6 cours, 3 ateliers).

- Les interactions entre l'enseignant et ses élèves (participation à un jeu de rôle afin de vivre des situations d'enseignement-apprentissage proches de celles que nous trouvons en salle de classe) ;
- Et les interactions entre la formatrice et les étudiants : (i. Analyse des expériences vécues afin d'explicitier les notions abordées, l'ordre des modalités, la progression des apprentissages, les variantes possibles, comment simplifier ou complexifier une tâche... ; (ii. Apports théoriques pour appuyer et pour formaliser les contenus permettant aux étudiants de faire le chemin entre « vivre l'expérience musicale pour moi » et « faire vivre l'expérience musicale à mes élèves », tout en faisant attention à « faire apprendre » et non seulement « faire faire ».

Étant donné que les dernières expériences d'apprentissage de la Musique des étudiants peuvent dater considérablement, ce plongeon dans une réalité simulée les aide à éprouver toutes sortes de sensations/ressentis en tant qu'« élève », et à se rendre compte des enjeux des choix didactiques et des gestes professionnels utilisés par « l'enseignante » (la formatrice). L'entraînement aux gestes professionnels nécessitant de l'engagement corporel (MOOR & CHATELAIN, 2021) est un prérequis pour pouvoir faire apprendre des techniques musicales aux élèves, afin qu'ils puissent exploiter ces compétences acquises dans le cadre de futures activités de création.

Prenons un cours spécifique en tant qu'exemple : l'enseignement d'une chanson aux élèves de Cycle 1 (2^e année de formation, semestre 3, cours 1). Après un préambule, le cours commence par l'expérimentation de l'enseignement musical pour des élèves des 1^{er}-2^e degrés de la scolarité obligatoire à l'aide d'un jeu de rôle – la formatrice devient l'enseignante, les étudiants deviennent des élèves. Nous parcourons les étapes suivantes sur la base d'une chanson simple :

1. Échauffement – mise en corps, mise en voix, mise en chant¹⁰ – dans le cadre thématique de la chanson à venir ;
2. 1^{re} strophe de la chanson racontée librement, sans rythme par l'enseignante ;
3. 1^{re} strophe récitée en rythme avec des gestes narratifs et pulsés par l'enseignante ;
4. Idem, mais séquencée par l'enseignante pour ses élèves qui l'imitent – apprentissage dirigé ;

10. Mise en corps (échauffement corporel) ; mise en voix (échauffement vocal) ; mise en chant (préparation aux particularités techniques de la chanson à travailler immédiatement après). Cette terminologie est utilisée en cours de didactique de l'éducation musicale.

5. 1^{re} strophe chantée avec des gestes narratifs et pulsés, séquencée par l'enseignante ;
6. 1^{re} strophe chantée ensemble a cappella, avec des gestes narratifs et pulsés ;
7. 1^{re} strophe chantée ensemble avec le CD, avec des gestes narratifs et pulsés.

Ensuite, nous sortons du jeu de rôle « enseignante-élèves » afin d'entamer une phase de réflexion commune, reconstruisant l'expérience vécue pour expliciter la progression des apprentissages, comment échauffer l'apprentissage des élèves à chaque étape et comment ordonner les modalités pour garantir les prérequis d'entrée dans l'activité ou dans la tâche subséquente.

Dès l'échauffement, l'engagement corporel est assuré. La voix et le corps travaillent ensemble pour reproduire le matériau musical amené par l'enseignante (la formatrice) de manière guidée. L'enseignante (la formatrice) est le modèle pour le rythme, la mélodie et les paroles. Les gestes de direction – la gestuelle, le regard, les inspirations – associés aux gestes narratifs et pulsés aident les élèves (étudiants) à apprendre, à retenir et à reproduire la chanson de manière autonome assez rapidement. Lors de la phase de réflexion, les étudiants sont amenés à identifier les gestes didactiques utilisés : par exemple, donner un geste narratif juste avant une entrée pour rappeler les paroles à venir aux élèves. Ces gestes didactiques et d'autres gestes musicaux seront appropriés par les étudiants pendant le semestre et évalués à la fin des différents modules. L'intérêt de travailler de manière implicitement systématique et ritualisée avec les élèves en Cycle 1 devient une évidence pour les étudiants.

Deux principes de l'enseignement d'une chanson pour les classes de Cycle 1 sont discutés – « moins on dit, mieux c'est » et « peu, mais souvent » – ainsi que d'autres considérations, comme les avantages et les inconvénients de travailler assis ou debout, avec leurs implications pour la gestion de classe. Concernant « moins on dit, mieux c'est », il s'agit de sensibiliser les étudiants à la nécessité de faire agir musicalement les élèves dès que possible en donnant les informations nécessaires par modèle – corps, regard, voix – évitant ainsi le piège des explications longues et abstraites. « Peu, mais souvent » se rapporte au fonctionnement d'une classe Cycle 1, surtout les 1^{er}-2^e degrés, où donner 45 minutes d'enseignement sur une chanson serait peu judicieux. De préférence, de courts moments de travail sur la chanson, répartis sur plusieurs jours de la semaine, peuvent être proposés par exemple dans le contexte d'un rituel de classe au début de la journée.

Nous poursuivons le cours avec une autre activité musicale dans notre classe imaginaire de 1^{er}-2^e degrés à l'aide d'un jeu de rôle :

8. Enfin, l'enseignante distribue des claves et les élèves doivent frapper des rythmes, séquencés par l'enseignante, par terre.

De nouveau revenus dans le cadre formatrice-étudiants, les étudiants remarquent que l'exécution des rythmes est très précise. Ils réfléchissent à comment ils ont pu jouer ces rythmes « si bien » tout de suite. Immanquablement, un ou deux étudiants comprennent qu'il s'agit du rythme qu'ils ont travaillé dès la mise en chant et pendant toute la chanson étudiée. Nous nous demandons si nous aurions pu autant « bien jouer » sans avoir vécu toutes les étapes précédentes. Malgré une absence de preuve empirique nous permettant de confirmer l'hypothèse, nous arrivons à la conclusion que la prestation rythmique des « élèves » aux instruments (claves) – extension du corps – est d'une bonne qualité, grâce au travail rythmique et de chant fait en amont par la voix et dans le corps.

En second lieu, les étudiants sont invités à reprendre le jeu de rôle afin d'expérimenter l'enseignement d'une autre chanson, orientée vers les élèves des 3^e-4^e degrés de la scolarité obligatoire. Le processus commence de nouveau dans le corps, en instaurant un ostinato au moyen d'une percussion corporelle. Les gestes professionnels utilisés permettent l'apprentissage de la chanson par imitation dans un premier temps, et ensuite une part du travail est déléguée aux élèves (étudiants) qui construisent sur leurs compétences en *codage corporel* – prérequis – et acquièrent des compétences en lecture de partition graphique – *codage graphique* – dans le but de faire une activité instrumentale (Tableau 1). Cette activité est également conçue afin de faciliter l'apprentissage de la lecture des partitions conventionnelles – *codage conventionnel* – au Cycle 2, selon la progression prescrite par le PER. Sans l'acquisition et l'entraînement par les élèves des techniques et des compétences préalables, les activités d'expression, de représentation et de création musicale, surtout au 2^e Cycle de la scolarité obligatoire, seront difficiles à mettre en place.

 Les tartines,	 Les tartines,	 À la mar-me-	 la-de,
 C'est si bon	 qu'on en mange	 À tomber ma-	 la-de.
 À quatre heures,	 à cinq heures,	 Avec du si-	 rop; Les tar-
 fines, on en	 mange toujours	 trop!	

Web: https://fr.123rf.com/images/illustrations-de-la-tartine_aufranca.html / <https://www.migros.ch/> / https://www.freschi.com/remium-vacette/andrews-shaf-Logo-macron-dell'ora_3851411.htm / <https://www.istockphoto.com/de/search/2/image?from=detail-viewing/> / https://imgsrc.com/feeding-baby-emoj-in-34_2889024.html / <http://www.dlfr.com/paris-6-o-don-jeur/> / <http://0133.com/pages/emo-orange-07-perfekt.htm> (28.08.2022)

Partition N°3 : Lecture par mesure, répartition des syllabes

 Les tartines, DO	 Les tartines, DO	 À la mar-me- DO	 la-de, SOL
 C'est si bon SOL	 qu'on en mange SOL	 À tomber ma- SOL	 la-de. DO
 À quatre heures, DO	 à cinq heures, DO	 Avec du si- DO	 rop; Les tar- FA
 fines, on en DO	 mange toujours SOL	 trop! DO	 DO

Web: https://fr.123rf.com/images/illustrations-de-la-tartine_aufranca.html / <https://www.migros.ch/> / https://www.freschi.com/remium-vacette/andrews-shaf-Logo-macron-dell'ora_3851411.htm / <https://www.istockphoto.com/de/search/2/image?from=detail-viewing/> / https://imgsrc.com/feeding-baby-emoj-in-34_2889024.html / <http://www.dlfr.com/paris-6-o-don-jeur/> / <http://0133.com/pages/emo-orange-07-perfekt.htm> (28.08.2022)

Partition N°4 : Lecture par mesure, répartition des syllabes et ligne de basse

Tableau 1. Progression de la lecture d'une partition graphique pour la chanson « Les Tartines » de Gaëtan Cruchet (2001).

Au travers de ces deux chansons travaillées en cours, nous discutons des cinq types d'activités musicales – vocales, instrumentales, corporelles, de codage ou d'écoute – à exploiter par paire ou par trio changeant (SUCHAUT, 2000 ; Figure 4). Les cinq piliers didactiques de l'enseignement d'une chanson selon la méthodologie en vigueur à la HEP-BEJUNE, à savoir échauffement, rythme, mélodie, mouvement et apprentissage dirigé, sont également explicités et commentés. Ces deux bases (5 types d'activités musicales ; 5 piliers didactiques pour l'enseignement d'une chanson) pour penser l'enseignement de la Musique convoquent le corps et privilégient l'agir musical des élèves.

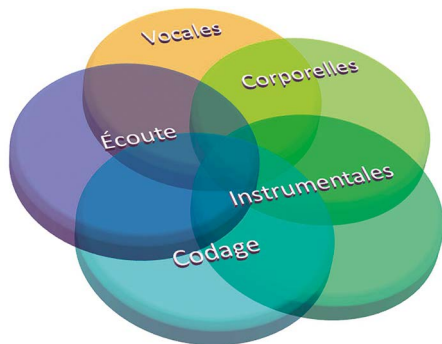


Figure 4. Les cinq types d'activités musicales selon Suchaut (2000).

À partir des modules d'enseignement des chansons jusqu'aux thématiques, telles que la conception d'un « chemin d'écoute¹¹ », d'une séquence de médiation culturelle, divers ateliers musi-

caux ou des activités de création musicale, le corps est mis en avant de façon similaire. L'œuvre elle-même n'est pas au centre de l'enseignement-apprentissage, mais l'agir musical de l'élève grâce à son engagement corporel est prépondérant.

Pour préparer les étudiants à la conception d'un « chemin d'écoute », nous introduisons la notion des transcréations inter- et intra-médiales (CHATELAIN, 2020b) qui peuvent inclure diverses expressions artistiques et corporelles en écoutant différentes musiques. Un des principes de la médiation culturelle abordé en cours de formation est l'importance de la partie de soi mise dans l'œuvre ou dans la manifestation rencontrée par les élèves. Si possible, cela peut être fait par des activités de création, et mieux, par une création corporalisée (CATTIN, 2017). Les ateliers musicaux, créés pour l'évaluation à la fin de la troisième année de formation, sont également conçus selon le principe des cinq types d'activités musicales de Suchaut (2000), afin d'assurer une variété des approches et de solliciter une panoplie d'actions musicales de leurs futurs élèves.

11. Le terme « chemin d'écoute » se réfère à une séquence d'enseignement autour d'une ou de diverses œuvre(s) musicale(s) que les étudiants doivent préparer pour l'évaluation, comprenant différentes étapes permettant aux élèves d'acquérir des compétences d'écoute active en lien avec d'autres contenus du PER Musique (ex. la reconnaissance des instruments).

Finalement, la création musicale est aussi abordée par une expérience à deux niveaux : celui de l'interaction « enseignante-élèves » – expérience proche de celle faisable en classe ; et celui de l'interaction « formatrice-étudiants » – analytique, conceptuelle. Naissant de toutes les expériences musicales vécues par les élèves, la création musicale serait au sommet de la hiérarchie de la complexité des tâches cognitives (ANDERSON & KRATHWOHL, 2001 ; CHATELAIN, 2020b). Conviant également les compétences psychomotrices et affectives des élèves, ancrées dans et partant du corps, les élèves expriment et s'expriment par la musique. Ceci est possible, sans une compréhension explicite d'outils et stratégies employés ou appliqués, tant que l'enseignant reste disponible pour étayer l'activité par des gestes spécifiques (GIGLIO, 2015). Après l'expérience vécue de la création musicale en classe de primaire, l'enseignant peut revenir sur la création des élèves par le biais d'une discussion. Cela rend l'implicite explicite et permet l'institutionnalisation des savoirs (CHATELAIN *et al.*, 2019). Les élèves sont ainsi accompagnés dans la construction de connaissances et savoirs procéduraux et déclaratifs (PERRENOUD, 1996).

Peu de temps en formation est alloué pour aborder ces notions, surtout en option « fondamentale ». Toutefois, l'essentiel à retenir pour nos étudiants reste que tout passe par le corps, que ce soit par le corps quotidien ou par un corps spécialisé en devenir (MILI *et al.*, 2013).

FRAGMENTATION DES DISCIPLINES ARTISTIQUES DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

La fragmentation de la formation des enseignants peut conduire à une déconnexion entre nos deux disciplines artistiques (ACVM et Musique), empêchant les étudiants de former une vue d'ensemble et de comprendre les liens entre nos dispositifs didactiques. Cette fragmentation encourage une approche compartimentée de compétences nécessaires aux enseignants, rendant difficile la pensée systémique et la compréhension holistique de l'enseignement de ces futurs généralistes. Les silos disciplinaires créés par le morcellement de nos cours à la HEP-BEJUNE peuvent entraver la collaboration interdisciplinaire. Notre expérience collaborative avant, pendant et après nos ateliers, lors de ce colloque, exemplifie donc une communication interdisciplinaire qui peut être systématisée. En questionnant la corporéité dans l'enseignement de la Musique et des Arts visuels, nous découvrons la richesse et la diversité des expériences artistiques de ces deux disciplines, qui englobent le regard, le mouvement, le toucher et la présence physique de l'œuvre et du spectateur.

Notre objectif n'est pas de fusionner nos deux disciplines ou les activités artistiques proposées, mais de partager nos réflexions didactiques. Il est essentiel que les didacticiens se rencontrent pour échanger leurs perspectives et dispositifs. En identifiant et en exploitant nos points de convergence, comme l'approche expérientielle ou l'éducation culturelle en Musique et en Arts visuels, nous pouvons renforcer la formation didactique de manière significative. En effet, cette collaboration a mis en exergue des points communs aux deux disciplines en termes de l'importance du corps conscientisé, du statut de l'œuvre, des deux temps de la création artistique, de l'importance de l'entraînement de gestes et de techniques avant de pouvoir créer, et en termes de cinq éléments liés à l'approche à la médiation culturelle, discutés dans la section suivante. Un enseignement qui prend en compte les savoirs et les compétences travaillés dans d'autres disciplines peut aider les étudiants à mieux les mobiliser par la suite. Par exemple, en travaillant la corporéité de manière explicite dans ces deux options, les étudiants peuvent comprendre comment la corporéité est exploitable de manière synergique entre la Musique et les Arts visuels. Ils seraient donc en mesure de créer des expériences artistiques multimodales dans leur propre pratique.

Nous sommes conscientes que l'enseignement de la Musique et des Arts visuels à l'école primaire est parfois perçu comme une action « annexe ». Cela peut découler de plusieurs facteurs historiques, sociaux, politiques et éducatifs que nous laissons de côté dans cette contribution. Cependant, il faut comprendre que les systèmes éducatifs ont souvent mis l'accent sur des disciplines « principales », telles que les mathématiques et les langues, considérées comme cruciales pour la réussite scolaire et ensuite professionnelle. Il peut y avoir un manque de compréhension de la manière, ou comment la Musique et les Arts visuels contribuent au développement global des élèves. L'impact de ces disciplines sur la créativité, l'expression artistique et personnelle et bien d'autres compétences essentielles n'est pas encore pleinement reconnu.

DISPOSITIFS DE MÉDIATION CULTURELLE : LA PLACE DU CORPS DANS LA DÉMOCRATISATION DE L'ART À L'ÉCOLE

Les unités de formation relatives à la médiation culturelle pour les disciplines d'ACVM et de Musique à la HEP-BEJUNE se rejoignent à plusieurs égards, particulièrement concernant cinq points évoqués dans

la section intitulée *Le regardeur et sa rencontre sensorielle avec l'œuvre au musée* dans le contexte de la didactique des ACVM. Ces cinq points de rencontre sont :

1. L'observateur devient co-créateur et complète l'œuvre (DUCHAMP, 1977) – en effet, la formation à la préparation d'une séquence d'enseignement en Musique comprenant la médiation culturelle intègre également la notion que l'élève doit pouvoir « mettre de soi » dans l'œuvre, recevoir l'œuvre de manière subjective afin de la compléter (CATTIN, 2017) ;
2. La normalisation du corps en tant que visiteur des espaces culturels (COHEN, 2002) – l'axe Culture du PER pour les disciplines du domaine des Arts, à savoir Activités créatrices et manuelles, Arts visuels et Musique, contient les mêmes attentes fondamentales : Cycle 1, « adopte un comportement adapté au lieu et à la circonstance » (CIIP, 2010, 2016) et Cycle 2, « adapte son attitude au lieu et à la circonstance » (CIIP, 2010, 2016) ;
3. L'enseignant construit un dispositif didactique adéquat à base d'œuvres rendues accessibles, culminant dans l'agir créatif des élèves (ARDOUIN, 1997) – effectivement, toute construction didactique d'une séquence de médiation culturelle en éducation musicale serait réalisée selon ces mêmes principes ;
4. La médiation culturelle devrait permettre un accès démocratisé à l'Art (PARK *et al.*, 2015) – certes, par la médiation culturelle et également en termes d'éducation musicale, les élèves devraient pouvoir bénéficier d'un accès démocratisé à certaines manifestations artistiques ;
5. L'importance de se déplacer vers l'œuvre et non l'inverse (DARRAS & KINDLER, 1998) – à l'instar de cet auteur, aller au-delà des murs de l'école pour rencontrer des artistes et des œuvres dans les lieux de la région prévus à cet effet constitue un pilier important de la médiation culturelle en éducation musicale aussi (CATTIN, 2017).

Toute participation aux projets de médiation culturelle permet aux élèves, de manière corporalisée et souvent interdisciplinaire, d'expérimenter et de recevoir des œuvres d'art ou des œuvres artistiques de manière à compléter leur processus de création.

Duchamp propose que l'expérience esthétique ne soit pas seulement déterminée par l'objet artistique, mais aussi par l'acte de regarder, de déambuler dans l'espace et d'interagir avec d'autres spectateurs¹². En mettant l'accent sur le rôle actif et incarné du regardeur, Duchamp (1977) remet en question l'autorité traditionnelle de l'artiste en tant que seul créateur de sens et ouvre la place à la médiation. À l'école primaire en Suisse romande, les Arts visuels et la Musique semblent être des disciplines accessibles à tous : le prescrit de notre Plan d'études romand vise à offrir une éducation artistique inclusive pour tous les élèves. Cependant en dehors du contexte scolaire, comme a souligné Bourdieu (1979), la distinction sociale liée au monde artistique peut entraîner des coûts et des valorisations cachés. Pour les familles aisées, ces coûts peuvent représenter un investissement culturel visant à renforcer la distinction sociale. Les enfants peuvent accéder à des opportunités artistiques supplémentaires grâce aux ressources financières de leurs familles. En repensant l'éducation artistique pour la rendre plus inclusive et accessible par une médiation culturelle bien réfléchie, l'école peut contribuer à atténuer les effets de la distinction sociale dans le domaine artistique.

Cette approche met en avant les tensions inhérentes entre la démocratisation de l'art et la préservation de son caractère élitiste, soulignant l'importance de trouver des moyens innovants pour rendre l'art accessible à tous, tout en préservant son excellence artistique. La médiation culturelle vise à rendre les manifestations artistiques accessibles à un public plus large, en brisant les barrières perçues entre l'appréciation artistique et le grand public.

Des initiatives éducatives, des visites guidées, des ateliers et des événements spéciaux peuvent être mis en place pour faciliter la compréhension et l'appréciation de l'art par le grand public. Trouver un équilibre entre la démocratisation de l'art et le respect de son excellence est délicat. Utiliser un langage accessible dans la médiation culturelle peut aider à rendre les manifestations artistiques compréhensibles pour un public plus large. L'éducation artistique joue un rôle crucial en renforçant la sensibilisation au langage artistique et en développant une appréciation critique, contribuant ainsi à réduire la distance entre le grand public et l'art élitiste. En sachant que la réception fait partie intégrante de la création, la médiation culturelle joue un rôle important dans le futur potentiel créatif des élèves.

12. L'axe thématique Culture du PER serait l'axe « fédérateur » pour les deux disciplines. On y retrouve les mêmes composantes, comme la « mise en contact avec des œuvres de diverses périodes et provenances, en lien avec les thèmes ou les notions abordés en classe » (CIIP, 2010, 2016) et « le respect des règles de vie adaptées à l'événement culturel et au lieu » (CIIP, 2010, 2016).

ARTICULATION RECHERCHE-PRACTIQUE DANS LES DEUX OPTIONS ARTISTIQUES

Comme nous avons eu l'occasion de la décrire dans le cas de la Musique, nous avons créé une affiliation entre la théorie et la pratique, en valorisant les apports de la recherche dans l'enseignement, favorisant ainsi notre développement professionnel et contribuant à l'amélioration de la formation dans nos didactiques. La visibilité de la recherche pour nos disciplines crée un stimulus intellectuel pour les étudiants et pour les formateurs, qui peut contribuer à leur épanouissement professionnel en promouvant la curiosité, la réflexion critique et la recherche de solutions innovantes. Ainsi, l'objectif principal de ce compte-rendu de formation est de fournir des informations sur l'inspiration et la mise en œuvre de nos contenus de cours. Par ces moments d'échange en colloque ainsi que par cette contribution, nous recherchons un contact avec nos collègues dans d'autres institutions pour faire évoluer nos pratiques.

Privilégier un travail en équipe non seulement intra-institutionnel, mais également interinstitutionnel facilite un brassage d'idées et apporte des avantages significatifs à la fois pour le développement professionnel des formateurs et pour l'amélioration des pratiques didactiques. La collaboration à l'intérieur de notre institution ouvre des possibilités d'apprentissage mutuel entre collègues, facilitant des moments de discussion qui contribuent à une culture du développement professionnel continu. La confrontation d'idées provenant de diverses institutions peut stimuler la réflexion critique et favoriser l'innovation en encourageant des approches alternatives. Le travail avec des équipes externes nous donne l'opportunité de découvrir des méthodes d'enseignement, des ressources et des stratégies pédagogiques et didactiques différentes. Quoi qu'il en soit, la collaboration avec des collègues au sein de la même institution ou avec ceux d'institutions partenaires nous aide à remettre nos pratiques en question et à améliorer la qualité de notre enseignement didactique.

Références

- ALLARD, M., & BOUCHER, S. (1995). *Éduquer au musée*. Éditions Hurtubise HMH.
- ANDERSON, L. W., & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- ARDOUIN, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. ESF.

- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction*. Minuit.
- BOWMAN, W., & POWELL, K. (2007). The body in a state of music. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 1087-1108). Springer Science and Business Media.
- BREMMER, M. L. V. (2015). *What the body knows about teaching music. The specialist preschool music teacher's pedagogical content knowing regarding teaching and learning rhythm skills viewed from an embodied cognition perspective* [Thèse de doctorat, University of Exeter].
- CATTIN, F. (2017). *La médiation culturelle : la fabrication du lien* [présentation d'un médiateur culturel invité]. Didactique de l'éducation musicale, HEP-BEJUNE.
- CHATELAIN, S. (2020). *Matrice de progression des apprentissages en Musique : Complexification des tâches et des notions musicales* [notes de cours]. Didactique de l'éducation musicale, HEP Vaud.
- CHATELAIN, S. (2020b). Écoute musicale : Approches didactiques [notes de cours]. Didactique de l'éducation musicale, HEP Vaud.
- CHATELAIN, S., GIGLIO, M., & MOOR, M. (2019). Teacher Techniques for Talking with Students About Knowledge Mobilized During Creative Musical Productions. In E. K. Omar (Ed.), *Informing the Teaching and Learning of Life's Journey Through Music* (pp. 39-47). Canadian University Dubai.
- CHATELAIN, S., & MOOR, M. (2022). Facettes identitaires dans l'enseignement de la musique à l'école primaire. In S. Chatelain, F. Joliat & P. Terrien (Eds.), *Pratiquer/enseigner la Musique : voies polyphoniques*. Actes du colloque international, 12 et 13 février 2020, HEP Vaud, Lausanne (pp. 163-186). Sampzon : Delatour.
- CHATELAIN, S., MOOR, M., & BARMAN, K. (2022). *Les facettes identitaires dans la formation à l'enseignement de Musique*. Communication orale dans le cadre du Congrès 2022 de la SSRE, Semaine internationale de l'éducation et de la formation, 12 et 13 septembre 2022, Lausanne, Switzerland.
- CIIP (2010, 2016). PER (*Plan d'études romand*). <https://www.plandetudes.ch/>
- COHEN, C. (2002). *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat École/Musée*. L'Harmattan.
- CRUCHET, G. (2001). *Capucine et Capucin : 37 chansons courtes pour petits et grands*. Éditions L'Oreille.
- DARRAS, B., & KINDLER, A. M. (1998). Le musée, l'école et l'éducation artistique. *Culture & Musées*, 14(1), 15-37.
- DUCHAMP, M. (1977). *Ingénieur du temps perdu. Entretiens avec Pierre Cabanne*. Belfond.
- GIGLIO, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching*. Palgrave Macmillan.
- GREM (2021). Modèles du GREM (*Groupe de Recherche sur l'Éducation et les Musées*). <https://grem.uqam.ca/modeles-du-grem/>
- MAERKER GARNER, A. (2009). Singing and moving: Teaching strategies for audiation in children. *Music educators journal*, 95(4), 46-50.
- MILI, I., RICKENMANN, R., MERCHAN PRICE, C., & CHOPIN, M. P. (2013). Corps sonore/corps scénique/ corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels). In J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Eds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 87-108). De Boeck.
- MOOR, M., & CHATELAIN, S. (2021). *Professional gestures for teaching music at primary school: supporting generalists and specialists*. Communication orale dans le cadre de la conférence Learning in the age of industry 4.0., Annual EAPRIL Conference, du 24 au 26 novembre 2021, Covid - en ligne.

- PARK, A., REICHENBACH, R., & SCHMIDT, F. (2015). *Médiation culturelle dans et pour les écoles : critères de qualité et recommandations*. CDIIP.
- PERRENOUD, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, 234-250.
- RICKENMANN, R., MILI, I., & LAGIER, C. (2009). La construction sociale de l'expérience esthétique. Analyse clinique de séquences d'enseignement autour du patrimoine musical et artistique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 21(1), 129-141.
- SUCHAUT, B. (2000). La musique à l'école primaire. *Analyse des pratiques enseignantes*. Iredu-CNRS et Université de Bourgogne.
- VYGOTSKI, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (F. Sève, trad.). La dispute.
- VYGOTSKI, L. S. (2002). *Pensée et langage*. PUF.