

JEPEAC

Journées d'études scientifiques : « Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture. Former à l'approche de l'œuvre les enseignants et les médiateurs. Pratiques de l'œuvre, discours sur l'œuvre, savoirs et expériences de l'œuvre », 29-31 octobre 2009, IUFM de l'académie de Montpellier, site de Perpignan

Conférence d'ouverture, synthèse des propositions

Introduction : des Journées pour quoi faire ?

Une priorité : contribuer à l'animation d'un réseau de chercheurs et d'équipes

Un premier but pour ces Journées, et si nous n'atteignons que celui-là, ce serait un début de réussite : une occasion de rencontres et d'échanges de professionnels venus d'horizons différents. En perspective : la constitution d'un réseau de chercheurs, envisager de prochaines collaborations. Donc un point de départ, un laboratoire d'idées, pas un aboutissement, d'où l'intitulé modeste de « journées d'étude » dans son sens originel.

Une grande variété de spécialités rassemblées ici

Une caractéristique : vous appartenez à divers réseaux, dans des domaines disciplinaires qui ont tout intérêt à multiplier les points de contact. Mais cette diversité signale aussi *la complexité des objets de recherche et des méthodes* : nous sommes ici sur des objets rétifs à la saisie et à la description, qui nous imposent de nous situer dans la collaboration disciplinaire dont nous connaissons bien les difficultés.

Origine géographique

Universités : Aix-Marseille, Angers, Avignon, Bordeaux, Bordeaux 4, Lille 3, Lyon 2, Metz, Montpellier 3, Nantes, Nîmes, Paris 5, Paris 8, Rennes, Toulouse.

À l'étranger : Montréal, Ottawa, Sherbrooke ; Louvain, Liège ; Gérone ; Bogotà.

Dans ces Universités, les structures chargées de la formation sont largement représentées (facultés d'éducation, IUFM mais aussi services de formation continue [Mafpen]) ; mais les questions posées concernent évidemment aussi la recherche « fondamentale ».

Disciplines universitaires

Les domaines scientifiques que vous représentez sont ceux qu'appelle toute réflexion approfondie sur nos objets, les enseignement « artistiques et culturels¹ » [EAC].

¹ L'expression « enseignements artistiques et culturels » [EAC] est une désignation conventionnelle, utilisée par des institutions nationales (ministères de l'Éducation et de la Culture). La formule est désormais reçue mais peut-être contestée, au sein même des institutions destinées à les promouvoir : cf. rapport du HCEAC, audition du 19 Décembre 2006 : *Définition de l'éducation*

- Les sciences des arts, bien sûr, sont directement concernées : représentation équilibrée des départements : études littéraires, arts plastiques, arts appliqués, études cinématographiques, études chorégraphiques, études théâtrales, études musicales. Mais aussi philosophie de l'art et esthétique, avec leurs variantes par spécialité : théorie de la réception, de l'œuvre, poïétique...
- Comme notre problématique est celle de l'initiation, de l'éducation à..., il était prévisible que ces disciplines soient abordées par l'angle particulier de la didactique ou de la pédagogie, voire de la formation : didactique de la littérature, des arts visuels, de la musique, de la danse, du théâtre, de l'écriture littéraire... D'où la présence importante des sciences de l'éducation et de la formation, éventuellement associées aux sciences de la communication, aux sciences du langage.
- Paradoxalement, la littérature est souvent traitée à part et absente de colloques consacrés à l'enseignement « des » arts². Un tel isolement (subi ? voulu ?...) serait à interroger longuement... Situation à déplorer, d'autant que la tradition ancienne de la littérature générale et comparée se prolonge aujourd'hui dans le développement récent de recherche sur les écrits sur l'art³, sur les relations texte-image⁴, sur les « relations transesthétiques »⁵...
- Les spécialistes d'histoire de l'art, d'histoire des arts, sont d'autant plus présents que les réorientations récentes des programmes scolaires français⁶ (mais aussi belges et québécois, sous réserve ?) ont suscité une forte demande de formation et donc de recherche dans ce domaine et celui de la « culture commune⁷ ». Voir par exemple cet intitulé de programme : « Didactique et communication en histoire des arts ».
- La sociologie, ou devrais-je dire les sociologies de l'art, sont présentes en force ; le domaine est fort actif en France⁸ : sociologie de la pratique culturelle, de l'enseignement des arts, de la création, sociologie des œuvres...
- Par contre, la psychologie de l'art (perception, développement...) n'est ici (très bien !) représentée que par une seule équipe de psychologie du développement.

Important d'observer que les communications sont souvent le fait d'équipes pluridisciplinaires, dont les associations sont multiformes : anglais et cinéma, musicologie, sciences de l'éducation, sciences de l'éducation et études sur le cinéma, sciences de la communication et arts appliqués, littérature et arts visuels...

artistique et culturelle :

http://www.education.arts.culture.fr/images/documents/Rapport_annuel_2006_HCEAC.pdf

² C'est une des remarques faites par Emmanuel Fraisse, ouvrant le colloque de janvier 2007 : « la forme artistique la plus constamment et intensément présente dans notre univers scolaire, la "littérature", est quasi absente des travaux présentés ici », *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, 2007, p. 17.

³ Vaugeois (dir.), *L'écrit sur l'art : un genre littéraire ?* Université de Pau, 2005.

⁴ Louvel, *L'oeil du texte*, 1998, et *Texte / Image : Images à lire, textes à voir*, 2002.

⁵ Vouilloux, *Langages de l'art et relations transesthétiques*, 1997.

⁶ Documents d'accompagnement : *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

⁷ *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences* (n° 2006-830 du 11 juillet 2006).

⁸ Voir les actes fondateurs du colloque de Marseille (Moulin 1986, *Sociologie de l'art*) et du colloque de Grenoble (Le Quéau 2007, *20 ans de sociologie de l'art*).

Statuts ; problématique de la formation

Grande diversité des publics étudiés : tout autant des enfants de l'école, préélémentaire et élémentaire, que des collégiens, des lycéens, des étudiants, voire des professionnels.

Grande diversité aussi, de nos statuts professionnels : les enseignants-chercheurs ne sont pas les seuls présents : quelques enseignants praticiens-chercheurs, mais aussi des formateurs⁹, manifestant le développement émergent de recherches à la fois appliquées et fondamentales en *sciences et techniques de la formation*, concernant plusieurs publics qui paradoxalement reçoivent des formations bien souvent cloisonnées alors même qu'ils vont être amenés à un travail en collaboration : enseignants spécialistes ou non d'une discipline artistique, médiateurs culturels, intervenants spécialisés, artistes-intervenants.

Méthodologies

Nous reviendrons sur un apport décisif de cette diversité disciplinaire : la mise en confrontation de méthodologies très variées, qui gagnent indiscutablement à être confrontées et échangées : peu de méthodes quantitatives dans vos communications, mais diverses méthodes qualitatives, ethnométhodologiques...

Le contexte de ces journées : Une commande institutionnelle formulée à plusieurs niveaux

À l'origine de ce qui nous a rassemblés ici, je vois plusieurs raisons : nous sommes des praticiens, des chercheurs et des formateurs, parfois les trois à la fois, qui devons répondre, en France, mais aussi dans d'autres pays¹⁰, à une demande institutionnelle de plus en plus pressante¹¹. Disons-le sans détour, il s'agit parfois de défendre pied à pied, devant nos comptables publics, la place que doivent occuper les « enseignements artistiques et culturels » dans le temps scolaire ; justifier le coût qu'ils engagent, et la nécessité d'y former *solidement* les enseignants, y compris les non-spécialistes.

Ainsi, de manière plus intéressante sur le plan théorique comme sur le plan pratique, il s'agit de renforcer leur cohérence en exploitant toutes les possibilités de coopération interdisciplinaire, voire des logiques transdisciplinaires si elles sont possibles, sans sacrifier leur intégrité, leur spécificité, leur espace propre : on nous invite à un dialogue didactique entre les EAC, illustré tout particulièrement par l'usage de l'expression plurielle « histoire des arts » ... Difficile mais passionnant défi : mettre en valeur et en action leurs apports irremplaçables aux finalités et aux objectifs de tout projet global d'instruction et d'éducation.

Il s'agit ainsi d'aller vers une plus meilleure intégration des EAC dans l'équilibre général des programmes scolaires, voire dans le système éducatif tout entier. Ceci me paraît marqué, en France, par le fait que la Culture Humaniste est présentée comme un des piliers d'un Socle Commun des Connaissances¹², définissant une sorte de

⁹ Dont certains cadres : inspecteurs, par exemple.

¹⁰ Voir par exemple la *Feuille de route pour l'éducation artistique de l'Unesco*, Conférence Mondiale sur l'éducation artistique et culturelle « Développer les capacités créatrices pour le 21^{ème} siècle », Lisbonne, 6-9 mars 2006. http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹¹ Création en 2005 d'un Haut conseil de l'Éducation artistique et culturelle [HCEAC], décret n°2005-1289 du 17 octobre 2005. Un site officiel lui est dédié : <http://www.education.arts.culture.fr/> .

¹² *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences* (n° 2006-830 du 11 juillet 2006).

méta-programme pour tous les niveaux d'enseignement de l'école maternelle à l'enseignement secondaire.

Enfin, il s'agit de ne pas circonscrire ce projet d'intégration et de développement de l'éducation culturelle au seul monde de l'école, mais de l'inscrire dans une dynamique de partenariats, de collaborations avec toutes les structures culturelles locales, régionales, nationales¹³ : établissements culturels, associations, professionnels, lieux d'art privés, etc.

1) Pourquoi entrer dans la question par l'angle particulier de « l'approche de l'œuvre » ou de la « rencontre avec l'œuvre »

Cette question est large, et elle a déjà donné lieu à des rapports ou des colloques sur une large échelle¹⁴. Notre contribution à cette vaste réflexion ne pouvait être que plus modeste, et nous avons proposé de la circonscrire par deux entrées particulières :

- Nous avons souhaité partir de préoccupations liées, directement ou indirectement, à des questions de *formation*¹⁵ ; non que nous soyons tous des formateurs, ni que nous nous enfermions dans des préoccupations uniquement « appliquées ». Au contraire, il me semble que nous postulons tous que les questions les plus ordinaires qui sont collectées en situation de formation, en situation d'enseignement, renvoient à des problématiques théoriques vives ; elles renvoient directement au cœur même des questions de recherche les plus difficiles, et elles nécessitent une collaboration illustrée par la diversité de vos travaux ;
- d'autre part, l'appel à communication avait désigné un objet de réflexion qui était à la fois restreint et immédiatement problématique : nous avons choisi de nous intéresser à un moment-clé, souvent évoqué (par exemple par les programmes scolaires¹⁶) comme un moment décisif à petite et à grande échelle : la « **rencontre avec l'œuvre** ».

Qu'appelons-nous « rencontre avec l'œuvre » ?

Nous nous intéressons tous ici à des événements particuliers, à des conduites particulières, à des dispositions, des états mentaux, des comportements... associés à un certain type d'artefact, les *œuvres d'art*, sans préjuger de la définition que nous donnons à ces objets : œuvre plastique, pièce musicale, pièce chorégraphique, texte

¹³ Rapport Gross (*Vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Éducation -Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*, déc. 2007).

¹⁴ Voir le rapport d'Ann Bamford : *The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*, Unesco, 2006, et le colloque de Paris en 2007 (Le Quéau 2007).

¹⁵ Rappelons que nos publics ne sont pas uniquement celui des enseignants spécialistes des EAC, mais aussi des professionnels hors Éducation Nationale (les médiateurs, les intervenants) ; et enfin des *non spécialistes*, menés par nécessité à envisager des situations d'enseignement pluridisciplinaires.

¹⁶ « Les activités proposées sont construites selon trois axes fondamentaux : l'installation d'une pratique irrégulière qui prend appui sur des apprentissages précis visés par l'enseignant, l'éducation du regard et l'introduction d'une culture de la sensibilité par la rencontre d'œuvres de référence » (M.E.N. 2002, *La sensibilité, l'imagination, la création*, document d'application des programmes)

littéraire... D'où une hypothèse de travail : ces objets appellent des situations, des contextes, mais aussi des *formes de l'action* spécifiques.

Les acteurs dont nous cherchons à analyser les pratiques ont, me semble-t-il, pour premier souci d'amener des acteurs, en général néophytes, au contact de ces œuvres, et de les initier aux pratiques scolaires et sociales qui en caractérisent les usages dans nos sociétés : écouter de la musique, visiter un musée, une exposition, ouvrir un roman... Ces gestes simples, je ne l'ignore pas, renvoient en réalité à des dispositifs complexes, à des phénomènes de socialisation qui de proche en proche concernent une vaste sphère.

Notons d'abord que cette *rencontre avec l'œuvre* est parfois considérée comme allant de soi, alors que vous êtes partis de constats critiques. Par exemple, pour reprendre quelques-unes des dérives que vous repérez :

- critique d'une dérive en histoire des arts, quand les œuvres ne sont pas présentées comme des formes artistiques appelant une relation spécifique, mais comme des documents illustrant divers savoirs savants (Compain-Gajac, Lucas & Vincent...);
- dans la classe de littérature, des textes hâtivement lus en début de séance, rapidement mis de côté pour être « remplacés » par « ce-qu'il-faut-en-dire-aubac », et finalement escamotés (Rouxel, Langlade, équipe Liège) ;
- dans l'atelier chorégraphique, des techniques apportées sans être renvoyées aux artistes, aux œuvres, aux contextes qui les ont vu naître, donc non seulement à une histoire de la danse, mais plus généralement à une culture vivante (Vassileva, Motais-Louvel).

Cette *rencontre* est à la fois un évènement personnel et intime, mais aussi un évènement socialisé, médiatisé ; c'est à la fois une expérience sensible « hypersubjective » et l'occasion d'interactions sémiotisées par des signes (verbaux, corporels, plastiques...). C'est à la fois un évènement qui mobilise des savoirs de toute nature, qui les met en mouvement et qui en prépare de nouveaux. C'est de l'observation de ces premiers moments que l'enseignant puis le formateur dégage matière à guider son action. La seule présentation de l'œuvre n'est pas un simple acte technique, mais un vrai *geste professionnel*, et chaque décision didactique implique que des choix théoriques ont été faits, consciemment ou pas. On peut en juger par la liste des concepts que vous avez mis en discussion : *intérêt, curiosité, attention, conduite esthétique, expérience esthétique, présentation, appréhension, découverte, étonnement, amour de l'art, amateur...*

Ainsi, nos préoccupations portent sur des niveaux de recherche qui sont étroitement liés : pour former les professionnels des EAC, on a besoin de recherche sur les situations où ils interviennent : de recherches sur les interactions entre élèves, enseignants ou médiateurs et les objets avec lesquels ils interagissent. Ces recherches se prolongent naturellement « vers l'amont », sur la nature des objets, des savoirs, des savoir-faire (que faut-il enseigner ?), de plain pied avec les disciplines théoriques, esthétique, histoire des arts, mais aussi sociologie, psychologie, didactique. Et elles se prolongent « vers l'aval », pour s'interroger sur la manière dont on peut former au « métier » qui consiste à savoir organiser, exploiter, prolonger, évaluer, valider... ce qui se passe dans ces situations.

Dans ce cadre, comment vous situez-vous ? Je voudrais présenter ici comment vous avez choisi de répondre à l'appel à communications ; quelles sont les problématiques que vous isolez ; dans quel cadre vous vous situez ; quelles sont vos méthodes.

2) La « mise en scène » de la présentation de l'œuvre, une dramaturgie concrète

Une partie de vos travaux est consacrée à l'analyse des conditions matérielles de cette rencontre avec l'œuvre ; elle pose le problème des *dispositifs de présentation matérielle* des œuvres. Il est lié à ce qui apparaît comme une finalité première et une difficulté fondamentale des EAC : « faire l'expérience matérielle de l'œuvre » ne va pas de soi. Vos travaux mettent en questions quelques idées reçues sur cette expérience, et montrent quelles difficultés inattendues rencontre le médiateur débutant sur ce point.

Un trait est commun à vos propositions : le souci de vous appuyer sur des observations précisément situées, objectivement observées. Approches cliniques pour certains, approches ethnologiques ou ethnométhodologiques, recueil des points de vue des acteurs par enquête, récits d'expérience, entretiens, autoconfrontations, analyse descriptive méthodique des formes de la rencontre.

Ainsi se dégage une série de variables qui définissent ces situations et les déterminent. J'en fais ici une liste rapide, pour mémoire :

La rencontre avec l'œuvre n'est-elle possible que dans les « lieux de l'art » ? La variable « espace »

La question de l'espace vient immédiatement. Espace physique, espace *matériel*, mais aussi l'espace *socialisé*, *symbolique*, où a lieu la rencontre avec l'œuvre. C'est ici la problématique de l'usage des lieux ordinaires de la pratique des œuvres (expositions, musées, galeries, salles de spectacle...) ou de sa *transposition* dans l'espace scolaire, dans l'espace même de la classe.

La sociologie de la pratique culturelle travaille sur cette variable et son lien de détermination sur les effets de l'œuvre ; mais cette réflexion topographique, quasi-architecturale, est aussi une question didactique, par exemple dans la réflexion sur la réorganisation de l'espace ordinaire de la classe pour modifier les conditions de la réception.

C'est tout l'enjeu des politiques de partenariat, mais aussi une question de recherche : comment l'espace scolaire, au sens étroit ou large, et l'espace de l'art hors-l'école sont-ils utilisés dans les projets, les séquences que nous observons ? Sur quels principes ? Avec quels effets ?

La variable « support » : l'œuvre « authentique » vaut-elle toujours mieux que ses avatars ?

À la question de la configuration spatiale de la rencontre est liée directement celle de la question du contact avec les formes *originelles* de l'œuvre. Suivant les lieux, les élèves vont rencontrer l'œuvre authentique et ou ses avatars, portés par divers moyens de reproduction (livres d'art, affiches, vidéos, enregistrements, photocopies, illustrations dans des manuels ou des albums...). Là encore, au-delà des seules contraintes matérielles, il y a matière à recherche sur les transformations, les

amplifications, les dénaturations... produites par ces avatars de l'œuvre. Faut-il affirmer que seule la rencontre *in situ* avec l'œuvre doit être privilégiée ?

Mais il existe bien des manières de préparer, d'accompagner et de prolonger cette expérience « authentique », et il est intéressant de comparer les pratiques scolaires et les pratiques ordinaires des « musées imaginaires » et de la transformation du rapport à l'œuvre qu'implique ses métamorphoses médiatiques.

Par exemple, on peut penser que la littérature est un des arts qui permet une complète dématérialisation de l'œuvre, alors que les arts de la scène ou les arts visuels subissent une plus grande dénaturation lorsqu'ils sont reproduits : mais le livre a aussi une matérialité qui rend importante la rencontre avec des textes physiquement mis en scène, par exemple dans une belle édition, à marges larges ; ou dans une édition ancienne, mais tout simplement dans la forme matérielle du livre.

À l'inverse, les moyens de reproduction permettent des transpositions qui intéressent le didacticien des arts ; d'abord en lui offrant, grâce aux mémoires numériques, un accès immédiat à la quasi-totalité du musée et du répertoire, d'où des possibilités de confrontations illimitées, mais aussi un nouveau rapport à l'œuvre¹⁷.

Mais surtout, on peut s'interroger sur l'usage didactique ou plus largement éducatif des avatars de l'œuvre originale, y compris les plus décriés habituellement : les « morceaux choisis » de nos anthologies classiques, les « valises d'affiches » regroupant un jeu de reproductions¹⁸... sont-ils uniquement des pis-aller, substituts insuffisants des œuvres intégrales ? Ou bien doit-on considérer qu'on peut aussi entrer dans les œuvres – qu'on ne peut faire autrement – qu'à partir de ces éléments fractionnés ? Nos mémoires réelles sont-elles faites d'autre chose que d'extraits, de *digests*, de fragments ? D. Arasse s'est attardé sur le pouvoir heuristique du *détail*¹⁹. Le traitement parfois brutal de l'œuvre par ses médias est à la fois un obstacle et un passage obligé dans le processus de la rencontre avec l'œuvre, qui apparaît beaucoup plus complexe qu'un contact im-médiat et instantané. La rencontre n'a rien d'une expérience directe et naïve, et la rencontre avec l'œuvre, même authentique, n'exclut pas le cortège multiforme de ses reproductions.

Quel est le lieu le plus propice de la rencontre avec l'œuvre ? Paradoxalement, le musée pourrait parfois être le lieu où « on n'y voit rien²⁰ », sans le catalogue...

La rencontre avec l'œuvre a-t-elle toujours lieu « au commencement » ? La variable « temps »

Il semble reçu comme une évidence que la rencontre avec l'œuvre se situe naturellement au commencement des temps de travail. Comme si tout se jouait dans ce premier moment de dévoilement. Est-ce si sûr ?

Vos travaux font apparaître que la rencontre est sans doute *prévue* de toutes sortes de procédures d'approche, de pré-rencontres, de cheminements préparatoires, qui relèvent pour une part de phénomènes aléatoires, ou plus exactement de phénomènes qui ont construit, de manière invisible, les cultures individuelles, les habits. Mais la question se transpose dans le dispositif didactique : l'œuvre peut-elle

¹⁷ On sait que c'est un des thèmes du *Musée imaginaire* de Malraux et de l'historiographie : Zerner 1997, *Écrire l'histoire de l'art. Figures d'une discipline*.

¹⁸ Par exemple, les *Valises musée* de Lagoutte chez Hachette, très largement diffusées en France pour les classes du primaire

¹⁹ D. Arasse, *Le détail - Pour une histoire rapprochée de la peinture*, 2008.

²⁰ D. Arasse, *On n'y voit rien. Descriptions*, 2000.

être éprouvée sans ces formes de préface, d'introduction, de préambules... qui devraient nous amener à analyser de plus près les lieux communs didactiques que sont les présentations, les discours d'introduction, à l'image de ces « chapeaux » qui, dans nos manuels de littérature, précédaient sur la page l'extrait ou l'image ?

Dans les séquences observées, quelle est la place de ces discours d'introduction ? Comment sont organisés ces avant-propos ? Plus largement, comment sont pris en compte le *déjà-là* des expériences de ceux qui, pour être des élèves, n'en sont pas moins déjà dotés d'un savoir antérieur à la présentation de l'œuvre, savoir qui différencie d'emblée les capacités de réception ? Il y a là place autant pour la psychologie de la perception²¹ que pour une sociologie de l'avant-rencontre²², voir une pédagogie consciente que se joue dans les avant-propos certaines conditions d'une rencontre pertinente ou heureuse avec les œuvres (Langlade).

Symétriquement, on peut alors s'interroger sur le *moment* de la rencontre. Il n'est alors pas assuré qu'il soit toujours dans les commencements ; on peut aussi faire l'hypothèse que l'œuvre se rencontre par étapes et par morceaux, qu'elle se dévoile progressivement ou soudainement après un long cycle d'expériences préparatoires. De ce point de vue, il est sans doute important d'observer un geste professionnel qui passe souvent inaperçu, si l'on reste piégé par la conviction que l'œuvre ne se rencontre jamais que dans le premier dévoilement : observons ce que nous pouvons appeler les *retours sur l'œuvre* au cours d'une visite de musée, d'une audition musicale, d'une explication de texte... Quand et comment l'œuvre est-elle re-visionnée, re-écoutée, re-lue, à l'initiative de l'enseignant ou des élèves ? Comparons aussi les pratiques d'experts, qui évoquent des rencontres *décalées*, qui interviennent bien plus tard que la première rencontre, la première lecture. Une grande œuvre, comme un monument, excède notre capacité à l'appréhender au premier regard. Cette évidence, n'avons-nous pas tendance à la négliger dans nos pratiques d'enseignement ? Ainsi, un indicateur significatif peut-être d'observer si les œuvres sont, à un moment ou un autre, re-présentées aux élèves, si par exemple la lecture à voix haute du texte vient conclure une séquence et non, rituellement, l'ouvrir.

L'œuvre, simple « objet » de la rencontre, ou premier élément d'un dispositif didactique actif ? La problématique du *choix de l'œuvre*

Une autre question liée à la problématique de la rencontre avec l'œuvre est elle aussi une problématique « invisible » par trop d'évidence. Pour le débutant, le **choix de l'œuvre** est souvent une question *escamotée* : l'œuvre à rencontrer est un point de départ, un objet de travail, une matière passive qui est imposée par des considérations autres que didactiques : programme, disponibilité, thématique poursuivie...

Mais l'œuvre n'est pas seulement *l'objet* de la rencontre, elle en est aussi le *moyen*. La plupart d'entre vous vont s'interroger sur sa fonction *proprement didactique* – ce qui ne revient pas à la dénaturer en la rabattant à une fonction ancillaire, mais à considérer l'hypothèse suivant laquelle elle pourrait être un élément central de ce qu'on appelle le dispositif didactique, ou encore le « milieu » au sens de la didactique des mathématiques²³.

²¹ Gombrich 1960, *L'art et l'illusion : Psychologie de la représentation picturale*.

²² Heinich 2009, *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*.

²³ « Le pédagogisme tend trop fréquemment à confondre la substance intellectuelle de l'instruction et ses conditions psychologiques d'acquisition. Il construit tout aussi souvent une opposition artificielle entre le savoir propre à une discipline et l'exigence pédagogique définie de

Pour le dire en deux mots, jusqu'où peut-on affirmer que **l'œuvre enseigne** ? Le **choix de l'œuvre** est ainsi à considérer comme une compétence professionnelle tout à fait centrale dans nos disciplines, parce qu'il ne relève pas seulement de contraintes externes, mais qu'il est en lieu étroit avec ce qui est en jeu.

Par exemple B. Vassileva-Fouilhoux propose d'analyser la place dans un enseignement de la danse de pièces choisies dans le répertoire de William Forsythe ou de Steve Paxton. Les œuvres y jouent un rôle double : d'une part, elles sont l'objet même des apprentissages, puisqu'il s'agit de s'initier à l'œuvre chorégraphique de Forsythe ou de Paxton. Mais il a fallu faire le choix de *ces œuvres-là*, comme *clés* vers les savoirs visés ; pourquoi celles-ci plutôt que telles autres ? Peut-être est-ce tout simplement que ce sont les seules disponibles en DVD... Mais alors, pourquoi Forsythe ou Paxton plutôt que Maguy Marin, Dominique Bagouet ou Pina Bausch ? Car il s'agit, si j'en crois l'intention de la proposition, d'enseigner non Paxton ou Forsythe mais *l'improvisation*, c'est-à-dire à la fois une notion, des savoir faire et peut-être aussi quelques attitudes. La question qui me paraît centrale ici est celle de se demander si j'utilise l'œuvre comme simple *ressource*, comme réservoir de modèles, de formes, d'éléments techniques... ou comme *œuvre*, dans un sens fort. Pour donner un autre exemple, quand je choisis de travailler en maternelle avec Mondrian ou Yves Klein, est-ce que je ne suis intéressé que par le geste de couvrir une surface géométrique d'à-plat monochrome sans faire de coulures, ou est-ce que je veux travailler avec le *projet esthétique* de l'un ou de l'autre ? On voit bien que de ce choix initial dépend à la fois le sens de la séquence et le détail des décisions que je vais prendre.

Cette problématique est ainsi au cœur de la définition des EAC, et en lien direct avec les notions même d'œuvre et d'art. Y-a-t-il une spécificité à travailler avec des *œuvres*, à les approcher comme *œuvres* ? Une telle question est directement adressée à l'enseignement de l'histoire des arts : quel peut être, dans ce cadre, non seulement la place de l'œuvre, mais la place de la *pratique de l'œuvre en tant qu'œuvre* (ne serait-ce qu'en réception) ? S'agit-il d'enseigner seulement des *savoirs sur* l'œuvre, ou d'y associer une *expérience de* l'œuvre, voire de fonder ces savoirs sur cette expérience²⁴ ? On peut faire l'hypothèse que alors que la définition de la rencontre avec l'œuvre pourrait varier du tout au tout.

Rencontre avec une œuvre ou avec des œuvres ? La problématique du corpus

Une autre question, liée à celle du choix de l'œuvre, porte sur ce *singulier* même. Les situations observées révèlent que la rencontre avec *une* œuvre implique nécessairement la rencontre avec *d'autres* œuvres, même si le dispositif ne le prévoit pas explicitement. Parmi les gestes caractéristiques dont vous rendez compte, il y a en un qui s'observe aussi bien dans les pratiques expertes (celles des philosophes de l'art, des historiens de l'art, des plasticiens...) que dans celles des néophytes : l'entrée dans

façon extérieure à ce savoir. C'est oublier que le « contenu » d'un enseignement n'est pas un simple objet inerte que l'on pourrait « transmettre », mais qu'il peut valoir d'emblée comme « moyen pédagogique » dès lors qu'on en saisit l'intérêt propre, intrinsèque » (Pena-Ruiz 2005, *Qu'est-ce que l'école* : 73-74)

²⁴ « Une éducation à l'art qui ne passerait pas par une expérience esthétique en première personne est-elle bien une éducation artistique ? De même, une éducation par les arts qui n'aurait pas pour assise la possibilité d'une expérience esthétique personnelle serait-elle bien une éducation par les arts ? » A. Kerlan, « Bilan prospectif : L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation », dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international*, 2007, p. 516.

l'œuvre s'accompagne de mise en relation d'œuvre à œuvres, dans un mouvement continu, au sein d'un domaine artistique ((image à image, texte à texte, pièce musicale à pièce musicale, etc.), ou bien de manière toute transversale (image-texte, texte-image par exemple).

Certains des dispositifs que vous analysez prévoient même de s'appuyer non sur une œuvre, mais sur un **corpus**, qui peut se réduire à au moins deux éléments, mais parfois s'étendre bien plus loin. C. Davenne propose ainsi une réflexion sur le « cabinet de curiosités », transposant dans la classe une pratique de l'œuvre, une conception du « musée », qui a son histoire et ses formes actuelles :

Davenne : « Le « cabinet de curiosités » : « La réflexion didactique s'articule à un travail de recherche sur les cabinets de curiosités [thèse de doctorat sur ce sujet, en esthétique et sciences de l'art, éditée chez L'harmattan « Modernité du cabinet de curiosités »]. L'étude de ces dispositifs montre à que ces bric-à-brac, mêlant les collections et les niveaux de connaissances pluridisciplinaires [permettent] d'élaborer des outils de tris et de classements scientifiques. »

La théorie de la littérature a développé le concept d'*intertextualité*²⁵, lui-même transposé, de manière plus ou moins contrôlée, dans des notions didactiques comme celle de « réseau²⁶ » ou de « constellation²⁷ » : le degré de complexité augmente, puisque l'objet de la rencontre n'est plus un item isolé et isolable, mais un réseau d'œuvres qui est théoriquement illimité. Ainsi l'œuvre n'est-elle lisible que par le truchement d'autres œuvres, dans un mouvement continu, chaque œuvre pouvant jouer pour les autres une fonction proche de ce que Peirce appelle un *interprétant*. Une telle notion a été étendue dans le concept d'*hyperesthétique* par G. Genette²⁸ et de *transaesthétique* par B. Vouilloux²⁹.

Voilà ce que nous apporte la théorie sémiotique... mais que peut-en faire concrètement l'enseignant, s'il doit, pour lire une œuvre, circuler dans des réseaux potentiellement infinis ? Il lui faut là encore *opérer des choix*, qui sont autant de décisions didactiques importantes, objet potentiel de recherches : comment opère-t-il ses choix ? Sur quelles bases décide-t-il des limites de ces réseaux ? Et surtout : que signifie une « pratique intertextuelle concrète » ? Comment se *met en œuvre* ce qui est un postulat théorique ?

Noël-Gaudreault & Beaudry : Quels pratiques pour enseigner l'album jeunesse ?
« (s') écouter, parcourir (le plus de textes possibles), échanger, apprendre,

²⁵ « Tout texte se construit comme mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. A la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'*intertextualité*, et le langage poétique se lit, au moins, comme *double* [...] Un texte étranger entre dans le réseau de l'écriture : celle-ci l'aborde suivant des lois spécifiques qui restent à découvrir. Ainsi dans le paragraphe d'un texte fonctionnent tous les textes de l'espace lu par l'écrivain. » Julia Kristeva, *Séméiotikè*, Paris, Seuil, 1969, pp. 85 et 12. Parmi les très nombreux ouvrages qui tentent une synthèse sur cette question citons ceux de Nathalie Piégay-Gros, *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod, 1996 et de Tiphaine Samoyault, *L'Intertextualité. Mémoire de la littérature*, Nathan, Collection 128, 2001.

²⁶ Terme utilisé dans les textes officiels (Ministère de l'Éducation Nationale 2002, *Littérature cycle 3*) comme chez les didacticiens (Tauveron 2002, *Lire la littérature à l'école*).

²⁷ Terme alternatif proposé par l'Office National de la Lecture : « lire en réseau, c'est mettre un livre en relation avec d'autres livres qui en éclairent le contenu, aidant ainsi à connaître les mondes évoqués » ; « lire en constellation, c'est explorer le champ littéraire de l'intertextualité » (*Livres et apprentissages à l'école 2*, 2003, 23-24).

²⁸ Genette 1982, *Palimpsestes*, p. 436.

²⁹ Vouilloux, *Langages de l'art et relations transaesthétiques*, 1997.

reformuler ». « parcourir (le plus de textes possibles) »... oui, mais lesquels ? et comment ?

Lucas & Marie : « Puis, en s'interrogeant sur les fonctions des œuvres d'art, sur les démarches à privilégier, proposer des études de cas insérées dans des itinéraires.

On voit sur ce point précis que revient aux enseignants et aux médiateurs de rendre opératoire des notions ou des problématiques théoriques complexes, et de les transposer sans les dénaturer ou les affadir. Et symétriquement, on voit comment des gestes professionnels apparemment routiniers ou ordinaires mettent en jeu des questions théoriques fondamentales pour les EAC, qui sont loin d'être éclaircies. La transposition didactique n'est pas une réduction, c'est le défi d'un transfert aussi ambitieux que possible de nœuds épistémologiques vifs.

La mise en scène de la rencontre avec l'œuvre

La notion de rencontre avec l'œuvre ouvre ainsi un vaste champs de questions qui sont d'abord très concrètes, où il est demandé à l'enseignant de prendre des décisions pratiques sur des points où la recherche théorique lui propose souvent plus de questions que de réponses...

La question de la valeur ne peut pas être esquivée

Par exemple, l'enseignant doit-il choisir des œuvres seulement en fonction de critères techniques ou institutionnels ? C'est le plus facile. Mais on peut se demander si l'éducation à la culture n'impose pas, inévitablement, de choisir les œuvres en fonction de critères *esthétiques* : l'enseignant ne doit-il pas avant tout choisir les œuvres les *meilleures*, les plus *précieuses*, les plus *belles* ? Or s'il demande à l'esthétique, à la psychologie ou à la sociologie de lui donner une théorie assurée de la valeur, on lui répond qu'on ne sait pas très bien comment fonder un jugement de valeur, et même Goodman lui répondra qu'une réflexion sur la valeur ne peut trouver de réponse autre qu'un nominalisme sévère : « il y a de l'art », peut-être, mais on ne saurait dire ce qu'il en est, ni pourquoi choisir cette œuvre-ci plutôt que celle-là... C'est ainsi que D. Chateau, faisant une synthèse cette critique des définitions essentialistes de la valeur dans l'art qu'apporte la philosophie analytique³⁰, rappelle que la question de la valeur reste un fantôme obsédant de la théorie comme de la pratique de l'art : « je crois que la baraque est hantée et que les questions qui l'habitent résistent à la radicalité de l'hygiène analytique³¹ ».

La mise en scène de l'œuvre : de la muséologie à la didactique

Dans une première approche, la question de la rencontre avec l'œuvre relève d'une *ingénierie de la présentation matérielle de l'œuvre*. Après tout, l'enseignant en EAC est (entre bien d'autres !) celle d'un « organisateur d'événements » (fonction à prendre dans sa plus grande exigence *éducative*, non comme un abaissement du métier d'enseignant à celui d'animateur culturel. Voir la notion d'« événement de lecture » qui sera ici évoquée par G. Langlade). Une grande part de sa compétence professionnelle consiste à savoir multiplier et densifier les formes de rencontre, pour développer

³⁰ « À la question 'qu'est-ce que l'art ?', Morris Weitz recommande de substituer : 'Qu'est-ce que 'art' ? Obéissant donc sans détour au tropisme analytique, il propose de déplacer l'interrogation traditionnelle sur la nature de l'art vers l'examen du concept d'art » (D. Chateau 1994, *La question de la question de l'art*, p. 31). Le même déplacement (ou évitement ?) est selon lui opéré par la fameuse question de Goodman : « *Quand y-a-t-il 'art' ?* » (ibid., chapitre 3).

³¹ *Ibidem*, p. 145.

chez ses élèves une mémoire aussi diversifiée et riche que possible non seulement des *savoirs sur l'œuvre*, mais aussi des *expériences de l'œuvre*³².

Pour donner un exemple, il est reconnu qu'une des compétences de l'enseignant de littérature est de savoir, tout simplement, lire des textes à haute voix à son public. Compétence explicitement évaluée dans les oraux de concours, aussi bien dans le premier que dans le second degré ; compétence qui est un objet de formation initiale ou de stages. Dans les projets culturels, l'enseignant partage parfois ce rôle avec des comédiens professionnels, des diseurs, des conteurs, physiquement présents quand il le peut, ou via des enregistrements. La *présence du texte* en est inévitablement redéfinie du tout au tout.

Plus généralement, on peut aussi s'interroger sur *l'engagement de l'enseignant dans la présentation de l'œuvre*. Jusqu'où va-t-il payer de sa personne ? Par exemple, dans un atelier d'écriture littéraire, est-ce que l'enseignant écrit lui-même, expose ses textes ? Quand donne-t-il le « spectacle » de la réception, et pas seulement celle de ses réussites (comme quand il sort d'un chapeau un commentaire tout fait) mais aussi de ses tâtonnements, de ses hésitations, de ses ratures, de ses trouvailles, de ce *travail* de l'expérience esthétique ? Il y a là toute une part des pratiques d'enseignement qui relèvent de la démonstration, ou plutôt de la *monstration*, que certains d'entre vous vont observer, par exemple dans des formes d'enseignements que sont les ateliers de pratique. Si la compétence professionnelle de l'intermédiaire culturel implique ces formes d'engagement, on voit quels problèmes sont posés à la formation des non-spécialistes, en particulier : jusqu'où leur faut-il avoir une maîtrise des arts qu'ils enseignent ? Jusqu'où doivent-ils prolonger le « faire faire » qui est leur apanage avec un « faire » qui serait une prise de risque... mais aussi sans doute une composante essentielle de leur rôle d'initiateur ?

La mise en scène de l'œuvre : un travail collectif parfois invisible

Ce à quoi vous êtes attentifs, c'est au fait que la rencontre avec l'œuvre n'est jamais isolable de ses contextes et des médiations de toute sorte qui s'y opèrent. Nous rejetons en ce sens l'illusion d'une réception de l'œuvre qui serait un événement purement privé et solipsiste, silencieux et isolé. Et nous postulons qu'il ne suffit pas de voir pour regarder, ni de regarder pour éprouver, ni d'éprouver pour apprécier, ni d'apprécier pour expliquer... La relation esthétique qui émerge dans la rencontre n'est pas im-médiate : nous qui nous intéressons justement à la possibilité de faire de ces *médiations* une compétence professionnelle, nous sommes amenés à étudier le réseau des médiateurs, dans le prolongement de la sociologie de *l'intermédiation*³³.

Les observations sur lesquelles vous vous appuyez étudient dans la classe ou les situations de rencontre avec l'œuvre les conduites de différents acteurs :

- Le médiateur ou plutôt, selon le terme de Heinich, *l'intermédiaire* le plus visible est l'enseignant ou l'intervenant, et quelquefois le couple qu'ils forment dans les co-interventions. Pour avancer dans cette analyse de la médiation enseignante ou experte, il faut aller au plus près des gestes professionnels, du détail de l'intervention pédagogique, consignes, guidage, modes et formes de l'étayage... Cela suppose d'aller au-delà de la seule ingénierie pédagogique (la

³² On signalera ici combien cette question très pratique gagnerait à être rapprochée des problématiques de la muséologie et de la muséographie, comme de celles de la dramaturgie.

³³ N. Heinich évoque « un entre-deux fait de tout ce qui permet à l'œuvre d'entrer en rapport avec un spectateur, et réciproquement, ou encore – au choix – de tout ce qui s'interpose entre l'œuvre et son spectateur » (2009, *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*, p. 12).

préparation du cours et de ses artefacts) pour aller vers une analyse fine de la mise en scène didactique. La mise en scène de la rencontre rejoint aussi une question qui court dans vos propositions : celle de la place respective de l'enseignant et de l'intervenant, en particulier quand celui-ci est un artiste (« teaching artist ») :

Ruppin : « Observer des situations artistiques et culturelles en présence de l'artiste ou du médiateur et des élèves d'école primaire, et analyser ce qui se dit et se fait dans les séances observées (comportements, actions, paroles) en refusant et en dépassant l'opposition théorie/pratique, dire/faire, ou intentions/mise en œuvre ».

Boutin : « Nous illustrerons notre propos par la description des deux figures de médiateurs qui se situent aux deux extrêmes d'une échelle qui irait du « passeur », le médiateur qui fait corps avec la pratique artistique, à l'« intervenant », le médiateur détaché et neutre. À l'aide de ces deux types de médiateur, il est question d'interroger la façon dont peuvent se situer les différents acteurs dans des situations de médiation cinématographique, aussi bien les enseignants que les acteurs culturels ».

- Mais vous faites aussi une place à des intermédiaires moins visibles, par exemple les *pairs*, en étudiant comment la relation avec l'œuvre est construite entre le collectif et l'individuel ; comment les discours des uns et des autres circulent et sont repris et transformés³⁴.
- Mais vous mettez aussi en évidence le jeu de médiateurs « invisibles », qui vont jouer un rôle à distance de la scène pédagogique : ceux qui assurent dans la famille les premières formes de socialisation ; ceux qui dans l'environnement immédiat façonnent les capacités d'attention, les goûts... Identifier ces médiateurs, **tisser** leurs interventions à celle de l'enseignant n'est pas une mince affaire, dans la mesure où ce sont ces médiateurs distants qui déterminent, pour une part, les différences de compétence culturelle et technique.

Trois lieux symboliques à faire occuper et à faire dialoguer

L'enseignement des EAC transpose dans sa sphère propre, les trois lieux symboliques de l'art, qui renvoient à leurs trois activités fondamentales, voir, faire, savoir³⁵ :

- le musée, ou la bibliothèque, le conservatoire, la salle de spectacle..., lieu de la « réception » (le voir) : là où les œuvres sont approchées, vues et re-vues, écoutées et ré-écoutées, reçues et appréciées, vécues et expérimentées, etc.
- le laboratoire, lieu de la « connaissance des langages artistiques » (le savoir) où sont élaborés les outils de la fabrication, de l'analyse, de la comparaison, du classement, de l'histoire, etc.

³⁴ « Reprise-transformation », F. François 1990, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*.

³⁵ « L'éducation artistique et culturelle est singulière et innovante : elle est en effet l'un des rares domaines de transmission fondé sur le partenariat entre enseignants, artistes et professionnels de la culture. Elle est également l'une des rares à articuler la pédagogie autour de trois axes incontournables : 1 - La pratique créative (faire) ; 2 - La pratique culturelle (voir) ; 3 - La connaissance des langages artistiques (savoir) » (Page d'accueil du Portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle, onglet « Enseignements », http://www.education.arts.culture.fr/index.php?option=com_content&task=section&id=5&Itemid=99).

- l'atelier, lieu de la « pratique créative » (le faire), adossé aux deux autres espaces qui le nourrissent autant qu'il s'en nourrit : écrire la littérature, par exemple, c'est aussi apprendre à la (re)lire.

Davenne : « Exprimer, pratiquer ou raisonner ? »

Scherb : « La rencontre avec l'œuvre dans le champ des arts visuels peut se faire par une approche intuitive, une approche réfléchie ou une approche documentée ».

Ainsi faut-il prendre la vraie mesure de ce que signifie la notion de *rencontre avec l'œuvre*. Elle se présente comme une transposition, avec tout ce que cela signifie de potentielles réductions et impasses, des processus de socialisation culturelle dont on connaît, grâce à la sociologie de l'art, toute la complexité. Nous travaillons ici sur les éléments qui définissent la compétence professionnelle correspondante, qui est moins une technique qu'un ensemble hétérogène d'arts de faire³⁶, arts de mettre en présence, de mettre en contact, d'effectuer ces déplacements symboliques (et aussi très matériels !) que les habitus familiaux ne proposent pas toujours, vers tout l'éventail des pratiques sociales de l'art.

3) La rencontre comme événement ; phénoménologie de la rencontre

Mais la plupart de vos propositions invitent à aller au-delà d'une approche purement descriptive du dispositif matériel de la rencontre avec l'œuvre, et à s'interroger sur elle comme un *événement*, au sens où G. Langlade nous proposera de réfléchir à l'« événement de lecture » :

Langlade : « Je m'intéresserai à la notion d'*événement de lecture* (des œuvres littéraires, mais aussi des œuvres d'art en général) dans l'enseignement tant du point de vue de ses manifestations - quels en sont les signes psychologiques et physiologiques ? - que de ses conditions d'émergence - qu'est-ce qui fait *événement* lors de la rencontre avec une œuvre ? - et de ses enjeux - quels sont les effets de l'*événement de lecture* sur la formation d'un sujet lecteur et sur ses rapports ultérieurs avec les œuvres d'art ? »

S'il faut prendre en compte toutes les déterminations qui informent cette *rencontre-événement* « de l'extérieur », sur les conduites qui la préparent, la manifestent ou la prolongent, il est possible, selon certains d'entre vous, de s'engager dans une phénoménologie de la rencontre avec l'œuvre. « Rencontrer une œuvre », ce n'est pas simplement « passer devant ». Ce n'est pas seulement l'avoir devant soi, la percevoir physiquement, la désigner, pointer ces éléments... Et ce n'est pas seulement en parler, nommer son créateur, ses matériaux, son histoire, l'analyser à l'aide d'outils divers. En utilisant l'expression de *rencontre avec l'œuvre*, nous postulons, à titre exploratoire, une différence entre « être au contact de » et « faire l'expérience de ».

Certains d'entre vous, à ce titre, évoquent les apports des recherches en esthétique, en particulier celles qui creusent ce que peut-être une *expérience esthétique* de l'œuvre, événement à la fois cognitif et affectif, en même temps profondément socialisé et pour autant tout à fait singulier³⁷. Ces Journées ont justement pour but de mettre en relation ces apports théoriques avec des pratiques de médiation ou

³⁶ De Certeau 1990, *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, p. 102.

³⁷ Genette 1994 & 1997, *L'œuvre de l'art*. Schaeffer 1996, *Les Célibataires de l'art*.

d'enseignement. Cette spécificité est-elle un mythe ? Qu'impose-t-elle aux professionnels qui en ont la charge ? Nous sommes ici pour en discuter.

Je voudrais simplement relever ici une série de notions que vous utilisez et qui me semblent liées à cette approche phénoménologique critique. Voici quelques citations :

Rouxel : « En ce début du XXI^e siècle, la recherche sur la réception des œuvres - littéraires, plastiques - se caractérise par un changement de paradigme. Les investigations des chercheurs concernent moins l'œuvre elle-même et le discours analytique qu'elle suscite que la relation intime qui se noue dans la rencontre entre l'œuvre et le sujet. Autrement dit, il s'agit aujourd'hui de capter **l'émergence des sensations, des affects, des mouvements de pensée qui affleurent au seuil de la conscience et vont constituer le terreau de l'expérience esthétique.** Mais comment **saisir des traces** ce qui s'engage au cœur de la rencontre avec une œuvre dans ce lieu opaque qu'est la subjectivité du sujet ? Peut-on saisir ce qui est fugitif et mobile et constitue le matériau source de la relation esthétique ? »

Langlade : « Ainsi, à côté des connaissances artistiques et des compétences sémiotiques, dont il ne s'agit pas de contester l'importance, il y place, dans la formation du sujet lecteur, pour la prise en compte organisée de ce qui interpelle **la sensibilité, la mémoire, l'imaginaire, l'éthique, le regard sur le monde du lecteur** »

Davenne : « Ces dispositifs favorisent **l'appropriation imaginaire** des formes par la pratique plastique » [...] « La pratique artistique interroge la **dimension esthétique** et convoque des **modes particuliers** d'acquisition d'outils méthodiques et d'appropriation des connaissances, particulièrement pertinente pour les élèves en difficulté. Ainsi les pratiques artistiques et le rapport aux œuvres produisent un **étonnement**, dans lequel nous sommes comme arrêtés et convoqués aux **frontières de l'entendement.** »

Compain-Gajac : « Étant à la fois docteur en Histoire de l'art et agrégée d'Arts plastiques, je suis plus particulièrement amenée à réfléchir sur **les méthodes de perception de l'œuvre d'art.** Je m'interroge sur les moyens de provoquer, chez le néophyte, l'éveil de la **curiosité** systématique à l'art. »

Souweryns : « Le développement de la **motivation** de l'élève, par l'expression et l'analyse de **l'émotion** ou **empathie** raisonnée, constitue un axe fort de la communication dans le domaine des arts. Forme de compréhension, l'empathie se définit par la capacité de percevoir et de saisir les sentiments d'autrui. »

Montoya : « Dans la multiplicité des arguments de légitimation du développement de l'éducation artistique et culturelle, **l'hypothèse d'un désir ou d'un amour de l'art ou de la culture**, auxquels l'expérience précoce des œuvres ou d'une pratique artistique permettrait d'être initié, tient une place importante quoique peu explicitée. Je souhaiterais m'intéresser dans cette communication à la façon dont les médiateurs culturels, engagés dans des dispositifs d'éducation artistique, mobilisent cette question et orientent leur activité vers la transmission **d'un désir de culture ou d'un amour de l'art.** »

Motais-Louvel : « En France, les programmes de ces dernières années s'accordent à dire, de façon générique, que le rapport aux œuvres et aux artistes doit contribuer à la connaissance des idées, qu'il doit donner des références, former au **jugement**, au **goût** et à la **sensibilité**, avec une visée de construction et d'estime de soi. »

Dumortier : « Contribuer à la formation **d'amateurs éclairés.** »

Nous reprenons ici une réflexion fort ancienne sur la nature spécifique de ce qui se passe quand « il y a de l'art ». Ce qui est en jeu ici, ce sont les notions mêmes que le Décret sur le Socle Commun utilise pour en définir les finalités ultimes : « La culture

humaniste contribue à la formation du *jugement*, du *goût* et de la *sensibilité*³⁸ ». Ces notions ne vont pas de soi. Elles font écho à celles que vous utilisez : *intérêt, curiosité, attention, conduite esthétique, expérience esthétique, appréhension, découverte, étonnement, amour de l'art, amateur...* Ce qui est posé à l'horizon de ces termes, c'est plus qu'un supplément d'âme qui s'ajouterait au travail sur l'œuvre, c'est le cœur même des apprentissages et des socialisations qu'on demande aux EAC de rendre possibles. Est-ce une condition de réussite de ces enseignements, ou un aboutissement, un horizon ? S'agit-il d'un savoir, d'une attitude, d'une compétence émotionnelle (?!), d'un *tiers-savoir* ? Voilà l'objet de notre réflexion.

Une première question est donc bien l'hypothèse même d'une spécificité de cette expérience, et de sa nature. Nous retrouvons ici le premier niveau de nos interrogations, qui nous relie aux approches épistémologiques de la nature même de l'art.

Une seconde question est celle de la possibilité d'enseigner cette expérience, et d'identifier, s'il est possible, une « compétence esthétique » (?), qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre (?) *dans les situations d'enseignement*. Il s'agit bien d'aller voir quels arts de faire conditionnent la réussite, le dévoiement ou l'échec d'un « enseignement », d'une « transmission », de ce mode de relation avec l'œuvre tout à fait spécifique que nous postulons.

Enfin, nous retrouvons notre troisième question : dans le cas où l'expérience réussie de la rencontre avec l'œuvre dépendrait d'un enseignement, d'un guidage, d'une médiation didactique-pédagogique, s'agit-il d'un savoir faire professionnel qui peut être appris en formation ?

Tout au moins, si nous ne savons pas répondre à ces questions, elles nous sont directement imposées par la commande institutionnelle. Pouvons-nous y répondre ? Pouvons-nous même clairement les poser ? C'est bien le travail que nous avons engagé...

4) Empathie et développement conjoint de la sensibilité ; la figure de l' « amateur » comme modèle ?

Je voudrais ici évoquer une dimension particulièrement énigmatique de ce que pourrait être la compétence du « maître en rencontre avec l'œuvre ». Je parle ici de l'énigme que constitue l'enseignement de cette *sensibilité esthétique* : réduire les inégalités de développement de la sensibilité est la justification affichée des EAC. Mais comment s'acquiert ou se développe cette capacité de réponse à l'œuvre ?

Scherb : « La pensée de la réception est alors à concevoir également comme une pensée créatrice, intuitive et réflexive. Une posture d'accueil est nécessaire à établir pour que cette pensée émerge. »

Comment se transmet ? se construit ? se développe ? cette « posture d'accueil » ? Pour l'exprimer de manière triviale : si quelque chose comme une « capacité d'être avec l'œuvre » est justement ce qui s'enseigne lors de la rencontre avec l'œuvre, comment se « transmet » cette *sensibilité* ?

³⁸ Décret sur le Socle commun de connaissances et de compétences, *BOEN* n° 29 du 20 juillet 2006, p. XI.

Il est très regrettable que nous ne puissions écouter ici P. Souweryns ni A. Rouxel, qui avaient proposé que nos observations se portent aussi sur les phénomènes d'**empathie** :

Souweryns : « **Forme de compréhension, l'empathie se définit par la capacité de percevoir et de saisir les sentiments d'autrui. Les acquis récents des neurosciences permettent d'aborder notre champ disciplinaire selon l'équation art, émotions et cognition. La notion d'empathie, qui trouve aujourd'hui des bases scientifiques et par là une définition fonctionnelle, nous apporte une approche dynamique de la création artistique.** »

Rouxel : « **Il s'agit tout d'abord d'apprendre à lire avec son corps, à ressentir les effets d'une œuvre, à « s'agrandir » en étant à l'écoute de soi dans sa relation à l'œuvre. C'est une posture - de disponibilité et d'empathie - une écoute flottante indispensable pour jouir de « l'aura » des choses et capter les tropismes qui surgissent.** »

Le postulat est que lorsque la rencontre avec l'œuvre est organisée en situation d'enseignement, un des rôles les plus décisifs joué par le médiateur ne relève pas seulement de la communication de savoirs ni de techniques, mais aussi dans des formes contrôlées (?) d'empathie. Pour apprendre à *ressentir l'œuvre*, ce qui va au-delà de la percevoir, je dois partager les états mentaux et affectifs d'un tiers, d'un *maitre-en-émotion*. Ce que j'apprends lorsque la rencontre avec l'œuvre est *partagée*, c'est la manière dont l'autre y réagit. La notion d'empathie pourrait-elle permettre de comprendre cette co-construction de la sensibilité esthétique ? Jusqu'où peut-on rendre compte d'un **développement conjoint de la sensibilité esthétique** ?

La problématique de l'empathie n'est pas limitée au cercle étroit des conduites esthétiques ; c'est une question centrale du développement anthropologique. Elle voudrait expliquer le développement des émotions par la capacité à éprouver en miroir ce qu'autrui éprouve³⁹. C'est une question de psychologie génétique : le petit d'homme qui ne reçoit pas de stimulation émotionnelle ne développe pas de compétence émotionnelle. Pourtant il semble qu'il soit outillé pour développer cette compétence s'il est témoin du comportement émotionnel d'autrui : je te montre comment je ressens pour que tu ressenties ce que je ressens. Comme pour le développement émotionnel, certaines de vos propositions font état de recherches qui montrent que la capacité à produire des réponses esthétiques dans certaines situations, semble disponible chez tous les élèves.

Lemonchois : « **La plupart des recherches montrent que les élèves sont capables de formuler une réponse esthétique face aux œuvres (Parsons, 1987).** »

Mais cette sensibilité latente ou inchoative n'est que potentielle. C'est à elle que s'adresse les conduites du médiateur ; il y a là certainement un de ses savoir faire professionnels les plus marquants.

Nous avons à étudier comment le professionnel de la rencontre avec l'œuvre met en scène corporellement et verbalement sa « sensibilité » et régule les formes d'« attention conjointe⁴⁰ » qui pourraient expliquer comment se développe l'**attention à l'œuvre**⁴¹. Pour valider une telle hypothèse, il faut aller voir de très près comment est mis en jeu, au moment de la rencontre avec l'œuvre, ce qu'A. Jorro

³⁹ A. Berthoz & G. Jorland (dir.) 2004, *L'Empathie*. G. Rizzolati & C. Sinigaglia 2007, *Les neurones miroirs*.

⁴⁰ M. Deleau & J.C. Coulet, *Psychologie du développement*, chapitre 5, pp. 203 sq.

⁴¹ « L'attention aux textes », *Le Français aujourd'hui* 137, avril 2002, coord. Serge Martin et Isabelle Pécheyran-Hernu.

appelle le « corps parlant de l'enseignant⁴² ». Parce que nous sommes préoccupés par les apprentissages techniques de l'approche de l'œuvre et par leurs formes verbales, nous oublions que l'éducation esthétique, comme l'éducation émotionnelle, est d'abord fondée sur un *corps-à-corps coordonné* avec les œuvres⁴³. Postures corporelles, mimiques, gestuelles, éventuellement liés à des discours, une multitude de phénomènes ténus s'offre à une exploration systématique, que certains d'entre vous ont engagée.

Si nous voulons aller au-delà d'une hypothèse et d'une énigme, il faut aller voir de très près ce que peuvent être les conduites de l'enseignant, son art de faire. S'interroger sur la formation à l'enseignement des EAC implique qu'on s'interroge sur un des rôles que peut endosser le médiateur, cette « figure de l'amateur » évoquée par Montoya et Dumortier :

Montoya : « Dans l'activité, les médiateurs ne cessent de mobiliser des figures d'amateur, comme lieux possibles d'identification et de transmission d'un regard sur l'œuvre et d'un certain nombre d'attitudes face aux objets de culture. Qu'il s'agisse de prescriptions comportementales ou d'une définition allusive de l'expérience esthétique et de la culture, la caractérisation de cette expérience par les médiateurs culturels construit les contours de figures d'amateurs auxquelles les médiateurs prêtent occasionnellement leurs traits. »

Dumortier : « Contribuer, en tant que professeur de français, à la formation d'un amateur d'art, c'est prendre en (très haute) considération l'escompte d'agrément qui préside au contact avec l'œuvre, l'intensité du plaisir qui régule ce contact et l'appréciation qu'il engendre ».

5) La rencontre dans « l'atelier » : œuvre et contre-œuvre

L'entrée par l'atelier : mettre les élèves au travail avec les outils de l'artiste

Certains des proposants étudient la manière dont les *ateliers de pratique artistique* sont des moyens d'amener les élèves à développer ou provoquer une réponse sensible qui sera une des entrées possibles vers le discours sur l'œuvre ou les savoirs sur l'œuvre. À quelles conditions ce que j'ai appelé « l'atelier » est-il une entrée dans « le musée » (l'appréhension de l'œuvre dans ses réseaux) ou dans « le laboratoire » (les outils d'analyse de l'œuvre) ?

À en juger par certaines propositions, il semble qu'une telle entrée soit plus familière dans le domaine des arts visuels, de la danse, que des arts du langage. Car si la tradition des ateliers d'écriture est ancienne⁴⁴, son institutionnalisation comme dispositif d'accès aux savoirs théoriques et historiques ne va pas sans difficulté, comme l'a montré l'introduction, parmi les épreuves du baccalauréat, d'une épreuve d'*écriture d'invention*, qui a provoqué de longs débats et dont le statut n'est pas encore

⁴² A. Jorro 2004, « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation ».

⁴³ Sans doute faudra-t-il faire appel sur ce point aux travaux qui ont porté sur le *travail du comédien*, autour de notions aussi labiles que fascinantes comme celle de « présence » : « le concept de présence comme ce « je ne sais quoi » qui, provoquant la fascination ou l'interrogation, fait le secret de l'art de l'enseignant ou de l'art de l'acteur, et comme une évidence difficile à analyser, à conceptualiser quand bien même elle est ressentie clairement », E. Runtz-Christian, *Enseignant et comédien, un même métier ?* p. 103.

⁴⁴ J.F. Halté et Y. Reuter, « Les ateliers d'écriture », *Pratiques* 61, mars 1989.

stabilisé⁴⁵. Ce statut est bien mieux reconnu dans les autres domaines artistiques : l'enseignement musical (initiation à la pratique instrumentale, aux percussions, au chant choral, aux percussions corporelles...), les arts plastiques, l'enseignement de la danse, du théâtre. Il a aussi une longue histoire dans les écoles d'art, les départements d'arts plastiques⁴⁶ et dans l'enseignement des arts plastiques⁴⁷.

S'interroger sur la dimension « corporelle et matérielle » de la rencontre avec l'œuvre invite à mettre au rang de nos objets de recherche potentiels le recensement et l'analyse des tâches portant sur « l'appropriation par *manipulation* » de l'œuvre par des opérations méthodiques ou aléatoires. Le lien causal entre le Faire et l'Apprendre est considéré comme une évidence, mais qu'en est-il ? Quelles tâches sont proposées ? Comment sont introduites à partir de ces phases d'atelier les notions, les savoirs, l'histoire des arts ? Il s'agit peut-être ici d'une ligne de partage des eaux entre une approche de type « atelier artistique » et de type « histoire des arts ».

Vassileva-Fouilhoux et Motais-Louvel proposent cette réflexion sur les ateliers chorégraphiques :

Vassileva : « L'introduction d'un travail sur **l'improvisation en danse comme une pratique réflexive dans le domaine de l'éducation artistique** nécessite le développement d'un modèle descriptif de cette pratique dans l'enseignement de la danse dans le supérieur. Notre but est de proposer un qui peut être exploité par les enseignants pour soutenir l'activité réflexive de leurs étudiants. »

Motais-Louvel : « Dans le champ artistique des pratiques chorégraphiques j'interroge la façon dont un professeur et une artiste chorégraphique associée mettent en place pour les élèves, des situations d'expérimentation d'une partition de la pièce *So Schnell* de Dominique Bagouet. Par quels objets de savoirs passe ce processus de transmission vers une construction de références construites et partagées par les élèves dans la classe ? Comment les élèves vont-ils **éprouver cette œuvre en qualité de danseur et de spectateur** ? » « Quels sont les savoirs en jeu ? Quelle **mise en construction des savoirs** visés ? Quels sont les savoirs réellement produits ? »

Merchàn sur les apports de l'atelier théâtral ;

Merchàn : « Notre corpus est essentiellement constitué par des récits d'expérience des étudiants de 3ème année dans le cadre du cours « poétiques », centré sur l'étude du texte dramatique et de sa transposition à l'espace scolaire. Ce dispositif se structure dans *l'alternance* entre le travail sur le terrain scolaire et le suivi des séminaires à l'Université. L'objectif de ce dispositif est celui de conduire les étudiants/stagiaires à **identifier et à formaliser dans une visée de développement de l'élève, les savoirs et pratiques** didactiques issues du champ de la formation académique qui peuvent être *transposées* à l'école. Loin d'adopter une perspective de type applicationniste, le dispositif cherche à mettre en dialogue les formes de la tradition de l'enseignement théâtral et les *formes scolaires* qui émergent de sa mise en pratique à l'école obligatoire. »

Espinassy pour les arts visuels :

Espinassy : « Nous nous attachons à l'observation un outil spécifique, longtemps nommé « incitation » dans le jargon de l'enseignement des AP, et qui permet, en termes d'ergonomie, de prescrire la tâche à réaliser par les élèves. « L'incitation » constitue le déclencheur de leur mise au travail, autorise la diversité de leurs

⁴⁵ A. Petitjean, « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », *Pratiques* 117-118, juin 2003, pp. 181-207. B. Daunay, « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline », *Recherches* 39, p. 39-68.

⁴⁶ Cohen 1996, « La critique est aisée, mais l'art est difficile ("a-critique" et arts plastiques) ».

⁴⁷ Gaillot 1997, *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*. Lagoutte, 2002, *Enseigner les arts visuels*.

réalisations plastiques, et ouvre la relation au champ artistique. « L'incitation » proposée par le professeur crée un milieu spécifique où la rencontre entre les œuvres et les élèves s'opère par le biais de l'expérience plastique, individuelle et collective, vécue en classe. »

Deslauriers sur les ateliers d'écriture :

Deslauriers : « Nous verrons que la rencontre avec l'œuvre, en atelier d'écriture, provoque le choc créateur menant au texte et constitue une voie féconde pour que « l'enseignement devienne une production conjointe de pratique et de théorie. »

Œuvre et contre-œuvre : l'œuvre en réponse à l'œuvre

On peut ici, pour mémoire, indiquer une hypothèse à explorer. Le recours à l'atelier serait peut-être éclairé si on le reporte à certaines conduites de réception expertes, attestées en histoire des arts : à côté des discours ordinaires ou savants sur l'œuvre, on peut observer des formes de **réponse à l'œuvre par une œuvre**, que nous pourrions appeler une *contre-œuvre*⁴⁸, qui pourrait être une manière de contourner la difficulté de « parler sur l'œuvre » : peintres qui évoquent des atmosphères musicales⁴⁹ ; pièces musicales qui sont des « réponses » à une image, à l'œuvre d'un peintre, voire à un style⁵⁰ ; films conçus ou reçus comme des « commentaires de texte » plus que des adaptations⁵¹, etc. Il s'agit ici d'une des formes du dialogue entre les arts, où serait soulignée la dimension métacritique de la relation transesthétique.

Ce qui nous intéresse ici, c'est qu'on observe une transposition, parfois involontaire, de telles pratiques interesthétiques dans les classes EAC, par exemple quand on fait appel à des consignes de production plastique « en réponse » à une œuvre plastique, ou poétique, ou musicale, ou textuelle. Ou encore, quand on propose de réagir à une audition, à une vision, par de l'expression corporelle, par un texte poétique, etc. Sont expérimentées ainsi des formes d'appropriation voire de *commentaire* d'œuvres qui ne passent pas par la parole, soit parce que les élèves sont considérés comme trop démunis pour le faire, soit parce que l'enjeu n'est pas la verbalisation, mais une réception qui resterait délibérément dans le seul espace du Faire et du Sentir. Jusqu'où peut-on dire qu'il y a là une forme de « discours sur l'œuvre » qui échappe, paradoxalement, au discours ?

Peut-on proposer que toute parole sur l'œuvre ne peut se réduire aux seuls genres de l'analyse, du commentaire ? Une des problématiques de la littérature comparée est d'observer les formes de « paroles sur l'œuvre » qui échappent aux genres de l'essai, du commentaire, pour pencher vers des formes littéraires, poèmes, récits, portraits, impressions... La relation du texte à l'œuvre n'est plus celle d'un commentaire, mais celle d'un dialogue « en miroir », « en écho » : il s'agit, pour paraphraser une formule de J. Dieudonné⁵², non plus de parler *sur* l'œuvre, mais de parler *avec* l'œuvre⁵³.

⁴⁸ En référence au concept de *contre-texte* proposé par une psychanalyste comme Anne Clancier, 1973, *Psychanalyse et critique littéraire*. « Le contre-texte, par analogie avec le contre-transfert, est l'étude de ce que tout lecteur ou tout critique littéraire éprouve et imagine dans le domaine des fantasmes, à la lecture d'un texte littéraire », A. Clancier 2002, « Des « squiggles » à l'écriture : l'écriture peut-elle être thérapeutique ? ».

⁴⁹ Celle du jazz par exemple chez Henri Matisse réalisait en 1947 avec l'éditeur Tériade un livre d'artiste : *Jazz*. Le *Broadway Boogie-Boogie* de Mondrian (1942), etc. Voir aussi les tentatives des futuristes.

⁵⁰ Les *Tableaux d'une exposition*, de Moussorgski ; Debussy et Whistler dans les *Nocturnes* ou Debussy et Monet dans les *Reflets sur l'eau*, etc.

⁵¹ Le *Perceval* de Rohmer, par exemple.

⁵² « Il ne s'agit pas pour [Jean Paulhan] de produire un discours sur la peinture de Dubuffet mais d'accompagner quelques-unes de ses images, elles-mêmes reprises et recomposées à la lecture du texte, bref moins d'écrire *sur* la peinture, que d'écrire *avec* la peinture, d'accompagner des images,

Certaines propositions de l'édition jeunesse peuvent aussi être inscrites dans une telle problématique : je pense à la collection « Il suffit de passer le pont » chez Mango, avec des albums qui repensent la notion d'illustration en regard de poèmes : *Le Verlaine*, *Le René Char*, *Le Desnos*... ou au travail de Rascal⁵⁴ ou de J. et C. Held⁵⁵ proposant un texte en regard d'une peinture, qui échappe au genre du commentaire analytique, descriptif ou historique (sémiologie, histoire de l'art, critique...) pour dériver vers un genre singulier (poème, récit...), qui est à la fois posé « en regard », « à côté » et « sur » l'œuvre. Ce type de mise en regard d'un art à l'autre relève à la fois d'une réflexion interesthétique et d'une réflexion sur certaines variantes de la *médiation par la parole* qui ont place dans nos travaux. Il semble qu'une tâche aussi évidente et banale que de « parler sur l'œuvre » mérite une attention toute particulière.

6) Un objet de recherches croisées : l'art de pratiquer et d'enseigner la parole sur l'œuvre

« On l'aura bien compris à la lecture de ce livre, il n'y a pas de "grille" d'analyse de film. Nous serions même tentés d'avancer qu'une certaine forme de "talent", échappant par définition à toute "recette", n'est pas étrangère à l'activité analytique et que les analyses réussies, celles qu'on lit avec autant de plaisir qu'on regarde un bon film, en sont certainement pourvues. Roland Barthes disait : 'le commentaire devient alors à mes yeux, une fiction, une enveloppe fissurée' [Le Plaisir du texte]. Le commentateur deviendrait alors du même coup un 'créateur'. Son talent se décèle, certes, à travers l'art de manipuler son objet d'analyse, d'en associer les éléments, de savoir, avec subtilité, les interpréter, mais également, et peut-être surtout, dans l'art de formuler son commentaire, et de le faire vivre. »⁵⁶

Observer les conduites verbales

C'est un cliché, une idée reçue, depuis longtemps mis en cause par les théories de la réception, mais terriblement résistants, au point de guider certains dispositifs didactiques fondés sur la conviction que la rencontre avec l'œuvre est exclusivement un événement silencieux, un ravissement muet, une relation im-médiate, intime, en deçà, au-delà, à côté de toute parole.

Vos propositions participent de la critique de cette conception. Vous confirmez que dans le musée, dans l'atelier, dans le laboratoire, la rencontre avec l'œuvre est l'occasion de multiples formes de discours, tantôt oraux, tantôt écrits. Hors de l'école, la pratique des œuvres est accompagnée d'un foisonnement de conduites langagières, dont certaines sont quasiment identifiées comme genre (la critique, les écrits sur l'art, l'historiographie, l'analyse sémiologique...), d'autres relèvent de la parole professionnelle (échanges et correspondance de créateurs, de galeristes, de marchands d'art...), tandis que d'autres relèvent des pratiques ordinaires de la

qui n'en s'ont pas l'illustration, d'un texte qui n'en est pas le commentaire » (Dieudonné 2005 : 149).

⁵³ On peut aussi évoquer la notion d'*enarration*, proposée par Bruno Clément, 1999, *Le Lecteur et son modèle*, où il rapproche le récit et le commentaire, la *narratio* et l'*ennarratio* : « d'un point de vue poétique, le présent travail postule - et met au jour - une connexion intime, sans doute intrinsèque, entre récit et commentaire, le second prenant du premier le relais vif ».

⁵⁴ Rascal 2002, *Au point du cœur*, L'école des loisirs.

⁵⁵ J. & C. Held 1997, *Rêves de peintres, rêves de poètes*, L'école des loisirs.

⁵⁶ Goliot-Lété & Vanoye 2005, *Précis d'analyse filmique*, p. 125.

réception (dialogues observés dans les vernissages ; échanges informels des publics à la sortie du cinéma, d'une exposition, d'un concert...).

À l'école, en formation, ces discours ont une place souvent centrale ; ils sont des médiations vers des savoirs et des savoir faire, mais ils peuvent aussi être identifiés en eux-mêmes comme des objets d'apprentissage : il s'agit bien d'apprendre à parler et à écrire sur l'œuvre.

Du côté de l'enseignant : la parole comme compétence professionnelle majeure

Sur le plan didactique, en effet, le langage est l'*outil de travail principal* de l'enseignant ou du médiateur.

Des conduites langagières aux fonctions très précises

Dans la rencontre avec l'œuvre, la parole de l'enseignant ou du médiateur jouent des rôles extrêmement précis, dont l'étude est nécessaire si nous voulons concevoir et piloter des dispositifs de formation qui porte sur ce point. On peut distinguer plusieurs moments stratégiques qui correspondent à autant de « micro-genres », de vrais « gestes professionnels » :

1. En amont, la parole du maître a une valeur *apéritive* qui n'a rien de négligeable. Qu'est-ce qui se dit *avant le dévoilement* de l'œuvre, avant la présentation matérielle ? Faut-il, selon certains, garder le silence et entrer directement dans une lecture ? Et pour autant, cette entrée dans l'œuvre n'est-elle pas toujours préparée par quelques mots, quelques gestes, quelque mise en scène ? Dans d'autres cas, introductions, préambules, préfaces, cartels, « chapeaux⁵⁷ »... prennent parfois toute la place et surplombent ou surdéterminent la propre rencontre avec l'œuvre. Ces *paroles apéritives* méritent notre attention, car leurs fonctions et donc leurs formes sont variées.
2. Dans le temps même de cette rencontre, quelles paroles *extemporanées* pour l'enseignant ? Est-il toujours silencieux ? Quelle stimulation, quel guidage des paroles des élèves ? Si on compare par exemple le travail de médiateurs comme le *guide de musée* ou le *conférencier*, on est frappé par la difficulté d'assurer à la fois un guidage de l'attention et une écoute de la réception : qu'est-ce qui se dit, doit se dire, accompagner, nommer, pointer, laisser dire ou réagir ?
3. En aval de la rencontre, quelles paroles tenir ? Quelle suite donner ? Que dire après ? Laisser parler ? Relancer ? Il y a là un « art de faire » qui dérouté souvent les enseignants débutants, qui ne savent pas toujours que faire, soit du silence buté de leurs élèves, soit au contraire de leur prolixité désordonnée...

Bonnéry : « Notre travail, à l'articulation entre une sociologie des apprentissages (outillée des apports de l'histoire et des didactiques des disciplines) et une sociologie de la culture, a consisté à étudier d'abord la façon dont les œuvres sont présentées (contexte, modalités, discours) et la répartition des types d'interventions entre l'intervenant culturel (ou l'artiste) et l'enseignant. De façon secondaire, nous avons enquêté sur les manières dont les élèves s'approprient les œuvres face aux présentations qui en sont faites »

⁵⁷ Par exemple, les textes affichés dans un musée à l'entrée d'une salle, ce qu'on entend dans l'audio-guide ; ou encore les fameux « chapeaux » qui ont fait la réputation d'un manuel de littérature comme le *Lagarde & Michard* chez Bordas.

Nous retrouvons ici les contraintes de la formation

D'une part, l'enseignant des EAC doit à la fois apprendre à dire ce qu'il faut au moment où il faut, pierre de touche de la compétence professionnelle, à juste distance d'un maître muet et d'un maître bavard... Une description du travail de l'enseignant dans les EAC ne peut se passer d'une approche linguistique ou plus largement langagière.

Il doit apprendre à *faire écouter la parole*, qui peut être celle des experts, mais qui est d'abord celle des *pairs* ; écouter les discours sur l'œuvre qui émergent, qui tâtonnent, qui construisent une « communauté discursive⁵⁸ » propre à chaque classe et à chaque temps de travail. Si l'art de *faire parler* et de *faire écouter* est une compétence qui peut sembler transversale, nous aurions tout intérêt à chercher à identifier, dans nos domaines, ce qui fait la spécificité du *discours de réception dans sa dimension collective*, depuis ses formes les plus malhabiles, émergentes, jusqu'à ses formes les plus élaborées, celle du *débat interprétatif*, de la parole herméneutique dans ses formes modestes, mais déjà complexes.

D'autre part, il lui faut apprendre à *écouter la parole de l'élève*, ce qui ne revient pas à s'y soumettre, mais à y chercher de quoi réguler l'intervention. Prendre en compte le langage à la fois comme indicateur et comme outil, et comme objet d'apprentissage relève d'un vrai *savoir faire professionnel*.

Vallès : « Comprendre les difficultés des stagiaires à gérer la double dimension de la médiation enseignante qui se traduit, dans les pratiques de classe, par une conception « magique » des tâches (Amade-Escot, 2003) qui renforce le caractère de prescription de ces dernières et se traduit par des difficultés à interpréter et à réguler l'activité réelle des élèves »

Du côté de l'élève : la parole comme trace, comme indicateur

Parole et pensée

Cette attention portée aux formes de la parole et à sa dynamique dans les échanges a un fondement théorique, si l'on accepte le postulat suivant lequel le langage n'est pas seulement un vecteur transparent de l'échange, un simple médium : il joue un rôle d'*outil cognitif* : la pensée ne s'exprime pas par le langage, mais *s'élabore* en lui ; le langage n'est pas seulement la *trace* d'une activité mentale, mais aussi le moyen par lequel elle se cherche, s'expérimente et s'accomplit⁵⁹.

La parole donne une forme aussi bien au concept qu'à l'affect, comme le montrent à la fois les recherches sur le développement de l'enfant⁶⁰ et l'observation de la manière dont les échanges permettent l'élaboration, au cours de multiples reprises-transformations, de ce qui cherche à se dire dans l'échange, et qui se construit plutôt qu'il ne s'exprime⁶¹.

À ce titre, sur plan méthodologique, ces paroles sont une *fenêtre ouverte sur l'activité*⁶² ; elles donnent accès, dans une certaine mesure, à ces contenus mentaux, à ces

⁵⁸ Jaubert, Rebière & Bernié 2003, *L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ?*, Cahiers Théodile 4, novembre 2004, pp. 51-80.

⁵⁹ Cadre de l'interactionnisme sociodiscursif de Bonckart (1997, *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme sociodiscursif*), développant le Vygotsky de *Pensée et langage* (1934).

⁶⁰ Bruner 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*.

⁶¹ F. François 1994, *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*.

⁶² « Nous soutenons pour notre part, avec Foucault et Bakhtine, que la mise en forme discursive est indissolublement travail psychologique et travail linguistique, qu'elle constitue donc un objet

représentations, aux dynamiques de l'interaction. Elles sont les données majeures avec lesquelles nous analysons l'événement de la réception, mais aussi avec lesquelles l'enseignant ou l'intermédiaire va *réguler sa propre intervention* sur une hypothèse constamment ajustée des états mentaux des interlocuteurs.

Ces formes langagières plus ou moins normées, ces arts-de-parler-de l'œuvre, ces « jeux de langage⁶³ », intéressent la théorie de l'histoire des arts ou de l'esthétique, mais aussi les didacticiens de la langue-culture :

Mirgalet & Demougn : « Une nécessité didactique et pédagogique : **travailler conjointement les compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles à partir de la « culture »** entendue comme un processus dynamique de rapport au savoir » ;

comme les psychologues :

Wallner, Weil-Barais, Gottesdiener : « Cette étude concerne la réception des peintures par les enfants et s'intéresse à **ce que disent les enfants à propos des peintures**. Dans une approche développementale, nous étudions les **changements dans ce discours** en fonction de l'âge de l'enfant. Après un examen des modèles développementaux de l'expérience esthétique (Parsons, 1987 ; Housen, 1987 ; Gardner & Winner, 1976) qui suggèrent une évolution en stades pour expliquer le rapport des enfants à l'art, nous souhaitons apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : **Comment les enfants parlent-ils d'art ? Quels facteurs agissent sur cette expression ? Comment cette expression évolue-t-elle avec l'âge et l'expérience esthétique de l'enfant ?**

Elles donnent accès, de manière indirecte et sans doute incertaine, à ce que nous cherchons à saisir sous le terme d'« événement de la rencontre ». L'analyse précise des données langagières a donc sa pleine place dans nos méthodes de travail.

Parole et socialisation

En outre, la parole n'inscrit pas seulement la pensée et l'émotion dans le signe, elle l'inscrit dans l'interaction. Elle construit la communauté où les pensées et les affects sont élaborés par un travail nécessairement collectif. Elle construit de la relation, de l'être-avec, selon le postulat des approches interactionnistes et psychosociologiques⁶⁴. Le sociologue et le socio-psychologue donnent ainsi, à une échelle extrêmement fine de l'analyse de l'action conjointe, une priorité au social sur l'individuel. La dynamique de la parole dans l'événement de rencontre avec l'œuvre doit être considérée, de leur point de vue, non comme un phénomène subjectif purement interne, intime, mais avant tout comme un événement essentiellement socialisé.

« La thèse centrale de l'interactionnisme socio-discursif est que l'action constitue le résultat de l'appropriation, par l'organisme humain, des propriétés de l'activité sociale *médiatisée par le langage*⁶⁵ ».

Ceci a des implications méthodologiques : les productions sémiotiques multiples que nous observons peuvent être considérées comme des « fenêtre sur la socialisation », non seulement sur les conduites coordonnées observables, mais sur des phénomènes

commun à ces deux disciplines, ou encore qu'elle perd sa substance et sa signification propres lorsqu'elle est abordée en faisant abstraction de l'une de ces deux approches » (Ibid., p. 150).

⁶³ « J'appellerai aussi 'jeu de langage' l'ensemble formé par le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé » (Wittgenstein 1953, *Recherches philosophiques*, p. 31)

⁶⁴ Vygotsky, *Théories des émotions*, par exemple (1998).

⁶⁵ Bronckart 1997, *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme sociodiscursif*, p. 43.

internes coordonnés, conceptualisation, émotion, élaboration et partage de valeurs, processus de raisonnement, processus de socialisation, etc.

Rickenmann : « Dans la mesure où elle réfère à une conception antidualiste des interactions sujet↔environnement, la perspective pragmatiste et historico-culturelle met en évidence la fonction fondamentale que jouent les **médiations sociales et sémiotiques**, notamment les médiations formatives, dans les processus de transmission de la culture et leur articulation avec le **développement de la personne** »

Ruppin : « Pour tenter de comprendre ce qui se passe en classe, ce que font les enseignants et les intervenants, nous avons tenté de **saisir ensemble le dire et le faire, c'est-à-dire leurs paroles et leurs pratiques**. Pour cela, il est nécessaire de faire référence à un cadre théorique capable de tenir ensemble le dire et le faire, les principes et les actions, les intentions et les objets. La sociologie de la justification a retenu notre attention par le fait qu'elle demeure précisément un moyen d'approcher le travail qui consiste, dans notre recherche, à observer des situations artistiques et culturelles en présence de l'artiste ou du médiateur et des élèves d'école primaire, et à analyser ce qui se dit et se fait dans les séances observées (comportements, actions, paroles) en refusant et en dépassant l'opposition théorie/pratique, dire/faire, ou intentions/mise en œuvre »

Une définition ouverte de « parole » ; autres registres sémiotiques entrelacés

Précisons immédiatement que nous utilisons le terme *parole* pour désigner en réalité ce qui est déjà un complexe sémiotique : nous qui utilisons à grande échelle des données provenant de la vidéo, nous pouvons considérer comme des indicateurs pertinents toutes sortes de signes produits par le sujet : signes verbaux, bien sûr, mais indissociables de signes paraverbaux et non-verbaux que les linguistiques de l'interaction font entrer de plain pied dans leurs analyses⁶⁶, et qui nous intéressent au premier chef car nous sommes à la recherche d'indices de ce qui se passe dans l'événement de réception. Dès lors, les postures corporelles, les gestuelles, les mimiques, les soupirs, les phatiques... sont des signes ténus et ambivalents mais décisifs : il revient à la compétence de l'enseignant de les percevoir et de les interpréter ; il revient au chercheur d'aller y voir de plus près.

En outre, la parole identifiée à la seule langue naturelle n'épuise pas le système complexe des registres sémiotiques effectivement sollicités, entrelacés, interagissant, dans les conduites complexes de réception. Ces pratiques sémiotiques ne se réduisent pas à des formes uniquement orales, même si les formes orales sont les plus fréquentes et les plus immédiates. Mili par exemple fait le recensement et l'analyse des *formes sémiotiques écrites* qui sont présentes dans l'enseignement et la pratique de la musique : à commencer par la *partition*, mais aussi bien d'autres formes d'écrits :

Mili : « Écartons d'emblée l'idée simpliste selon laquelle l'écoute musicale en milieu scolaire pourrait consister en une série ininterrompue d'échanges oraux, d'observations et d'écoutes, auxquels viendraient s'ajouter des activités à caractère plus performatif (productions plastiques et concerts)... **Le tout sans trace écrite d'aucune sorte.** » [...] « Au cours de nos recherches, nous avons rencontré de nombreux autres recours à l'écrit, dont l'analyse reste largement à faire : dictées, questionnaires, recherches documentaires par les élèves, devoirs à domicile, interrogations écrites, approche inductive de partition... Leur présence contribue-t-elle à définir de manière précise les contenus d'enseignement ? »

Une analyse des formes didactiques de la rencontre avec l'œuvre ne peut se passer d'un recensement aussi exhaustif que possible des formes sémiotiques, des *registres*

⁶⁶ C. Kerbrat-Orrechioni 1990-1992-1994, *Les interactions verbales*.

sémiotiques au sens de Raymond Duval⁶⁷, dont la succession ou l'entrelacement caractérisent les types de situations que nous observons.

7) Le difficile-à-dire

Notre position d'enseignant face à cette parole-de-la-rencontre nous place dans une position très différente de ceux qui s'intéressent à ses formes savantes ou abouties. Nous ne nous intéressons pas seulement aux formes finies, élaborées, que peuvent prendre les jeux de langage experts. Nous nous intéressons, contraints et forcés ! aux formes inchoatives, naissantes, de cette parole. Car notre travail est justement de solliciter, de saisir et d'étayer cette parole sur l'œuvre *au moment où elle émerge*. Nous sommes par profession attentifs à la **genèse de l'expérience et de la parole esthétiques**, genèse d'autant plus difficile qu'elle a affaire à du complexe et du labile. Ceci nous amène non à réduire nos exigences d'élaboration ultérieure mais à être attentifs :

- à l'oral, aux bredouillements, aux hésitations, aux moments où émergent une pensée qui cherche ses mots, ou des mots qui cherchent à prendre forme d'une pensée ;
- à l'écrit, aux formes « intermédiaires⁶⁸ », aux esquisses, aux notes, aux textes préparatoires...

Car les unes et les autres sont pour nous les marques visibles du travail même de l'apprentissage, du corps-à-corps avec le ce que F. François appelle le « difficile-à-dire » :

« une façon heurtée, maladroite de dire peut être ressentie comme la bonne façon de dire le **difficile-à-dire**⁶⁹ »

Nous travaillons sur des situations où les compétences ne sont pas encore en place, puisque c'est justement notre problème que de les développer dans l'intervention didactique. La compétence du « maître-en-rencontre-avec-l'œuvre » est justement de permettre la mise en place de ces compétences, à partir de leurs formes inchoatives. Nous travaillons, même lorsque nous sommes en formation d'adultes, même dans les cours d'université, même dans les master-classes, avec une parole qui émerge en même temps que les savoirs, les savoir faire, les attitudes que nous visons.

Le difficile-à-dire : la matière première de l'enseignant

Ceci a des conséquences importantes dans l'attention plus ou moins grande que l'enseignant va porter aux formes initiales de la parole sur l'œuvre, dès lors qu'elle est considérée comme la trace d'une élaboration difficile des compétences esthétiques et de la maîtrise des jeux de langage qu'appellent l'appréhension de l'œuvre et le travail sur l'œuvre. L'enseignant, même s'il le regrette, est nécessairement aux prises avec des formes émergentes, des balbutiements, des brouillons qui ne sont pas seulement spectaculaires à l'écrit, mais présents dès l'oral. Il a affaire avec ce *difficile-à-*

⁶⁷ Duval 1995, *Sémiosis et pensée humaine : Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*.

⁶⁸ Bucheton & Chabanne 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* ; et 2000, *Les écrits intermédiaires*, « écrits qui se situent entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation (*cahier du jour, cahier de sciences, copie...*), cahiers d'essai, listes, cahiers d'écrivain, carnets de notes, cahiers d'expériences, journaux de bord ... ».

⁶⁹ François 1999, *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*, p. 28.

dire, mais il ne le conçoit pas comme un échec, le signe d'une incompétence, mais comme un passage obligé vers la maîtrise. Une parole avant la Parole.

Ainsi ce qui va nous intéresser n'est pas immédiatement ce qui va de soi et ce qui apparaît comme réussite, mais aussi le saisissement, l'embarras, les hésitations et les points de blocage, qui signalent les moments où les sujets sont **effectivement au travail** avec ce difficile-à-dire. C'est peut-être aussi ce que la sociologie des émotions appelle une « *désocialisation* paradoxalement *socialisatrice* » :

« Source de compréhension de *passages*, de *césures*, de *pivotements* à l'échelle d'une vie individuelle ou de jugements d'un groupe social, une sociologie des émotions témoigne de fécondités heuristiques pour les interrogations relatives aux processus de socialisation culturelle, de dynamique du jugement de goût ou encore de constitution de la légitimité de nos valeurs esthétiques. L'émotion esthétique définit un moment de *désocialisation* paradoxalement *socialisatrice*, à l'origine de processus de révision de valeurs et de conflits typiques de la formation de mémoires collectives.⁷⁰ »

Si, comme le dit André Scherb :

« La rencontre avec l'œuvre dans le champ des arts visuels peut se faire par une approche intuitive, une approche réfléchie ou une approche documentée »,

notre problème d'enseignants et de formateurs, notre question de recherche est bien le *passage* de l'une à l'autre, à leur *entrelacement* qui doit donner sa place aux unes comme aux autres.

En outre, dans le domaine des EAC, et en particulier dans ce moment crucial qu'est la rencontre avec l'œuvre, le difficile-à-dire est aussi révélateur du degré de **complexité** et d'**exigence** des tâches que nous proposons aux élèves : *parler sur l'œuvre*, surtout quand il s'agit de parler d'une *expérience subjective de l'œuvre*, est sans doute plus difficile que de reproduire des discours sur l'œuvre qui sont déjà élaborés, mais qui risquent de venir se plaquer sur une expérience plutôt que de permettre de lui donner forme, de la développer, de l'enrichir, de l'outiller.

Rouxel : « Il s'agit aujourd'hui de capter l'émergence des sensations, des affects, des mouvements de pensée qui affleurent au seuil de la conscience et vont constituer le terreau de l'expérience esthétique. Mais comment **saisir des traces ce qui s'engage au cœur de la rencontre avec une œuvre dans ce lieu opaque** qu'est la subjectivité du sujet ? Peut-on saisir ce qui est fugitif et mobile et constitue le matériau source de la relation esthétique ? »

À la recherche d'une parole propre sur l'œuvre, nos élèves sont sans doute dans une situation difficile, dont nous pouvons prendre la mesure en allant voir que ces difficultés sont connues de ceux mêmes que nous considérons comme des experts.

Le difficile-à-dire : pour les experts aussi

En effet, si nous nous reportons aux pratiques sociales de référence⁷¹, aux pratiques des experts en « parole sur l'œuvre », nous observons que eux aussi se heurtent au difficile-à-dire, et que c'est même dans le difficile-à-dire qu'ils trouvent ce que le corps-à-corps avec les arts leur donne de plus passionnant à affronter.

« Tout à coup, je m'arrêtais, je ne puis plus bouger, comme il arrive quand une vision ne s'adresse pas seulement à nos regards, mais requiert des perceptions

⁷⁰ Fleury 2007, *L'art, l'émotion et les valeurs : Contribution d'une sociologie des émotions à la sociologie de l'art et de la culture*. In Le Quéau, P. (ed.), *20 ans de sociologie de l'art*, tome 2, p. 161.

⁷¹ Martinand 1981, *Pratiques sociales de référence et compétences techniques*.

plus profondes et dispose de notre être tout entier' (Proust, *Du côté de chez Swann*, éd. Pléiade, t. I, p.140). Bien sûr, il s'agit d'un lieu commun de la rencontre amoureuse, mais Proust lui donne déjà une formulation singulière qui en fait le lieu d'une expérience inouïe, et qui engage toute une conception du visible, des rapports qui se tressent entre un sujet devenu soudain objet dans le temps même où fait irruption son **saisissement**. C'est, je crois, un pareil saisissement que tente de transcrire poètes et penseurs quand ils rencontrent l'œuvre d'un peintre, et la ressemblance avec une rencontre amoureuse n'est certainement pas fortuite. Mais exprimer ce qui vous saisi n'est pas commode et plonge d'ordinaire dans l'**embarras**⁷² »

Sans doute, les discours sur l'œuvre sont en grande partie des discours de maîtrise. Les « sciences de l'art », en particulier, ont laissé dans les secrets du cabinet du chercheur, dans ses carnets, dans ses brouillons, les traces de la lutte avec le difficile-à-dire. Nous n'avons accès qu'à des travaux qui donnent l'impression de l'avoir mis au clair, et c'est exactement ce que nous leur demandons : iconologie, sémiologie, esthétique, histoire des arts, poïétique... sont là pour lever, autant que faire se peut, l'énigme de la relation à l'œuvre.

Mais parmi les jeux de langage que nous pouvons recenser autour des œuvres, il en est d'autres qui rendent compte plus directement et sans détour de ce difficile-à-dire. Au point que le statut générique de ces discours reste problématique. Je veux ici parler de ce qu'on appelle les « écrits sur l'art », dans lequel l'auteur accepte de prendre le risque de rendre compte de ces limbes de l'expression où il se débat avec la matière originelle, native, de l'expérience esthétique, où il accepte de rendre compte de ce combat confus avec les signes plastiques, musicaux, chorégraphiques, ou même poétiques... On pense ici à celui qui est considéré comme le fondateur historique du genre : Diderot. Il invente une forme où, me semble-t-il, l'expert qu'il est censé être accepte de jouer le jeu de ce qui est une sorte de récit de la rencontre avec l'œuvre, et du combat avec les formes langagières pour rendre compte, au plus près, de ce qui est émergence d'un sens.

« il est si malaisé de parler des œuvres d'art (...). Les mots sont trop lourds, frappent comme des pavés, assomment tout ce qu'ils touchent (...). Et il y a encore autre chose : pour parler utilement d'un tableau, ne pas prendre position vis-à-vis, à bout portant, mais chercher un axe de vision oblique, aussi oblique que possible, ou mieux encore : parallèle. Ou courbe. Circulaire, suivant un axe extérieur : c'est ainsi qu'on définit le mieux, en tournoyant autour. En dansant autour. »⁷³

« Pour la critique dite d'art, (...) il faut que les auteurs se souviennent d'être poètes avant toute chose. (...) Pas experts, pas savants, mais : poètes. Et se souviennent qu'un morceau de critique d'art doit être d'abord lui-même une œuvre d'art. Et non pas seulement une doublure cousue au revers de l'œuvre d'un autre, un envers postiche et superflu : pas besoin de doublures. »⁷⁴

Les spécialistes des écrits sur l'art font ainsi un recensement de « genres obliques », problématiques, incertains, parce que situés justement non du côté d'un discours assis sur les œuvres, mais du côté du difficile-à-dire⁷⁵.

⁷² Pouilloux 2005, *Y. Bonnefoy / A. Hollan : La présence du monde*, p. 196.

⁷³ Jean Dubuffet, lettre à Jean Paulhan (17 avril 1944), dans Dubuffet & Paulhan 2003, *Correspondance 1944-1948*. Citée par Dieudonné 2005.

⁷⁴ Ibid., lettre du 25 avril 1944.

⁷⁵ D. Vaugeois 2005 (*L'écrit sur l'art : un genre littéraire ?*) a rassemblé un ensemble d'études sur ce « genre », qui liste ses multiples avatars : *commentaire d'art, critique d'art, littérature d'art*,

C'est ce difficile à dire que j'entends dans la prose d'essayistes comme A. Malraux

« J'écris en ce moment un essai (une sorte de [un mot biffé, illisible] machin qui voudrait être à l'esthétique, l'histoire de l'art, etc., ce qu'est M. Teste à la philosophie). »⁷⁶

ou dans ce superbe passage d'Élie Faure que Godard reprend en y substituant le cinéma à la figure de Rembrandt dans *Passion* (1981) et dans *Grandeur et décadence d'un petit commerce de cinéma* (1986)⁷⁷ :

« Son humanité est réellement formidable, elle est fatale comme la plainte, l'amour, l'échange continu, indifférent et dramatique entre tout ce qui naît et tout ce qui meurt. Il suit notre marche à la mort aux traces de sang qui la marquent. Il ne pleure pas sur nous, il ne nous reconforte pas, puisqu'il est avec nous, puisqu'il est nous-mêmes. Il est là quand le berceau s'éclaire. Il est là quand la jeune fille nous apparaît penchée à la fenêtre, avec ses yeux qui ne savent pas et une perle entre les seins. Il est là quand nous l'avons déshabillée, quand son torse dur tremble au battement de notre fièvre. Il est là quand la femme nous ouvre les genoux avec la même émotion maternelle qu'elle a pour ouvrir ses bras à l'enfant. Il est là quand le fruit tombe d'elle quinze ou vingt fois dans sa vie. Il est là après, quand elle est mûre, que son ventre est raviné, sa poitrine pendante, ses jambes lourdes. Il est là quand elle est vieillie, que son visage crevassé est entouré de coiffes, que ses mains desséchées se croisent sur sa ceinture pour dire qu'elle n'en veut pas à la vie de lui avoir fait du mal. Il est là quand nous sommes vieux, que nous regardons fixement du côté de la nuit qui vient, il est là quand nous sommes morts et que notre cadavre tend le suaire aux bras de nos fils. »⁷⁸

On peut mesurer, à ces exemples, à quelles difficultés sont confrontés nos débutants alors même que nous pensons leur proposer une consigne modeste : « vous direz ce que vous voulez... ». En fait les voilà invités à s'engager dans des formes de discours qui elles-mêmes n'ont pas de modèle générique assuré. Il leur faut donc « inventer une langue », alors même qu'on leur demande en plus de rendre compte de ce qui résiste le plus à une mise en mots, une mise en commun, puisqu'on sollicite le compte rendu d'une expérience plus qu'intime, *hypersubjective*, celle de la rencontre avec l'œuvre saisie dans son moment natif. B. Vouilloux a formulé le défi implicitement contenu dans ce programme :

« La réception française de la phénoménologie, en nouant la relation entre le texte et le tableau autour de la notion d'expérience épochéale, aura institué au lendemain de la Seconde Guerre mondiale un paradigme herméneutique qui se doublait d'un véritable programme d'écriture : expérience de la relation à la peinture comme au phénomène, expérience de l'écriture comme commentaire infini de ce qui lui advient par l'expérience du phénomène ». ⁷⁹

poème pictural, roman d'artiste, salon, poèmes de peintres, livre de peinture, livres d'art, doctrines d'art, littérature d'art, critica d'arte, artistic theory, prose d'art, livre d'artiste, romans critiques, notes d'atelier...

⁷⁶ Malraux, Lettre à Edmond Jaloux, 12 janvier 1931, Fonds Doucet, cité par Christiane Moatti, *Écrits sur l'art I*, 1295, Gallimard, Pléiade, cité dans Vaugeois 2005, p. 28.

⁷⁷ Le commentaire de cette citation réécrite est fait par Suzanne Liandrat-Guigues et Jean Louis Leutrat dans *Godard simple comme bonjour* (2004), p. 202-204, note 104.

⁷⁸ Élie Faure, *Histoire de l'art. L'art moderne, tome I*, 1^{er} éd. 1920, éd. rev. et augm. 1926. Rééd. Livre de poche 1976, p. 109.

⁷⁹ Vouilloux, « Les écrits sur l'art forment-ils un genre ? », dans Vaugeois 2005, *L'écrit sur l'art : un genre littéraire*, p. 38.

8) Enseigner le difficile-à-dire : un art de faire professionnel. Le maître « ignorant » ?

Une nouvelle fois, l'enseignant se trouve dans un poste avancé : il lui faut trouver des solutions pratiques là où les chercheurs lui laissent beaucoup plus de questions que de réponses, et mesurent la difficulté de l'entreprise sans toujours donner des moyens d'y répondre... Mais ces réponses, nous en observons dans les classes, où les enseignants sont bien obligés de se débrouiller avec cet objet difficile.

Le paradoxe : enseigner ce qu'on sait impossible à enseigner

De ce point de vue, les enseignants, nous l'avons dit, s'avancent en terrain découvert et doivent répondre à des questions dont certains affirment qu'elles ne peuvent avoir de réponse : la philosophie analytique, abordant la théorie esthétique, doute radicalement qu'on puisse répondre à la question « qu'est-ce que l'art ? »⁸⁰, et qu'il n'est pas possible de poser rationnellement un jugement de valeur esthétique. Or, comme le constatent nos collègues de Nîmes, l'enseignement des arts appliqués implique d'enseigner à apprendre à prononcer un jugement esthétique et à l'argumenter...

[Auziol & Cretin, « Comment faire percevoir la qualité esthétique d'une réalisation ou plus simplement porter un jugement argumenté sur une production marquée par sa propre implication d'auteur »](#)

Dans un atelier de pratique artistique, l'enseignant est bien obligé de prononcer de tels jugements, lorsqu'il doit indiquer, entre les propositions des élèves, celles sur lesquelles il faut s'appuyer pour *progresser* : ceci est *réussi, intéressant, valable*... plus que cela. En un mot : ceci est *meilleur que*... La critique de l'essentialisme esthétique n'a pas effacé la nécessité pratique d'une axiologie esthétique, et ce dilemme ne concerne pas seulement les marchands d'art ou les experts en authentification.

Rendre possible l'émergence risquée d'une parole sur l'œuvre : posture d'accueil et étayage

Un premier art de faire est à observer dans la manière dont les enseignants sollicitent et aident l'émergence des « premières paroles » des élèves. Ceux-ci, on l'a vu, sont souvent capables de parler de l'œuvre, même quand ils sont jeunes ou quand on les présente comme « démunis » de culture et de mots. Car les obstacles ne sont pas tous de l'ordre du « manque de moyens » linguistiques ou culturels. Ils sont aussi du côté de la prise de risque que comporte cette situation, un *se risquer* qui est parfois autant du côté des élèves que du côté de l'enseignant.

« Comprendre, exactement comme agir, reste toujours un se-risquer et ne permet jamais la simple application d'un savoir général de règles au comprendre d'énoncés ou de textes donnés. (...) La compréhension est une aventure et, comme toute aventure, elle est risquée. (...) Mais si l'on perçoit la compréhension comme une aventure, alors est aussi impliqué qu'elle offre des chances particulières. Elle peut contribuer d'une façon spécifique à élargir nos expériences humaines, notre connaissances de nous-mêmes, et notre horizon du monde. »⁸¹

⁸⁰ Voir les textes rassemblés par Danielle Lories (1988) sous le titre *Philosophie analytique et esthétique*, dont les critiques fameuses de Beardsley, de Dickie et de Goodman.

⁸¹ Gadamer 1974, *Langage & Vérité*, p. 251.

Aussi, une des premières composantes du savoir faire est de rendre possible cette prise de risque, avoir ce que A. Scherb appelle une « posture d'accueil » qui va jouer non sur les savoirs directement, mais sur quelque chose de plus compliqué à décrire, la mise en place de conditions d'une réception bienveillante mais exigeante des propositions, autorisant la prise de risque, l'expérimentation, le saut dans le vide⁸² :

Scherb : « La pensée de la réception est alors à concevoir également comme une pensée créatrice, intuitive et réflexive. Une posture d'accueil est nécessaire à établir pour que cette pensée émerge. »

Rouxel : « Les investigations des chercheurs concernent moins l'œuvre elle-même et le discours analytique qu'elle suscite que la relation intime qui se noue dans la rencontre entre l'œuvre et le sujet. »

On identifie sur ce point deux orientations didactiques : quel équilibre trouver entre cette émergence de la subjectivité, avec toutes les maladroites et les impasses où elle peut conduire, et la nécessité de la confronter, voire de la soumettre, aux paroles autorisées, aux savoirs sur l'œuvre, aux commentaires de l'œuvre légitimés par l'histoire des arts ? On a là une source de tension, et peut-être aussi deux philosophies de la rencontre avec l'œuvre...

Toute la difficulté consiste à autoriser les premières prises de parole, mais aussi à ne pas se contenter de ce tout-venant.

C'est ici que sont nécessaires des recherches apportant des analyses à grain fin des « gestes professionnels » de l'enseignant dans ces situations où il cherche à stimuler, recueillir, relancer des élèves aux prises avec le difficile-à-dire qu'est l'expérience de l'œuvre. En réalité, alors même que l'enseignant semble en retrait, qu'il se contente de solliciter des prises de paroles, il est en charge d'un travail difficile que Bruner a décrit en utilisant la métaphore de l'étagage⁸³.

On peut observer ainsi un ensemble de formes d'interventions, dont le recensement a été entrepris dans les recherches sur l'apprentissage de l'oral pour penser, pour apprendre et pour se développer⁸⁴. Un travail en réalité très précis, complexe, dont l'apprentissage passe nécessairement par une expérience réfléchie, car il est paradoxal.

D'un côté, des formes d'intervention multiples : quels dispositifs de travail ? quelles formes d'activité ? Quelles consignes pour lancer la parole, la mettre en circulation, exploiter les propositions intéressantes, proposer des reformulations, valider des interprétations... ?

⁸² Ce que D. Bucheton appelle, dans son modèle multidimensionnel des gestes professionnels, la préoccupation liée à l'« atmosphère ». Bucheton 2009, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*.

⁸³ « L'intervention d'un tuteur (...) la plupart du temps (...) comprend une sorte de processus d'étagage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à 'prendre en main' ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. (...) Nous soutenons (...) que ce processus (...) peut, pour finir, produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide », Bruner 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, p. 283.

⁸⁴ Grandaty & Turco 2001, *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école*. Chabanne & Bucheton 2002, *L'écrit et l'oral réflexif. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Garcia-Debanco & Plane 2004, *Comment enseigner l'oral ?* Nonnon 2004, *Parler pour apprendre*.

De l'autre, un sens du retrait, du silence, de *l'écoute*, joint à un sens de l'opportunité, d'une parole juste au juste moment⁸⁵, ce qu'A. Jorro cherche à saisir par l'antique notion de *kairos*⁸⁶. Cette compétence n'est pas seulement celle des enseignants EAC ; on peut par exemple l'observer dans des situations de formation artistique de haut niveau comme les master-classes ou les ateliers professionnels. Ce que l'élève attend de son maître, c'est un sens du conseil qui ne l'écrase pas sous les injonctions et les critiques, mais l'aide à trouver, au moment donné, ce qu'il lui faut pour dépasser une difficulté, comprendre une nuance, trouver une solution.

Mais aussi, l'élève attend du maître-en-rencontre-avec-l'œuvre qu'il ne le laisse pas seul devant elle, fût-ce pour respecter la pureté d'une rencontre im-médiate... Si le maître doit se faire paradoxalement ignorant⁸⁷, il ne peut se réfugier sans risque dans cette seule attitude...

9) Le maître enseignant. Place et fonction des savoirs sur l'œuvre dans la rencontre avec l'œuvre

Lors de la rencontre avec l'œuvre, on a vu que le maître pouvait prendre le rôle de l'ignorant, expert en maïeutique, en retrait apparent de la scène scolaire. Les observations montrent que cette position n'a que l'apparence du retrait : l'enseignant intervient en permanence pour rendre possible et pour étayer les discours émergents des élèves. La question qui se pose alors est l'équilibre entre une position de retrait destinée à favoriser le plus possible une parole ouverte des élèves sur l'œuvre, et le besoin d'apporter à ces élèves de quoi nourrir et organiser cette parole. Quels sont alors les choix qui s'imposent à l'enseignant ?

Une demande institutionnelle explicite

La demande d'un enseignement méthodique de savoirs, de méthodes, voire d'attitudes (« sensibilité », « curiosité », « goût »⁸⁸) n'apparaît pas plus clairement que dans les dernières instructions officielles régissant l'enseignement de l'histoire des arts (nouveaux programmes d'histoire des arts⁸⁹). Cette injonction institutionnelle se traduit par la demande d'actions de formation, et simultanément, le nombre croissant de séminaires ou de colloques qui ont pour but de lancer la réflexion sur la nature des savoirs à enseigner, le recensement des outils dont les enseignants auront besoin, la réflexion sur les formes de travail, la programmation, les formes d'évaluation, etc.

⁸⁵ « Le sens du moment opportun marque l'implication du praticien, sa disponibilité dans la situation, en particulier son attention à l'autre », Jorro 2002, « Professionnaliser le métier d'enseignant », p. 81.

⁸⁶ « Le temps de l'opération technique n'est pas une réalité stable, unifiée, homogène, sur quoi la connaissance aurait prise; c'est un temps agi, le temps de l'opportunité à saisir, du *kairos*, ce point où l'action humaine vient rencontrer un processus naturel qui se développe au rythme de sa durée propre. L'artisan, pour intervenir avec son outil, doit apprécier et attendre le moment où la situation est mûre, savoir se soumettre entièrement à l'occasion. Jamais il ne doit quitter sa tâche, dit Platon, sous peine de laisser passer le *kairos*, et de voir l'œuvre gâchée. » Jean-Pierre Vernant, *Mythe et pensée chez les Grecs*, t. II, p. 59.

⁸⁷ J. Rancière analyse cette attitude paradoxale à partir d'une étude historique dans *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 1995.

⁸⁸ Décret sur le Socle Commun des Compétences, D. n° 2006-830 du 11-7-2006. JO du 12-7-2006. Encart du B.O. n° 29 du 20 juillet 2006.

⁸⁹ Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école, collège, lycée), Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

Certains d'entre vous doivent répondre à cette demande, et présenteront l'état de leur réflexion ou leur expérience de formateurs.

Lucas & Vincent : « Les buts généraux de l'atelier sont clairs : en premier lieu, contribuer à la transmission d'une histoire culturelle, en partant d'une réflexion sur les enjeux, pour faire acquérir des connaissances, des repères clairs et des compétences aux élèves à partir de pratiques réfléchies et renouvelées. »

Les réponses données, dans ce domaine, ont-elles aussi besoin de s'appuyer sur un travail théorique, vers lequel converge les apports des sciences de l'art tout autant que les apports des recherches sur l'enseignement-apprentissage dans les EAC. Et bien entendu, comme nous le disions en préambule, il faut aussi considérer les problèmes particuliers posés par la *formation des enseignants*, la conception du matériel à leur intention, ou l'organisation des actions de formation dans les circonscriptions ou les rectorats.

Expérience im-médiate /vs/ Médiation par les savoirs

Ce passage par les savoirs semble contradictoire avec ce que nous avons dit de la rencontre avec l'œuvre, abordée précédemment comme l'élaboration par l'élève d'une expérience esthétique d'abord livrée à elle-même et comptant sur ses seules ressources. Le maître ignorant est-il pour autant le contraire du maître enseignant ? Sans doute ont-ils l'un et l'autre plus d'un tour dans leur sac, et ils ne manquent pas d'échanger leurs rôles en fonction des besoins.

Ainsi, l'expérience « brute » de l'œuvre est-elle nécessairement aussi dénuée de tout savoir que nous nous plaisons parfois à le croire ? Où l'élève apprendrait-il à parler de l'œuvre s'il était seulement laissé à lui-même ? Il apparaît parfois comme une idée reçue qu'il faut respecter, devant l'œuvre, la « parole spontanée » des élèves, au nom de son « authenticité ». Mais donner place autant que possible à ce que nous avons appelé la parole émergente ne signifie pas considérer qu'elle suffit à elle seule. Elle conduit parfois aux pires dévoiements de ces belles intentions : accepter tout ce qui se dit, laisser dériver l'interprétation hors de ses limites⁹⁰, confondre bavardage et débat, confondre laisser faire et parcours herméneutique. En réalité, si les élèves peuvent parler de l'art, c'est qu'ils disposent de ressources qui ne relèvent pas d'un enseignement explicite, et qui sont largement dépendantes des apports de la socialisation familiale ou hors-scolaire⁹¹.

Le travail de l'enseignant n'est pas seulement de s'appuyer sur ces apprentissages invisibles, marqueurs des inégalités sociales. Il doit assurer un enseignement méthodique, tout en l'appuyant autant que possible sur ces savoirs déjà-là. Il faut aussi *enseigner*, et la difficulté pour débutant est souvent de savoir quoi apporter et quand et comment il doit intervenir.

Dumortier : « Le premier mot de l'expression « amateur éclairé » (Dumortier, 2001, 2005) dit l'importance accordée à ce que Schaeffer nomme la « conduite esthétique » (1996) et Genette la « relation esthétique » (1997). [...] Le second mot – « éclairé » – dit un double souci : celui de faire découvrir par les élèves ce qui peut rendre raison de l'appréciation personnelle, tant du côté de l'œuvre que du côté du sujet lecteur (Langlade et Rouxel, 2004), et celui de les pourvoir de la compétence de faire part d'un jugement de goût *motivé*, fondé sur l'agrément ou le désagrément qu'ils ont éprouvé. »

⁹⁰ Eco 1992, *Les Limites de l'interprétation*. Voir aussi sur son débat avec Richard Rorty, Jonathan Culler, Christine Brooke-Rose et Stefan Collini dans *Interprétation et surinterprétation*, 1996.

⁹¹ Ce qui est l'apport critique de la sociologie de la réception.

Qui plus est, on peut s'interroger sur l'apport de ces outils préalablement donnés : ils peuvent être même nécessaires à une *vraie* rencontre avec l'œuvre, *qui ne pourrait s'accomplir sans eux*. C'est souvent le cas pour certaines œuvres difficiles, pour lesquelles nous avons besoin de guides et de repères, avant même d'être capables d'y entrer avec profit⁹². Sans ces appuis, elles restent tout simplement étrangères, lointaines, opaques, hostiles. À l'inverse, certaines œuvres trop transparentes, trop faciles, gagnent à être dé-familiarisées ou problématisées par des approches d'emblée savantes, critiques.

Si nous suivons les catégories d'A. Scherb, à côté d'une approche qui serait intuitive, ou réfléchie, est-il légitime d'envisager une approche **documentée** ? Et surtout, comme tisser entre elles ces voies d'accès afin qu'elles se servent mutuellement d'appui ? Voilà une belle question de formation pour l'enseignant comme pour le spécialiste de la médiation culturelle.

Scherb : « La rencontre avec l'œuvre dans le champ des arts visuels peut se faire par une approche intuitive, une approche réfléchie ou une approche documentée »,

Mais quels sont ces savoirs qu'il s'agit d'enseigner ?

Le parcours de vos propositions permet d'esquisser une première liste de ces savoirs à enseigner, qui montre qu'ils ne sont si facilement identifiables, ni réductibles à des formes élémentaires de la connaissance.

Quelles œuvres ? La maîtrise d'un répertoire

Les programmes d'histoire de l'art présentent sans détour des listes d'œuvres à « connaître ». Nous avons déjà rappelé que l'expérience des œuvres, si possible dans leur authenticité matérielle, constituait un premier type de savoir sur l'œuvre. Les élèves ont prioritairement à se constituer une mémoire de ces expériences, un musée imaginaire personnel, grâce auquel ils pourront construire, par comparaison, les notions esthétiques et historiques. Mais cela signifie-t-il que la classe d'histoire de l'art ne donne lieu qu'à la mémorisation d'une fresque chronologique où les œuvres ont fonction d'illustrations, tandis qu'il n'est demandé que de réciter mécaniquement les définitions et les commentaires convenus ?

Ainsi, que signifie « connaître une œuvre » ? Est-ce seulement la reconnaître et la nommer, la situer dans le temps, identifier son auteur, son époque, son style, réciter le dictionnaire des œuvres ou le cartel ? Sans doute est-ce là une première base, mais nous avons eu l'occasion de nous interroger longuement sur la spécificité de l'objet et des pratiques afférentes ; il y a là sans doute des formes de savoirs qu'il faudrait préciser, surtout si on ne sépare pas la connaissance des œuvres de formes plus invisibles d'appropriation, qui caractérisent, par exemple, la posture de l'*amateur*, si nous envisageons la rencontre avec l'œuvre comme une *socialisation*.

Quels savoirs ? Matrices ou cartes conceptuelles

Vos propositions évoquent souvent la notion de « grilles de lecture » à transposer où à construire.

Goulon-Fontaliran : « Du savoir scientifique au savoir didactique, quelles grilles de lecture du répertoire des œuvres à destination des enseignants peut-on construire ? Comment les sélectionner ? »

⁹² Voir la réflexion que fait sur ce sujet Bayard dans *Comment parler des livres que l'on n'a pas lu* (2007).

Lucas & Vincent : « L'atelier s'inscrit dans le cadre d'un travail d'équipe et se conçoit appuyé sur des expérimentations liées à l'histoire des arts, conduites en formation et en classe. Il s'appuie aussi sur un travail didactique visant à **construire des outils qui facilitent la mise en œuvre** de ces enseignements. »

Compain-Gajac : « La référence de départ sera la méthode classique de l'étude de l'œuvre en Histoire de l'art, méthode fondée sur une démarche tripartite, à savoir:

1- la description, c'est à dire l'analyse formelle et structurale et l'analyse iconographique de l'œuvre;

2- l'analyse matérielle de l'œuvre;

3- l'étude des sources historiques autour de la production de l'œuvre et autour de sa perception. »

Mais est-ce un point de départ ou un aboutissement ?

Si on met de côté une conception étroitement scolaire et mécaniste de l'usage de cet artefact didactique, il reste que la « grille » renvoie à un outil cognitif qui est à la fois une image des structures mentales disponibles et un opérateur sémiotique, qui organise, hiérarchise, et condense, dans une forme aussi ramassée que possible, la totalité d'un ensemble conceptuel complexe. Nous parlons ici du concept de *graphe, matrice ou carte conceptuel(le)*⁹³: un domaine de connaissance peut être hypothétiquement modélisé par un ensemble fini de termes, eux-mêmes pris au sein d'un réseau dynamique, où la nature des liens et des nœuds dessine une topologie du savoir et permettent les opérations élémentaires de catégorisation, exemplification, listage, etc.

Si la matrice conceptuelle est une hypothèse de la sémantique cognitive⁹⁴ et un artefact de ses applications techniques⁹⁵, elle devient aussi, pour l'enseignant, un problème didactique très concret : nombreuses sont les disciplines qui cherchent à faire tenir dans un tel outil, ramassé, une image de leur propre encyclopédie. On trouve de telles grilles par exemple dans le préambule des programmes de l'option art sous forme d'un schéma tripolaire⁹⁶ ; dans des ouvrages de didactique des arts plastiques⁹⁷ ; ou dans les programmes de Français du lycée, qui proposent une liste des notions théoriques⁹⁸.

La conception de ces « grilles », leur ajustement aux capacités des élèves et la programmation de leur construction tout au long d'un cycle ne sont pas moins que des tentatives délicates de *transposition didactique*⁹⁹ des matrices conceptuelles correspondantes. Mais il reste aussi tout à fait passionnant d'aller étudier *comment elles sont effectivement utilisées* et si elles sont *opératoires*, voire comment elles doivent être

⁹³ « On peut représenter [la définition conceptuelle d'un objet] par des matrices, des graphiques ou des cartes conceptuelles, ou dans des formules, en sachant que cette représentation est une modélisation induite, une simplification par abstraction. Le modèle induit est une représentation réduite de l'objet : c'est une mise en forme parlante, visible en un coup d'œil, manipulable, d'un ensemble d'événements ou de faits » (Van der Maren 1996, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, p. 450).

⁹⁴ À partir des propositions de Sowa 1976, « Conceptual Graphs for a Data Base Interface ».

⁹⁵ Par exemple dans l'implémentation informatique des mémoires sémantiques. Cf. Le Ny 1989, *Sciences cognitives et compréhension du langage* ; Rastier 1991, *Sémantique et recherches cognitives*.

⁹⁶ *Programme des enseignements artistiques des classes terminales des séries générales et technologiques*, A. du 20-7-2001 . JO du 4-8-2001, B.O. hors série du 30 août 2001, section II, 1.

⁹⁷ Gaillot 1997, *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*.

⁹⁸ Lesquelles justement ne sont pas organisées de manière à former une carte conceptuelle lisible, d'où la difficulté de passer d'une simple liste de termes à un outil didactique efficace...

⁹⁹ Chevallard 1992, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*.

parfois déconstruites... La question cruciale est bien celle-ci : comment se lient ces savoirs à l'expérience même de l'œuvre en tant qu'événement esthétique ? Est-il seulement nécessaire que les savoirs sur l'œuvre prennent en compte cette expérience (jusqu'à postuler qu'une approche intellectuelle n'aurait rien à voir avec l'approche sensible) ? On peut aussi, plus paradoxalement, se demander à contre-pied *quels savoirs sur l'œuvre seraient nécessaires à l'expérience de l'œuvre elle-même*. Plus que dans les théories esthétiques, il faut aller chercher ces questions et quelques réponses dans l'observation des pratiques effectives de la rencontre avec l'œuvre.

Quels savoir faire discursifs ? Quels « genres scolaires » ?

Nous avons insisté sur le rôle de la parole comme opérateur sémiotique universel. À côté des formes spontanées du dialogue devant l'œuvre, il faut aussi recenser parmi les savoir faire à enseigner des formes plus organisées, que constituent les *genres oraux et écrits* associés aux différentes pratiques de l'œuvre, depuis sa rencontre comme expérience, jusqu'aux différentes variantes du *commentaire*, de l'*analyse*. Ces genres sont parfois étroitement normés, par exemple dans les formes attendues pour un examen¹⁰⁰.

Ces genres sont eux-mêmes définis au sein des spécialités savantes : l'analyse sémiotique du Groupe μ ¹⁰¹ ou de l'école de Greimas¹⁰² n'est pas la même chose que le commentaire iconologique de Panofsky¹⁰³ ; les genres du spécialiste d'esthétique, de philosophie de l'art de sont pas ceux du sociologue de l'art ou de l'historien de l'art. Et encore chacune de ces spécialités connaît ses propres subdivisions, débats entre sociologies de l'œuvre, de la réception, de la pratique culturelle¹⁰⁴... L'apparition d'un enseignement universitaire des arts plastiques, par exemple, a amené l'apparition de discours sur l'œuvre qui ont eu quelquefois du mal à être reconnus par la communauté universitaire¹⁰⁵ : on ne parle pas des œuvres de la même façon dans une faculté de philosophie, et dans une école d'art. Débats entre les historiens de l'art et quelques célèbres amateurs, discussions stylistiques ou théoriques ou épistémologiques qui se diversifient en autant de manière de « parler de l'œuvre » ou d'« écrire sur l'œuvre » et en autant de questions pour l'enseignant, qui doit faire, une nouvelle fois, ce que les experts ne font pas : la synthèse de toutes ces problématiques pour en dégager... ce qui est à enseigner.

Il reste à définir, même s'ils ne sont pas formalisés par une évaluation institutionnelle, ce que pourraient-être le ou les « genres scolaires » de cet enseignement de l'histoire de l'art, qui ne seront sans doute pas les mêmes suivant la définition qu'on en donnera.

¹⁰⁰ Par exemple, la « *Partie écrite portant sur la composante culturelle du programme* », proposée aux candidats de l'option Art du baccalauréat L : *Note de service 2002-143*, B.O. 28 du 11/07/2002.

¹⁰¹ Groupe μ , 1992, *Traité du signe visuel : Pour une rhétorique de l'image*.

¹⁰² Greimas A.J., *Du sens, essais sémiotiques*, 1970.

¹⁰³ *Essais d'iconologie*, 1967.

¹⁰⁴ Voir la synthèse que fait N. Heinich des débats entre sociologie de la production, de la médiation, de la réception, de l'œuvre. « Vingt ans après... », in Le Quéau, P. (ed.), *20 ans de sociologie de l'art*, tome 1, pp. 26-35.

¹⁰⁵ « Jamais l'art ne se réduira à la poïèsis et sa praxis appelle une autre critique : une a-critique a théoricienne », J. Cohen 1996, « La critique est aisée, mais l'art est difficile. ("a-critique" et arts plastiques) », dans *Critique & Théorie*, Chateau, D. & Ladmiral, J.-R., p. 255.

La transposition invisible ou inavouée

Cette transposition est parfois effectuée de manière invisible, comme si n'existait pas entre les genres universitaires de référence et les genres scolaires ou les genres ordinaires de la rencontre avec l'œuvre, des liens de dépendance, de filiation, voire de réaction¹⁰⁶. En didactique de la littérature, depuis une décennie, on a assisté à la transposition, pas toujours facile à maîtriser, des théories de la réception¹⁰⁷, de la lecture¹⁰⁸, voire de l'herméneutique, comme on peut en juger par les heurs et malheurs de la notion récurrente d'« interprétation ».

Deronne : « Les enseignants novices ou experts mettent en œuvre dans les classes des protocoles de lecture littéraire plus ou moins conscients, plus ou moins ritualisés. L'objet de la communication porte sur l'analyse de moments particuliers qui surgissent dans l'espace de parole et de travail de la classe. Diverses pratiques (écriture spontanée de lecteurs qui accompagne la lecture personnelle de textes littéraires, écriture réflexive, interactions en classe, confrontation des réceptions et des interprétations) montrent l'importance de ce qui se joue dans les premières rencontres avec l'œuvre dans tout processus de didactisation de la littérature »

Or, c'est dans la maîtrise de ces « genres invisibles » que se jouent les marques de la différence sociale. Ainsi, les élèves placés devant la consigne la plus simple ne sont pas déliés de toute contrainte : « regardez l'image et dites ce que vous avez envie de dire ». Ni le regard, ni le sens qu'on va y construire, ni la forme du discours qu'on va produire ne sont « naturels ». Les discours ordinaires devant l'œuvre sont informés, plus ou moins obliquement, par des structures et des marqueurs socialement différenciés et inégalement valorisés, qui s'organisent, à l'insu des acteurs¹⁰⁹. Même la rencontre avec l'œuvre la plus improvisée n'échappe pas à ces déterminations qui pourraient expliquer les inégales performances scolaires des élèves, plus que l'explication habituelle par le « manque de vocabulaire » ou par l'insuffisante « maîtrise de la langue ».

Des « genres scolaires » finalement non identifiés, et l'inquiétude des acteurs

Il est vrai aussi que l'indétermination des genres de la rencontre avec l'œuvre va de pair avec une conscience insuffisante de la complexité des événements et des conduites qui s'y accomplissent. Je prendrai pour exemple l'approche que nos collègues liégeois font de l'enseignement du jugement de gout.

Appuyé sur les modèles récents de l'expérience esthétique qui distinguent l'expérience esthétique et le jugement esthétique, l'équipe Dumortier, Dispy, Van Beveren a cherché à identifier ce que pouvait être cette compétence, désormais posée comme une évidence, qui consistait à savoir produire des « jugements de gout argumentés », considérés comme une étape initiale dans l'approche des genres scolaires de l'analyse littéraire. Ils ont simplement demandé aux enseignants de se soumettre à leurs propres consignes :

¹⁰⁶ En didactique de la littérature, quels discours savants ont droit de cité ? Par exemple, en théorie du théâtre, le Barthes de *S/Z* ou le Picard de *Nouvelle Critique, nouvelle imposture ?* Voir encore le débat entre Genette et Fumaroli à propos du clivage critique/poétique : *Le Débat* 29, 1984, « Comment parler de la littérature ? ».

¹⁰⁷ Jauss, 1978, *Pour une esthétique de la réception* ; Dufays, Gemenne, Ledur, 1996, *Pour une lecture littéraire 1*.

¹⁰⁸ Picard 1986, *La littérature comme jeu. Essai sur la littérature*.

¹⁰⁹ Le film de J.M. Ribes, *Musée haut, musée bas*, expose plaisamment une sociologie sauvage des différentes conduites dans le musée.

Van Beveren : « Cette recherche ayant mis en évidence la peine qu'éprouvaient les maîtres, rompus par l'université à des pratiques de commentaire impersonnelles et non fondées sur leur propre conduite esthétique (Schaeffer, 1992, Michaud, 1999) à fournir de tels exemples [de rédaction de jugements de gout] »

Nous avons dit plus haut combien la rencontre avec l'œuvre impliquait l'émergence de formes de discours difficiles à identifier, et cela même chez les experts. En l'absence de repères génériques, les enseignants débutants se disent en difficulté quand il s'agit de diriger ce que les programmes leur enjoignent de mettre en œuvre, à commencer par les fameux « débats interprétatifs¹¹⁰ ». Ils perçoivent qu'on leur demande d'inventer des formes scolaires qui ne relèvent pas clairement de normes pratiques. Où trouver des modèles ou au moins des repères pour les aider ?

Quels textes-à-lire ? Quels documents apportés ? Une bibliothèque de référence existe-t-elle ?

À supposer qu'on pourrait commencer à identifier quelques-uns des genres discursifs de la rencontre avec l'œuvre, il faudrait sans doute les trouver dans des pratiques de référence, qui en donnerait des formes à transposer. Cette demande fait apparaître le besoin d'une sorte de *bibliothèque de référence* où on pourrait trouver un choix d'écrits sur l'œuvre susceptibles de donner les clefs génériques de ce que l'enseignant exige sans savoir comment le définir. Il n'est plus possible de ne donner aux élèves que leurs seules productions. Quel autre *interlocuteur* ont-ils que l'enseignant ou leurs pairs ? Qui parle aussi ? Fait-on entendre d'autres voix ?

C'est sur cette bibliothèque de la rencontre avec l'œuvre que nous pourrions aussi nous interroger lors des journées. La question posée est bien celle d'une bibliothèque virtuelle, dans laquelle on pourrait puiser des textes à lire et à faire lire, pour y trouver des solutions et des règles. Dans les dispositifs que nous observons ou que nous concevons, quels sont les *textes* que nous donnons à lire ? À quels genres appartiennent-ils ? Quels auteurs sont convoqués pour dessiner, même intuitivement, ce que pourrait être le genre des « écrits sur la rencontre avec l'œuvre » : lettres d'artistes, extraits de carnets de travail ? Commentaires par des spécialistes, des journalistes, des « amateurs » ? Discours de vulgarisation ?

Parmi les apports qu'assure l'enseignant, il y a les œuvres, mais aussi des textes ou des paroles sur les œuvres. Sans constituer des modèles à imiter, ils apportent nécessairement des ressources, des solutions, des suggestions, des pistes à suivre ; des exemples de manières de faire. Quelle place vos programmations pourraient laisser à de tels textes de référence ? Quels textes alors choisir, quels extraits ? Et quels en seraient alors les effets sur les productions des élèves ?

10) Conclusion : Enseigner la rencontre avec l'œuvre comme compétence professionnelle : un modèle possible pour la formation d'enseignants ?

Au bout de ce long parcours, nous en revenons aux question de formation. Serrer de près ce qui se passe dans la rencontre avec l'œuvre permet de mesurer la difficulté réelle que pose son accompagnement et sa mise en œuvre didactique. Une

¹¹⁰ D'autant plus que d'autres genres de débat ont fait leur apparition récemment : débat philosophique, débat littéraire, débat civique... Cf. M. Tozzi et Y. Soulé, 2008, *La Littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique*.

compétence professionnelle spécifique est ainsi appelée par de telles situations. Rappelons-en les tensions.

Un écueil possible ou un passage obligé : que les savoirs apportés occultent l'expérience même de l'œuvre

Nous venons de le voir : enseigner la rencontre avec l'œuvre suppose d'équilibrer ce qui est de l'ordre d'une réception aussi ouverte que possible, et des apports nécessaires pour l'amplifier, l'organiser, l'outiller, voire tout simplement la lancer. Ces deux perspectives sont contradictoires : laisser l'élève face à l'œuvre, c'est sans doute parfois le condamner au silence ou à des piétinements improductifs ; trop apporter, au mauvais moment, c'est substituer à la progressive appropriation de l'œuvre les discours des autres, et en réalité faire disparaître la rencontre elle-même, dans sa singularité :

Ricker : Évoque des « des écueils des procédés déductifs liés aux connaissances théoriques préalables. En effet, trop souvent, les historiens de l'art souhaitent insérer l'œuvre dans un contexte de vastes connaissances théoriques et de généralités stylistiques qui peuvent tendre à remplacer l'observation concrète de l'œuvre. Lorsque l'élève écoute des explications qui mettent trop en avant des savoirs préalables, il se sent incompetent et conforté dans ses craintes de ne pas pouvoir décoder lui-même le langage artistique. »

« Une éducation par les arts qui n'aurait pas pour assise la possibilité d'une expérience esthétique personnelle serait-elle bien une éducation par les arts ? Dès lors, évaluer un dispositif, un programme d'éducation artistique, c'est peut-être d'abord évaluer la nature, la qualité, la spécificité de l'expérience esthétique qu'ils proposent et permettent, et mieux encore celle des attitudes esthétiques, des conduites esthétiques qui y sont appelées et éduquées.¹¹¹ »

Les approches « réflexives » ou « documentées » (Sherb), les approches « déductives » qui donnent priorité aux seuls savoirs ou aux seuls techniques d'analyse menacent le cœur de la rencontre avec l'œuvre, mais peuvent en même temps être la seule manière d'y parvenir. Cette tension est souvent identifiée comme un nœud décisif, qui oppose quelquefois la posture de l'enseignant de celle de l'intervenant, comme l'observent les propositions qui prennent comme objet d'étude le couple formé lors de leur co-intervention :

Ruppin : « Nous verrons que les enseignants de ces projets respectifs font preuve d'un discours et de conduites pour le moins singulières et paradoxales. Notre hypothèse serait que l'art, à l'école, semble parfois mis au service d'une rénovation de la forme scolaire¹¹². En effet, là où une artiste plasticienne propose une expérience esthétique dans une optique pédagogique centrée sur l'épanouissement, la créativité et le développement de la personnalité de l'enfant, les entretiens et observations menés dans le projet musique sont implicitement et paradoxalement tournés vers le maintien des élèves, leur discipline et leur conduite (consignes, comptes-rendus, exercices répétitifs...), témoins d'une forme scolaire prédominante »

Cette répartition des rôles est sans doute porteuse de richesse, mais aussi de difficultés, parfois inaperçues :

¹¹¹ Kerlan 2008, « Bilan prospectif : L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, justification », dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international*, Paris, 10-12 janvier 2007, p. 516.

¹¹² Au sens de Guy Vincent dans *L'école primaire française*, Lyon, PUL, 1980.

Boutin : « Nous verrons comment coopèrent les différents acteurs - enseignants, médiateurs, artistes... - face aux élèves et quels types de pensées pédagogiques sous-jacentes sous-tendent ces comportements. »

Un de nos collègues étudie ainsi le passage d'une pratique amateur, autodidacte, à un enseignement dirigé de la pratique instrumentale : le passage de la « pratique personnelle » à la « pratique scolaire » ne semble pas aller de soi.

Deslyper : « Ce passage d'un type d'apprentissage à l'autre n'est pas sans effet sur la pratique elle-même. Pour une très large majorité des instrumentistes, le passage par l'école de musique est perçu comme une période de profonde remise en question de leurs manières de jouer et de penser la musique à laquelle ils offrent plus ou moins de résistance. Le passage d'une pratique « autodidacte » à une pratique « scolaire » relève d'une véritable transformation de la pratique. »

En didactique de la littérature, cette tension a naguère pris la forme d'un débat entre les tenants d'une « déscolarisation de la lecture » et les partisans de sa « rescolarisation »¹¹³.

En réalité, nous retrouvons un dilemme récurrent dans les EAC, qui prolonge la relation parfois conflictuelle entre les institutions qui les régissent : ministère de l'Éducation, ministère de la Culture : pour enseigner les Arts, faut-il sortir de l'école, symboliquement, didactiquement et physiquement ? Ou faut-il au contraire prendre soin de ne pas oublier que les pratiques artistiques doivent garder leur sens dans un cadre qui est celui des apprentissages et de la socialisation scolaire, sous peine de ne plus y contribuer, mais de provoquer des effets illusoire¹¹⁴.

La réponse est sans doute dans un équilibre à trouver, dans un aller-retour où les sciences de l'art nourrissent les pratiques d'enseignement, tout en étant interrogées par elles en retour :

Merchàn : « Notre corpus est essentiellement constitué par des récits d'expérience des étudiants de 3ème année dans le cadre du cours « poétiques », centré sur l'étude du texte dramatique et de sa transposition à l'espace scolaire. Ce dispositif se structure dans l'*alternance* entre le travail sur le terrain scolaire et le suivi des séminaires à l'Université. L'objectif de ce dispositif est celui de conduire les étudiants/stagiaires à identifier et à formaliser dans une visée de développement de l'élève, les savoirs et pratiques didactiques issues du champ de la formation académique qui peuvent être *transposées* à l'école. Loin d'adopter une perspective de type applicationniste, le dispositif cherche à mettre en dialogue les formes de la tradition de l'enseignement théâtral et les formes scolaires qui émergent de sa mise en pratique à l'école obligatoire. »

C'est à ce titre que la rencontre avec l'œuvre devient aussi, à un autre niveau, une belle occasion d'infléchir à sa manière la formation des enseignants.

Théberge : « Je traite alors d'accompagnement d'enseignants, de futurs maîtres et d'adolescents dans leur compréhension de ce qui est mis en jeu dans des situations d'apprentissage et une prise de conscience de la manière dont les personnes agissent et interagissent face à l'étrangeté. Je fais aussi part de moments

¹¹³ Beaud P.-M., Petitjean A. & Privat J.-M. (dir.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, 1996.

¹¹⁴ Sur ce sujet, on rappellera la critique faite à la multiplication des « projets culturels » dans les ZEP, qui aboutissent à des effets contradictoires, en réduisant le temps des apprentissages banalement scolaires. Voir Lauret 2008 : « Il est indispensable de manier avec prudence les arguments qui tendent à démontrer les effets extrinsèques de l'éducation artistique et culturelle. [...] Si l'effet sur les résultats scolaires s'explique par la mise en œuvre de schèmes de comportement communs, on peut certainement atteindre le même résultat sans en passer par la mise en œuvre d'un programme d'éducation artistique coûteux et chronophage », p. 496.

significatifs qui permettent de saisir la part d'imprévu dans le scolaire et la nécessité de prises de risque pour y tailler une place au travail de l'imaginaire. »

L'effet « formation » des enseignements artistiques : un « modèle esthétique » pour définir la compétence professionnelle de l'enseignant ?

C'est à A. Kerlan qu'on doit la proposition de regarder les EAC comme un modèle possible de renouvellement et de redéfinition des pratiques pédagogiques, un « modèle esthétique de l'éducation » :

« L'engouement éducatif dont l'art et la culture sont l'objet doit être regardé [...] comme la manifestation la plus spectaculaire d'un mouvement qui touche à la conception d'ensemble de l'éducation scolaire et à son paradigme : *sa relève dans un modèle esthétique.* »¹¹⁵

Intégrer les EAC dans le temps scolaire n'est donc pas seulement compléter les programmes par des contenus, des démarches et des objets qui peuvent y rester isolés. Cette intégration est de nature à *produire des effets de formation* sur les enseignants qui s'y risquent ; de même, les EAC fournissent des éléments de réflexion et de critique qui sont susceptibles d'amener une évolution des formes scolaires, non seulement dans les seuls EAC, mais aussi au-delà :

« Un modèle esthétique en éducation est requis, dans un monde où la formation des individus comme *sujets* capables de construire une unité de vie là où le sens n'est pas donné, et de donner sens à leur existence en dehors de toute transcendance, dans un monde donc où la formation du sujet est sans doute l'une des tâches éducation les plus nécessaires et les plus complexes. »¹¹⁶

Cet effet en retour sur les formes scolaires est ainsi une justification tout à fait décisive du maintien, dans les formations d'enseignants, d'une réflexion qui aille au-delà de la seule spécialisation dans une discipline artistique. Car enseigner une DAC peut être aussi identifié comme un outil de formation professionnelle transdisciplinaire :

Vallès : « Notre présentation est centrée sur l'étude de l'activité d'enseignement des stagiaires en formation, et en particulier sur leur fonction de médiateurs de l'expérience (esthétique) des élèves (Aguirre, 2000). Nous abordons une série de questions didactiques à portée générique directement liées au champ de la formation en didactiques des futurs enseignants, que nous traitons à partir du cas particulier des enseignements artistiques. »

Au-delà donc des effets attendus sur les élèves, nous tenons là une perspective et une responsabilité différente, parce qu'elle concerne *les manières d'enseigner, d'évaluer*. Organiser et accompagner la rencontre avec l'œuvre pourrait se révéler comme un paradigme du travail même de l'enseignant, et contribuer à sa formation professionnelle en dehors même du champ de spécialité.

« Ce n'est plus seulement à la volonté d'un développement des arts à l'école que nous avons affaire, mais bien à la proposition d'un modèle qui aurait trouvé dans l'art et l'esthétique une sorte de levier d'Archimède pour l'école qui vient, pour l'école dont a besoin le monde moderne, une autre façon d'apprendre et d'éduquer, la possibilité d'une reprise esthétique du savoir, du 'rapport au savoir'. »¹¹⁷

¹¹⁵ Kerlan 2004, *L'Art pour enseigner*, p. 60.

¹¹⁶ Ibidem, p. 221.

¹¹⁷ Ibidem, p. 72.

Ainsi à la fin de cette synthèse des propositions que nous vous avez faites pour ces Journées d'étude de Perpignan, nous revenons à l'affirmation initiale : il ne s'agit pas pour nous de réduire notre intérêt aux seuls problèmes de l'enseignement des arts, de rester dans le cercle étroit de préoccupations qui seraient exclusivement « didactiques » et « pédagogiques ». Dès lors que l'on s'intéresse à ce qui se passe effectivement dans une classe où on « enseigne les arts », il faut nécessairement revenir, avec exigence, aux disciplines fondamentales, parce que la réalité de la classe retrouve, avec intensité, les questions de recherche fondamentale. Et symétriquement, il faut s'interroger sur la manière de former des enseignants qui tiennent solidement les deux bouts de cette chaîne qui court des savoirs savants aux savoir faire, aux gestes professionnels les plus modestes de l'enseignant en charge de leur transmission.

Bibliographie¹¹⁸

- ARASSE Daniel (2008) : *Le détail - Pour une histoire rapprochée de la peinture*, Flammarion.
- ARASSE Daniel (2000) : *On n'y voit rien. Descriptions*, Denoël.
- BAMFORD Anne (2006) : *The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster : Waxmann.
- BARTHES Roland (1970) : *S/Z*. Seuil.
- BAYARD Pierre (2007) : *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Minuit.
- BEAUDE P.-M., PETITJEAN A. & PRIVAT J.-M. (dir.) (1996) : *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Actes du colloque de Metz, 1995. Metz : CRESEF.
- BERTHOZ Alain & JORLAND Gérard (dir.) (2004) : *L'Empathie*. Odile Jacob.
- BRONCKART Jean-Paul (1997) : *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme sociodiscursif*. "Sciences des discours". Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BRUNER Jerome (1983) : *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Textes trad. et présentés par Michel Deleau. PUF.
- BUCHETON Dominique (dir.) (2009) : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Publication des travaux de l'Equipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTÉ 40), " Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs ", 2004-2006, IUFM de Montpellier. Toulouse : Octares.
- CHABANNE Jean-Charles & BUCHETON Dominique (2000) : *Les écrits "intermédiaires"*. La Lettre de l'Association DFLM, n° 26, 2000-1, pp. 23-27. AIDFLM.
- CHABANNE Jean-Charles & BUCHETON Dominique (dir.) (2002) : *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. PUF.
- CHATEAU Dominique (1994) : *La Question de la question de l'art*. Coll. "Esthétique Hors cadre". Presses Universitaires de Vincennes.
- CHATEAU Dominique & LADMIRAL Jean-René (dir.) (1996) : *Critique & Théorie*. L'Harmattan.
- CHEVALLARD Yves (1992) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 1e éd. 1985. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CLANCIER Anne (2002) : *Des « squiggles » à l'écriture : l'écriture peut-elle être thérapeutique ?*. Psychiatrie française, volume XXXII 4/01, février 2002, en ligne <http://www.psychiatrie-francaise.com/psychiatrie_francaise/2001/4/psyfr104b.htm#2>. Paris : association SPF-APF.
- CLEMENT Bruno (1999) : *Le Lecteur et son modèle*. PUF.
- COHEN Jacques (1996) : *La critique est aisée, mais l'art est difficile ("a-critique" et arts plastiques)*. Dans *Critique & Théorie*, Chateau, D. & Ladmiral, J.-R., pp. 235-263. L'Harmattan.
- COULET Jean-Claude & DELEAU Michel (2006) : *Psychologie du développement*. Bréal.

¹¹⁸ Sauf indication, le lieu d'édition est : Paris.

- DAUNAY Bertrand (2003) : *Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline*. Recherches 39, pp. 39-68. Lille : ARDPF.
- DE CERTEAU Michel (1990) : *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. 1e éd. 1980. Gallimard.
- DIEUDONNÉ, Julien (2005) : "Une lettre qui tourne mal" : Jean Paulhan face à la peinture de Jean Dubuffet. Dans Vaugeois, D., *L'écrit sur l'art : un genre littéraire, Figures de l'art 9*, revue d'études esthétiques, pp. 149-162. Pau : Publications de l'univ. de Pau.
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. & LEDUR D. (dir.) (2005) : *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 2de éd. revue et corr. 1ère éd. 1996. De Boeck-Université.
- DUVAL Raymond (1995) : *Sémiosis et pensée humaine : Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang.
- ECO Umberto (1992) : *Les limites de l'interprétation*. Trad. de "I Limiti dell'interpretazione", Milan : Bompiani, 1990. Grasset.
- ECO Umberto (1996) : *Interprétation et surinterprétation*. "Formes sémiotiques" (éd. orig. 1992). PUF.
- FAURE, Elie (1926) : *Histoire de l'art. L'art moderne, tome 1*. 1e éd. 1920, revue et augm. Rééd. Le livre de poche, 1976. Livre de poche.
- FLEURY Laurent (2007) : *L'art, l'émotion et les valeurs : Contribution d'une sociologie des émotions à la sociologie de l'art et de la culture*. In Le Quéau, P. (ed.), *20 ans de sociologie de l'art*, tome 2, pp. 149-161. L'Harmattan.
- FRANÇOIS Frédéric (1999) : *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. L'Harmattan.
- FRANÇOIS Frédéric (dir.) (1994) : *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- FRANÇOIS Frédéric (dir.) et al. (1990) : *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- FUMAROLI Marc (1984) : Comment parler de la littérature ? *Le Débat* 29, pp. 140-143. Gallimard.
- GADAMER Hans Georg (1995) : *Langage et vérité*. Gallimard.
- GAILLOT Bernard-André (1997) : *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*. PUF.
- GARCIA-DEBANC C. & PLANE S. (coord) (2004) : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier/INRP.
- GENETTE Gérard (1982) : *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Seuil.
- GENETTE Gérard (1984) : Comment parler de la littérature ? (2). *Le Débat* 29, pp. 144-148. Gallimard.
- GENETTE Gérard (1994) : *L'oeuvre de l'art, I : Immanence et transcendance*. Seuil.
- GENETTE Gérard (1997) : *L'oeuvre de l'art, II : La Relation esthétique*. Seuil.
- GOLIOT-LÉTÉ Anne & VANOYE Francis (2005) : *Précis d'analyse filmique*. Ed. orig. Nathan 1992. Rééd. coll. "128 Cinéma". Armand Colin.
- GOMBRICH Ernst Hans Josef (1960) : *L'art et l'illusion : Psychologie de la représentation picturale*. 1e éd. 1960, éd. rev. et augm., trad. 1987. Gallimard.
- GRANDATY Michel & TURCO Gilbert (dirs.) (2001) : *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école*. INRP.
- GREIMAS Algirdas Julien (1970) : *Du sens, essais sémiotiques*. Seuil.
- GROSS Eric (2007) : *Rapport [en faveur de l'éducation artistique et culturelle]*. Titre complet : Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale et madame la ministre de la culture et de la communication : " Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune : vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat éducation -culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle ", par Eric Gross, Inspecteur Général de l'Éducation Nationale, 14 décembre 2007 . Ministère Education Nationale / Ministère de la culture.
- Groupe μ (1992) : *Traité du signe visuel : Pour une rhétorique de l'image*. Seuil.
- HEINICH Nathalie (2007) : *Vingt ans après....* In Le Quéau, P. (ed.), *20 ans de sociologie de l'art*, tome 1, 26-35. L'Harmattan.
- HEINICH Nathalie (2009) : *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*. Les Impressions Nouvelles.
- HELD Jacqueline & Claude (1997) : *Rêves de peintres, rêves de poètes*. L'école des loisirs.

- JAUBERT Martine, REBIERE Maryse & BERNIE Jean-Paul (2003) : *L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? où va-t-elle ?*. Dans *Les Cahiers Théodile 4*, novembre 2004, pp. 51-80. Lille : Theodile, Univ. Lille III.
- JAUSS Hans Robert (1978) : *Pour une esthétique de la réception*. (Tel). Ed. orig. 1972. Gallimard.
- JORRO Anne (2002) : *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- JORRO Anne (2004) : *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation*. Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004.
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf.
Laval : Université (en ligne).
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1990) : *Les interactions verbales (tome 1)*. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1994) : *Les interactions verbales (tome 3)*. Colin.
- KERLAN Alain (2007) : *L'art pour éduquer ? La Tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval : Presses Universitaires.
- KERLAN Alain & ERUTTI Roselyne (2008) : Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au coeur des apprentissages. Evaluation d'un dispositif d'artistes en résidence. Dans *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, pp. 241-247. Documentation Franç./Centre G. Pompidou.
- KERLAN, Alain (2008) : Bilan prospectif : L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation. Dans *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, pp. 509-514. Documentation Franç./Centre G. Pompidou.
- KRISTÉVA Julia (1969) : *Sêmeiotikê. Recherches pour une sémanalyse*. 1e éd. 1968, rééd. "Points" n° 96. Seuil.
- LAGOUTTE Daniel (2002) : *Enseigner les arts visuels*. " (1e éd. 1991). Hachette.
- LAURET, Jean-Marc (2008) : Les principales conclusions du symposium. Dans *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international, Paris, 10-12 janvier 2007, pp. 493-501. Documentation Franç./Centre G. Pompidou.
- Le Français aujourd'hui* 137, avril 2002 (2002) : *L'attention aux textes*. Coord. Serge Martin et Isabelle Pécheyran-Hernu. AFEF.
- LE NY Jean-François (1989) : *Sciences cognitives et compréhension du langage*. PUF.
- LE QUÉAU Pierre (ed.) (2007) : *20 ans de sociologie de l'art : Bilan et perspectives. Marseille 1985 - Grenoble 2005*. 2 tomes. L'Harmattan.
- LEUTRAT Jean-Louis & LIANDRAT-GUIGUES Suzanne (2004) : *Godard simple comme bonjour*. L'Harmattan.
- LORIES Danielle (éd.) (1988) : *Philosophie analytique et esthétique*. Textes rassemblés et traduits par D. Lories. Trad. partielle d'un recueil éd. par Joseph Margolis, *Philosophy looks at the Arts, Contemporary readings in Aesthetics*, Philadelphie : Temple Univ. Press, 1978. Klincksieck.
- LOUVEL Liliane (1998) : *L'oeil du texte*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- LOUVEL Liliane (2002) : *Texte / Image : Images à lire, textes à voir*. Rennes : Presses Universitaires.
- MARTINAND Jean-Louis (1981) : *Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième*. in A. Giordan (coord.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, pp. 149-154. Paris : Université Paris 7.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2001) : *Programme des enseignements artistiques des classes terminales des séries générales et technologiques*. A. du 20-7-2001 . J.O. du 4-8-2001, B.O. hors série du 30 août 2001. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006) : *Socle commun de connaissances et de compétences*. Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, Journal officiel du 12-7-2006, Bulletin Officiel n° 29 du 20 juillet 2006. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2008) : *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école, collège, lycée)*. Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002) : *La sensibilité, l'imagination, la création, école maternelle*. Documents d'application des programmes. SCEREN [CNDP].

- MOULIN Raymonde (2007) : *Réflexions sur vingt années de sociologie de l'art*. In Le Quéau, P. (ed.), *20 ans de sociologie de l'art*, tome 1, pp. 16-23. L'Harmattan.
- MOULIN Raymonde (ed.) (1986) : *Sociologie de l'art*. Actes du colloque international de Marseille (13-14 juin 1985). La Documentation Française.
- NONNON E. et al. (coord.) (2004) : *Parler pour apprendre*. Actes du colloque d'Arras, mars 2004. Lille : IUFM/Université Lille III.
- Observatoire National de la Lecture (ONL) (2003) : *Livres et apprentissages à l'école 2*. CNDP-Savoir Livre.
- PANOFSKY Erwin (1967) : *Essais d'iconologie*. Gallimard.
- PANOFSKY Erwin (1969) : *L'oeuvre d'art et ses significations : essais sur les arts visuels*. Gallimard.
- PENA-RUIZ Henri (2005) : *Qu'est-ce que l'école ?* Gallimard.
- PETITJEAN André (2003) : *Histoire de l'écriture d'invention au lycée*. *Pratiques* 117-118, juin 2003, pp. 181-207. Metz : CRESEF.
- PICARD Michel (1986) : *La littérature comme jeu. Essai sur la littérature*. Minuit.
- PICARD Raymond (1965) : *Nouvelle Critique ou Nouvelle Imposture*. Pauvert.
- PIEGAY-GROS Nathalie (1996) : *Introduction à l'intertextualité*. Dunod.
- POUILLOUX, Yves (2005) : Y. Bonnefoy / A. Hollan : La présence du monde. Dans Vaugeois, D., *L'écrit sur l'art : un genre littéraire, Figures de l'art 9*, revue d'études esthétiques, pp. 195-210. Pau : Publications de l'univ. de Pau.
- RANCIERE Jacques (1995) : *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- RASCAL (2002) : *Au point du coeur*. Pastel. L'école des loisirs.
- RASTIER François (1991) : *Sémantique et recherches cognitives*. PUF.
- RIZZOLATI Giacomo & SINIGAGLIA Corrado (2007) : *Les neurones miroirs*. Odile Jacob.
- RUNTZ-CHRISTIAN Edmée (2000) : *Enseignant et comédien, un même métier ?* ESF.
- SAMOYAUULT Tiphaine (2001) : *L'intertextualité. Mémoire de la littérature*. Nathan Université.
- SCHAEFFER Jean-Marie (1996) : *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Gallimard.
- SOULÉ Yves, TOZZI Michel & BUCHETON Dominique (2008) : *La Littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Créteil/Montpellier : CRDP.
- SOWA J.F. (1976) : Conceptual Graphs for a Data Base Interface. *IBM Journal of Research and Development* 20(4), 336-357. IBM Journal of Research and Development.
- TAUVERON Catherine (dir.) (2002) : *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier.
- VAN der MAREN Jean-Marie (1996) : *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Bruxelles : De Boeck.
- VAUGEOIS Dominique (dir.) (2005) : *L'écrit sur l'art : un genre littéraire ? Figures de l'art 9*, revue d'études esthétiques. Pau : Publications de l'univ. de Pau.
- VERNANT Jean-Pierre (1965) : *Mythe et pensée chez les Grecs (2 volumes)*. Maspéro.
- VINCENT Guy (1980) : *L'école primaire française*. Lyon : PUL.
- VOUILLLOUX, Bernard (1997) : *Langages de l'art et relations transesthétiques*. Éd. de l'éclat.
- VOUILLLOUX, Bernard (2005) : *Les écrits sur l'art forment-ils un genre ?*. Dans Vaugeois, D., *L'écrit sur l'art : un genre littéraire, Figures de l'art 9*, revue d'études esthétiques, pp. 33-52. Pau : Publications de l'univ. de Pau.
- YVGOTSKY Lev (1934/1997) : *Pensée et langage*. 1e éd. Editions sociales, 1985. Rééd. revue. La Dispute.
- YVGOTSKY Lev (1998) : *Théories des émotions*. Ecrit entre 1931 et 1934, texte inachevé, publié en Russie en 1984. L'Harmattan.
- WITTGENSTEIN Ludwig (1953(2005)) : *Recherches philosophiques*. 1e éd. allemande 1953. Rééd. française 2005. Gallimard.
- ZERNER Henri (1997) : *Écrire l'histoire de l'art. Figures d'une discipline*. Gallimard.