

Thema

Le/la généraliste en orchestrateur : le cas de l'enseignement des disciplines artistiques à Genève

Isabelle Mili, Université de Genève

Porteur de culture, et, potentiellement, de savoirs encyclopédiques, tel-le est l'instituteur-trice de l'école républicaine (Coutel, 1999) : un-e généraliste ! Le ou la généraliste orchestre pourtant des interventions complémentaires aux siennes propres : éducation routière, éducation sexuelle, soutien aux élèves allophones, cours de rythmique. En outre, les institutions culturelles accueillent les généralistes et leur classe. Grâce à des observations et des entretiens avec 12 acteurs-trices de ces collaborations, cette étude de cas se propose d'examiner comment, à Genève, généralistes et acteurs-trices éducatifs-ves définissent leur collaboration – dans le champ artistique et culturel ; et comment les généralistes conçoivent leur rôle, au sein d'un tel réseau d'actions éducatives.

1. Introduction

Pour la médiation culturelle et la sociologie, le *public scolaire* est un public parmi d'autres. À Genève, comme dans beaucoup de villes suisses, les enseignant-e-s généralistes sont donc sollicité-e-s par des offres de type « école et culture », destinées au *public scolaire*¹. Ces offres sont à l'interface de l'école publique et des institutions culturelles².

Déjà garant-e-s du respect d'un programme scolaire, les généralistes se trouvent de surcroît impliqué-e-s dans l'articulation entre ces offres culturelles et les objectifs spécifiques définis par les programmes scolaires. S'inscrire à l'une de ces offres implique, pour les généralistes, des collaborations ponctuelles ou régulières avec des représentant-e-s de la médiation muséale, orchestrale, opératique, chorégraphique, littéraire ou théâtrale ; mais aussi, le cas échéant, avec des artistes (par exemple lors d'un projet chorégraphique conduit au sein d'une école). Ce qui passe par une définition ou une redéfinition de leurs rôles respectifs – que celle-ci soit implicite ou explicite.

En outre, il est prévu que les généralistes collaborent avec des « maîtres de disciplines artistiques ou sportives » (MDAS). C'est ce que dispose la Loi sur l'Instruction Publique (LIP, Art 129 al. 3)³.

Rien que pour l'enseignement artistique, c'est donc dans un réseau assez touffu que vient s'inscrire l'action des généralistes. Le Musée de l'Ariana à Genève (Musée suisse de la céramique et du verre) propose, par exemple, des « visites pour les enseignant.es », un certain nombre de mercredis après-midi (lorsqu'il n'y a pas classe). Et le Service de promotion culturelle du Département de la culture et du sport de la Ville de Genève organise des rencontres entre enseignant-e-s et médiateurs-trices culturel-le-s.

Grâce à des observations et des entretiens réalisés entre 2017 et 2019 avec 12 acteurs-trices de ces collaborations (quatre généralistes, quatre enseignant-e-s spécialistes et quatre médiateurs-trices culturel-le-s), cette étude de cas se propose d'examiner comment, dans ce contexte,

- des généralistes et des acteurs-trices éducatifs-ves – dans le champ artistique et culturel – définissent leur collaboration ;
- des généralistes conçoivent leur rôle au sein d'un tel réseau de collaborations professionnelles.

¹ <https://edu.ge.ch/site/ecolectculture/activite/programme-ecolectculture-primaire-2020-2021/>

² A Genève, des rapports d'enquête systématique sont effectués dans le cadre de la connaissance des publics, dont le public scolaire <https://www.geneve.ch/sites/default/files/2020-01/rapport-connaissance-des-publics-2018-ville-geneve.pdf>

³ https://www.ge.ch/legislation/rsg/f/rsg_c1_10.html

L'article 129 Al. 3 dispose : *Dans l'enseignement primaire, la nomination du maître généraliste est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat universitaire (bachelor) et d'un certificat complémentaire – mention enseignement primaire – de l'institution du degré tertiaire. () La nomination du maître de disciplines artistiques ou sportives est subordonnée à l'obtention d'un baccalauréat délivré par une haute école ou un titre jugé équivalent et d'une formation pédagogique complémentaire.*

Dans une première partie, nous poserons le cadre de notre recherche et placerons l'action des généralistes dans son contexte actuel. Nous formulerons des hypothèses et questions de recherche dans une deuxième partie, qui placera également les repères théoriques et méthodologiques orientant et situant notre recherche. Dans une troisième partie, nous regarderons de plus près l'action didactique des enseignant-e-s spécialistes en musique et rythmique. Une quatrième partie sera centrée sur les rôles des généralistes.

2. Des généralistes face à l'offre de médiation culturelle

Comme le souligne Chevallard (1985/1991, p.16), «on ne comprend pas ce qui se passe à l'intérieur du système didactique si l'on ne prend pas en compte son extérieur. Le système didactique est un système ouvert» dont «la survie suppose sa *compatibilisation* avec son environnement». Si l'on veut comprendre comment des enseignant-e-s généralistes définissent leurs collaborations avec des enseignant-e-s spécialistes et des acteurs-trices culturel-le-s, il est nécessaire de tenir compte de l'environnement de leur classe, mais aussi de celui du système scolaire. Cet environnement est le lieu où s'articulent des interventions scolaires et extra-scolaires. Concevoir ce système ouvert dans toute sa complexité passe notamment par la prise en compte des collaborations entre les acteurs concernés. Pour Rouchier (2002, p.232), trois éléments contribuent à la réussite des apprentissages :

- la dynamique des situations,
- l'action du maître,
- la participation de l'élève.

Les données que nous avons recueillies concernent les deux premiers éléments. Concernant la dynamique des situations, San Pedro (2014) relève dans son ouvrage sur la chorégraphe Noémi Lapsezon, que «l'on écrit rarement l'histoire des passeurs» ; l'histoire de «la chaîne de transmission» qui fait que «les uns enseignent aux autres, les rôles s'interchangent, le statut d'interprète est inséparable de celui d'enseignant, l'approfondissement de l'apprentissage est vécu en parallèle avec l'apprentissage de l'enseignement et l'intégration du fait que nous ne finissons jamais d'apprendre». Bref, on écrit peu sur le fait qu'«on peut être maître et élève toute sa vie, ou presque» (p. 25).

C'est pourtant ce que nous essaierons de faire : inclure dans le système d'une l'école «élargie» la médiation culturelle organisée par les institutions culturelles extra-scolaires, qui vient se greffer sur des actions internes elles-mêmes diverses – accomplies par des généralistes et des spécialistes.

Depuis 1968, deux tendances polarisent la médiation culturelle :

- l'une met l'accent sur un objectif de large fréquentation des institutions culturelles, par le truchement d'une politique financière (des moments de gratuité) et «événementielle» (*Nuit des musées*, par exemple);
- l'autre se focalise sur les œuvres, avec pour objectif de faire accéder un «non-public»⁴ à des œuvres réputées «savantes» ou avant-gardistes.

Pour l'accès aux œuvres, des attaché-e-s culturels, des chargé-e-s de mission et des artistes agissent dans les coulisses de l'école ou même aux côtés des médiateur-trices-s culturels, des maîtres généralistes et, le cas échéant, des maîtres spécialistes – par exemple en tant qu'artistes en résidence. Les modes de collaboration, de passage de relais, d'interactions dépendent des projets. Le très médiatisé *Rhythm is it* (avec le chef d'orchestre Simon Rattle et le Philharmonique de Berlin, en 2003) a mis sous les feux de la rampe un projet qui s'est déroulé à partir d'auditions faites dans des écoles secondaires à Berlin et impliquant peu les enseignant-e-s.

À Genève, la plupart des projets culturels impliquent en revanche fortement le corps enseignant. À titre d'exemple, le projet «Cimaises» du Conservatoire et Jardin botanique de Genève⁵ réunit, année après année, les travaux d'une douzaine de classes des écoles primaires du canton de Genève. Exposés sur les murs du passage sous voie qui conduit le visiteur du Jardin botanique au bord du lac, ces travaux sont visibles par une multitude de passant-e-s.

⁴ La notion de «non-public» apparaît pour la première fois dans le manifeste de Villeurbanne, un document signé par une quarantaine d'administrateurs de théâtres et responsables des institutions de la décentralisation culturelle (directeurs et directrices de Maisons de la Culture, de Centres dramatiques et de troupes permanentes). Il fut rédigé et rendu public par Francis Jeanson, philosophe et compagnon de Sartre, également collaborateur de la revue *Les Temps Modernes*, le 25 mai 1968. A ce sujet, lire « A ce sujet, lire Lacerenza (2004), « L'émergence du 'non-public' comme problème public ». In P. Ancel et A. Pessin, *Les non-publics. Les arts en réception*. Tome I. Paris : L'Harmattan.

⁵ <https://www.ville-ge.ch/cjb/cimaises.php>

2.1 Première approche des rôles. Enseignant.e.s généralistes, enseignant.e.s spécialistes et médiateurs.trices

Au primaire, les élèves sont placés sous la responsabilité d'un-e enseignant-e généraliste et le partenariat que cet-te généraliste noue avec un-e médiateur-trice culturel-le est sur la base d'un programme conçu et financé par les autorités publiques.

Pour l'attachée culturelle de la Ville de Genève (Département de la culture et du sport) responsable des activités de médiations culturelles,

l'enseignant-e est un être compétent. Mais ceux qui font appel au service de médiation sont souvent les plus démunis dans le domaine artistique. () L'enseignant-e apprenant-e dans le cadre d'une médiation a un versant symétrique : le/la médiateur-trice apprenant au contact de l'enseignant-e. En d'autres termes, le milieu culturel et le milieu scolaire doivent apprendre, réciproquement, comment chacun fonctionne⁶.

Le service de médiation auquel se réfère l'attachée culturelle de la Ville de Genève comprend un groupe de médiatrices et de médiateurs expressément chargé.e.s de la médiation scientifique et culturelle dans les classes de l'école publique. Les déclarations de l'attachée culturelle témoignent de la volonté institutionnelle d'articuler les actions des médiatrices/teurs et celles des généralistes. Il s'agit, pour elle, de reconnaître aux deux parties des compétences professionnelles propres et viser une réciprocité dans leurs interactions. Reconnaître les compétences des généralistes revient à reconnaître une forme de polyvalence disciplinaire. Ce faisant, l'attachée culturelle pose un cadre symbolique de collaboration, dénué de hiérarchie.

Fait remarquable, ces médiateurs-trices sont des spécialistes au bénéfice d'une solide formation scientifique ou artistique, mais pas forcément dans le champ précis de leur institution. L'une d'elles fut ingénieure agronome ; après quoi elle fit une formation de formatrice d'adultes... Elle conçoit des dispositifs, veille à leur mise en oeuvre et analyse leur fonctionnement.

Lors d'un entretien,⁷ cette médiatrice décrit des modes de collaboration qui impliquent deux institutions culturelles, deux champs disciplinaires et deux types d'acteurs-trices scolaires (généralistes et spécialistes en arts visuels), en plus de sa propre action en tant que médiatrice. Il est aussi prévu qu'au terme des ateliers, les généralistes témoignent de ce que ces projets leur ont apporté. Le résumé de ces bilans, selon la médiatrice : les généralistes disent découvrir l'existence de médiations croisées. Ceci dans le cadre d'une collaboration qui permet un double regard sur les objets.

Certains des objets sélectionnés dans ces dispositifs sont hautement symboliques. Les parures, par exemple, telles qu'arborées lors de cérémonies rituelles. Choies à dessein par la médiatrice, les parures sont abordées sous plusieurs angles. D'un point de vue esthétique, elles conjuguent des matières, des couleurs, des formes. Mais d'un point de vue anthropologique, elles perdent leur aspect esthétisant, même si les matériaux qui les constituent ont une forte connotation pour les élèves. Car, les plumes et les végétaux qui entrent dans la composition de ces parures ne sont pas «décoratifs» ; ils sont avant tout signifiant d'un rang, d'une fonction, d'un marqueur temporel, d'un statut. Ils peuvent conférer de la dignité, marquer une forme de solennité, signifier qu'un processus s'achève ou commence. Alors que sur le plan visuel, les couleurs, les formes, la masse de ces objets sont autant d'aspects qui en font des objets culturels à haute valeur esthétique. Lors des ateliers pédagogiques, les parures sont examinées conjointement sous un angle botanique (au Conservatoire et Jardin botaniques), d'un point de vue esthétique et sous un angle ethnographique (Musée d'ethnographie).

Ce type de dispositif mixte, avec une triple implication institutionnelle (scolaire, scientifique et culturelle) et caractérisé par une collaboration de professionnel-le-s avec des ancrages complémentaires, s'inscrit dans une temporalité particulière : une année scolaire complète. Et l'activité principale se déroule en ateliers.

D'autres dispositifs sont très différents : parfois strictement ponctuels (comme pour la préparation à l'audition d'un concert ou à la visite d'une exposition temporaire), parfois focalisés sur la production, avec un spectacle des élèves à la clé (comme certaines résidences chorégraphiques, par exemple). L'analyse des relations entre spécialistes et généralistes requiert donc de prendre en compte une multiplicité de facteurs. Les fonctions des actrices et acteurs impliqués, la temporalité dévolue aux projets ainsi que la périodicité des actions conjointes, le type d'accueil des élèves (massif ou en petit groupe), les institutions concernées et le contexte de politiques scolaire et culturelle gagnent à être pris en considération.

⁶ Entretien du 20 février 2017 avec l'attachée culturelle de la Ville de Genève (Département de la culture et du sport) responsable des activités de médiations culturelles.

⁷ Entretien du 27 février 2017

2.2 Enseignant.e.s spécialistes (MDAS) et apprentissages impliquant la corporéité

Concernant les interventions régulières de maîtres spécialistes, il faut prendre en compte qu'outre les 13 disciplines du *Plan d'études romand*⁸, la rythmique Jaques-Dalcroze fait partie des enseignements obligatoires dans une partie des degrés de l'école primaire genevoise. Pourquoi se pencher sur ce cas particulier ? Parce qu'à l'école primaire, les contenus rythmiques sont «délégués» à des professionnel-le-s qui jouent du piano, accompagnent chants et mouvements des élèves au clavier et possèdent des compétences très spécifiques, liées à une tradition initiée par Emile Jaques-Dalcroze. Ce qui n'entre pas dans les compétences requises des généralistes.

De fait, à Genève, les processus d'apprentissage dans lesquels la corporéité est particulièrement engagée (éducation physique, rythmique, chant choral) font l'objet de collaborations entre spécialistes et généralistes.

Mauss (1936) affirme que «dans tous les éléments de l'art d'utiliser le corps humain, les faits d'éducation dominaient» (p. 274). Les exemples qu'il donne concernent la marche, la nage, la course, et même la position des mains au repos. Mauss souligne la nature sociale de l'*habitus* et l'importance d'une transmission (par les parents, la hiérarchie militaire ou même le cinéma) de ce qui est *convenable* et *pas convenable*. Même si une sorte de «contre-performance» est permise dans une séance de chant choral à l'école, «chanter faux» n'est assurément pas «convenable» dans un tel contexte. Les spécialistes de l'enseignement musical ne sont pas seulement garant-e-s des progrès des élèves en la matière et, en général, dans leur discipline, mais ils/elles confrontent les généralistes aux outils mobilisés pour ce faire (y compris pour amener l'ensemble des élèves à *chanter juste*). Depuis l'introduction du mercredi matin dans l'horaire scolaire, en 2014, chaque école primaire du canton de Genève compte un-e spécialiste de l'enseignement musical dans son équipe enseignante.

L'offre «école et culture», articulante l'action médiatrice et l'action enseignante, ainsi que l'insertion d'enseignant-e-s spécialistes dans les établissements scolaires constituent deux apports culturels distincts. Ces deux apports inscrivent l'action du/ de la généraliste dans un réseau polyphonique de collaborations. Ce qui confère à l'enseignement artistique dispensé à l'école primaire genevoise une plasticité particulière, en insérant le/la généraliste dans des configurations de collaborations changeantes.

3. Hypothèses, questions de recherches, cadre théorique et méthodologique

3.1. Nous faisons deux hypothèses

Les généralistes agissent comme des agent-e-s de liaison et d'intégration de tous les types d'interventions culturelles et artistiques qui concernent les élèves dont ils/elles ont la charge. En d'autres termes, il y a de leur part un travail complémentaire à celui de leurs collègues : en amont, en aval, ainsi que par le truchement de reprises et de variations sur les apports des médiateurs-trices ou spécialistes.

Ce rôle d'agent-e de liaison et d'intégration du/de la généraliste est accompagné par des effets de formation, du fait que la recherche, par les généralistes, d'une complémentarité des actions éducatives diverses implique de prendre en compte à la fois le point de vue des spécialistes ou des médiateurs-trices et la conduite du développement des élèves.

Les généralistes assistent en effet à une partie des cours donnés par les spécialistes, ils/elles assurent des relais (entre deux cours donnés par le spécialiste, en retravaillant des chants ou des chorégraphies). Après avoir inscrit la classe à l'une ou l'autre des manifestations proposées par le Département de l'instruction publique, ils/elles accompagnent les élèves au musée, à l'opéra, au concert. Ils/elles reçoivent également des dossiers pédagogiques, des supports d'intervention (CD ROM, par exemple), pour prolonger les activités initiées par d'autres. Enfin, ils/elles sont libres de concevoir des activités propres, en complément aux apports des spécialistes ou des médiateurs-trices.

Nous tenterons de répondre à deux questions de recherche :

Comment, dans ce contexte,

- généralistes et acteurs-trices éducatifs-ves définissent-ils/elles leur collaboration – dans le champ artistique et culturel ;
- les généralistes conçoivent-ils/elles leur rôle, au sein d'un tel réseau d'actions éducatives ?

⁸ Le Plan d'études romand est le plan commun aux cantons francophones de la Suisse (Vaud, Neuchâtel, Jura, Fribourg, Genève, Valais et la partie francophone du canton de Berne) : <http://www.plandetudes.ch/home>

3.2 Cadre théorique et méthodologie de recherche

L'articulation de différents systèmes d'enseignement en éducation physique – enseignement dispensé par des spécialistes et des généralistes aux mêmes élèves – (Cordoba, 2013 ; Cordoba, Lenzen et al., 2014 ; Meier, 2004) ou la polyvalence (prescrite et réelle) des enseignant-e-s généralistes (Gomez-Gauthié, 2020 ; Wentzel et Perrin, 2009) ont été analysés sous l'angle didactique. En revanche, l'articulation des actions enseignantes des généralistes et des spécialistes dans l'enseignement musical ou artistique est moins explorée.

Cordoba (2013) insiste sur la construction de la référence disciplinaire, par les spécialistes et les généralistes. Son analyse des contenus d'enseignement, des tâches, des gestes professionnels (Sensevy et Mercier, 2007) s'appuie sur la théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves ainsi que sur les rôles respectifs des deux types d'enseignant-e-s agissant dans les mêmes classes.

Nous allons, quant à nous, analyser des traces d'un statut particulier, puisqu'elles sont générées par des spécialistes à l'intention de généralistes, dans le but d'assurer la continuité de l'enseignement aux élèves. À noter que ces traces ne sont pas des milieux didactiques à proprement parler, puisqu'elles n'agissent pas directement sur les élèves et que les élèves ne peuvent pas agir sur elles (Brousseau, 1998/2004). Mais elles portent notamment sur des contenus d'enseignement (rythmique, mélodique, par exemple). De par leur fonction de relais entre deux membres du corps enseignant d'une même classe, elles sont également susceptibles de contenir des indices relatifs au partage des rôles et aux modalités de collaboration.

En outre, nous nous appuyerons sur des entretiens, réalisés au terme d'observations de pratiques effectives, pour tenter de cerner comment cette prise de relais est perçue et comment les deux parties qualifient la collaboration.

Considérant que les apports de plusieurs acteurs-trices professionnel-le-s sont susceptibles de générer un milieu non exempt de contradictions ou de déséquilibres, nous allons :

- enquêter sur les traces que les spécialistes laissent à l'intention des généralistes,
- tenter de dégager les caractéristiques principales des collaborations entre généralistes, d'une part, et spécialistes ou médiateurs-trices, d'autre part.

L'enquête menée ici est une étude de cas et a pour but de comprendre, grâce à un échantillon de pratiques, de traces de ces pratiques et d'entretiens d'explicitation, ce qui se passe entre des collègues au bénéfice de formations différentes, mais chargé-e-s d'enseigner la même discipline.

4. Des rôles (insoupçonnés) du corps et des pratiques culturelles partagées. L'action didactique des enseignant-e-s spécialistes (musique et rythmique) et des généralistes

Quatre enseignant-e-s spécialistes de la rythmique Jaques-Dalcroze et de la musique (diplômés d'une Haute école de musique⁹) intervenant dans des classes primaires à Genève nous ont communiqué des planifications d'enseignement sur un semestre ou une année scolaire ainsi que des documents d'évaluation qu'ils/elles ont élaborés, pour mettre en évidence les apprentissages réalisés par les élèves. En outre, nous leur avons demandé des exemples de dossiers pédagogiques et autres formes de supports d'enseignement qu'ils/elles ont mis à la disposition des généralistes, en leur laissant le libre choix de l'échantillon – ce qu'ils/elles ont fait en optant pour des échantillons qu'ils/elles trouvaient significatifs de leur rôle. Les rôles respectifs des spécialistes et des généralistes sont à l'horizon de cette étude: il s'agit, pour nous, de tenir compte de leur positionnement dans le système observé (Schubauer-Leoni et al., 2007).

4.1 Les contenus d'enseignement décelables dans les traces d'enseignement

S'il est un contenu abordé quasi-exclusivement par des enseignant-e-s spécialistes, c'est celui des paramètres musicaux complexes¹⁰ : polyphonie, polyrythmie, harmonie (accompagnement harmonique), genre, style

Une enseignante spécialiste (musique) observe que :

⁹ Les Hautes écoles de musique et Musikhochschulen forment les étudiant-e-s à des Bachelors et Masters de soliste/d'instrumentiste d'orchestre / de pédagogie instrumentale ou vocale...

¹⁰ Nous opposons ici les *paramètres du son très élémentaires* définis par Peretz (2003) – hauteur, intensité, durée, timbres – auxquels nous ajouterons le tempo, aux paramètres complexes : polyphonie, polyrythmie, harmonie, genre, style.

partir du ressenti de la mesure, mettre en place une polyrythmie, séparer la classe en groupes et faire en sorte que chaque groupe soit autonome dans le frappé de son rythme (qu'il puisse, éventuellement, se perdre et se retrouver) est typiquement un procédé utilisé par un-e enseignant-e spécialiste.

Son but ? Durant toute une année scolaire, faire pratiquer la *batucada* aux élèves, sur le modèle des orchestres populaires de percussion brésiliens qui jouent les rythmes de *samba* et de *batuque*, notamment durant le carnaval. Nul doute que la polyrythmie apprise dans les écoles de samba brésiliennes, jouée à l'origine par «des pauvres qui ne disposent pas d'autres instruments que de percussions rudimentaires» (Arnaud et al., 2006, p. 106), n'a pas de tradition établie en Suisse !

Une autre enseignante spécialiste de notre étude a fait le même type de démarche, avec l'enseignement de la *capoeira*. Elle a fait travailler des rythmes syncopés et une polyrythmie corporelle spécialisée (propre à une culture capoeiristique brésilienne). Après plusieurs mois d'apprentissage, l'une des enseignantes spécialistes dresse un bilan : «la classe maîtrise des rythmes de *batucada* simplifiés, dans des polyrythmies à trois voix. () On en est à faire des impros».

Ce résultat est possible grâce à une planification extrêmement attentive à la progression des élèves novices et développée sur plusieurs mois. En voici un petit échantillon.

Tableau 1

Planification en vue de l'apprentissage de rythmes corporels

« Jeux de rythme en corps »									
1. Echauffement corporel : Déplacement dans la salle, occuper tout l'espace, Changement de direction et de vitesse Pulsation commune									
2. Prendre la pulsation, la marcher Marcher différents rythmes avec les pieds (court-court-long & court-court-court-court-long)									
3. Balancement d'un pied sur l'autre (commencer pied droit) Pieds dire TA sur la pulsation Ajouter le « KI » en contre-temps TA KI TA KI Ajouter les mains sur TA puis sur TA KI									
Les « O » sont les sons à droite Les « • » sont les sons à gauche									
Jeux de rythme n° 1									
Voix	TA	KI	TA	KI	TA	KI	TA	KI	
Mains	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pieds	O		•		O		•		
4. Recherche sonore avec les mains : 4 sons aigus 4 sons graves 4 sons frottés 4 snaps Sans la pulsation Avec la pulsation									
5. Jeux de rythme n°2									
Voix	TA	KI	TA	KI	TA	KI	TA	KI	
Torse	O				O				
Cuisses		•	O	•		•	O	•	
Pieds	O		•		O		•		

6. Jeux de rythme n°3 :

En montant									
Voix	TA	KI	TA	KI	TA	KI	TA	KI	
Snap									O
Torse					O	•			
Cuisses			O	•					
Pieds	O	•							

En descendant									
Voix	TA	KI	TA	KI	TA	KI	TA	KI	
Snap	O	•							
Torse			O	•					
Cuisses					O	•			
Pieds								O	

Pour finir									
Voix	TA	KI	TA	KI	TA	KI	TA	KI	
Snap					O	•			
Torse			O	•					
Cuisses	O	•							
Pieds								O	

Le phénomène transpositif apparaît ici comme une combinatoire. D'une part, l'enseignante a trouvé des moyens de «réduire la difficulté» en éliminant certaines complexités rythmiques des rythmes de référence (caractérisés, dans la samba, par de nombreuses syncopes ainsi que par des superpositions enchevêtrées). Ce faisant, elle a opté pour des contenus rythmiques dérivés d'une pratique de référence complexe et l'a donc rendue accessible à des novices.

D'autre part, elle a fait travailler les rythmes simplifiés résultant de son travail de transposition, en associant la voix et le reste du corps (claquement des doigts, frappés sur les cuisses, le torse et avec les pieds). Le corps des élèves se voit assigner un rôle (probablement) inaugural : celui d'un élément au sein d'un orchestre de percussion. Et chaque élève se voit doté-e d'une responsabilité : celle d'exécuter sa partie, en toute autonomie, au milieu de deux autres parties distinctes de la sienne. Ce n'est pas rien d'apprendre à partir sur le 2^{ème} temps quand un groupe est parti sur le 1^{er} temps et qu'un autre partira encore après soi ! Il s'agit bien d'un savoir expert (Johnsua, 1996) !

4.2 Modes de collégialité, du point de vue didactique

Les généralistes, quant à eux/elles, conçoivent sans difficulté apparente les étapes menant à des objectifs à moyen ou long terme dans un certain nombre de disciplines scolaires, mais pas forcément dans les 13 disciplines qu'ils/elles enseignent – et rarement dans les disciplines artistiques telles que la musique ou la rythmique. Le fait que les spécialistes ont consacré plusieurs années de formation initiale exclusivement à la rythmique ou à la musique a pour conséquence qu'ils/elles ont tou-te-s un certain niveau de connaissances pianistiques – et souvent d'un autre instrument –, musicologiques, contrapunctiques, harmoniques (théorie et pratique), d'analyse musicale, d'orchestration.

Ceci semble déterminant. Il n'est pas possible d'exiger un tel bagage de la part de généralistes ! Pourtant, dans cette aventure où les spécialistes semblent agir en leaders, la collégialité a sa part. Les spécialistes déposent sur le disque dur commun à l'établissement scolaire des «archives pédagogiques», des documents concernant les oeuvres ou genres de référence (par exemple des documents vidéo sur lesquels les instruments traditionnels de la *batucada* sont bien visibles dans le vif du jeu). Et, bien sûr, ils/elles font des fiches et rédigent des dossiers pédagogiques à l'intention des enseignant-e-s généralistes. La consultation du catalogue de ces documents est en principe aisée, par exemple depuis l'ordinateur de la bibliothèque de l'établissement scolaire.

Les généralistes fonctionnent dans certains cas explicitement comme relais – entre deux interventions du spécialiste –, ils/elles font l'expérience de projets au long cours dont ils/elles sont partie prenante.

Parmi les «techniques» maîtrisées par les spécialistes figure, forcément, la technique vocale !

Dans le cours de chant, les élèves et l'enseignant-e chantent souvent à tour de rôle, dans une sorte de jeu *en miroir*. L'enseignant-e est le maître de la mobilité de l'élève par la définition et la régulation de la position (debout, assis, mais aussi plus ou moins recroquevillé ou redressé, les mâchoires non serrées, le visage propice à la résonance). Le/la maître-sse spécialiste dispose à la fois des objets et des corps qu'il/elle organise, dans le souci d'une efficacité technique qui nécessite de contrôler la bonne posture, celle qui ne blessera pas l'appareil vocal de l'élève. Il/ Elle sait qu'il lui faut sans cesse fournir de «bons exemples», pour un apprentissage où la mimesis est essentielle. Mais il sait aussi qu'il lui faut en quelque sorte «se dédoubler» et distinguer

- ce qui devra faire l'objet d'une régulation collective (la majorité du temps),
- ce qui, en passant, devra faire l'objet d'une régulation individuelle,
- ce qui ne peut être amélioré ou régulé qu'ultérieurement, au terme d'une série supplémentaire d'activités,
- ce dont l'enseignant-e généraliste peut se saisir (pour la prise de relais qui lui incombe),
- ce dont l'enseignant généraliste ne peut se saisir qu'à moyen ou même long terme (par exemple la direction d'une oeuvre polyphonique à trois voix).

Dans la pratique du chant ou de la *batucada*, le fait qu'il s'agisse de savoirs experts (Johnsua, 1996) ajoute un degré de complexité : le/la spécialiste use constamment de son corps pour enseigner. Son corps «spécialisé» est à l'origine des objets d'enseignement.

Parlant de Lia Nercessian de Sirouyan, sa professeure de rythmique Jaques-Dalcroze lorsqu'elle était enfant, la chorégraphe Noémi Lapsezon affirme : «Madame Sirouyan a été, en effet, une grande pédagogue. () Elle a su m'inviter, à sa manière, à aller plus loin» (San Pedro, 2014, p. 47). Ce type d'incitation, les enseignant-e-s spécialistes que nous avons rencontré-e-s l'ont faite leur. L'effet espéré vise le développement des savoirs *pour* enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009), y compris les outils d'enseignement de la technique vocale.

Du point de vue de la collaboration se dessine une polarisation et un axe commun.

Le pôle des enseignant-e-s spécialistes est caractérisé par la maîtrise (parfois virtuose) de techniques – vocale, instrumentale –, l'expertise en matière d'interprétation (dans les variations possibles de modes interprétatifs) et d'engagement corporel ainsi que par l'élaboration d'un matériel pédagogique de référence pour l'ensemble des intervenant-e-s (enregistrements de référence, partitions, textes). Le pôle des généralistes, quant à lui, est caractérisé par la garantie de l'intégration, par les élèves, de ces apports techniques et interprétatifs. Ceci grâce à des répétitions – au sens musical de ce terme –, en s'appuyant principalement sur le matériel pédagogique du/ de la spécialiste. La direction de la répétition est assumée par le/ la généraliste à la manière d'un-e co-répétiteur-trice, en l'absence du ou de la spécialiste, même sans accompagnement instrumental.

Cependant, tant les spécialistes que les généralistes sont investi-e-s dans la conduite de la progression des élèves – notamment par leur action régulatrice et correctrice ainsi que par l'institutionnalisation des résultats probants des élèves (sous forme d'interjections du type : «c'est ça !», par exemple).

5. Interdisciplinarité et réception des oeuvres – la collaboration en enseignement artistique vue du côté des généralistes

5.1 Contrats de collaboration

Le pari sur la collaboration entre les milieux culturels et le milieu scolaire n'est pas gagné d'avance ! Et pourtant le PER, qui guide en principe l'action enseignante, comprend un «axe culture» dans le domaine des arts. Mais les milieux culturels font des propositions qui ne coïncident pas toujours avec les disponibilités des enseignant-e-s.

Sur 2000 enseignant-e-s invité-e-s et potentiellement concerné-e-s, seul-e-s 14 se sont inscrit-e-s à une rencontre sur le programme annuel d'expositions de la Ville de Genève. 17 médiateurs-trices ont donc reçu 14 enseignant-e-s pour ce qui devait être une plate-forme d'échanges,

constate l'attachée culturelle de la Ville de Genève (Département de la culture et du sport):

l'axe culture du Plan d'études romand peine à émerger nettement. Tout se passe comme s'il était perçu comme un «joli truc» à confier à d'autres.

Si le binôme spécialiste/généraliste fonctionne avec des responsabilités partagées et des actions complémentaires, la question du matériel pédagogique est un marqueur différentiel dans le cas du binôme médiateur-trice /généraliste.

L'attachée culturelle de la Ville de Genève revient sur les missions des uns et des autres : «nos médiateurs-trices n'ont pas mission de créer des outils pédagogiques, leur mission, c'est l'accueil des publics».

C'est donc là qu'une différence considérable marque les collaborations : contrairement à l'enseignant-e spécialiste, le/la médiateur-trice ne fournit en principe pas de dossiers pédagogiques, il/elle n'offre pas forcément de soutien «logistique» à l'enseignement. En revanche, il/elle assume d'être un passeur culturel, à sa manière.

Dans la rencontre enseignant-e généraliste /médiateur-trice, il y a donc matière à négociation.

- Qui fait quoi (en fonction des compétences, mais aussi en fonction des espaces disponibles) ?
- Quel rapport aux oeuvres et aux objets muséaux construit-on (en principe, conjointement) ?

Des questions qui doivent être traitées en amont des activités en partenariat.

Ce qui, dans un tel contexte, semble certain, c'est que le côté généralement ponctuel de la médiation culturelle fait aussi l'objet d'une prise de relais par le/la généraliste, à qui il revient d'inscrire cette action dans le long terme.

5.2 Interdisciplinarité et réception des œuvres

Un des signes particuliers de ces partenariats concerne le caractère interdisciplinaire¹¹ des approches. À titre d'exemples :

- les Conservatoire et Jardin botaniques («lieu de conservation, de recherche et d'éducation»¹²) conçoivent leur fabuleux herbier (6000 échantillons) comme «projet pédagogique multidisciplinaire»¹³ (N.B. de nombreux élèves des écoles primaires découvrent, grâce à l'herbier, l'existence du latin ! Après un moment de perplexité, ils/elles découvrent aussi qu'il y a autant matière à s'amuser qu'à réfléchir : c'est souvent un premier frayage avec les logiques d'une nomenclature.) ;
- en collaboration avec le Service des sports de la Ville de Genève et dans le cadre de l'exposition «Schnaps & rösti» (du 9 juin 2017 au 8 février 2018), le Musée Ariana a accueilli le traditionnel rond de sciure sur lequel petits et grands peuvent s'essayer à la lutte à la culotte (L'exposition proprement dite se propose de «se pencher sur l'identité suisse», avec «des plats à rösti» et des flacons à schnaps et gobelets en verre blanc ou colorés, rehaussés d'émaux polychromes» des 17^e – 19^e siècles.) ;
- *Orient Occident, les grandes découvertes maritimes* est une visite proposée par le même Musée de l'Ariana, avec pour corollaire de découvrir les relations Orient Occident par le biais des décors de céramique¹⁴.

Quant à la réception des oeuvres, la responsabilité assumée par l'enseignant-e spécialiste s'inscrit dans une logique de déchiffrement. Coulangeon (2010) la résume ainsi «en matière d'arts plastiques, comme du reste en musique (), la réception des oeuvres est particulièrement difficile à saisir et à décrypter» (p. 95).

Dans les déclarations des enseignant-e-s généralistes participant-e à l'étude, cette difficulté est présente. Au terme d'un semestre de collaboration avec un-e enseignant-e spécialiste de musique, voici ce que disent les généralistes que nous avons interrogé-e-s :

Tableau 2

Bilan de collaboration avec des spécialistes (musique), fait par des généralistes

«J'ai découvert	les contenus d'enseignement qui se cachent sous les oeuvres.»
	de très beaux choix musicaux, des oeuvres d'artistes très différents.»
	différentes manières de planifier l'enseignement.»
	comment aborder les paramètres musicaux – présents dans une oeuvre – avec les élèves.»
	comment, à partir d'une oeuvre, retrouver des paramètres musicaux (tempo, rythme, intensité, hauteur, timbre) et définir, à partir de là, des contenus d'enseignement.»
	des oeuvres de styles très peu connus de moi, énormément d'idées pour construire et diversifier mes leçons.»
«J'ai appris	une méthode consciente des contenus. Formuler, exprimer avec plus de précision ce que j'ai entendu.»
	la signification des milieux, à déduire des contenus.»
	à construire une planification construite, riche, intéressante.»
	plein de notions et de termes musicaux.»
	une méthode (qui n'est pas encore complètement rodée mais ça viendra !) qui me donne envie de varier et d'enrichir au maximum mes séquences d'enseignement.»
	à lire une partition.»
	à créer des séquences riches et variées impliquant des oeuvres de références.»

¹¹ <http://www.ville-geneve.ch/plan-ville/parcs-jardins-plages-bains-publics/jardin-botanique/>

¹² <http://institutions.ville-geneve.ch/fr/ariana/visiter/publics/ecoles/visites-commentees-pour-les-classes/> (2020)

¹³ Nous adoptons la définition suivante de l'interdisciplinarité : «Qui est relatif à plusieurs disciplines, à plusieurs domaines d'étude». <https://www.cnrtl.fr/definition/interdisciplinarit%C3%A9>

¹⁴ <http://institutions.ville-geneve.ch/fr/ariana/visiter/publics/ecoles/visites-commentees-pour-les-classes/> (2020)

Les notions mentionnées par les généralistes comme centrales dans les planifications se présentent comme des binômes :

- Tempo lent/Tempo rapide
- Intensité faible, avec, éventuellement, un contraste *forte* /Intensité *mezzoforte* à *forte*
- Silences de durées différentes/Débit fluide, sans silences, mais avec des respirations
- Allitérations ou scat /Pas d'allitérations
- Accords dissonants /Pas de dissonances
- Registres extrême (graves et aigus) dominants /Registre medium dominant
- Chuchotement et air dans le timbre /Son «serré», voire nasalisé;
- Scansions ou *staccato* /*legato*
- Caractères : *Maestoso* /*Agitato*/...
- Vocalise, mélisme /Syllabisation
- Marche mélodique /Absence de marche mélodique.

Concernant la réception des oeuvres, un premier bilan effectué par les généralistes se dessine.

- Le/la spécialiste est considéré-e par le/la généraliste comme ayant les moyens de sonder les oeuvres, de faire remonter à la surface de la perception des éléments particuliers.
- La terminologie utilisée par le/la spécialiste est considérée comme un outil.
- Le/la spécialiste est crédité-e d'une connaissance d'un large répertoire d'oeuvres, susceptible d'enrichir leur propre enseignement.

6. Conclusions. Le/la généraliste en relayeur/relayeuse et orchestrateur/orchestratrice

Revenons à deux questions de recherche :

- 1) *Comment, dans ce contexte, généralistes et acteurs-trices éducatifs-ves définissent-ils/elles leur collaboration – dans le champ artistique et culturel?*

Si la médiation culturelle se fait surtout sous forme de propositions, en recherchant le contact avec les enseignant-e-s lorsque ces propositions sont déjà bien élaborées, les deux parties sont conscientes que seul-e le/la généraliste peut inscrire l'action du/de la médiateur-trice dans un contexte développemental plus large – du moins à l'école primaire. Par exemple, il revient nécessairement au/à la généraliste d'inscrire toute «visite» au musée dans une démarche d'apprentissage plus développée.

En revanche, la collaboration enseignant-e-s spécialistes (MDAS)/généraliste apparaît comme inscrite dans un partenariat effectif, lorsqu'elle consiste à mener à bien des projets nécessitant des apprentissages techniques et spécialisés. Dans un tel contexte, les deux partenaires connaissent et identifient explicitement :

- la complexité de certaines pratiques artistiques, lorsqu'il s'agit de les introduire à l'école ;
- la spécialisation corporelle nécessaire à des apprentissages par imitation (en technique vocale, par exemple);
- la nécessité de *répéter*, pour pouvoir exécuter des polyrythmies ou se saisir de paramètres complexes (polyphonie, harmonie...) – et donc d'agir en se relayant, pour assurer une maîtrise des contenus performatifs par les élèves;
- l'efficacité d'un fonctionnement en relais, rendu possible notamment grâce aux documents fournis par le/la spécialiste et à l'usage professionnel qui en sera fait par le/la généraliste.

- 2) *Comment les généralistes conçoivent-ils leur rôle, au sein d'un tel réseau d'actions éducatives ?*

Relayeuses ou relayeurs du/de la spécialiste, mais aussi garant-e-s de la cohérence des démarches pédagogiques, les généralistes considèrent comme une donnée incontournable leur rôle de coordination et de guide. C'est bien elles/eux qui déterminent s'il est opportun – ou pas – de s'inscrire à telle visite de musée, à tel concert, à telle manifestation théâtrale. Qu'est-ce qui entre en considération pour la conduite de la classe en matière d'apprentissages artistiques ? Apparemment, ce ne sont ni les goûts des enseignant-e-s généralistes (qui n'ont jamais été mentionnés), ni des contingences (proximité des institutions culturelles, par exemple) qui entrent en ligne de compte. Tout se passe comme si l'inscription à une activité culturelle, par le/la généraliste fonctionnait comme un pari : celui de l'existence d'une interface entre des pratiques culturelles extra-scolaires et ce qu'il sera possible d'importer dans la classe. Qu'il s'agisse de la découverte d'un répertoire, d'un-e artiste, d'une démarche muséographique ou d'une proposition de médiation, les enseignant-e-s

généralistes agissent en orchestrateur de pratiques multiples. Ils/elles tentent d'intégrer ces multiples interventions dans une démarche qu'ils/elles peuvent conduire. Ils sont proches de Coq (2001). Celui-ci revient sur une évidence :

«L'enfant est devant la nécessité d'entrer dans un monde humain déjà là. L'éducation est une entrée dans une culture, on l'a trop oublié (). Il y a un monde humain qui se manifeste dans une culture» (p. 140).

Bibliographie :

- Arnaud, A., Benaïche, M., et Zbinden, C. (dir.) (2006). *Petit Atlas des musiques du monde*. Mondomix Media/ Cité de la musique.
- Brousseau, G. (1998/2004). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage. <https://doi.org/10.7202/000137ar>
- Cordoba, A. (2013). *L'articulation des systèmes didactiques dans l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise : construction de la référence en basketball: analyse comparative de l'action didactique de dyades de maîtres généralistes et spécialistes* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:55489>
- Cordoba, A., Lenzen, B., Poussin, B., et Denervaud, H. (2014). L'articulation des systèmes didactiques dans la construction de la référence en classe. Le cas de l'enseignement de l'éducation physique, en coresponsabilité et en alternance, à l'école primaire genevoise. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (22). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1587>
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage.
- Coq, G. (2001). De quelques défis démocratiques à l'école républicaine. *Les cahiers de médiologie*, 11(1), 240-247. <https://doi.org/10.3917/cdm.011.0240>
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. La Découverte.
- Coutel, C. (1999). II. L'École de la République. Dans C. Coutel (dir.), *Condorcet : Instituer le citoyen* (p. 49-82). Michalon.
- Gomez-Gauthié, C. (2020). *La polyvalence du professeur des écoles sous l'angle d'un impossible à assumer : vers une didactique clinique de la polyvalence* [Thèse de doctorat, Université Toulouse Jean Jaurès].
- Hofstetter, R., et Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. De Boeck.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans M. Caillot et C. Raisky (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). De Boeck.
- Meier, C. (2004). *Etude du développement de la roulade en avant chez les enfants de 9-10 ans (4ème primaire). Etude contextuelle de l'enseignement de la roulade en avant auprès d'un enseignant généraliste et d'un enseignant spécialiste en éducation physique*. Université de Neuchâtel.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de psychologie*, 32(3-4), 271-293. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934.
- Peretz, I. (2003). En quête du cerveau musical. *La Recherche*, 364, 67-70.
- Rouchier, A. (2002). Qu'est-ce qui contribue, finalement, à la réussite des apprentissages ? Dans P. Venturini, C. Amade-Escot et A. Terrisse (dir.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. La pensée sauvage.
- San Pedro, M. (2014). *Un corps qui pense. Noémi Lapsezon \ transmettre en danse contemporaine*. MétisPresses.
- Sensevy, G., et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/rfp.906>
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F., et Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeurs-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy et A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes (pp. 51-92).
- Wentzel, B., et Perrin, D. (2009). Entre polyvalence prescrite et réelle des enseignants : état des lieux dans quelques établissements préscolaires et primaire de l'espace BEJUNE. *Actes de la Recherche*, (7), 43-63.

Mots-clés : Généraliste ; spécialiste ; enseignement primaire ; arts ; didactique

Die Lehrperson als Dirigent: Der Fall des Unterrichts in musischen Fächern in Genf

Zusammenfassung

Als Kulturträger und potentieller Träger eines enzyklopädischen Wissens ist die Lehrperson der republikanischen Schule (Coutel, 1999) ein Generalist! Der Generalist orchestriert dennoch Beiträge, die seine eigenen ergänzen: Verkehrssicherheitserziehung, Sexualerziehung, Unterstützung für allophone Schüler*innen, Rhythmikunterricht... Durch Beobachtungen und Interviews mit 12 Akteur*innen solcher Zusammenarbeit soll diese Fallstudie untersuchen, wie in Genf Generalist*innen der Primarschule und Bildungsakteur*innen ihre Zusammenarbeit im künstlerischen und kulturellen Bereich definieren; und wie Generalist*innen ihre Rolle in einem solchen Netzwerk von Bildungsaktivitäten verstehen.

Schlagworte: Generalist*in; Spezialist*in; Primarschulbildung; Kunst; Didaktik

Il/la generalista come orchestratore: il caso dell'educazione artistica a Ginevra

Riassunto

L'insegnante della scuola repubblicana (Coutel, 1999) è un vettore di cultura e, potenzialmente, di conoscenza enciclopedica: un generalista! Tuttavia, il generalista orchestra interventi complementari ai suoi: educazione stradale, educazione sessuale, sostegno agli alunni allofoni, lezioni ritmiche, ecc. Inoltre, le istituzioni culturali accolgono i generalisti e le loro classi. Attraverso osservazioni e interviste con 12 protagonisti di queste collaborazioni, questo studio di caso mira a esaminare come, a Ginevra, generalisti e attori educativi lavorano insieme definiscono la loro collaborazione - in campo artistico e culturale; e come i generalisti concepiscono il loro ruolo all'interno di una tale rete di azioni educative.

Parole chiave: Generalista; specialista; educazione primaria; arti; didattica

The generalist as orchestrator: The case of art education in Geneva

Summary

The teacher of the republican school (Coutel, 1999) is a conveyor of culture and, potentially, of encyclopaedic knowledge: a generalist! However, the generalist orchestrates interventions that are complementary to his or her own: traffic safety education, sex education, support for allophone pupils, rhythmic lessons, etc. In addition, cultural institutions welcome generalists and their classes. Through observations and interviews with 12 actors in these collaborations, this case study examines how, in Geneva, generalists and others educational actors define their collaboration - in the artistic and cultural field; and how the generalists consider their role within such a network of educational actions.

Keywords: Generalist; specialist; primary education; arts; didactics

Isabelle Mili est professeur ordinaire de didactique des arts et de la musique à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève et directrice de l'institut universitaire de formation des enseignants (IUFE). L'élaboration et la mise en oeuvre des politiques scolaires fait partie de ses sujets de recherche.

Université de Genève / FAPSE, UNI MAIL, 40 Boulevard du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève

E-mail : Isabelle.Mili@unige.ch