



HAL
open science

Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières

Jean-Charles Chabanne, Eric Villagordo

► To cite this version:

Jean-Charles Chabanne, Eric Villagordo. Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières. Joëlle Aden. Apprentissage des langues et pratiques artistiques, Le Manuscrit, pp.281-306, 2008. hal-00922051

HAL Id: hal-00922051

<https://hal.science/hal-00922051v1>

Submitted on 23 Dec 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DIRE L'EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE : LE DÉVELOPPEMENT CONJOINT DES COMPÉTENCES CULTURELLES, IDENTITAIRES ET LANGAGIÈRES

**JEAN-CHARLES CHABANNE
ÉRIC VILLAGORDO**

Il est aujourd'hui demandé avec force au système scolaire de donner priorité aux apprentissages « fondamentaux », avec au premier rang la maîtrise¹ de la langue et des langues. Comme sans doute la majorité des participants à ce colloque, nous partageons la conviction que cela ne doit pas s'accompagner d'une conception réductrice de ces « fondamentaux » et de leurs contextes d'acquisition. Car si l'on souhaite une éducation plus solidement assise sur des « savoirs de base », il faut concevoir la maîtrise des langues non comme un préalable à l'accès de la « culture humaniste et artistique »², mais comme le résultat de pratiques culturelles denses et variées. La perspective est inversée : c'est la diversité et la qualité des expériences culturelles qui devraient nourrir et aiguillonner les apprentissages linguistiques. Contrairement à certaines idées reçues, nous proposons de mettre au cœur des pratiques scolaires ordinaires ce qui est habituellement envoyé dans leurs marges ou réservé à une élite.

Mais pour défendre ce renversement de perspective, il faut d'une part développer les formes d'enseignement qui associent compétences culturelles et instrumentales, et d'autre part développer la recherche sur les conditions optimales de cette association, ainsi que sur ses impasses et ses limites. Pour notre part, nous nous intéressons aux questions posées par la formation d'enseignants non-spécialistes des Enseignements Artistiques et Culturels (EAC) : comment organiser le croisement des enseignements fondamentaux (par exemple linguistiques) et des EAC, sans sacrifier les uns aux autres ?

¹ Les auteurs appliquent les Recommandations Orthographiques parues au *Journal officiel, Documents administratifs* n° 100 du 6-12-1990.

² Évoquée par le décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, J.O n° 160 du 12 juillet 2006.

Comment, dans les situations ainsi préparées, gérer en temps réel les interactions des élèves, la formulation des consignes, pour tirer le meilleur profit des événements ? Notre objet de recherche est défini dans la perspective de l'ingénierie de formation.

Cette première question conduit à une deuxième : quels apprentissages fondamentaux sont *spécifiquement favorisés* par les EAC, par exemple quelles *formes spécifiques d'écrit et d'oral*, quels types de compétences *lexicales*, quelles *formes discursives*... y sont observées et peuvent être développées ? Ici la perspective est celle de la didactique, à savoir l'observation très précise des processus et des conditions des apprentissages propres à un domaine disciplinaire ; on s'intéresse ici à la co-activité de l'enseignant et de l'élève autour des objets d'enseignement. Notre propre programme de recherche est inscrit dans le travail d'une équipe d'accueil³ qui cherche en particulier à caractériser, pour chaque domaine disciplinaire, des *gestes professionnels* (Jorro 2002), définis comme certaines composantes cardinales de la compétence à développer en formation initiale et continue. Nous nous demandons en particulier comment peuvent s'acquérir, dans les situations de formation, de tels gestes ainsi que l'aptitude à *ajuster* ces gestes au plus près de l'activité de l'élève, dans ce qu'elle a d'imprévisible et de labile (Bucheton 2007 et Bucheton & Dezutter 2007).

Enfin, les deux champs de recherche précédemment identifiés ne peuvent pas rester indépendants des recherches menées sur l'objet lui-même, à savoir l'œuvre d'art, ses enjeux anthropologiques, ses usages sociaux. Les enseignants en formation, même non spécialistes, devraient être initiés à des apports multiples venus de l'esthétique, de la poïétique, de l'histoire de l'art, de sa sociologie, de sa psychologie... Mais comment *faire des choix* dans cet immense et irréaliste programme ? C'est une question centrale quand il s'agit d'organiser de la formation. La perspective est ici celle de l'épistémologie.

Notre objet de recherche (la formation des enseignants non spécialistes qui ont en charge les EAC) nous impose de prêter une attention précise non au seul travail de l'enseignant, mais au système complexe formé par l'enseignant, l'élève et, au centre de la transaction, l'œuvre d'art et les « apprentissages culturels » qu'elle sollicite et qu'elle apporte.

Ici le triangle didactique classique, maître-savoir-élève est perturbé, car il devient maître-œuvre d'art-élève. Le maître se trouve déplacé par l'œuvre, car cette dernière n'est pas un *savoir* (elle résiste toujours, elle a une opacité irréductible ; une œuvre est polysémique, plurielle, questionnante), mais elle est d'abord une *expérience* et un *événement*. Dès lors que l'événementiel et l'opacité sont caractéristiques du fait artistique, comme le soutient Bernard-André Gaillot, didacticien des arts plastiques (1997, p. 2), tout le problème est alors de savoir ce qui est *à enseigner*...

³ EDIFEAC : Questions d'épistémologie, de didactique & d'ingénierie de la formation dans les enseignements artistiques et culturels. Un des programmes de recherche de l'équipe ALFA (Activité, Langage, Formation, Apprentissages), composante du LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation – EA 3749), IUFM de Montpellier).

Or cette opacité n'est pas une pure indétermination : les enjeux de l'œuvre peuvent être supposés, identifiés, discutés. La conduite esthétique elle-même (Schaeffer 1996) n'est pas improvisée ou aléatoire, elle s'inscrit dans des pratiques socialement construites : par exemple les élèves ont déjà un « style d'appréhension » des œuvres⁴ (ils ne sont pas vierges face aux images, même s'ils sont ignorants de l'histoire de l'art) ; ils ont déjà des manières d'en parler, de créer des relations avec d'autres objets. Les ressources culturelles disponibles, scolaires et familiales, vont permettre aux élèves de *faire avec l'œuvre* des choses plus ou moins complexes, plus ou moins valorisantes, et inégalement formatrices. Les appartenances identitaires vont jouer, et bien entendu les circonstances de la rencontre avec l'œuvre, qui ici sont scolaires. Il n'y a pas de processus mécanique dans la rencontre avec l'œuvre d'art, c'est ce qui la rend résistante à la transposition didactique ; même la convocation des ressources multiples des élèves et du professeur n'apporte pas de certitude, le savoir sur une œuvre ne permet pas de prédire l'interprétation qu'elle recevra. Enfin, les recherches sur la réception des images (Dayan 2006), artistiques ou non, évoquent les concepts de co-construction de la réception (selon le contexte) et de processus de négociation (entre le spectateur et l'image). Il y a donc pour l'élève des savoirs à acquérir, des perceptions à négocier, des déplacements à faire ; et pour l'enseignant des décisions à prendre, des situations à créer et à exploiter.

Données

Au stade actuel de nos recherches, c'est l'analyse et l'interprétation des situations par les acteurs qui nous occupent. Dans le flot d'événements qu'est une classe au travail, l'enseignant a besoin, pour prendre ses décisions, d'une évaluation permanente de ce que lui font savoir les élèves. Et pour évaluer, il a d'abord besoin de savoir *ce qui importe*, pour donner sens et faire saillir tel ou tel *moment*, qui l'arrête, devient significatif, prend statut d'*incident critique* (au sens de Flanagan⁵) ou d'*événement*. Ce sont ces événements et leurs indicateurs que nous cherchons à rendre accessibles et à constituer en savoir professionnel utilisable pour évaluer et piloter le travail dans la classe d'EAC.

Le matériel sur lequel nous travaillons est constitué d'enregistrements vidéos de séances animées par l'un d'entre nous dans une classe de CM1-CM2, en milieu ZEP⁶. Elles s'inscrivent dans l'horaire habituel consacré aux arts visuels. On projette aux élèves une œuvre, ou une paire d'œuvres, ou une série d'œuvres (choisies en partie, mais pas seulement, dans la liste des documents d'accompagnement des programmes 2002 de l'école primaire).

L'objectif de ces séances est d'amener les élèves à réagir et à discuter, mais aussi d'observer les logiques inconscientes et conscientes de l'animateur : parfois il veut limiter ses interventions pour que les élèves parlent d'une seule œuvre pendant longtemps, une autre fois il veut faire

⁴ Une *posture*, dans le sens que lui donne D. Bucheton (2000) : « une posture est un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée ».

⁵ The critical incident technique, *Psychological Bulletin*, 51, 4, 327-359, 1954.

⁶ Merci à leur enseignante, Mme Annick Alonso, école Blaise Pascal, Perpignan.

visionner une grande quantité d'œuvres pour faire réagir, ou encore faire systématiquement comparer deux œuvres⁷, faire réfléchir sur les critères d'une œuvre d'art ou faire pratiquer plastiquement les élèves. Il a pu encore vouloir illustrer le passage de la peinture figurative à la peinture abstraite. Les élèves écrivent, parlent, interrogent, peignent selon les séances. Les dispositifs sont exploratoires et variés, et la répétition des séances vise également une évolution des élèves quant aux comportements culturels (une forme de socialisation seconde ? Donc scolaire ?).

Méthodologie

L'analyse des verbatims est complétée par l'autoconfrontation de l'intervenant commentant sa propre séance (Theureau 2006). Elle cherche à identifier les *unités pertinentes* dans le cours d'action, à partir d'une question sur l'activité des élèves : que *font-ils* ? en liaison avec l'activité de l'intervenant. L'analyse procède par découpage progressif d'unités interactionnelles cohérentes (intervention, échanges, saynètes), à la recherche de phases significatives, dont nous donnons, au stade actuel du travail, une liste de celles qui paraissent *les plus aptes à produire un travail langagier « intéressant »*, tout en renvoyant à des problématiques esthétiques et didactiques connues :

- *l'entrée dans le jeu* et la *projection* dans l'œuvre (nous développerons ces deux premiers points) ;
- *l'identification* de l'œuvre comme *intention(s)* (la construction progressive de l'artificialité des œuvres et donc de l'existence d'un auteur) ;
- la *sidération* (surprise, intérêt pour l'énigme de l'œuvre) : « on peut obliger à apprendre, mais on ne peut pas obliger à être touché »⁸.

Ces événements dessinent autant de *manières de « travailler avec »* l'œuvre que nous voudrions rendre identifiables par les professeurs d'école en formation, en étudiant, en particulier, la *mise en relation* (intertextualité ou intericonicité) comme outil d'explicitation, et *l'usage d'un discours oblique et*

⁷ La comparaison de deux œuvres, de deux extraits de films, ou de deux textes littéraires permet de « gagner du temps », d'organiser l'espace de la bibliothèque intérieure des élèves de façon plus structurée. « C'est là que le « passeur », pour reprendre une expression de Serge Daney, joue un rôle d'accélérateur de pensée, de pédagogue, en nous faisant gagner du temps par la mise en rapport démonstrative de ces deux plans. », Alain Bergala, *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma/essais, 2002, p. 29.

⁸ Bergala 2002, p. 41. L'hypothèse d'A. Bergala est que dans l'enfance il y a une période originelle où on est *sidéré*, où l'on est prêt pour certaines rencontres qui vont mettre en place notre rapport à l'art, ou pour ce qui le concerne, au cinéma. « Ce qui se joue comme un « big bang », ne relève d'aucune distinction de goût ou de culture, mais participe de la Rencontre, dans ce qu'elle a d'unique, d'imprévisible et de sidérante. Elle tient dans la certitude instantanée, dont ont parlé Schefer et Daney, que ce film-là, qui m'attendait, sait quelque chose de mon rapport énigmatique au monde, que j'ignore moi-même mais qu'il contient en lui comme un secret à déchiffrer » (ibid., p. 40).

tâtonnant (métaphores, fragments de récits, recontextualisations...) qui ébauche les formes du commentaire⁹.

Indicateurs

Nous recherchons des indicateurs du développement de *compétences spécifiques au domaine des EAC*; notre hypothèse est qu'au moins trois dimensions du développement sont couplées :

1) Le développement *identitaire* est marqué par des indicateurs de *l'engagement* et de la *prise de risque* des élèves (la capacité à se risquer dans le jeu de la rencontre avec un objet culturel inconnu, l'acceptation d'apparaître comme « intéressé » aux yeux des autres membres du groupe-classe...) : la durée des prises de parole, leur complexité, les marques d'autocorrection, les chevauchements, la contradiction assumée (s'opposer dans le collectif au travail)...

2) Le développement *linguistique* s'inscrit tout autant dans les signes de maîtrise linguistique (la qualité du lexique utilisé : lexique de spécialité, indices d'une recherche de spécificité sémantique ; structuration des phrases et des interventions...) que dans les indices d'un corps à corps avec la langue : marques de l'inventivité linguistique¹⁰ (recherche de formulations au risque d'inventions hasardeuses, de fautes de langue, d'autocorrections...), reprise-transformation d'éléments linguistiques d'un locuteur à l'autre (y compris la référence à des discours socialement disponibles, des éléments des cours antérieurs, des textes lus...). Par exemple, la *métaphore* et toutes les formes de *langage oblique* peuvent être lus comme des tentatives de formuler la spécificité irréductible de l'expérience de l'œuvre, malgré les maladresses qu'y pourraient voir une lecture trop normée des formes linguistiques.

3) Enfin, l'analyse est adossée à une réflexion épistémologique propre à la nature des objets et des pratiques sociales de référence que la situation scolaire met en circulation ou transpose : les événements dans la classe gagnent à être éclairés par l'esthétique, l'histoire de l'art, la sociologie de l'art et de l'école, la psychologie de l'expérience esthétique, l'anthropologie culturelle¹¹... pour une part, mais aussi par les arts et sciences du langage et la perspective herméneutique. Par exemple, l'analyse est attentive aux différents *genres du discours sur l'œuvre* que recense la métacritique : le *commentaire*, la

⁹ « Interroger le statut du dire c'est, en classe comme en art, trouver la place du commentaire. », Gaillot Bernard-André, *op. cit.*, p. 263.

¹⁰ « L'idée d'un spectateur-créateur est une idée forte, peu familière à l'école qui a tendance à passer un peu trop vite à l'analyse, sans laisser à l'œuvre le temps de développer ses résonances et de se révéler à chacun selon sa sensibilité. », Bergala Alain, *op. cit.*, p. 42.

¹¹ L'ethnologie et l'anthropologie culturelles nous apportent dans leur dernières évolutions une expérience ancienne du rapport au terrain d'enquête, ainsi qu'une épistémologie de la culture essentielle pour sortir des topos de notre propre culture, car un des enjeux de l'enseignement réside dans la double posture d'être à la fois familier et « à distance » des objets culturels qu'il propose : « L'expérience du terrain parfait n'existe pas et les ethnologues s'accordent surtout sur la litanie des bévues à éviter sur le terrain. Fondée sur l'imprévu et les changements de perspectives, la recherche ne peut être maîtrisée, elle peut tout au plus être améliorée, avec un seul principe fondamental : celui du respect des personnes étudiées. », p. 8, Ghasarian Christian, 2002.

description, l'analyse *iconologique*, la lecture *narrative*, etc. (pour les élèves cela donnera : Qu'avez-vous envie de dire de cette image ? Décrivez cette œuvre. Que se passe-t-il ? Racontez l'histoire du personnage sur la plage, etc.). Ainsi l'analyse est attentive à la formulation précise des consignes : nous ne considérons pas comme des jeux de langage équivalents *interpréter, commenter, parler sur, créer, expliquer, ressentir, imaginer, réagir, verbaliser...*¹²

Le travail du maître (ses gestes professionnels)

Comment les élèves sont-ils initiés à ces jeux de langage et à ces « formes de vie » ? Nous interrogeons les habitudes de la classe, l'atmosphère et le milieu mis en place par l'enseignante ; l'absence (ou l'inutilité ?) d'un discours directif, remplacé par une pratique régulière du « jeu » culturel. Régulière, mais pas quelconque : il y a là des savoir faire, dont voici quelques traits, autant de « gestes professionnels » dont voici ceux sur lesquels nous travaillons actuellement :

- le partage de la réception : comment les élèves sont encouragés à participer à une écoute flottante, à multiplier les manières de voir et de faire, à partager leurs relations singulières si différentes à l'œuvre, sans les écraser sous un discours convenu ou impersonnel ?
- la gestion des temps de silence, du non-verbal ;
- la « mise en scène didactique » de la réception esthétique : comment par son propre comportement, par ses propres paroles, l'enseignant « enseigne » ce qui est de l'ordre de l'expérience active de l'œuvre, pas encore du savoir ?
- les modes d'étayage des interventions des élèves, et en particulier de celles qui sont les plus difficiles, les plus hésitantes, les plus discrètes, car elles viennent d'élèves petits parleurs ;

ev	y en a qui disent qu'est-ce qu'on fait
	qu'est-ce qu'on fait
ev	je sais pas moi
	on observe
	tu veux qu'on fasse ça ? /// moi je sais pas moi qu'est-ce qu'on fait /// qu'est-ce tu as envie de faire

- le choix d'œuvres qui ne sont pas seulement des supports passifs, mais en elles-mêmes des dispositifs didactiques, par leur caractère spectaculaire, énigmatique ; ou au contraire prototypique...
- ce choix lui-même est pris à un deuxième niveau dans un *réseau culturel*, dont la constitution est elle aussi un dispositif didactique, chaque œuvre constituant à la fois un problème et une solution pour lire d'autres œuvres, voire un médium pour « trouver une langue », chercher des équivalents sémiotiques...

¹² Remarque de méthode : l'analyse s'appuie sur le dépouillement exhaustif du verbatim, sur un travail de comparaison de segments, et non sur des fragments isolés, que nous sommes obligés de donner ici à titre d'illustration.

À titre d'illustration, nous développerons l'analyse de deux moments d'une séance de travail : nous sommes le 21 septembre 2006, dans une classe de CM1-CM2, au public ZEP assez homogène. C'est la deuxième séance d'un atelier d'arts plastiques qui a lieu tous les quinze jours. On projette aux élèves *Le moine devant la mer* de Caspar David Friedrich (huile sur toile de 110 x 172 centimètres, datant de 1810, qui se trouve à Berlin à la Nationalgalerie). Pour des raisons de temps, nous présenterons deux analyses de deux moments qui nous paraissent significatifs, par les problèmes qu'ils posent autant en formation (quelle *professionnalité* est alors en jeu ?) qu'en termes théoriques (quelles *problématiques* des EAC sont alors en jeu ?).

Une phase problématique, « l'entrée dans le jeu »

Les 27 premières minutes sont consacrées à une longue approche de l'œuvre, devant un enseignant silencieux qui ne donne pas de consignes — mais qui « relance » le jeu.

L'activité de l'élève : un objet particulièrement fuyant

Apprendre à compter n'appelle aucun doute au sein de l'univers social et scolaire : l'utilité et la nécessité ne se discutent pas. Mais les arts plastiques et l'interprétation littéraire doivent être institués comme utiles et légitimes. Il faut donc tout le savoir faire de l'enseignante en poste, ici Annick Alonso, pour déjà présenter régulièrement dans l'emploi du temps et dans ses propos une éducation culturelle. C'est le premier travail de pédagogie institutionnelle qui permet d'amener les élèves à considérer que les disciplines artistiques ne sont pas équivalentes aux autres, mais « valent la peine ». L'expérience de l'œuvre est donc privilégiée plutôt que son explication-exploitation.

L'animateur interroge sur le sens de l'activité, et recueille les représentations : que fait-on face à un tableau, lorsqu'on est en classe, en groupe ? Les réponses renvoient aux habitudes déjà prises : observer, écrire...

C'est l'entrée dans le rôle du spectateur d'œuvre d'art qui s'apprend ici peu à peu, sur un plan au moins double : apprendre un mode d'attention à l'objet (la conduite esthétique) et un mode de partage de cette expérience. Se négocient entre les élèves, l'enseignant et l'objet présenté les règles du jeu. Nous faisons l'hypothèse que cette entrée dans le jeu est un préalable à l'entrée dans l'œuvre. Car la société ne transmet pas naturellement le rôle de spectateur : qu'est-ce que regarder une œuvre ? L'enseignant n'en a pas la maîtrise, quand bien même aurait-il lu tous les traités de sémiologie visuelle... Il doit se convaincre qu'à lieu un apprentissage culturel qui d'un point de vue strictement sociologique pourrait se résumer à une conversion des élèves à l'objet artistique. Car lorsqu'une classe de CM1-CM2 va parler et écrire pendant une heure et demie autour d'une œuvre de Caspar David Friedrich, il faut à un moment donné que la majorité des élèves « entrent dans le jeu », qu'une croyance en l'activité fonctionne, telle la croyance en l'art dont parle

Bourdieu¹³. N'est-ce pas la même chose pour le spectateur adulte qui pense qu'une lecture ou qu'une visite dans un musée vont lui apporter du plaisir et de l'intérêt ? Or une majorité de Français, dans leurs actes en tous cas, ne mettent pas en œuvre cette croyance : l'entrée dans le jeu avec l'art n'est pas innée, mais doit bien se construire quelque part, et en premier lieu à l'école.

Apprendre à (res)sentir : s'initier au regard esthétique

Les élèves doivent apprendre à « faire quelque chose avec cet objet » qui s'appelle *regarder une œuvre*, selon des règles de jeu qui apparaissent spontanées, mais qui de fait relèvent de conduites socialement conformées, lesquelles renvoient de près ou de loin à des pratiques sociales de référence : celle du visiteur de musée, du conservateur, de l'historien de l'art, du sociologue, du psychologue, de l'esthète... et enfin, de l'enseignant en CM1-CM2 : qu'attend-il de ses élèves ?

Ce que nous appelons *l'entrée dans le jeu* se caractérise par un saisissement du voir qui devient peu à peu collectivement un regard de plus en plus pointu, détaillé et interrogateur. De façon globale s'effectue un passage d'un « voir flottant » à un « regard ». Ce mode d'être à l'œuvre est un savoir premier : d'autres séances pourront apporter des éléments culturels sur l'intention de l'auteur, le contexte historique, etc. Mais on ne sait pas tout sur les artistes lorsqu'on lit un roman ou lorsqu'on entre dans un musée. Avant de critiquer, analyser, gloser sur l'art, il faut en avoir une pratique spectatorielle¹⁴.

Tout consiste, du point de vue du pédagogue, à donner au temps de l'entrée dans le jeu sa place entière dans le temps scolaire. C'est un temps de *rencontre* avec l'œuvre nécessaire aux élèves comme à l'enseignant. Les actions des élèves peuvent alors être iconoclastes, devant une œuvre apparaissant comme déroutante ou énigmatique : le tableau de Friedrich (un paysage horizontal comprenant dans les deux tiers du haut un ciel nuageux, puis dans la partie basse une plage obscure avec un personnage debout) est apparu très

¹³ Pierre Bourdieu appelle cela *l'illusio* la croyance en l'importance de l'art, des biens symboliques, il dénonce le fait que l'art soit perçu comme naturellement important, et comme un prolongement des individus qui en font un outil de domination, alors qu'il est un construit social et historique. Donc « faire le jeu » de cette croyance est pour lui quelque chose de très négatif, puisqu'il s'agit d'un marché où le but serait de se placer avantageusement. Du point de vue de l'éducateur le dilemme réside dans soit l'exclusion de ses élèves de cette *illusio*, en considérant l'art comme indésirable à l'école, soit au contraire dans l'apprentissage des arcanes de ce jeu social, mais dès lors pour accéder à un sujet spectateur autonome et critique capable de résister mais aussi de prendre du plaisir avec les pratiques sociales culturelles, surtout s'il en est éloigné par son contexte social. Lorsque Bourdieu, moins théoricien, s'est fait le défenseur par la revue *Liber*, d'une certaine littérature mondiale, il a alors parlé de l'accès aux œuvres universelles de notre humanité. Il était pour une éducation culturelle, et contre un élitisme culturel et mondain. Pour ces questions voir « La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques » in *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 13, pp. 3-43, 1977 ; voir également le chapitre « *L'illusio* et l'œuvre d'art comme fétiche » in *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992, pp. 316-321.

¹⁴ « Et d'initier les enfants à une lecture créatrice, et pas seulement analytique et critique. », Bergala A., *op. cit.* p. 43.

tôt comme cachant peut-être quelque chose, les élèves ont alors cherché des animaux cachés dans les nuages, des arbres, des châteaux, l'informe était prétexte à une invention de formes. À noter ici : comment le langage sert à la saisie et au développement de ce qui est une perception-interprétation, immédiatement complexe même si elle est encore très hétérogène et hasardée. *L'entrée dans le jeu* est une sorte de consentement à se frotter à un en-dehors de soi que l'on va prendre en soi¹⁵. Ainsi le déplacement est *aussi* identitaire : *s'autoriser à voir*, à se laisser *impressionner*, se projeter vers un objet au fonctionnement inhabituel...

C'est ici tout l'objet de l'écart entre les positions, en histoire de l'art, d'un D. Arasse et d'un G. Didi-Huberman. Pour le premier, dont on ne saurait certes réduire les recherches à cela, l'œuvre contient une cohérence à redécouvrir, et sur laquelle il faut enquêter (iconologie, recherches d'archives, c'est une posture qui peut être brillante, mais elle reste classique). Pour le second, en deçà du travail habituel de l'historien de l'art, se trouve la Rencontre et tout ce qu'elle amène d'inédit, de nouveau, d'expérientiel. L'expérience de l'œuvre est saisissement inédit, elle laisse sans voix, il s'agit alors d'inventer un nouveau langage pour évoquer une expérience de l'œuvre qui peut être incohérente, surprenante, saisissante dans ses détails, dans une matière, dans une couleur¹⁶.

	moi je pense que c'est une rivière / après la forêt / des arbres / après il y a encore la fumée / ça a brûlé
--	--

Apprendre à *incorporer* l'expérience esthétique

L'entrée dans le jeu se manifeste également de façon corporelle : on observe chez les élèves toute une gestuelle devant l'œuvre : avancer/reculer... fermer/ouvrir les yeux... s'attarder sur un détail, une composante plastique (pointer, recadrer...).

M	viens montrer (il se lève et avance jusqu'à l'écran)
E1	(montre sans parler)
autres él	c la mer
Ev	c la mer // qu'est-ce que vous en pensez ?
E2	je vois un grand tronc d'arbre
M	montre le

Conférer ce qui se fait en littérature : surligner/souligner, répéter, relire un passage, remâcher une phrase, lire longtemps/brièvement... ; en musique, la posture du corps qui varie dans l'écoute (debout, coucher, assis... danser ? en

¹⁵ « Simone Weil emploie le mot étrange de « consentement ». il s'agirait, en définitive, de « consentir » à l'œuvre d'art, ce qui induit l'idée de faire céder en soi une résistance, voire une hostilité première. L'attention que le sujet finira par donner, à laquelle il consentira, n'était pas forcément acquise au premier abord de l'œuvre. » in Bergala A., *op. cit.*, p. 46.

¹⁶ « Alors nous sommes devant l'image comme devant une limite béante, un lieu disloquant. La fascination s'y exaspère, s'y renverse. C'est comme un mouvement sans fin, alternativement virtuel et actuel, puissant dans tous les cas. [...] Alors nous sommes devant l'image comme devant l'exubérance inintelligible d'un événement visuel. Nous sommes devant l'image comme devant l'obstacle et sa creusée sans fin. Nous sommes devant l'image comme devant un trésor de simplicité, une couleur par exemple, et nous sommes là-devant – selon la belle formule d'Henri Michaux – comme face à ce qui se dérobe. Toute la difficulté consistant à n'avoir peur ni de savoir, ni de ne pas savoir », Didi-Huberman, 1990, p. 268-269.

groupe/isolé), isoler un instrument, un solo, un chorus...). Mais ces conduites *corporelles* n'ont rien de naturel. L'école s'intéresse-t-elle à elles, qu'en fait-elle ? Laisse-t-on, par exemple, au corps de l'élève le temps de *s'installer* devant l'œuvre ?

Apprendre à *dire* l'expérience esthétique

Notre ordre de présentation est trompeur : il laisserait entendre que l'expérience de l'œuvre est première et solitaire. L'observation nous apprend qu'il n'en est rien : regarder une œuvre (tout comme lire) est une activité *collective*, par le truchement du langage présent avant, pendant et après le contact avec l'œuvre.

Dire ne s'oppose pas à sentir / penser, mais lui est lié : de soi à soi, de soi à l'autre, quelque chose se passe qui doit être « médiatisé » par du verbal, de l'écrit, par de l'iconique, du graphique (schéma, croquis...), par du corporel (mimer...)... Il y a là des « jeux de langage », des « genres » qui apparaissent spontanément, mais qui peuvent être reconsidérés si on les reporte aux pratiques sociales de référence, par exemple la lecture phénoménologique du critique ou de l'esthéticien. Ainsi les premiers échanges renvoient à des savoir faire sociaux, qui pour certains ont vocation à devenir des méthodes, donc du savoir (par exemple partir d'impressions très vagues pour les préciser peu à peu, ou au contraire partir d'un recensement d'éléments plastiques pour aller vers des synthèses et des interprétations, etc.). Savoir regarder, savoir échanger, savoir interpréter se construisent mutuellement, et non à partir du seul apport savant.

Deuxième problématique : « l'entrée dans l'œuvre »

Une autre composante de la conduite devant l'œuvre est ce que nous appelons à titre provisoire : « l'entrée dans l'œuvre », pour désigner des processus à la fois familiers et obscurs de *projection*, ou d'*identification*. Prenons un extrait de la séance 2 du projet :

Eric Villagordo	On va changer de question, maintenant ; alors regardez bien le tableau, alors avec tout ce qu'on a dit, qu'est-ce que vous ressentez quand vous le regardez ? quel impression ça vous donne ?...attendez, regardez-le, on a dit qu'on a vu plein de choses, qu'est-ce que vous ressentez ? Ou peut-être qu'est-ce que vous avez ressenti d'abord quand vous l'avez vu ? je vous ai pas posé la question à ce moment là...t'as fait « hum », pourquoi t'as fait « hum » ?
-----------------	--

Ces enfants commentent un tableau de 1810, élaboré dans un contexte culturel romantique très éloigné de leur ; cependant à la question « que ressens-tu lorsque tu vois ce tableau ? » (cela survient après 30 minutes environ *d'entrée dans le jeu* par le groupe classe) on obtient des résistances, des difficultés, mais également du langage qu'il convient d'écouter avec attention, en mesurant la difficulté de la tâche :

Amin cm1	C'est trop dur de ressentir quelque chose ; on l'a fait en littérature, c'est trop dur de ressentir quelque chose	
EV	Comme en littérature ? attends, tu joues au foot un peu ? quand tu tapes dans le ballon tu ressens pas des choses ?	
Amin		Fais signe que non

Youssef cm2	Mais si quand tu tapes, puis t'es heureux	
EV	Parce que tu sais y'a des moments on ressent des choses sans travailler	
Coralie cm2	Ce tableau je trouve qu'il est triste	
Yasmina cm1	C'est triste parce que l'homme on dirait qui vit dans la rue, parce qu'il a pas de maison et tout	
EV	...	
Zaïnaba	Et là le bonhomme, comme ils disent... c'est triste, c'est pour ça que c'est tout noir	
EV	D'accord, mais je comprends pas, c'est triste parce que c'est tout noir ?	
Zaïnaba	Non ! quand c'est tout noir c'est triste	Elle fait un geste de la main pour montrer la zone de noir, par balayage du bras
EV	Youssef a levé la main depuis tout à l'heure	
Youssef	Moi je dis si je serais l'homme là-bas, l'homme là-bas, et ben je serais pas content parce que j'aurais peur, en plus si je serais tout seul je serais pas content, je vais avoir la peur, je serais ressentir la peur	
EV	Et qu'est-ce qui te fais peur là ?	
Youssef	Parce que là y'a du sombre, du noir, si y'aurait de la lumière, le soleil s'est levé, d'accord j'aurais pas peur, mais là c'est la nuit c'est tout sombre	

Car il s'agit ici de désigner un en-dedans de l'œuvre pour le relier à soi, au ici et maintenant de la classe, il s'agit d'émettre des hypothèses, il s'agit également de s'impliquer d'un point de vue identitaire, de soi-même se projeter à la place d'un personnage. Franchir les limites du cadre du tableau, symboliquement, correspond bien entendu à des pratiques sociales de référence : discours de critiques d'art, historiens de l'art, écrits sur l'art... : la machine à imaginer qu'est le tableau ne peut exister qu'avec des spectateurs adoptant des attitudes culturelles, psychiques, personnelles particulières. Youssef ne fait pas une bonne lecture ou une mauvaise lecture du tableau : il le regarde, il le rencontre et il fait une des expériences voulues par l'auteur : l'identification du spectateur au moine devant la mer, l'identification à la mélancolie d'un religieux face à un ciel vide de Dieu. Ce n'est pas ce qu'attendait prioritairement l'animateur de la séance. Mais c'est une lecture possible par l'élève, lecture que certains n'attendraient pas en ZEP. L'animateur n'a pas demandé ce à quoi pensait le Moine du tableau, ce sont les élèves qui ont introduit cette projection imaginaire.

Kadija cm2	Moi je reviens sur l'idée quand t'as dit « quand tu tapes sur un ballon », ben quand tu tapes sur un ballon, et que tu ressens quelque chose, et ben c'est pas là même chose que quand tu observes un tableau, parce que dans le tableau tu y es pas là dedans, alors que dans le foot tu es, c'est toi qui va taper dans un ballon, là c'est sûr que tu vas ressentir quelque chose, alors qu'ici... d'accord si je serais l'homme là-bas, ou la femme, ben c'est vrai que je vais ressentir quelque chose, mais là je ressens rien...
Eric Villagordo	Rien... pourtant t'es dans la classe en train de regarder le tableau...
Kadija	Oui, mais je suis pas à l'intérieur
ev	d'accord... Mais tu as raison, tu as raison... alors... on va changer
Steffy cm1	Moi je ressens de la tristesse parce que ce sont des couleurs sombres
Amin	Moi je sens la joie parce que, moi je dis que le bonhomme, l'homme il voit plein d'animaux

Kadija exprime une distance et une résistance quant à l'objet-peinture : elle marque radicalement sa non-participation émotionnelle et identitaire à

cette œuvre ; de ce fait elle est amenée à argumenter tout comme Youssef ; donc d'un point de vue des sollicitations langagières l'apprentissage de la langue s'enrichit. Mais ce point de vue qu'elle exprime est tout aussi légitime que Youssef, on peut librement entrer ou pas dans une œuvre ; alors qu'il est difficile de rester hors des techniques opératoires du calcul mental.

Ici, l'espace de parole permet la diversité des appréciations et le débat (Zaïnaba/Kadija). On peut considérer que Kadija amorce une réflexion sur l'esthétique : un tableau est hors de nous, nous ne pouvons y entrer que par illusion, car nous sommes irrémédiablement hors de lui. Par ailleurs elle souligne un des paradoxes de toute image, de toute représentation : la présence absence de cet objet artistique ambigu, la présence-absence de la représentation picturale. Elle résiste à la projection de soi. Elle n'adoptera pas toujours cette seule posture lors d'autres séances, la variété des supports (par exemple filmiques, mais aussi une multitude d'autres tableaux, plus de 70 pour être exact) peut changer la donne. Dès la production d'écrits qui suit de peu cet échange verbal, Kadija tout en réaffirmant son point de vue d'insensibilité

«Je ressens rien parce que je ne suis pas à la place de l'homme »,

à une seconde question elle accepte de se mettre à la place de l'homme, puisqu'on lui demande ce que ressent cet homme...mais elle va plus loin :

« il ressent peut-être de la peur, des frissons. Je ne sais pas je suis pas à sa place.

Il me fait penser au Cyclope des mers »

Elle émet l'hypothèse (« peut-être »), puis elle dit que cela lui fait penser à un court métrage d'animation fait l'année précédente en classe (*Le cyclope de la mer*, Jullien Philippe, France, 1998, musique Yann Tiersen, JPL film/Arte) Ce rapprochement est volontaire de sa part, ce n'est pas une consigne. Ce court métrage met en scène un gardien de phare cyclope qui se sent seul et se cherche des compagnons (mouettes, poisson) : la mer, voire la tempête et la solitude face aux éléments sont des thèmes communs au court métrage et au tableau.

Zaïnaba décrit précisément le dispositif plastique mis en place par C. D. Friedrich : nous sommes derrière l'épaule du personnage, et nous sommes dans une situation semblable, décalée, mais également similaire.

Zaïnaba Cm1	Moi je dis que le bonhomme il est comme nous, il regarde, de qu'on regarde nous...oui parce que là ce qu'on regarde, lui il est sur des rochers, il regarde ce que nous on regarde...
Eric Vilagordo	Est est-ce qu'on ressent ce qu'il ressent aussi, on est comme lui ?
Zaïnaba	ben peut-être...
Ev	et toi qu'est-ce que tu penses ?
Zaïnaba	Ben, peut-être...il voit par exemple il voit la mer, les nuages, il voit le petit triangle
Ev	Ça lui fait quoi ? s'il est comme nous ?
Zaïnaba	Bon là il regarde ce qu'on regarde...

Elle décrit ce que l'on pourrait appeler la mise en abîme du spectateur. « il regarde ce qu'on regarde », et que l'on vient de commenter pendant 30 minutes : les nuages, la mer, une forme triangulaire étrange, et tous les éléments imaginaires que les élèves ont vu-inventé dans les nuages (forêt,

forêt brûlée, château, voilier, renard, oiseau). Elle décrit cela après que sa camarade Kadija ait dit ne rien ressentir devant ce tableau...affirmant pas là que le tableau est tout de même un spectacle, un lieu à regarder. Elle dit aussi que nous sommes peut-être en connivence avec ce personnage : elle est sur le seuil de l'*identification-à* ...processus pensé et voulu par le peintre. Dans sa production d'écrit elle suggère, à la question « que ressent le personnage ? » qu'il voit les mêmes choses que nous, à la différence que lui ne peut pas nous voir...la mise en abîme à ses limites, nous sommes privilégiés en temps que spectateur. En revanche dans la question deux, elle pense que si on ne le voit pas c'est parce qu'on veut nous amener à nous poser des questions :

« il ressent que je ressens parce qu'il voit la mer comme nous

Il voit les nuages nous aussi il voit le triangle nous aussi et aussi le problème c'est que nous on le voit mais lui non il nous regarde pas.

Pour qu'il y ait beaucoup de questions »

Les séances de productions plastiques, et les commentaires pointus que les élèves portent sur leurs travaux lors de verbalisations finales participent également à l'entreprise de projection de soi dans le travail d'une autre personne. On entend aussi ce que les autres disent de sa peinture...

Mais se projeter dans la rencontre de l'œuvre pourrait donc s'entendre de différentes manières : s'identifier à un personnage, à l'intention d'un auteur, au point de vue critique d'un spectateur... *la Projection de soi* est de l'ordre de l'empathie ou de la « sidération » selon le mot d'Alain Bergala. Le refus de l'œuvre, exprimé avec affirmation, est la construction d'un point de vue critique iconoclaste. Rien de mieux que cet esprit critique, loin d'être un passeur de croyances, l'animateur se retrouve médiateur culturel et arbitre d'une rencontre ou il n'y a pas de prêt-à-penser. Contrairement à ce qu'affirme Pierre Bourdieu, la rencontre avec l'œuvre d'art n'est pas forcément déterminée par une histoire du champ artistique qui impose le tableau comme objet de contemplation : des élèves résistent volontairement à *la projection de soi*, s'identifiant plus au spectateur critique, voire conceptuel, qu'au spectateur dans l'empathie.

Conclusion et discussion

Nous n'ignorons pas que toutes ces catégories en cours d'élaboration préexistent sous une forme ou une autre chez les philosophes et les sociologues de l'art, chez les sémiologues et les théoriciens de l'expérience esthétique. Mais il nous semble qu'il n'est pas du tout inutile de revenir à l'observation de la classe pour y observer « l'enfance de l'art des non-publics de l'art », selon le titre d'un colloque de sociologues de l'art¹⁷, pour élaborer des faits catégorisés dans un contexte pédagogique. Car l'école est un lieu de socialisation de l'art très spécifique, très singulier, qui n'a rien à voir avec la

¹⁷ ANCEL Pascale, PESSIN Alain, *Les non-publics. Les arts en réceptions*, Paris, coll. « Logiques Sociales », L'Harmattan, Tome I & tome II, 2004.

socialisation familiale. Et si les publics de musées sont étudiés, quand est-il du public scolaire, et pas seulement lorsqu'il sort de l'école, mais aussi dans sa situation la plus quotidienne, celle de la classe ?

Les catégories « esthétiques » en question dans un contexte didactique et pédagogique, telles *l'entrée dans le jeu, l'identification, la construction d'un point de vue et d'un spectateur* sont des dispositions culturelles, ou des compétences, que nous souhaitons faire acquérir aux élèves. Mieux les identifier nous permettrait de les redéployer dans la formation professionnelle des enseignants afin d'améliorer un parent toujours pauvre de l'éducation, celui de l'éducation culturelle.

La deuxième problématique est celle même du colloque : ces pratiques autour de l'œuvre sont inséparablement des moments d'intense production sémiotique. Comment *parler de l'œuvre*, si l'on veut éviter de reproduire, nécessairement maladroitement, des discours savants importés sans être assimilés, qui détournent de la *relation* à l'œuvre ? Les formes langagières qui se trouvent produites par les élèves ne sont pas pour autant condamnées à la maladresse : elles se révèlent immédiatement très complexes, lieu d'un apprentissage de la langue-culture qu'il convient d'exploiter mais qui est rarement intégré au cœur des pratiques scolaires, et pas seulement à leur périphérie.

Rappelons toutefois, en conclusion, les questions que le présent article ne fait qu'effleurer :

Le premier élément en discussion est la définition même des termes qui permettent de la poser : qu'appelons-nous « apprentissages fondamentaux » et « apprentissages culturels » ? Le deuxième terme, en particulier, demeure le plus problématique : quelles *compétences* peuvent être identifiées, et sont-elles spécifiques ? Sont-elles enseignables ? Lesquelles sont transversales au champ des EAC, etc. ? Plus loin encore : quels apprentissages fondamentaux sont *intrinsèquement sollicités* par tel ou tel discipline des EAC ?

Ensuite, la mise en œuvre de ces principes ne va pas de soi : les EAC apparaissent aux yeux des enseignants non-spécialistes comme des objets exigeant de leur part des connaissances de haut niveau, qui sont grands preneurs de temps, et plus récréatifs qu'instructifs – donc concurrents des apprentissages fondamentaux. Un des problèmes posés est prioritairement celui de convaincre les enseignants non-spécialistes de la *possibilité* de créer ce type de situation, et de la richesse de leurs apports.

Cela passe par la résolution de questions proprement didactiques : si apprentissages fondamentaux et culturels doivent être entretissés, comment le faire efficacement et concrètement dans des séquences réelles, afin que les intentions généreuses *ne se retournent pas contre les élèves*, en particulier les moins favorisés ? Quelles doivent être les formes de travail, à l'écrit, à l'oral, ou sous d'autres médiations (comme l'atelier de production) ? Comment penser les EAC en terme d'*intégration* aux Apprentissages Fondamentaux, et non de *superposition* et de *concurrence*, par exemple dans un emploi du temps donné ? Dans une programmation (pluri)annuelle ? Comment, enfin, équilibrer ce que les élèves peuvent élaborer à partir de leurs propres ressources langagières et

les apports qui peuvent être faits (par exemple, la lecture de discours critiques, les éléments historiques, les apports de termes techniques ?).

Un des champs de recherche ouvert au laboratoire ALFA-LIRDEF est la gestion à échelle fine des interactions langagières autour de l'œuvre, et des formes d'étayage et de guidage de l'enseignant, jusque dans la gestion de l'imprévu. Comment former des non-spécialistes à une didactique-critique de l'imprévu, de l'instant, du « voir » et du « penser » l'artistique, bref à une didactique puisant aussi ses sources dans une didactique des arts plastiques questionnante présentée par B.-A. Gaillot (1997) ? Comment former à accepter et à utiliser la tension entre *préparer* et *improviser* les événements didactiques ? Cette situation inconfortable, c'est sans doute la nature même de l'œuvre d'art qui l'impose – mais c'est aussi une bonne situation de formation à l'*art d'enseigner*.

Bibliographie

- ANCEL (Pascale), PESSIN (Alain), *Les non-publics. Les arts en réceptions*, Paris, coll. « Logiques Sociales », L'Harmattan, Tome I & tome II, 2004.
- BERGALA (Alain) : *L'hypothèse cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma/essais, 2002.
- BOURDIEU (Pierre), « La production de la croyance. Contribution à une économie des biens symboliques », in *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 13, pp. 3-43, 1977.
- Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil, 1992.
- BUCHETON (Dominique) & DEZUTTER (Olivier) (dir.) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck, 2007 (sous presse).
- BUCHETON (Dominique) : « Les postures de lecture des élèves de collègue », in *Enseigner la littérature*, dir. M.-J. Fourtanier et G. Langlade, Paris/Toulouse : Delagrave/CRDP, 2000, p. 201-214.
- BUCHETON (D.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares, 2007 (sous presse).
- DAYAN (Daniel) : « Réception. Image, médias et réception », in Gervereau L. (dir.) *Dictionnaire mondial des images*, Paris : Nouveau Monde éditions, 2006.
- DIDI-HUBERMAN (Georges) : *Devant l'image. Question posée aux fins d'une histoire de l'art*, Paris, Minuit, 1990.
- GAILLOT (Bernard-André), *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, Paris, PUF, 1997.
- GHASARIAN (Christian), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 2002.
- JORRO Anne (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. ESF.

J.C. Chabanne & É. Villagordo, Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières.
Dans Aden, J., *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*, Le Manuscrit, 2008, pp. 281-306

SCHAEFFER (Jean-Marie), *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*, Paris, Gallimard, 1996.

THEUREAU (Jacques) *Le cours d'action*. Toulouse : Octares, 2006.