



**HAL**  
open science

**Mettre à l'épreuve la notion de 'tissage' dans l'analyse  
d'une séance en arts visuels et langage : le point de vue  
des acteurs sur un 'geste-témoin' décisif dans les  
enseignements culturels et artistiques**

Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Eric Villagordo, Pascale Dequin

► **To cite this version:**

Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Eric Villagordo, Pascale Dequin. Mettre à l'épreuve la notion de 'tissage' dans l'analyse d'une séance en arts visuels et langage : le point de vue des acteurs sur un 'geste-témoin' décisif dans les enseignements culturels et artistiques. REF 2009 : Pratiques et métiers en éducation et formation, apports de la recherche, Jun 2009, Nante, France. hal-00922137

**HAL Id: hal-00922137**

**<https://hal.science/hal-00922137>**

Submitted on 23 Oct 2016

**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.

## Mettre à l'épreuve la notion de « tissage » dans l'analyse d'une séance en arts visuels et langage : le point de vue des acteurs sur un « geste-témoin » décisif dans les enseignements artistiques et culturels

Jean-Charles CHABANNE, MCF, Langue et littérature françaises, Marc PARAYRE, MCF, Langue et littérature françaises, E VILLAGORDO, MCF, Art et didactique des arts, Pascale DEQUIN, Professeur des écoles-Maitre-Formatrice, école maternelle Paul Reig, Elne.

Programme EDIFEAC (Questions d'Épistémologie, de Didactique & d'Ingénierie de la Formation dans les Enseignements Artistiques et Culturels), équipe ALFA (Activité Langage Formation Apprentissage), laboratoire LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation), IUFM-Université Montpellier 2.

Version 27/7/09

Notre programme de recherche travaille, en vue de concevoir des formations, sur les problèmes que rencontrent les enseignants non-spécialistes qui doivent prendre en charge les enseignements artistiques et culturels [EAC<sup>1</sup>]. Dans la présente contribution, le groupe vous convie à participer à une séance de travail, et à suivre « par-dessus l'épaule » comment il s'empare d'un élément théorique venu du modèle des gestes professionnels, la notion de *tissage*, et tout en mettant à l'épreuve la notion, s'en sert comme outil pour dégager d'autres notions, émergeant des données qu'il analyse. Cette notion, sans que cela ait été réfléchi, est apparue, au fil des échanges, comme celle qui « parlait » le plus à notre équipe, et nous avons voulu voir ce que nous en faisons, appliquée à une situation précise. Elle s'est révélée, à l'analyse, être tout à fait au cœur des passionnants problèmes théoriques et professionnels qui sont en jeu dans la séquence interdisciplinaire que l'enseignante titulaire et un des membres du groupe ont mis en place dans une classe. Mais il est aussi apparu que la notion constituait un point obscur, un lieu de malentendus et de confusion entre plusieurs objets de pensée, voire entre les cadres théoriques différents que chacun d'entre nous a construit au fil de sa propre formation<sup>2</sup>. Ainsi proposons-nous « le point de vue de quelques acteurs », en situation, aux prises avec le modèle des gestes professionnels des enseignants, abordé par le truchement d'un « geste-témoin », le *tissage*.

### Introduction

La notion de « geste professionnel » se diffuse dans la communauté des didacticiens depuis le début des années 2000, à la suite des travaux d'Anne Jorro (2000, 2002). Elle rencontre un véritable écho aussi bien du côté des chercheurs<sup>3</sup> que des formateurs<sup>4</sup>. Cet intérêt nous semble révélateur du besoin d'un outil intellectuel<sup>5</sup> pour aborder de manière à la fois plus précise et opératoire la complexité des situations d'enseignement, en vue de comprendre ce qui fait que les « bonnes pratiques » ne se réduisent pas à de simples techniques à appliquer,

---

<sup>1</sup> Pour nous ce sigle désigne les disciplines artistiques enseignées à l'école, **dont nous ne dissociions pas la littérature**. EDIFEAC regroupe des chercheurs en littérature, arts visuels, musique, danse. Pour une liste plus complète des EAC, voir l'Encart du Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts », p. 3.

<sup>2</sup> L'équipe regroupe une professeure des écoles qui a une formation d'historienne, deux maîtres de conférences spécialistes de littérature, un maître de conférences spécialiste d'arts plastiques et de sociologie des arts...

<sup>3</sup> Revue de questions dans *La Lettre de l'Association AiRDF* 36, 2005-1, dir. J.P. Bernié & R. Goigoux.

<sup>4</sup> En témoigne un ouvrage sur la formation d'enseignants et de formateurs aux gestes professionnels de l'atelier d'écriture au CP qui est sous presse (dir. Y. Soulé & D. Bucheton, rentrée 2009, chez Delagrave).

<sup>5</sup> Comme le constate Alin (2008).

indépendantes des contextes et des acteurs. La question se pose ainsi, en particulier, pour la formation.

D. Bucheton a animé un réseau de chercheurs qui a élaboré un modèle des gestes professionnels que nous appellerons ci-dessous « modèle du *pluri-agenda* » (Bucheton 2009, 55). Deux publications récentes présentent : en 2008, chez De Boeck, les travaux d'un symposium du REF 2005 (Montpellier) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*<sup>6</sup>, dir. Bucheton & Dezutter ; en 2009, chez Octarès, les travaux d'une Équipe de Recherche Technologique (2002-2008) basée à Montpellier, associant des chercheurs d'Aix, Bordeaux et Toulouse : *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*<sup>7</sup>.

Dans le cadre du REF 2007, à Sherbrooke, un symposium a poursuivi le travail d'élaboration et la critique du modèle<sup>8</sup>. Cette réflexion a été reprise à Montpellier en juin 2008<sup>9</sup>, et se prolonge avec ce présent symposium à Nantes en juin 2009. Cette fois-ci, la problématique du REF porte sur « Les apports de la recherche », et le symposium proposé invitait à réfléchir sur « *Les gestes professionnels des enseignants : le point de vue des acteurs* ».

Notre programme EDIFEAC, au sein du même laboratoire, s'est nourri du modèle des gestes professionnels. Mais les membres du groupe y sont venus d'horizons différents, avec une connaissance inégale de l'histoire du modèle, et avec des centres d'intérêts variés. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de rendre compte ici d'un moment de cette progressive appropriation, de témoigner de nos propres interrogations, lorsque nous avons constaté, au fil de nos réunions de travail, que la notion de « tissage » était celle qui retenait le plus notre attention, celle que nous utilisions abondamment, tout en constatant qu'elle nous donnait bien du fil à retordre. La présente communication raconte comment, progressivement, cette notion s'est précisée. Par le truchement de cette « entrée théorique », c'est finalement le modèle des gestes professionnels qui a ainsi été abordé, éprouvé, ... « ajusté » aux besoins d'un groupe de chercheurs-praticiens-formateurs.

## **Cadre de travail, le programme EDIFEAC<sup>10</sup>**

Il faut d'abord nous situer.

Lancé depuis quatre ans, EDIFEAC est un programme de recherche portant sur les problèmes posés par la formation des enseignants non-spécialistes qui doivent prendre en charge des enseignements artistiques et culturels [EAC] : arts visuels, danse, musique... et *littérature*. Sans négliger les spécificités de l'enseignement de chacune de ces disciplines, nous pensons utile de confronter les difficultés qu'elles ne manquent pas de poser à des enseignants qui s'estiment toujours trop peu armés, et de constituer dans le domaine des EAC un réseau de réflexion interdisciplinaire à l'instar de ceux qui se sont développés dans les disciplines scientifiques, en sciences humaines ou dans la didactique des langues.

<sup>6</sup> Contributions de D. Bucheton, O. Dezutter, M.L. Brunet, C. Dupuy, Y. Soulé, S. Marlair, J.L. Dufays, S. Aeby-Daghé, J. Dolz, C. Aigoïn, J. Crinon, B. Marin, E. Bautier, M. Jaubert, M. Rebière, K. Balslev, S. Volteau, C. Garcia-Debanc, M. Grandaty, J.P. Bernié.

<sup>7</sup> Contributions de J. Accardi, M. Arribagé-Cassou, C. Asdih, V. Boiron, Y. Brenas, D. Broussal, A. Bronner, L.M. Brunet, D. Bucheton, M.C. Deyrich, C. Dupuy, R. Étienne, M. Jaubert, A. Jean, A. Jorro, M. Larguier, S. Leblanc, M.L. Marais, M. Rebière, F. Roublot, Ph. Veyrunes.

<sup>8</sup> Publication en cours sous le titre : « *Les gestes professionnels soutenant la régulation des apprentissages dans la classe de langue* », dir. Chabanne & Dezutter.

<sup>9</sup> Journées d'étude de Montpellier en juin 2008 ([La notion de Gestes professionnels, entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de la formation](#), en ligne).

<sup>10</sup> EDIFEAC : Questions d'Épistémologie, de Didactique & d'Ingénierie de la Formation dans les Enseignements Artistiques et Culturels.

La finalité est clairement praxéologique<sup>11</sup> : dégager des éléments prioritaires pour une formation raisonnée, tenant compte du point de vue des acteurs, et construire des moyens de formation efficaces et variés, appuyés sur la recherche et objets de recherche à leur tour. Nous cherchons à cerner les premiers éléments **saillants** de ce que serait la compétence professionnelle d'enseignants qui auraient acquis ou qui feraient preuve d'expertise relative dans les EAC ; nous sommes à la recherche, non d'une description exhaustive, mais de « **gestes-témoins**<sup>12</sup> », en nombre restreint, qu'on pourrait considérer comme des composantes nodales de la compétence, et qui pourraient jouer le rôle de « catalyseurs » en formation.

Pour nous, cette orientation « applicative » n'est en rien exclusive d'une approche « théorique<sup>13</sup> », bien au contraire, elle suppose son approfondissement, car elle impose de considérer **ensemble** : 1) les objets d'enseignement (dimension épistémologique), 2) les pratiques d'enseignement (dimension didactique), 3) les outils et dispositifs de formation (ingénierie de la formation). Plus encore : plus nous cherchons à comprendre l'ordinaire des séquences EAC, plus il nous faut approfondir et diversifier la réflexion théorique. L'ordinaire de la classe artistique et culturelle nous plonge immédiatement au cœur des grandes problématiques des sciences de l'art. Le spécialiste est toujours frappé de voir que les difficultés très pratiques des stagiaires lui renvoient certaines des questions d'esthétique, d'histoire de l'art, d'éducation artistique, de sociologie, de pédagogie... qui sont les plus vives et les plus complexes.

Par exemple, opérer les choix didactiques les plus simples impose de se poser des questions difficiles :

- Peut-on définir ce qui *doit* s'apprendre dans une séquence de musique, de littérature, d'arts visuels... ? Qu'est-ce que *l'expérience* ou *le savoir* de l'œuvre ? Ce n'est pas autre chose que se demander : *qu'est-ce que l'art* ?
- Quelles tâches proposer, sous quelles *formes efficaces* ? C'est l'énigme de l'éducation-transmission-construction d'une sensibilité, dans sa singularité comme dans ses surdéterminations sociales.
- Que peut-on *faire* ou *dire* devant une œuvre (analyser, s'exprimer, décrire, raconter, évaluer, critiquer, situer dans l'histoire...) ? Ce n'est pas moins que s'interroger sur les multiples formes du *discours sur l'œuvre*, voire des *pratiques de l'œuvre*.
- Quels objets présenter, quels œuvres apporter ? C'est la question de la *hiérarchie des œuvres* liée.
- Comment *évaluer* les productions des élèves ? Ce n'est pas moins que la question de la *valeur esthétique* et de la possibilité d'un *jugement esthétique* non arbitraire.
- Etc.

Ces objets d'enseignement *spécifiques* ne sont pas dissociés d'autres qui font le lien avec les apprentissages dits « fondamentaux et transversaux », en particulier les *compétences langagières et méthodologiques*, mis aussi les *attitudes* (l'attention, la curiosité, l'ouverture

---

<sup>11</sup> Dans le sens de : « recherche sur les pratiques professionnelles et leurs théories explicites ou implicites, à finalité applicative ». Voir Chevallard 2003 : « Le mot de praxéologie, qui désigne dans un même souffle la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir, qui l'accompagne ».

<sup>12</sup> L'expression est d'Yves Soulé, voir Bucheton & Dezutter 2008, page 54.

<sup>13</sup> Nous pensons que cette perspective est à même de nourrir, en retour, sous un éclairage original, la réflexion théorique, par exemple en esthétique générale, en théorie de la littérature.

d'esprit, le sens critique, la capacité à *mettre en relation*...) sollicitées par les situations de rencontre avec des œuvres, d'analyse, de production.

Et enfin, cette réflexion n'est pas « abstraite » : elle est pour nous indissociable de la **situation** où les notions prennent sens<sup>14</sup> : pour nous, cette situation est la formation d'enseignants, dans les cadres très *contraignants* où elle a lieu (quand elle a lieu !). Il nous semble indispensable de donner priorité au point de vue des acteurs, aux problèmes tels que les identifient enseignants et formateurs, au cœur des pratiques réelles.

Ces choix méthodologiques expliquent pourquoi nous avons accepté, à l'encontre d'une certaine orthodoxie méthodologique, que l'un d'entre nous circulât entre trois rôles qu'il est convenu de différencier : celui de formateur, celui d'enseignant-intervenant, et celui de chercheur. Nous optons ainsi pour l'observation participante, ou plus simplement le cobayage. Ce choix est assumé par les « chercheurs », qui se refusent à jouer seulement le rôle d'observateur et d'expert, lequel est partagé avec les « enseignants ». Il y a là un choix éthique autant que technique, qu'on peut contester.

## Pourquoi choisir l'entrée « tissage » ?

### ***La notion de tissage dans le modèle du multi-agenda : une notion en émergence***

La notion de « tissage » est reprise des travaux de l'équipe de Montpellier, qui dans son modèle dynamique des « gestes professionnels », articule cinq concepts centraux : *étayage, pilotage, atmosphère, ajustement et tissage*, selon des configurations qui ont évolué et sont *conçues pour évoluer*, au fil du développement du modèle<sup>15</sup>.

Le terme de *tissage* apparaît plusieurs fois dans les deux publications de référence (Bucheton & Dezutter 2008 & 2009), mais souvent avec des significations qui ne se recoupent pas complètement. Ainsi, dans *Le développement des gestes professionnels...* (§ 3.1) :

*Le tissage* : cette forme d'étayage spécifique cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé pour faciliter l'engagement des élèves dans la situation et les tâches mais aussi pour faire en sorte que leur activité soit bien ciblée. Ces gestes de **tissage** jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, raccrocher à ce qui se dit, se fait, d'accrocher les différentes unités de la leçon, les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après de la leçon. Ils sont essentiels pour l'incorporation ultérieure des savoirs enseignés. (Bucheton & Dezutter 2008, 43)

ou dans *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés* (§ 2.3.4):

On peut imaginer que cette absence de **tissage** due sans doute en partie à la dimension routinière de la leçon, défavorise fortement les élèves *décrocheurs* qui ne sont pas capables de reformuler l'ordre des tâches pourtant très habituelles et renforce les *suiveurs*. En d'autres termes elle pourrait être une des clés pour comprendre des phénomènes de différenciation qui se produisent pendant les leçons. (Bucheton 2009, 60)

Dans la dynamique heuristique du modèle, la notion de tissage émerge afin de décrire des phénomènes multiples, qui tous relèvent d'une « recherche de cohérence », d'une pratique systématique mais réglée de la *mise en relation*. Toutefois, dans les contributions, la portée de ses définitions varient. Par exemple, une définition plus étroitement didactique, celle de Jaubert & Rebière :

<sup>14</sup> C'est l'apport des théories de l'action, Baudoin & Friedrich, 2001 ; Béguin & Clot 2004.

<sup>15</sup> On trouvera une présentation du modèle dans Bucheton (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, pp. 27 à 68.

« nous privilégions ses gestes professionnels relatifs à la problématique du tissage des multiples savoirs en jeu dans l'apprentissage de la lecture » (dans Bucheton & Dezutter 2008, 153) ;

ou encore celle de Brunet :

La notion de **tissage** (Brunet et Liria, 2004) renvoie à la capacité, tant chez l'enseignant que chez les élèves, de lier entre eux différents éléments, d'établir des ponts, de donner du sens aux divers apprentissages. Le tissage peut être perceptible d'un point de vue macro, sur l'organisation des différents scénarios d'apprentissage, mais également d'un point de vue micro, sur de petites façons de faire souvent non perceptibles à « l'œil nu ». (dans Bucheton 2009, 131)

s'opposent à une définition beaucoup plus extensive, prenant en compte le « dehors de l'école » :

Ces gestes de tissage jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, raccrocher à ce qui se dit, se fait, d'accrocher les différentes unités de la leçon, les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école. (Bucheton & Dezutter 2008, 43)

Ces fluctuations sont identifiées dans la postface de J.P. Bernié :

D'une contribution à l'autre, l'on passe de gestes « didactiques » à « gestes de tissage » (mais ne sont-ils pas tout aussi didactiques ?) ou à « gestes d'orientation culturelle » (même question). (dans Bucheton & Dezutter 2008, 238)

Nous ne prenons pas en mal ces flottements, car il signalent une notion en émergence, dont la récurrence est indice qu'il y a matière à penser. Si nous engageons la discussion au sein du symposium, c'est justement parce que cette notion nous semble *en travail*. Et nous verrons que nous-mêmes donnions à ce même terme au moins **trois sens différents**.

## Une application : l'analyse d'une séance d'arts visuels à la maternelle

Présentons la situation d'où proviennent nos données.

Elles ont été recueillies, sous des formes diverses (vidéo, entretiens d'autoconfrontation...) dans une classe de maternelle (enfants de 4 à 6 ans). L'un d'entre nous, spécialiste de la discipline, joue à la fois le rôle de conseiller technique, et dans certains cas d'« intervenant en arts visuel » dans un projet annuel dans une classe. C'est une forme de travail qui est habituelle pour nous : les chercheurs du groupe mettent autant que possible « la main à la pâte », ils n'ont pas seulement une position d'expert en observation. De même, l'enseignante titulaire de la classe se trouve alors en position « extérieure », avec son propre point de vue expert.

Le matériel filmé est recueilli à la fois pour les besoins de la recherche et dans la perspective de pouvoir être utilisé en formation, de même que la classe accueille régulièrement des groupes d'étudiants et de stagiaires. L'expérimentation en cours est reprise dans un séminaire de recherche-action en formation de formateurs. Nous tenons à ce lien (qui n'est pas de soumission, mais au contraire un surplus d'exigence réciproque) entre action, recherche, et formation.

### La classe

L'école : école Maternelle Paul Reig, Elne, Pyrénées-Orientales. Contexte socio-culturel : semi-rural, CSP moyennes. La classe : Moyenne et Grande Section, 4 ans à 6 ans. De manière exceptionnelle, la séance est organisée l'après-midi pendant la sieste des petits, ce qui réduit le groupe à 15 élèves sur 24 pour la séance 12 (vidéo A).

## Le projet annuel

L'enseignante a conçu un parcours « Sculpture romane et bestiaire imaginaire » (annexe 1) sur toute l'année (17 séances au final), à travers des visites du cloître roman d'Elne et du musée d'art sacré médiéval de Cabestany. Ce n'était pas prévu au départ, mais le travail s'est orienté vers le bestiaire fantastique médiéval. Ce travail illustre ce que les instructions officielles [I.O.] prescrivent sous le nom d'« histoire des arts<sup>16</sup> » et de « culture humaniste<sup>17</sup> ».

Les visites alternent avec un programme intensif de lecture collective ou individuelle, dirigée ou libre, de très nombreux livres d'art (annexe 4), présentant des images du bestiaire, mais aussi de nombreux autres œuvres, peintres, époques... Des lectures de fiction (albums) sont également programmées. De nombreuses visites de musées ou de monuments sont organisées dans le cadre d'un projet de « classe à Projet Culturel » [PAC] (annexe 2).

La plupart des séances sont animées par la titulaire. Mais comme dans de nombreux projets culturels, un des chercheurs du groupe (E, formateur arts plastiques) joue à deux reprises le rôle d'un « intervenant extérieur » en histoire des arts<sup>18</sup> et également le rôle d'accompagnant dans les sorties (deux sorties), et de visiteur régulier (quatre fois). Pour la séance 12, il a été décidé de confronter les élèves à des extraits du film de Jean-Jacques Annaud, *Le Nom de la rose* (1986). Ce type d'œuvres fait aussi l'objet d'un parcours, croisé avec les autres, dans le cadre d'une expérimentation en recherche-action sur la possibilité d'utiliser les films recommandés par les I.O.<sup>19</sup> (voir annexe 3 « Parcours cinéma »).

## L'œuvre

La séquence présentée est le tout début du film : arrivée des protagonistes au monastère, premiers plans (de 2 mn 50 à 3 mn 55).

Intention didactique de l'intervenant en arts visuels (E) : « J'ai choisi de faire réagir les élèves en leur présentant des extraits d'un film sur le Moyen-Age présent dans les listes d'œuvres officielles ». C'est une gageure, car ce film ne semble pas *a priori* destiné à des élèves de maternelle !

## Données

Matériel	Temps de travail	Vidéo-Audio	Verbatim
Extrait du film	<i>Le Nom de la Rose</i> , première séquence	vidéo F	–
Séance avec les élèves, intervenant E	Séance 12, 20/01/2009, groupe Grands et Moyens	vidéo A	verbatim 1A, intégré dans 1B
Autoconfrontation simple, niveau 1	Intervenant (E), deux questionneurs (JC, M)	vidéo B	verbatim 1B, intégrant 1A
Visionnement séance 12, vidéo A	Titulaire (P)	–	notes de travail, synthèse 2
Autoconfrontation	Titulaire (P) et	audio C	(transcription

<sup>16</sup> Documents d'accompagnement : *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

<sup>17</sup> Décret sur le *Socle commun de connaissances et de compétences*, n° 2006-830 du 11-7-2006 (Journal officiel du 12-7-2006). *BOEN* n° 29 du 20 juillet 2006.

<sup>18</sup> Situation tout à fait ordinaire dans les projets à visée culturelle.

<sup>19</sup> EPEAC présenter

croisée, niveau 2	intervenant (E)		partielle)
-------------------	-----------------	--	------------

**Données « micro » :** Nous disposons de l'enregistrement de la séance-classe animée par un intervenant (séance 12, vidéo A) et de sa retranscription intégrale (verbatim1A), au cours de laquelle a été analysé un extrait de *Le Nom de la Rose* (vidéo F). Cette séance a été analysée en autoconfrontation par l'intervenant (vidéo B, verbatim 1B). La consigne était de travailler particulièrement sur les phénomènes de « **tissage** », notion sur laquelle nous nous interrogeons à ce moment-là. On collecte ainsi une analyse, du point de vue de l'acteur, des événements qui lui paraissent significatifs de diverses formes de *mises-en-relation*, dont la nature émerge puis se précise au fil de la discussion.

**Données « macro » :** Elles sont apportées par un entretien entre l'intervenante E et l'enseignante titulaire P (audio C) qui a permis de confronter le point de vue de l'enseignante, et sa connaissance de chaque élève, avec les interprétations dégagées par l'autoconfrontation 1. Ses observations portent sur les conduites des élèves, mais aussi sur le *potentiel* de l'œuvre auxquels ils réagissent. Pour cela, l'équipe recueille les éléments d'une analyse savante, telle qu'elle peut se faire de différents points de vue scientifiques (historique, esthétique, sémiotique, symbolique, etc.), qui est confrontée à ce qui se passe dans les différents temps de travail (esquisse du *potentiel-interesthétique* des objets évoqués par les élèves et les enseignants).

## **Analyses d'un extrait de l'autoconfrontation (annexe 5)**

### **Fragment 1 : le balai de sorcière**

Lorsque l'intervenante choisit l'extrait du film d'Annaud, son intention est de tester la capacité des élèves à faire des liens entre certains choix esthétiques du réalisateur, d'un côté, et les images du bestiaire que les élèves fréquentent depuis le début de l'année. Il s'agit également de fictionnaliser le Moyen-âge pour « donner vie » aux monuments rencontrés.

Cette intention est annoncée explicitement aux élèves :

Vidéo A : verbatim de la séance 12 <sup>20</sup>		Vidéo B : verbatim de l'autoconfrontation		
0102	E	avec maitresse on a cherché un film qui se passait à l'époque // ils ont réinventé / ils ont fabriqué l'époque du cloître / et l'époque des sculptures que vous avez vues au Centre d'Art de Cabestany		

comme le redit l'autoconfrontation :

			0249	E	je leur dis d'emblée que ça a un rapport avec le cloître d'Elne et avec le Centre d'art de Cabestany / et je leur dis voilà une reconstitution de la vie // de cet époque là
--	--	--	------	---	--

L'analyse didactique *a priori* identifie ainsi un objet d'enseignement potentiel, qui comporte une part de *savoirs* (rappeler des images vues, éventuellement de citer les *lieux*, de donner des *noms d'œuvres*, des *motifs*... mais aussi de rappeler les *lieux d'expérience*, de situer ces savoirs culturels dans une géographie de l'expérience). Pour des élèves aussi jeunes, on

<sup>20</sup> Nous avons choisi de présenter les deux verbatims en synoptique, car tantôt les commentaires se font alors que la séance se déroule, tantôt pendant un arrêt sur image, au gré de l'intervenante.

n'attend guère de repérages chronologiques plus précis que « à l'époque du cloître ». Mais on observe qu'ils sont déjà capables (après une année densément chargée !) de *faire des liens* entre différentes situations scolaires (visites, débats interprétatifs, dessins, chasse au trésor dans le cloître, lectures de livres d'art). C'est une compétence, mais qui va au-delà d'une technique scolaire ; elle s'élargit en *habitus culturel*, construit dans la moyenne durée par un travail spécifique de l'enseignant, aussi bien du côté du calendrier que de l'étagage pas à pas des échanges dans la séance.

Dans l'analyse de la séance, E choisit d'utiliser le terme *tissage* pour désigner ce *geste d'étude*<sup>21</sup> dont les entretiens avec la titulaire font apparaître à la fois la pertinence et la fréquence, et que nos discussions font apparaître comme caractéristique de certaines *pratiques de l'œuvre* (par exemple, celle de l'historien d'art, pour qui la confrontation est une méthode, et même la source de ses intuitions majeures).

Mais le terme fait l'objet de discussion, car il ne semble pas correspondre aux définitions du modèle canonique des gestes professionnels. Nous bricolons alors l'expression *tissage-habilité* pour désigner provisoirement cette **capacité à faire des liens argumentés** entre des expériences d'œuvres éparses, de repérer des analogies, des constantes, des identités, des contrastes, des ruptures... Finalement, à la suite du REF de Nantes, nous lui avons donné le nom de *compétence-interesthétique*, car selon les participants du symposium, il s'agissait de tout autre chose que le *tissage-didactique* proprement dit, qui est un geste de l'enseignant. Mais cette hésitation montre tout l'intérêt du terme « tissage », qui nous a permis de pointer des analogies fortes entre des phénomènes distincts, intuitivement perçus comme **centraux** dans les séances que nous observons. Elle montre aussi comment des acteurs « entrent dans un modèle », quitte à se réapproprier à leur manière les métaphores heuristiques qu'il propose.

En quoi consiste cette forme de « tissage » que serait la *compétence-interesthétique* ? C'est un savoir faire spécifié par la nature des objets qu'il met en relation :

- 1) des *œuvres*, expérimentées *in situ* ou via des reproductions, qui par leurs propriétés appellent cette mise en relation (voir plus loin la notion de *potentiel-interesthétique*) ;
- 2) des formes de « discours sur l'œuvre », tantôt improvisées avec les moyens du bord, tantôt alimentées par les apports de l'enseignant, en particulier le lexique de spécialité (par exemple, quand E négocie l'usage de deux termes, « église » et « cloître » [0738]),
- 3) et peut-être aussi des fragments de ce qu'on pourrait appeler une *culture personnelle*, des savoirs d'expérience disponibles.

Connecter culture personnelle et culture « validée », n'est-ce pas la finalité même des EAC, comme le rappellent les injonctions récentes du programme d'histoire des arts<sup>22</sup> ? La *compétence-interesthétique* serait ainsi ce qui est à enseigner, articulant des connaissances, des expériences, et des habiletés, par exemple, celle d'opérer des *rapprochements* (le mot est dans l'autoconfrontation en 0548).

Cette compétence ne se construit pas sans d'apparentes difficultés : utilisant à nouveau le terme de *tissage*, E signale ce qui lui apparaît comme un **contresens** :

			0043	E	alors là ils vont faire du <b>tissage hors de propos</b> / « balai de sorcière » parce qu'ils
--	--	--	------	---	---

<sup>21</sup> Dans Bucheton & Dezutter 2008 et 2009, l'expression « geste d'étude » désigne les types de conduite qui répondent, chez les élèves, aux « gestes professionnels » de l'enseignant : ils sont les formes concrètes de la compétence visée.

<sup>22</sup> Cf. note 15 : Documents d'accompagnement : *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Encart - Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

					vont voir un balai avec de la paille--
--	--	--	--	--	--

Effectivement, les élèves nous surprennent : ils s'attardent sur un plan extrêmement court (2 s au plus) dans lequel un moine balaye un escalier avec un balai de bruyère :

Vidéo A : verbatim de la séance 12			Vidéo B : verbatim de l'autoconfrontation		
0315	Gau ?	j'ai vu un balai de sorcière			
	E	un <u>balai de sorcière</u> ?			
	Fille1	et moi j'ai vu...	0032	E	balai de sorcière
	Tom	c'est pas un balai de sorcière / c'est un balai pour <u>balayer</u>			

Commentaire d'E :

			0055	E	on voit des moines occupés à des tâches classiques de nettoyage / de balayage de l'entrée / quoi / scènes de vie quotidienne
--	--	--	------	---	--

Écarté au départ comme une digression, ce fameux « balai de sorcière » va peu à peu prendre pour nous, comme il l'a été pour les élèves, une place importante dans notre analyse ultérieure. Tout d'abord, l'intervenant se rappelle qu'il aurait pu écarter ce centre d'intérêt comme étant une perte de temps. Mais il observe que malgré tout, il **laisse aux élèves du temps pour développer le thème** (posture *d'accueil*, a priori bienveillante même si elle est attentive à la gestion du temps et au maintien de l'attention conjointe [en tension avec la préoccupation de *pilotage*]) :

0335	Gau	on dirait un balai de sorcière		E	je l'ai pas écarté
------	-----	--------------------------------	--	---	--------------------

Ainsi avons-nous repéré qu'une des préoccupations de la titulaire comme de l'intervenant est d'**autoriser les élèves à faire des propositions**, attitude qui apparaît par contraste manquer aux débutants, trop soucieux de ne pas perdre le fil de leur préparation, ou trop soucieux d'en venir à « ce qui doit être dit de l'œuvre » pour simplement *laisser venir* les élèves. Voilà par exemple un élément de formation qu'il faudra pouvoir faire repérer à des stagiaires, et ce passage vidéo peut éventuellement se prêter à cela – mais c'est une autre histoire...

Car quand on analyse la chronologie de la séance, le thème paraît d'importance, puisqu'il revient pour une autre longue *saynète*<sup>23</sup> : (annexe 5)

Vidéo A : verbatim de la séance 12			Vidéo B : verbatim de l'autoconfrontation		
0422	tom	moi je suis pas d'accord que c'était un balai de sorcière	0216	E	ah !
	E	laissez le terminer			
0426		mais c'était <u>comme</u> un balai de sorcière			
	E	ah / ah il te dis <u>comme</u> / c'est un balai de sorcière ou pas / ou c'était <u>comme</u> ?	0321		
0435		comme un balai de sorcière			
		comme un balai de sorcière		E	je suis un bon élève
	E	quoi d'autre ?		JCh	peut-être pour le cycle 3 ?
		on <u>dirait</u> que c'est un balai de sorcière		E	oui
		\$\$\$ un balai de sorcière ça ressemble			plutôt cycle 3
0443		ça ressemble à un balai de sorcière			

<sup>23</sup> Le terme *saynète* ou *épisode* désigne une unité conversationnelle caractérisée par le fait que toutes les interventions portent sur un même thème, un même objet focalisé. Le terme est emprunté à F. François : « l'unité "naturelle" est une *saynète*, ensemble d'un dialogue oral, d'une période monologique ou d'un paragraphe » (*Morale et mise en mots*, 1994, 49). Cette unité est pragmatique, mais aussi cognitivo-affective.

	E	d'accord / tom tu voulais dire autre chose que parler du balai de sorcière au début // tu avais levé la main / alors qui veut dire autre chose ? / rien vu d'autre ? / elles sont habillées comment ces personnes ?			ça va être un peu long
0459		en noir-			
0501	Fille1	habillées en noir / comme des sorcières [prononcé sur un ton grave]			
0502		comme des sorcières			

Il nous semble que c'est une forme de *compétence-interesthétique* qui se manifeste : les élèves détachent, de l'ensemble des images visionnées, ce motif apparemment secondaire, anecdotique, dans l'économie de la séquence, il s'y attachent et vont y revenir et en discuter, les uns tenant pour le caractère effrayant et d'autres affirmant crânement qu'ils ne se laissent pas piéger : « c'est comme », c'est pas un vrai, c'est pas des sorcières « habillées en noir » ! Pourtant les élèves les plus jeunes vont s'attarder (0459-0502) sur la relation avec cet univers qui leur est très familier, et qui permet d'évoquer des atmosphères dysphoriques.

Pascale, enseignante titulaire de la classe, précise à ce propos : « Nous avons travaillé en littérature sur le personnage de la sorcière et ses attributs : travail sur *Trois sorcières*<sup>24</sup> avec les Moyens, puis partage de l'album avec toute la classe en novembre, lecture de *Noël c'est pas sorcier*<sup>25</sup> en décembre, de *Si j'étais une sorcière*<sup>26</sup> et de *Comebidouille*<sup>27</sup> en janvier. La discussion autour du balai réapparaîtra plus tard dans l'année avec d'autres films et d'autres questions : dans *Kirikou*<sup>28</sup> (en février) et dans *Kiki la petite sorcière*<sup>29</sup> (en mars) comme un élément permettant (ou pas) de déterminer si le personnage est une sorcière et dans *Le voyage de Chihiro*<sup>30</sup> (mai) comme étant le moyen (ou pas) pour la sorcière de voler. »

Le *tissage-didactique* a construit très méthodiquement à la fois un réseau d'*œuvres* (des œuvres, pas des images isolées, d'emblée des objets complexes), un *lexique* et des *problématiques symboliques* (qui sont les sorcières ? etc.).

Mais surtout il nous semble qu'il a permis de **doter les élèves de moyens d'appréhender d'autres signes complexes**, pour lesquels apparemment « ils n'ont pas de mots ». Il est important d'entrer dans **le détail des formes discursives** pour rendre justice exactement à ce qui se dit, donc de ce qui se pense ; un linguiste est attentif aux formes de modalisation comparative : « c'est comme », « on dirait des », « ça ressemble à ». Les élèves disent très clairement qu'ils ne confondent pas avec des sorcières, comme l'a cru sur le coup l'intervenant, mais qu'ils perçoivent une évocation du *monde-des-sorcières*, qu'ils ont vu des *choses-qui-font-penser-aux sorcières*. Ainsi on peut se demander si ce détour par l'évocation d'une référence connue (le *monde-des-sorcières*, des *gens-en-noir*, des *gens-qui-font-peur*) n'est pas un moyen utilisé par ces élèves pour rendre compte d'une caractéristique esthétique attestée du film qu'ils regardent avec une attention qu'il ne faut pas sous-estimer : le caractère délibérément effrayant des gueules des personnages : ils ont des figures de gargouilles ou de chapiteaux. Or, c'est précisément un choix esthétique du cinéaste :

Vidéo B : verbatim de l'autoconfrontation

<sup>24</sup> Solotareff, L'école des loisirs, 1999.

<sup>25</sup> Lieve Baeten, Mijade, 1996.

<sup>26</sup> Isabelle Michelat et Christophe Loupy, Milan, 1998.

<sup>27</sup> Magali Bonniol, Pierre Bertrand ill., Ecole des Loisirs, 2003.

<sup>28</sup> Film d'animation de Michel Ocelot et Bénédicte Galup, 1995.

<sup>29</sup> Film d'animation de Hayaho Miyazaki, 2004.

<sup>30</sup> Film d'animation de H. Miyazaki, 2001.

0055	E	il y a un tas de moines à la tronche pas possible, parce que Jean-Jacques Annaud a passé deux ans à chercher des acteurs avec des tronches bizarres
------	---	---

Fausse route que ce « balai de sorcière », ou solution *bricolée* par les élèves pour faire du *tissage entre des œuvres* (interesthétique) avec les moyens dont ils disposent, **qui empruntent à d'autres œuvres pour appréhender une œuvre** ? Comme si l'accès à l'univers de Jean-Jacques Annaud, lui-même « tissé » de références à l'iconographie médiévale, passait pour eux par le truchement d'un motif transformé en outil : la *sorcière* pour lire la *gargouille* ? Paradoxalement, ce sont les élèves qui amènent l'intervenant à se rappeler que la sorcellerie est une composante importante dans ce film ! ... L'expert est à côté des élèves, pas au-dessus ni au-devant d'eux. L'intervenant reconnaît dans l'autoconfrontation qu'il n'avait pas conscience du lien entre l'univers des sorcières, des contes pour enfants et l'univers médiéval fantasmagorique esthétisé par le cinéaste J.J. Annaud. Pourtant ces liens existent : l'iconographie de la sorcière est liée à une vision obscurantiste du Moyen-Âge, mais la réalité historique n'est pas si lointaine ; il s'agit de l'univers décrit par Le Roy Ladurie à travers le procès de *Moncaillou, village occitan, 1294-1324*<sup>31</sup>. Comme nous l'avons observé ailleurs, il semble souvent que les élèves, mêmes les plus jeunes, font des liens qui rejoindraient des lectures savantes de l'œuvre : un adulte pourrait dire « c'est un véritable univers de sorcières, ce film ». Et effectivement dans la suite du film il sera question de chat noir, de sorcellerie, de coq sacrifié, de procès, de bûcher, d'Inquisition. Quant à savoir si ce balai dans la scène d'ouverture est ici pour le décorateur et le cinéaste un élément historique ou fantasmagorique : il faudrait interroger les créateurs du film. On pourrait dire que ce balai, introduisant l'univers de la magie, est cette figure rhétorique du langage cinématographique : la prolepse.

Nous repérons ainsi des indicateurs de *compétence-interesthétique*. Mais dans l'autoconfrontation, sous la forme de l'autodérision, nous revenons aussi sur les catégories du modèle des gestes professionnels (0407 à 0457) ; nous nous interrogeons sur le fait que se mélange ici *pilotage/tissage/étayage*. E laisse se développer la saynète du balai-de-sorcière ; il le justifie par ce qu'il sait du besoin des élèves « d'entrer dans les images » :

Vidéo B : verbatim de l'autoconfrontation		
0210	E	pour moi on est dans la phase descriptive / ils essaient de comprendre ce qu'ils ont vu

Toutefois, il ne s'agit pas seulement de la simple gestion du *temps des élèves* (pilotage), il ne s'agit pas seulement de *laisser parler n'importe comment*, mais plus précisément (et repérer la différence relève justement de la compétence professionnelle<sup>32</sup>) de *laisser parler quand du savoir pertinent est en jeu*. Il s'agit bien de construire un cheminement d'œuvre à œuvre qui est le propre même de la « culture »<sup>33</sup>.

Pascale Dequin : « Pour moi c'est un geste professionnel important de partir de ce que font les élèves (ici de leur premier lien) pour pouvoir ensuite les amener sur le terrain que l'on a choisi. Ce sont ces premiers liens qui renseignent l'enseignant sur la faisabilité de ce qu'il a prévu. Les élèves entrent-ils dans la situation proposée, sont-ils prêts pour ce que l'on attend d'eux ? Cela peut permettre également à l'enseignant de doser le degré de « pilotage » qu'il peut utiliser. »

<sup>31</sup> Gallimard, 1975.

<sup>32</sup> Ce que nous observons en classe entre experts et débutants : les seconds ont du mal à faire la différence entre des interactions vides et des échanges qui sont un travail, et sont souvent contents d'une séance où les élèves ont été « actifs »... sans pouvoir identifier ce qu'ils ont effectivement mis en jeu.

<sup>33</sup> Voir Villagordo (2008), « Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture », *Tréma* 30, Montpellier : IUFM.

## **Synthèses et discussion : ce que nous tissions autour de la notion de « tissage »...**

Nous avons cherché à mettre à plat comment nous faisons usage, peut-être de manière illégitime, de la notion de *tissage*, et au-delà du modèle du multi-agenda, inégalement familier aux membres du groupe.

### **Le tissage comme *propriété* intrinsèque de certains objets propres à la classe EAC, les « œuvres d'art » : le potentiel-interesthétique**

S'il fallait caractériser rapidement le domaine des EAC, on pourrait dire en première approximation (car la question est fort complexe, et nous entrainerait très loin) qu'une de leur finalité prioritaire est de mettre les élèves au contact avec ces objets particuliers qu'on appelle des « œuvres d'art » : textes, images, architectures, pièces musicales, etc. Évitions habilement de poser la question « qu'est-ce alors qu'une œuvre d'art ? ». Contentons-nous de la position de Goodman (1978 [1988]) : non pas « qu'est-ce qu'une œuvre d'art ? » mais « quand y-t-il œuvre d'art ? ». On se déplace alors vers une définition fonctionnelle<sup>34</sup>, qui nous sera utile provisoirement.

En effet, on conviendra que dans la classe d'EAC, on « fait avec » les œuvres d'art des choses qui ne se font pas ailleurs, comme dans les musées ou les salles de concert on fait des choses qui n'ont rien à voir avec ce qui se fait dans les salles d'attente de dentiste ou les cabines d'ascenseur, même si on y entend les mêmes musiques ou si les mêmes reproductions sont punaisées sur les murs.

Et parmi ces œuvres dont ont fait usage quand « il y a de l'art », notre groupe de travail était sensible au fait que certaines possèdent des propriétés qui sollicitent une certaine forme de *tissage* (qu'à la suite des discussions engagées à Nantes, nous appelons *potentiel-interesthétique*) : ces œuvres semblent inscrire dans leur matérialité diverses espèces de relations avec une ou d'autres œuvres, par des effets qui, d'un côté, sont tout à fait exhibés, voire signés (citations, imitations, parodies, continuations, etc.) ; qui, de l'autre côté, peuvent être excessivement indirects, subtils, difficilement objectivables (par des phénomènes d'allusion, de ressemblance, d'écho, d'analogie, etc.).

En théorie de la littérature, cette problématique a nourri une littérature abondante autour du concept d'*intertextualité*<sup>35</sup> à partir du postulat que tout texte, – et au-delà, toute œuvre – est toujours, dans une certaine mesure, la réécriture – assumée ou pas, avouée ou non par le créateur, découverte ou ignorée, exhumée ou fantasmée par le récepteur, explicite ou implicite, – d'œuvres antérieures. Ainsi que le note Genette à propos des écrits :

« Il n'est pas d'œuvre littéraire qui, à quelque degré et selon les lectures, n'en évoque quelque autre [...] Je puis également traquer dans n'importe quelle œuvre les échos

<sup>34</sup> Qu'on peut critiquer : D. Chateau ne considère pas la question esthétique enterrée : « je crois que la baraque est hantée et que les questions qui l'habitent résistent à la radicalité de l'hygiène analytique » (*La Question de la question de l'art*, 1994, chap. « Que reste-t-il de l'esthétique », p. 145).

<sup>35</sup> C'est à Julia Kristeva que l'on doit l'exploration du concept d'intertextualité avec l'idée d'une redistribution de fragments d'écriture empruntés, dans un texte se situant toujours au croisement d'autres textes : « 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 paragramme 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.

partiels, localisés et fugitifs de n'importe quelle autre, antérieure ou postérieure. »<sup>36</sup>. Le même postulat se retrouve en histoire de l'art : l'inscription dans une histoire artistique est immanquable, à l'exception des artistes de l'art brut et des non-publics de l'art<sup>37</sup>.

Le concept d'intertextualité est jugé d'une telle importance en didactique de la littérature<sup>38</sup> qu'il a été transposé dans les textes officiels sous la forme d'une injonction, devenu pont-aux-ânes, à « lire en réseaux » ou en « constellations »<sup>39</sup> :

« 'Intertextualité' est, depuis quelques décennies, un terme courant dans les études littéraires [...]. En prenant appui sur un ensemble suffisant de lectures les élèves pourront percevoir l'importance du phénomène et son rôle majeur dans la compréhension correcte des textes, dans leur interprétation et dans la compréhension du phénomène littéraire. »<sup>40</sup>

Si le concept d'*intertextualité* est sans doute le plus connu et le plus utilisé, son cadre théorique le plus vaste est celui ouvert par G. Genette avec le concept de *transtextualité*, à l'origine conçu pour l'analyse littéraire, mais qu'il propose de généraliser à toutes « pratiques hyperesthétiques »<sup>41</sup>. Nous proposons pour rendre compte de cet élargissement le terme de « interesthétique » calqué sur « intertextuel ». Il semble que l'identification, l'appréciation et l'exploitation de ces propriétés inter- ou trans-sémiotiques soient un élément commun à l'ensemble des EAC.

Pour en donner un exemple concret, c'est précisément ces phénomènes de *potentiel-**interesthétique*** qui sont identifiés par l'intervenant comme objet d'apprentissage à viser ; il cherche à savoir ce que les élèves seront capables de faire (à 5 ans !) avec les ressemblances entre les chapiteaux d'un cloître roman, les images documentaires ou fictives de divers livres, et enfin le décor, les accessoires et jusqu'au *casting* d'un film de cinéma :

0249	E	je leur dis d'emblée que ça a un rapport avec le cloître d'Elne et avec le Centre d'art de Cabestany / et je leur dis voilà une reconstitution de la vie // de cet époque là / et donc pour moi je suis les instructions d'histoire de l'art qui est de dire « montrez des extraits cinématographiques <b>en rapport avec l'époque</b> » / et je sais pas du tout ce que ça donne / et je me dis on va voir
------	---	---

ou encore :

0548	E	tu vois à un moment / qu'ils versent avec une <b>carafe sculptée</b> en forme d'animal / de l'eau / je me suis dis / vont-ils <b>faire le rapprochement avec des sculptures</b> qu'ils ont vues / des animaux fantastiques / ils ont travaillé sur le <b>bestiaire</b> fantastique à partir des sculptures du cloître d'Elne //
------	---	---

ou encore : (voir dans annexe 5 l'épisode « ils sont moches »)

1008	E	« tous ceux qui ont pas de cheveux sont moches » / alors là il y a tout un passage où ils vont trouver que les personnages sont moches / et c'est une lecture du film puisque ils sont particulièrement hideux / c'est voulu par JJA / c'est-à-dire des nez taillés à la serpe / des cheveux / vraiment il y a un <b>travail sculptural quasiment des acteurs</b> qui est remarquable
------	---	---

Ainsi, s'esquisse en première approche une définition de la culture comme tissage (?) d'œuvres les unes avec les autres, comme identification des tissages formels ou accidentels entre les œuvres. Est-ce une manière de donner consistance et précision à la notion de « culture », si souvent présente dans les textes officiels, sans pour autant faire l'objet d'une

<sup>36</sup> Gérard Genette, *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1982, p. 16.

<sup>37</sup> Ancel Pascal, Pessin Alain, *Les non-publics de l'art*.

<sup>38</sup> Voir en particulier Tauveron 2002, référence dans le domaine.

<sup>39</sup> ONL, *Livres et apprentissages à l'école 2*, 2003 : « 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 » (23) ; « lire en constellation, c'est explorer le champ littéraire de l'intertextualité » (24).

<sup>40</sup> *Documents d'accompagnement programme français seconde et première*, CNDP, 2007, p. 27.

<sup>41</sup> Gérard Genette, op. cit., p.436. De manière comparable, pour la notion de paratexte dont il sera question plus loin, il précise : « si l'on veut bien admettre cette extension du terme à des domaines où l'œuvre ne consiste pas en un texte, il est évident que d'autres arts, sinon tous, ont un équivalent de notre paratexte : ainsi du titre en musique et dans les arts plastiques, de la signature en peinture, du générique ou de la bande-annonce au cinéma » Gérard Genette, *Seuils*, Paris, Seuil, 1987, pp. 373-374.

définition opératoire ? Par exemple, le Décret sur le Socle commun<sup>42</sup> enjoint à développer une compétence qui relève, en première intuition, de notre « tissage ». Ainsi dans le passage suivant :

La culture humaniste permet aux élèves d'acquérir tout à la fois **le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité**. [...] Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation **des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents**. [...] Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.

C'est la notion même de « culture » qui est ici définie comme un tissage. Mais elle ne relève pas du seul quantitatif ni de l'arbitraire. Au potentiel de l'œuvre répond une manière de lire ces relations selon des règles de pertinence et de justesse. Le *potentiel-interesthétique* de l'œuvre appelle la *compétence-interesthétique* du lecteur-interprète.

## La compétence-interesthétique, comme *savoir-faire*, geste de mise en relation

Toutefois le *potentiel-interesthétique* est une propriété supposée intrinsèque de l'objet<sup>43</sup>. Il ne s'actualise que par l'intervention d'un sujet, lecteur, auditeur, spectateur. Qui plus est, en situation didactique, le repérage des ressemblances ne suffit pas, on attend des élèves certaines *conduites de mise en relation*, une pratique du « c'est comme », qui soit pour partie argumentée et pas seulement aléatoire. Cette conduite n'a rien de spontané, non seulement elle est à construire, mais elle doit être désignée comme savoir à apprendre, avec ses règles, car elle est autant affaire d'audace que de limites (problématique qui est celle même de l'interprétation herméneutique<sup>44</sup>). Au potentiel de l'œuvre répond ainsi une *compétence-intertextuelle*, capacité à *établir des liens*, créer de la cohérence, délimiter des catégories, élaborer des filiations, des héritages, des ressemblances...

Le « tissage » comme processus d'interprétation-perception de l'art est un objet de recherche ancien pour l'historien de l'art Gombrich. Dans *L'art et l'illusion* il évoque le fait de percevoir une forme *via* une autre comme un processus psychologique de la compréhension. Pour comprendre et réellement « voir », « regarder », il faudrait avoir déjà vu. On voit évidemment les tableaux à travers les tableaux précédents que l'on a vus (Gombrich 1971). Plus précisément, notre bibliothèque intérieure visuelle n'est pas un archivage froid et rationnel : chaque œuvre est reliée au *procès* de lecture par lequel on l'a rencontré ; notre bibliothèque visuelle intérieure est une *collection d'expériences*, pas d'objets d'art. On pourrait estimer qu'un même tableau évoque plusieurs expériences chez un même spectateur (autant de contextes affectifs et matériels différents dans lesquels on a revu cette œuvre, autant d'expériences différentes), toutes également modifiées par l'accumulation des commentaires oraux et écrits.

Ainsi on aurait en soi une multitude de *Ménines* de Vélasquez, perçues tout au long de la vie, et re-perçues à travers Foucault (1966), Frédéric Brown (1988) et Péquignot (1993). On voit même aujourd'hui Vélasquez à travers la série de peintures effectuées par Picasso à partir de ces mêmes *Ménines* (1957). Ce cumul comparatif est en cours de construction chez les élèves, ils font le lien entre deux images qu'ils savent liées à l'art, parce que montrées dans l'horaire *art visuel*, et parce qu'ils ont vu d'autres peintures dans leur vie. C'est une compétence interprétative essentielle que la socialisation scolaire doit développer, avec la compétence

<sup>42</sup> Voir note 17.

<sup>43</sup> U. Eco dirait qu'il relève de l'*intentio operis* ou de l'*intentio auctoris*, *De la littérature*, 2003, p. 157 sq. Cf. aussi : « générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre – comme dans toute stratégie. », U. Eco, *Lector in fabula*, Grasset, Paris, 1985, p. 70.

<sup>44</sup> U. Eco, *Les limites de l'interprétation*.

texte de travail, diffusion restreinte

comparative et langagière qui l'accompagne<sup>45</sup>. C'est ce que nous appelons *compétence-interesthétique*, qui dans un contexte scolaire est définie comme une compétence, une habileté, un savoir faire — rien de moins qu'une forme de « tissage » en tant que geste d'étude.

Ainsi la *compétence-interesthétique* n'est pas un jeu à qui fera le plus de liens avec n'importe quelle œuvre et n'importe comment, ce qui est une dérive souvent constatée dans les classes de débutants, à l'école primaire comme au lycée, où les élèves, saisissant l'occasion offerte par ce qu'ils conçoivent comme un jeu libre, se perdent dans des mises-en-relation innombrables, aléatoires, et finalement destructrices du sens. Repérer des analogies, ce n'est pas suffisant : encore faut-il savoir *comment les dire et quoi en faire dans une situation sociale*, comme l'est la situation de la classe EAC. Les élèves apprennent les limites de ce geste de « tissage » entre l'œuvre présente et les œuvres connues, entre plusieurs œuvres présentes, entre les œuvres et certains éléments de leur expérience, etc. Ce « geste d'étude » est invisiblement géré par des règles, qui ne sont pas autre chose que la transposition, dans la classe, de celles qui s'imposent aux historiens de l'art, aux interprètes aux prises avec la prolifération des interprétations potentielles...

Ces conduites réglées par des principes peu explicités constituent ainsi des formes inaperçues de « genres scolaires » propres à la classe EAC, qui renvoient eux-mêmes à des « genres sociaux » plus ou moins spécialisés. Ces genres varient sans doute d'une discipline à l'autre (« comparer deux œuvres » se fait sans doute différemment en musique, en arts visuels, en littérature...); mais on peut postuler que les compétences acquises sont pour une part transversales, transdisciplinaires : histoire comparée des arts, notions esthétiques générales (connaissances des œuvres, noms d'auteurs, etc.), techniques et « genres scolaires à l'oral comme à l'écrit » (« parler d'une œuvre », « décrire », « exprimer un jugement de gout », « interpréter »...), attitudes et acculturation (gout, jugement...).

Les élèves de la classe utilisent aisément le concept d'*auteur* (mieux connu par la littérature que *artiste*, *peintre* ou *sculpteur*) devant une œuvre d'art (dans un musée ou sur un livre) : « Tu nous dis le nom de l'auteur ? ». (entretien avec P)

L'intervenant exprime la difficulté de savoir comment transposer ces pratiques sociales de référence ; il lui faut passer d'une posture d'accompagnement à une posture d'enseignement :

12 06	E	alors là // je vois bien que par rapport aux expériences que j'avais faites de Friedrich <sup>46</sup> / je savais que je balancerais beaucoup plus d'informations / artistiques sur l'intention de JJA / parce que moi j'ai des documents sur le film / alors là je balance ça / je me mets— je me dis bon je suis dans une <b>posture « histoire de l'art » / je suis pas très à l'aise avec cette posture</b> mais je vais essayer de la mener pour voir // alors je la mène pas / je fais pas une présentation du film / je le fais pas / comme un cours d'université parce qu'il y a interaction avec leur parole et le film
-------	---	---

Une des difficultés observée en formation est que le geste d'étude de la *compétence-interesthétique* n'est pas autre chose, en réalité, que la transposition des « gestes de métier » des professionnels eux-mêmes : mettre en relation les œuvres (« c'est comme » / « ça me fait penser à »), c'est en réalité très compliqué, et pour piloter cette activité le maître a moins besoin d'érudition que de conscience de cette « histoire<sup>47</sup> » du geste, d'un sens de la

<sup>45</sup> E. Villagordo, « Voir Caspar David Friedrich : genèse de la compétence interprétative dans la socialisation scolaire », in Esquenazi J. P., Petitat A., *La pluralité interprétative*, Actes du colloque international, Lyon 2008 (à paraître).

<sup>46</sup> Référence à une précédente expérimentation en Cours Moyen dans laquelle les élèves avaient travaillé sur une série de tableaux de Caspar David Friedrich (peintre de paysages typiques du Romantisme) dans le cadre d'une séquence sur « qu'est-ce que qu'une œuvre d'art ? » (Chabanne & Villagordo 2007)

<sup>47</sup> Le concept est emprunté à D. Bucheton, 1995a.

pertinence des *mises-en-relation*. Quand peut-on savoir si la *compétence-interesthétique* est hors de propos ou à propos ? Comment la réguler ? On retrouve ici la tension présente, dans toute l'histoire herméneutique, entre ce qui « ferme » le *potentiel-interesthétique* (d'une part avec tous les indices disposés dans l'œuvre et virtuellement actualisables par le récepteur<sup>48</sup>, d'autre part ce que l'on peut connaître de l'œuvre, c'est-à-dire non seulement par tous les éléments que Genette range dans ce qu'il nomme le *paratexte*<sup>49</sup> ; mais encore par certains savoirs sur l'auteur ; sur certaines techniques de fabrication ; sur l'époque... Ce qui relève d'une compétence *philologique*<sup>50</sup>, dont la formation doit assurer que les enseignants disposent des premiers éléments. En effet, aussi ingénieux ou subtil que puisse être la *compétence-interesthétique*, elle ne saurait entrer en contradiction avec la logique interne préfigurée par le *potentiel-interesthétique*.

Tension, car l'herméneutique est justement cette irréductible confrontation entre la liberté d'un sujet la résistance de l'œuvre, comme l'illustre le fait que l'intervenant a souhaité rajouter un développement sur le lien entre le film et l'univers fantastique de la sorcellerie : ne sachant pas si cela est fortuit chez les enfants (analogie formelle, perception d'un stéréotype ?) et/ou si cela est présent dans le film, intentionnellement. Ici se questionnent en miroir la *compétence-interesthétique* des élèves et le *potentiel-interesthétique* du film de Annaud. Et l'intervenant, qui est aussi chercheur, ne peut trancher malgré les traces de la vidéo. Lors de la confrontation il pense une chose, lors de l'écriture-recherche, autre chose se dégage. Les élèves sont-ils dans ce tissage des lecteurs-experts ou bien notre regard de chercheur ne les transforme-t-il pas ?

### **Le tissage-didactique : le tissage dans les préoccupations et les conduites de l'enseignant ; le tissage comme « geste professionnel » proprement dit**

Enfin, parmi les formes de « tissage » que nous avons peu à peu distinguées, il reste celle qui est sans doute celle qui est effectivement définie dans le modèle du pluri-agenda. C'est elle que nous appelons tissage, plus précisément *tissage-didactique*, car elle relève du pôle de l'enseignant, maître d'œuvre et pilote du dispositif didactique. C'est une compétence qui doit répondre du savoir et du savoir faire complexes que nous venons d'identifier : y-a-t-il des gestes-témoins de ce savoir faire qu'une formation devrait identifier et viser ?

Ce que sait faire ici l'expert, c'est entre autres :

---

<sup>48</sup> Cela nous semble, là encore, correspondre assez bien à cette démarche d'écriture évoquée par Umberto Eco : « Ecrire c'est construire à travers le texte, son propre modèle de lecteur. Qu'est-ce que cela veut dire, penser à un lecteur capable de surmonter l'écueil pénitentiaire des cent premières pages ? Cela signifie, précisément, que l'on écrive cent pages avec le but de construire un lecteur qui sera apte à accueillir les suivantes. » « Apostille » au Nom de la rose, Conséquences n° 4, Les Impressions Nouvelles, Paris, automne 1984, p. 49.

<sup>49</sup> « Titre, sous-titre, intertitre ; préfaces, postfaces, avertissement, avant-propos, etc. ; notes marginales, infrapaginales, terminales ; épigraphes ; illustration ; prière d'insérer, bande, jaquette et bien d'autres types de signaux accessoires, autographes ou allographes, qui procurent au texte un entourage (variable) et parfois un commentaire, officiel ou officieux, dont le lecteur le plus puriste et le moins porté à l'érudition externe ne peut toujours disposer aussi facilement qu'il le voudrait et qu'il le prétend. » Gérard Genette, *Palimpsestes, Opus cité*, p. 9. Pour plus de précisions, notamment avec la partition entre *péritexte* et *épitéxte*, voir Gérard Genette, *Seuils, Opus cité*, pp. 10, 11.

<sup>50</sup> La notion d'étayage philologique est présentée dans Chabanne et al. 2007. Voir aussi : Burgos 1992, 75. Chabanne 2005. J. Bollack, *Sens contre sens*, 2000.

## 1. Choisir les œuvres à présenter, l'ordre et les modalités de dévoilement : jouer un rôle de médiateur

Dans le projet ici présenté, le choix des œuvres résulte de la compétence croisée de l'enseignante (littérature de jeunesse, choix de livres d'art...), de l'intervenant qui joue ici pleinement son rôle de conseiller technique (choix des films...), mais aussi de l'intervention invisible d'autres médiateurs<sup>51</sup>, comme les concepteurs des espaces muséographiques où les élèves se sont rendus. Les uns et les autres ont fait **le choix des œuvres**, variable primordiale, à laquelle est consacré l'essentiel du temps de préparation et d'analyse du dispositif didactique.

Composante essentielle du dispositif dans les EAC, l'œuvre n'est sans doute pas suffisamment examinée comme *opérateur didactique* en elle-même, ce qui ne revient absolument pas à l'instrumentaliser. C'est pourquoi le travail des formateurs est sans doute d'aider à la sélection d'œuvres-clés, au sens propre : d'œuvres qui « ouvrent les portes », « ouvrent les yeux », un peu à la manière de ce que notait Paul Klee : « L'œil suit les chemins qui lui ont été ménagés dans l'œuvre<sup>52</sup> », ouvrant ou fermant des possibles didactiques, stimulant, apportant du contenu, de l'enjeu, des difficultés, des stimulations, des conflits.

On pourrait aussi tracer dans le discours des élèves les œuvres qui ont été pour eux des clés. En voici quelques-unes :

- le motif du balai de sorcière, emblème-clé de toute l'imagerie stéréotypique de la sorcellerie et de la démonologie, apporté par un petit nombre d'album dans lesquels il serait possible de retrouver les images les plus saillantes ;
- les figures fantastiques des chapiteaux du cloître, qui avec ces élèves ont finalement joué le même rôle qui leur était assigné jadis, à savoir à la fois de rappel de l'histoire sainte, mais aussi de figures de fiction ;
- les « gueules » des acteurs, soigneusement castées par Annaud, dont les élèves ont repéré qu'ils « sont moches », et qui renvoient aux gargouilles d'Elne (voir annexe 5, l'épisode « ils sont moches ») ;
- dans la même séance, les élèves seront longuement arrêtés par un accessoire qui apparaît furtivement, aussi brièvement que le fameux balai : une aiguère sculptée en forme de « dragon-serpent », selon l'expression de l'un d'eux<sup>53</sup>.

## 2. Guider la « rencontre avec l'œuvre »<sup>54</sup>

Savoir écouter les élèves pour les impliquer dans les échanges, s'appuyer sur eux, ne pas les « décrocher », ne pas surimposer artificiellement : c'est en permanence le souci de l'enseignante de la classe comme celui de l'intervenant, qui dans l'autoconfrontation y revient souvent :

1318	E	là je dirige à mort, je pilote à mort / là celui qui a repéré que c'est un animal je vais le chercher
------	---	---

<sup>51</sup> N. Heinich (2009), *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiateurs*, en propose une étude sociologique.

<sup>52</sup> Paul Klee, *Carnets d'esquisses pédagogiques*, cité par G. Perce dans *la Vie mode d'emploi*, p. 15.

<sup>53</sup> Cette partie de la séance a été analysée lors du colloque « Construction de l'identité à l'école », Montpellier, juillet 2009. Actes à paraître, voir Chabanne, Parayre, Villagordo, 2009b.

<sup>54</sup> 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.

Savoir intervenir, c'est en quelque sorte étayer l'émergence compétence-*interesthétique* en cours de construction, et cela de manière adaptée à chaque élève. C'est aussi savoir *enseigner*, car aussi étrange que cela puisse paraître, l'intervenant a beaucoup de scrupule, tout comme la titulaire, à décider du moment où il *prend la parole pour enseigner*, pour expliquer, pour diriger les échanges ou les actions, de peur de n'être pas suivi par les élèves ou d'outrepasser ce qu'ils sont capables d'apprendre. Cette position de retrait est visible dans les *catégories dominantes d'acte de langage* qu'une analyse précise permet de quantifier :

- les invitations à parler dominant, de même que les validations en écho ;
- les questions ouvertes dominent les questions fermées ;
- les pointages directs sont moins nombreux que les invitations à aller montrer sur l'écran ce que les élèves souhaitent.

Ce n'est qu'en fin de séance que les prises de parole sont plus longues :

Vidéo A : verbatim de la séance 12

- |      |              |   |
|------|--------------|---|
| 0908 | Éric         | alors je vous explique des choses sur le film (parce que là je pense qu'il faut expliquer des choses) / en fait le monsieur qui a filmé ça / il a imaginé effectivement que dans ce monastère (c'est un endroit où il y a des moines)   |
| 0920 | Gau<br>Éric  | c'est un mo-nas-tère<br>mo-nas-tère / c'est un monastère / c'est des gens qui croient en dieu / et bien là aussi il y a des gens qui-   |
| 0934 | Éric<br>Éric | tu arrêtes ? et toi tu peux reculer non ?<br>et dans ce monastère il a essayé de faire des visages bizarres // parce que ça lui a fait penser aux sculptures que vous avez vues au cloître / il a dit tiens on va faire des personnes avec des têtes bizarres comme dans les sculptures du cloître // alors on va voir la suite vous allez voir |

### 3. Tisser les temps didactiques, tisser le scolaire et le non-scolaire

Plus précisément, le *tissage-didactique* est ce qui ne se réduit pas à la *préparation* de la séance ni à l'étayage au fil de celle-ci. Dans le modèle du pluri-agenda, le tissage est la préoccupation de créer en permanence du lien entre divers temps et espaces didactiques disjoints :

Ces gestes de tissage jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, raccrocher à ce qui se dit, se fait, d'accrocher les différentes unités de la leçon, les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école. (Bucheton & Dezutter 2008, 43)

Le tissage-didactique est en grande partie une **explicitation** à laquelle se force l'enseignant pour accompagner les élèves dans des mises-en-relation qui ne sont ni des propriétés de l'œuvre, ni des manières de faire attendues, mais qui **capitalisent les expériences antérieures**, les rappellent comme point d'appui pour ce qui est à faire.

Le *tissage-didactique*, dans nos données, concerne une double dimension :

- Le temps de la classe : faire revenir sur les expériences immédiates (le visionnement du film et la perception de différents objets) et lointaines (les visites au cloître, les lectures) ; inciter l'élève à la convocation de connaissances personnelles (même si elles peuvent sembler a priori éloignées de l'objet à observer) afin de créer un *modus operandi*, un schème cognitif (« je dois utiliser ce qu'on a déjà fait qui rappelle les problèmes d'aujourd'hui »), et finalement un *habitus* naturalisé chez les bons élèves, qui ont très vite compris que *c'était cela qu'on attendait d'eux et dont personne ne parle* : lier, tisser entre eux les temps de l'école.

- Les paroles des élèves : écouter, reprendre, faire partager ; il fait entendre la parole de chacun, en particulier des petits parleurs que leur place dans le groupe positionne en marge ; il fait reformuler et rediffuse ce qui se dit ; il fait rappeler, il fait se rappeler ; il revient sur le capital d'idées que le groupe pose devant lui.

## CONCLUSION

Nous avons dans la présente contribution cherché à montrer comment, au fil de l'analyse d'une séance de travail, une équipe de recherche-action s'est saisie d'une composante du modèle des gestes professionnels. La notion de « tissage » est abordée ici en plein chantier heuristique, et le verbatim rend compte aussi des échanges amusés avec lesquels les membres du groupe se perdent et se retrouvent dans un appareillage conceptuel qu'il faut assimiler mais aussi éprouver. La notion de « tissage » nous a effectivement retenu ; nous étions plusieurs à « sentir » qu'elle pointait pour nous des problèmes encore mal définis, mais cruciaux.

Tissage, tissage... le mot revenait partout. Nous tissions à qui mieux mieux, mais à tâtons... Pourtant le parcours dont nous faisons le bilan est positif.

Dans la phase de préparation de la communication à Nantes, nous en étions arrivés à considérer que le *tissage* prenait trois formes : un *tissage-didactique*, qui relevait de la compétence professionnelle proprement dite de l'enseignant, mais que nous avions du mal à dégager des autres que nous appelions encore *tissage-habilité*, pour ce qui relevait de ce que les élèves devaient apprendre (la *mise-en-relation-réglée*) ; et enfin un *tissage-potentialité*, qui relevait des propriétés de ces objets déroutants que sont les œuvres d'art.

Nos auditeurs à Nantes (par le truchement d'un écran vidéo !) nous ont permis de comprendre que nous donnions au terme de *tissage* une extension trop large, et que nos interlocuteurs ne pouvaient nous suivre dans cette trilogie conceptuelle, alors que des notions plus connues auraient aussi bien fait l'affaire, par exemple celle d'*intertextualité*. Il nous est donc paru plus judicieux d'en faire un usage plus réservé, pour désigner seulement cet ensemble de *gestes professionnels* orientés par une préoccupation dominante, celle de *tisser les temps scolaires disjoints entre eux et avec l'expérience extra-scolaire*, ce qui est plus fidèle, sans doute, de l'usage terminologique du modèle du pluri-agenda.

Mais nous avions à dégager de ce premier ensemble de notions ce qui relevait d'une confusion liée à la matière même qui s'enseigne dans les classes EAC, et qui est tout simplement la *culture* et les *pratiques culturelles* telles qu'elles sont définies dans le domaine des arts à l'école. Le mot « tissage » nous a conduit vers des confusions, mais révélatrices : **la métaphore du tissage était au croisement de préoccupations conjointes mais distinctes**, très clairement liées aux problématiques de l'interprétation des œuvres et de ce qui s'enseigne dans la séquence artistique et culturelle. Être cultivé, effectivement, c'est *tisser des expériences d'œuvres pour lire d'autres œuvres*, parce que les œuvres elles-mêmes ont été conçues *comme des tissages d'œuvres*, quelquefois de manière très évidente et peu discutable, et quelquefois de manière plus incertaine, plus trompeuse ou plus joueuse, au point qu'on ne sait pas si c'est le lecteur qui en fait trop ou si c'est l'auteur qui joue le rôle de l'araignée dans la toile duquel l'interprète se prend et se perd.

L'éducation culturelle se construit à grain fin par un va-et-vient entre une compétence-interesthétique (celle que l'élève doit acquérir) et un potentiel-interesthétique (celui des objets culturels, c'est-à-dire aussi de l'intention de l'artiste). En formation, les professeurs stagiaires

oscillent entre ces deux « tissages » comme de Charybde en Scylla : en disant soit « les élèves ne peuvent pas, ils sont trop ceci, trop cela, pas assez ceci, pas assez cela » (aucune confiance dans l'idée que la compétence-interesthétique peut se construire) ; soit « ces œuvres, je n'en ai pas la compétence, je ne les comprends pas comme un expert, comment pourrais-je les enseigner » (peur de l'ignorance des propriétés de l'œuvre, donc se sentant incapable de potentiel-interesthétique et par là même de tout pilotage ou tissage-didactique).

Ces représentations sont socialement construites (seuls travaillent et parlent les œuvres ceux qui savent, les experts ; le profane est condamné sinon à s'en tenir éloigné « ça n'est pas pour ma classe », sinon à se tenir dans un silence respectueux). La formation doit en prendre conscience pour chercher les voies de leur déplacement et de leur reconfiguration. Cela passe en particulier par la présentation de bonnes pratiques, qui illustrent les compétences potentielles des élèves, souvent insoupçonnées. Mais cela ne suffit pas : il faut accompagner la prise de risque et l'expérience positive des débutants quand ils font le saut (acrobatique souvent !).

Il faut aussi lui que l'enseignant peut apprendre beaucoup dès lors qu'il prend le risque d'accompagner les élèves vers le savoir (il y a des outils et des spécialistes à sa disposition !) plutôt que se placer uniquement dans la posture de celui qui doit tout savoir pour tout enseigner et tout contrôler. Dans nos données, l'expert lui-même est mis en défaut par les élèves, dont les intuitions en retour l'éclaire sur ce qu'il n'a pas vu. Mais son expertise réside précisément en cela qu'il **est à l'écoute**, et qu'il considère ses élèves, comme de modestes mais respectables apprentis-herméneutes. Leurs propositions sont hésitantes, émergentes, mais doivent être écoutées pour ce qu'elles sont : des réponses légitimes aux énigmes que les œuvres leur présentent.

Même si tout tissage n'est pas didactique, il reste que le terme nous a longtemps arrêté parce que la métaphore est puissante, parce qu'elle fait écho à la nature de ce qui est à enseigner (la culture, pas moins ! et l'attitude esthétique, pas moins !), et des outils de cet enseignement, qui sont paradoxalement à la fois les problèmes et les réponses : les œuvres.

« [...] l'objet visé [...] n'est pas une somme d'éléments qu'il faudrait d'abord isoler et analyser, mais un ensemble, c'est-à-dire une forme, une structure [...] cela veut dire qu'on peut regarder une pièce d'un puzzle pendant trois jours et croire tout savoir de sa configuration et de sa couleur sans avoir le moins du monde avancé : seule compte la possibilité de relier cette pièce à d'autres pièces [...] seules les pièces rassemblées prendront un caractère lisible, prendront un sens »<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> G. Perec, *La vie mode d'emploi*, Hachette POL, Paris, 1978, p. 16.

## Bibliographie

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

Jorro, A. (2002) : *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.

Jorro, A. (2000) : *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.

Alin, G. (2008) : *Gestes professionnels et Transmission de l'expérience*. Contribution aux Journées d'études Recherche et Formation en Eps - Le Conseil en Formation, 14 et 15 mars 2008, IUFM Dijon. En ligne (7/7/08) : <http://www.dijon.iufm.fr/>.

Ancel, P., Pessi, A. (2004) : *Les non-publics de l'art*. L'Harmattan.

Baudoin, J.M. & Friedrich, J. (2001) : *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck

Béguin, P. & Clot, Y. (2004) : *L'action située dans le développement de l'activité*. @ctivités 1(2) :pp. 27-42, revue en ligne <http://www.activites.org/v1n2/beguिन.fr.pdf/>.

Bernié, J.P. & Goigoux, R. (dir.) (2005) : *La Lettre de l'Association AiRDF* 36, 2005-1.

Bollack, J. (2000) : *Sens contre sens, comment lit-on*. Genouilleux : La Passe du Vent.

Bucheton Dominique & Dezutter Olivier (dir.) (2008) : *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Actes du symposium : « Des gestes professionnels du maître aux gestes d'étude des élèves : le cas de la classe de français », au colloque du Réseau International de Recherche en Éducation et Formation (REF) :septembre 2005, Univ. Montpellier III. Bruxelles : De Boeck.

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.

Bucheton, D. (1995a) : *Écriture, réécritures, récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.

Burgos, M. (1995) : *Lecteurs experts, lecteurs convers*. Pratiques 76, déc. 1992, pp. 55-76.

Chabanne, J.C. (2005) : *Lexique et lecture littéraire, quelques éléments de problématique*. Dans F. Grossmann & S. Plane, actes du colloque Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux, Grenoble/Lyon, INRP/Lidilem.

Chabanne et al. (2008) : « Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif ». *Repères* 37 « Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège », pp. 197-226.

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

Chabanne, J.C. (dir.) (2008) : *La notion de Gestes professionnels, entre analyse de l'activité, épistémologie et ingénierie de la formation*. Actes des Journées d'étude de Montpellier en juin 2008, en ligne.

Chabanne, J.C., & Dezutter, O. (sous presse) : *Les gestes professionnels soutenant la régulation des apprentissages dans la didactique du français*, actes du symposium du REF de Sherbrooke (2007) :

Chabanne, J.C., Parayre, M. & Villagordo, E. (2009b) : « Les premiers pas de la construction d'une identité scolaire de " lecteur-d'œuvre-d'art » ». Communication au colloque *La construction de l'identité scolaire*, Montpellier, juillet 2009. A paraître.

Château, D. (1994) : *La Question de la question de l'art*, chap. « Que reste-t-il de l'esthétique », Vincennes : Presses Universitaires.

Chevallard, Y. (2003) : *Didactique et formation des enseignants*. Communication aux Journées d'études INRP-GÉDIAPS, Vingt ans de recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive à l'INRP (1983-2003) :Paris, 20 mars 2003. En ligne <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique\\_et\\_formation\\_des\\_enseignants.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Didactique_et_formation_des_enseignants.pdf)>, consulté le 08-07-07.

Eco, U (1992) : *Les limites de l'interprétation*. Grasset.

Eco, U. (1985) : *Lector in fabula*. Grasset. Paris.

Eco, U. (1994) : «Apostille» au Nom de la rose, *Conséquences* n° 4, Les Impressions Nouvelles.

François, F. (1994) : *Morale et mise en mots*, L'Harmattan.

Nantes 2009, REF « Pratiques et métiers en éducation et formation : apports de la recherche ». Contribution au symposium « Les gestes professionnels des enseignants : le point de vue des acteurs », J.C. Chabanne, M. Parayre, E. Villagordo, ALFA-LIRDEF, Montpellier

G. Perce (1978) : *La vie mode d'emploi*. Hachette POL.

Genette. G. (1982) : *Palimpsestes*. Seuil. 1982.

Genette. G. (1987) : *Seuils*. Seuil.

Heinich, N. (2009) : *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiateurs, en propose une étude sociologique*. Aix-en-Provence : Alinéa.

Kristeva, J. (1969) : *Séméiotikè*, Paris, Seuil, 1969,

Ministère de l'Education Nationale (2006) : *Décret sur le Socle commun de connaissances et de compétences*, n° 2006-830 du 11-7-2006 (Journal officiel du 12-7-2006) : BOEN n° 29 du 20 juillet 2006.

Ministère de l'Education Nationale (2007) : Documents d'accompagnement programme français seconde et première, CNDP.

Ministère de l'Education Nationale (2008) : *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, p. 3.

Observatoire National de la Lecture (2003) : *Livres et apprentissages à l'école 2*, CNDP/Savoir lire.

Perce, G. (1978) : *La Vie mode d'emploi*. POL.

Piégay-Gros, N. (1996) : *Introduction à l'intertextualité*, Paris, Dunod.

Samoyault, T. (2001) : *L'Intertextualité. Mémoire de la littérature*, Nathan, Collection 128.

Soulé Y. & D. Bucheton (2009) : *Les ateliers d'écriture en CP*, Delagrave.

Tauveron, C. (2002) : *Lire la littérature à l'école*. Hatier.

Villagordo, E. (2008) : « Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture », *Tréma* 30, Montpellier : IUFM.

Villagordo, E. (à paraître) : « Voir Caspar David Friedrich : genèse de la compétence interprétative dans la socialisation scolaire », in Esquenazi J. P., Petitat A., *La pluralité interprétative*, Actes du colloque international, Lyon 2008.

## Annexe 1 : Séquence : La sculpture romane et le bestiaire imaginaire

Ecole Maternelle Paul Reig, ELNE (66). Classe de MS-GS. Titulaire : Pascale Dequin  
Année 2008-2009.

<b>Domaine d'activités</b> : Percevoir, sentir, imaginer, créer	<b>Niveau</b> : PMGS
<b>Compétences</b> : <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections <ul style="list-style-type: none"> <li>● Formuler en se faisant comprendre une description ou une question</li> <li>● Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer un point de vue</li> </ul> </li> </ul>	
<b>Objectifs</b> : Regarder, décrire, argumenter son point de vue, entrer dans une culture commune.	

### Liste des séances

N°	Titre	Lieu	Date
Séance 1	Découverte du cloître d'Elne (visite contée Chloé)	Cloître	07/10/08
Séance 2	Jeu de chasse au trésor avec les sculptures de fruits et de végétaux	Cloître	23/10/08
Séance 3	Dessins de sculptures. Dans le cloître	Cloître	21/11/08
Séance 4	Jeu de chasse au trésor avec personnages et bestiaire imaginaire	Cloître	28/11/08
Mise à disposition dans la classe d'un livre et de revues sur l'art roman			
Séance 5	Bestiaire imaginaire : illustration du livre des merveilles de Marco Polo	Classe	04/12/08
Séance 6	Hercule de Wall Disney	Classe	09/12/08
Séance 7	Regards sur quelques sculptures précises du cloître d'Elne	Classe	12/12/08
Séance 8	Visite du centre de sculpture romane	Centre d'art	19/12/09
Séance 9	Production d'écrit pour le cahier de culture	Classe	06/01/09
Séance 10	Le bossu de Notre Dame de Wall Disney	Classe	08/01/09
Séance 11	La tapisserie de la Dame à la Licorne	Classe	11/01/09
Séance 12	Le Nom de la Rose	Classe	20/01/09
Séance 13	Livre des enluminures	Classe	23/01/09
Séance 14	Making of du nom de la rose	Classe	05/02/09
Séance 15	Fantasia l'extrait sur les licornes	Classe	23/02/09
Séance 17	Une sculpture que j'aime, une sculpture que je n'aime pas	Cloître	08/06/09

## Annexe 2 : Séquence : Parcours culturel

<u>Domaine d'activités</u> : Percevoir, sentir, imaginer, créer	<u>Niveau</u> : PMGS
<u>Compétences</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections</li> <li>● Formuler en se faisant comprendre une description ou une question</li> <li>● Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer un point de vue</li> </ul>	
<u>Objectifs</u> : Regarder, décrire, argumenter son point de vue, entrer dans une culture commune.	

### Liste des séances

N°	Titre	Lieu	Date
Séance 1	Visite du jardin botanique de Saint Cyprien (présence de sculptures contemporaines)	St Cyprien	25/09/08
Séance 2	Exposition « La Grande Lessive »	Ecole	16/10/08
Lecture collective pendant le mois de janvier du livre Des couleurs (coll Palette)			
Séance 3	Concert musicolies	Alénya	27/01/09
Séance 4	Découverte du musée Terrus	Elné	03/02/09
Séance 5	Collection de Saint Cyprien	Musée	06/02/09
Mise à disposition de 10 livres d'art moment d'accueil livres d'art 2 fois par semaine			
Séance 6 (X 5)	Travail avec Marion Bauman	Classe	23/02/09 10/03/09
Séance 7	Atelier Matière musée Terrus	Musée	09/03/09
Séance 8	Acentmètreducentredumonde	Centre d'art	17/03/09
Séance 9	Chasse au trésor Musée terrus	Musée	03/04/09
Accueil livres d'art journalier ou bi-journalier à la demande des élèves			
Séance 10	Visite Musée de céret	Musée	30/04/09
Séance 11	Spectacle théâtral Topos	Elné	04/05/09
Séance 12	Musée Rigaud	Perpignan	11/05/09
Séance 13 X 6	L'ange disparu	Classe	12/05/09 26/05/09
Séance 14	Expos-art Visite Palais des rois Majorque	Perpignan	05/06/09
Séance 15	Exposition à la médiathèque	Elné	12/06/09
Séance 16	Expo musée de Céret	Céret	26/06/09

## Annexe 3 : Séquence : Parcours cinéma

<u>Domaine d'activités</u> : Percevoir, sentir, imaginer, créer	<u>Niveau</u> : MGS
<u>Compétences</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>● Observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections</li> <li>● Formuler en se faisant comprendre une description ou une question</li> <li>● Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer un point de vue</li> </ul>	
<u>Objectifs</u> : Regarder, décrire, argumenter son point de vue, entrer dans une culture commune.	

### Liste des séances

N°	Titre	Lieu	Date
Séance 1	La prophétie des grenouilles	Cinéma	17/10/08
Séance 2	Nourmia	Cinéma	20/01/09
Séance 3	Kirikou	Classe	27/02/09
Séance 4 X 3	Kiki la petite sorcière	Classe	09/03/09 13/03/09
Séance 5	Mia et le migou	Cinéma	24/04/09
Séance 6	Visite de la cabine de projection	Cinéma	24/04/09
Séance 7 X 4	La véritable histoire du PCR	Classe	21/04/09 05/05/09
Séance 8 X 8	Chihiro	Classe	10/05/09 22/06/09
Séance 9	Frantz et le chef d'orchestre	Cinéma	19/06/09

## Annexe 4 : Liste des livres d'art proposés dans l'année

Editeur Palette Collection Mon premier musée

- De toutes les couleurs
- De toutes les matières
- De toute les formes
- Autour du corps : le corps dans l'art
- Tous les paysages : le paysage dans l'art
- Tout et son contraire !

- Roussillon Roman

Edition Zodiaque La nuit des temps

- Le musée de l'art pour les enfants Volume 2

Edition Phaidon

- Ma première histoire de l'art

Editeur Palette auteur Béatrice Fontanel

- La peinture au fil du temps

Editeur Réunion des musées nationaux auteur Caroline Desnoëttes

- La magie de Magritte

Editeur Réunion des musées nationaux auteur Caroline Sylvie Girardet Nestor Salas

- Le petit atelier de Magritte

Edition Hazan auteur Raffaella Russo Ricci

- Le mystère Matisse

L'art et la manière Edition Palette

- L'art en bazar
- L'art toujours en bazar

Auteur : WEHRLI Ursus Editeur Milan Jeunesse

Collection L'art en jeu Atelier des enfants et Musée national d'art moderne Centre Georges Pompidou :

- Pollock Argent sur noir, blanc, jaune et rouge
- Viallat Bâche
- Herbin Vendredi 1
- Torres-Garcia Composition universelle
- Revue Dada n° 121 Yves Klein

- Terrus (Catalogue pour la rétrospective Terrus Elne ville d'art et d'histoire)
- Vaccaro
- Jean Michel Meurice Couleur pure Texte de Paul Louis Rossi

Edition Pérégrines / Le temps qu'il fait

## Annexe 5 : « Le Nom de la rose en Moyenne et Grande section de maternelle ».

Transcription autoconfrontation avec Éric / jeudi 30 avril 2009

Vidéo classe correspondante : clip SANY0013

(durée 15 :59 ; date de la séance en classe : 20 janvier 2009,

classe de Pascale Dequin, école maternelle Paul Reig, 66200 Elne).

Lors de cette séquence vidéo, les élèves travaillent sur un extrait du film *Le Nom de la rose*, de Jean-Jacques Annaud, 1986, scène d'ouverture.

Conventions de transcription : orthographe normalisée, respect strict du lexique utilisé, transcription des énoncés aussi fidèle que possible à la syntaxe originale mais pas d'encodage des phénomènes d'oralité (phatiques, reduplications, faux-départs, ratures orales, apocopes et contractions comme « yen » « ya », « i » pour il/ils, etc.) sauf quand ils sont considérés comme significatifs. D'une manière générale, la transcription vise à rendre compte des contenus verbalisés aussi précisément qu'il est nécessaire pour permettre une analyse de contenu fidèle, sans entrer dans les notations de phénomènes d'oralité jugés non pertinents pour notre approche.

Les < / > marquent une pause, le soulignement une intonation d'insistance, les < ? > une intonation interrogative, les < ... > une intonation suspensive. On note < \$\$\$ > un passage inaudible, et < — > une interruption de l'énoncé par un tiers ou une superposition de deux locuteurs.

Minutage : « 11 mn 45 s » est noté « 1145 ».

Codage typographique : pendant les pauses vidéo :

mn locuteur transcription de l'autoconfrontation ref CLIP00003

Pendant le visionnement et son commentaire en direct :

mn locuteur transcription de la séance classe mn locuteur transcription de l'autoconfrontation ref  
Pascale : réf. SANY0013 CLIP00003

### Episode : « balai de sorcière » 1 (3 mn 08 à 4 mn 18)

L'extrait du film vient juste d'être montré. E lance la discussion.

0308 Éric maintenant vous avez le droit de parler / qu'est-ce que vous avez vu / qu'est-ce que vous avez envie de me dire // ce que vous voulez dire

0315 é(Tom?) après on va le regarder encore ?  
Éric après on va le regarder encore  
Gau GS j'ai vu un balai de sorcière  
Éric un balai de sorcière ?  
Lisa MS et moi j'ai vu... 0032 Éric balai de sorcière  
Tom GS c'est pas un balai de sorcière / c'est (superposition) un balai pour balayer  
Plusieurs \$\$\$\$\$\$  
Éric attendez attendez / et avec maîtresse comment on parle ?  
é on lève le doigt

pause vidéo

0043 Éric alors là ils vont faire du tissage hors de propos / « balai de sorcière » parce qu'ils vont voir un balai avec de la paille--  
j quelle est la scène ?

0055 Éric c'est une scène d'arrivée dans un monastère / c'est un des premières scènes du film // on les voit arriver / la porte s'ouvre / et on vient leur faire se laver les mains / il y a un tas de moines à la tronche pas possible, parce que Jean-Jacques Annaud a passé deux ans à chercher des acteurs avec des

		tronches bizarres / et on voit des moines occupés à des tâches classiques de nettoyage / de balayage de l'entrée / quoi / scènes de vie quotidienne			
114	J Éric	là « balai de sorcière » / est-ce que ça a un rapport avec la tête des— balai de sorcière / yen a un qui dit voilà			
	reliance vidéo				
	Éric	vous levez le doigt / non / alors tu peux terminer / on le laisse terminer / ton prénom ? // Gau / on le laisse parler / on l'écoute		Éric	je crois que je l'ai écarté
0335	Gaut	on dirait un balai de sorcière		Éric	je l'ai pas écarté
	Éric	et toi tu voulais parler /		Éric	je dis rien
	Lisa Ms	oui /			
	Éric	vas-y			
	Lisa Ms	j'ai vu un monsieur /	0125	Éric	j'ai vu un monsieur
	Éric	oui /			
0343	Lisa Ms	j'ai vu un monsieur il a mis de l'eau, il avec ses...avec les mains, à quelqu'un, de l'eau/[ elle essuie les mains à quelqu'un, de l'eau]		Éric	il essayait les mains à quelqu'un
	Éric	est-ce que vous comprenez ce qu'elle dit ?			
	ééé	oui			
	Éric	qui peut me redire / moi j'ai compris / mais qui comprend / tu redis ce qu'elle a dit			
	Sarah	elle veut dire que il y a quelqu'un qui a mis de l'eau sur une autre main			
0405	Lisa	NON c'était les mains / les DEUX mains			
	Éric	vous dites la même chose je crois / vas-y termine			
	Gauthier	et le monsieur il a mis des l'eau sur les mains / pour se les laver peut-être	0210	Éric	pour moi on est dans la phase descriptive /
0417	Lisa	se les laver oui		Éric	ils essaient de comprendre ce qu'ils ont vu
	Éric	c'est ça que tu voulais dire			
	Lisa	oui			
	Éric	d'accord // Tom ?			

## Episode : « balai de sorcière » 2 (0422 à 0459)

Un peu plus tard dans la séquence, en réponse à une relance ouverte, un élève prend l'initiative de réintroduire le thème du « balai » :

0422	Tom GS	moi je suis pas d'accord que c'était un balai de sorcière	0216	Éric	ah !
	Éric	laissez le terminer			
0426	tom	mais c'était <u>comme</u> un balai de sorcière			
	Éric	ah / ah il te dis <u>comme</u> / c'est un balai de sorcière ou pas / ou c'était <u>comme</u> ?	0321		
0435	tom	comme un balai de sorcière			
	pause				
0225	Éric	alors là débat / il y a tom le Monsieur Plus de la classe de Pascale qui vient de dire « moi je suis pas d'accord » c'était pas un balai de sorcière / c'était comme » et l'autre dit alors ? « et c'était comme » et on sait pas pourquoi il change d'avis			
0246	J	qu'est-ce qui t'intéresse là dedans ? dans ce qu'ils font ?			
0249	Éric	je leur dis d'emblée que ça a un rapport avec le cloître d'Elne et avec le Centre d'art de Cabestany / et			



Éric alors il a pas de cheveux / donc il est moche / tous ceux qui ont pas de cheveux sont moches

ééé \$\$\$\$

Éric alors moi qui vais avoir bientôt pas de cheveux je suis moche

pause vidéo

1008 Éric « tous ceux qui ont pas de cheveux sont moches » / alors là il y a tout un passage où ils vont trouver que les personnages sont moches / et c'est une lecture du film puisque ils sont particulièrement hideux / c'est voulu par JJA / c'est-à-dire des nez taillés à la serpe / des cheveux / vraiment il y a un travail sculptural quasiment des acteurs qui est remarquable

Marc c'est vrai / mais ça va être aussi une des / enfin c'est pas nécessairement là / une des perversions des liens lorsqu'on en crée / c'est-à-dire qu'après tu as un phénomène boule de neige qui fait que / bon là évidemment il se trouve que c'est pertinent mais ///

1038 Éric ben voilà c'est moche / mais moi je vais leur dire / vous avez raison / le cinéaste a voulu qu'ils soient moches / mais c'aurait pu être à côté / comme le balai de la sorcière / c'était à côté

JCh attends / tu fais quelque chose de très compliqué / il y a une fiction / qui a sa logique propre / avec les intentions de quelqu'un qui aurait fait un film / on est dans quelque chose de délicat \$

1002 Éric mais là on explore / on explore les possibilités

relance vidéo

0846 Pascale Gautier il explique mieux

Éric Gautier vas y

0847 Gau yen a de au derrière mais là yen 1112 Éric ils parle de la tonsure a pas / c un rond

tom ? c pas un rond c'est un carré c'est un carré / c'est un rond

Gau un rond

fille2 non c'est un rond

é c'est un rond

0858 Éric ce qui m'intéresse / tu dis qu'il est moche / parce qu'il a pas de cheveux ? / / ou il est vilain le nez aussi il est pas beau

0908 Fille1 il est trop méchant 1125 Éric ils sont méchants

Éric alors je vous explique des choses sur le film (parce que là je pense qu'il faut expliquer des choses) / Éric – les deux qui sont au fond ce sont des PE1 JCh – oui

en fait le monsieur qui a filmé ça / il a imaginé effectivement que dans ce monastère (c'est un endroit où il y a des moines)

0920 Gau c'est un mo-nas-tère 1125 Marc \$\$\$\$

Éric mo-nas-tère / c'est un monastère / c'est des gens qui croient en dieu / et bien là aussi il y a des gens qui–

Éric tu arrêtes ? et toi tu peux reculer non ?

0934 Éric et dans ce monastère il a essayé 11.51 de faire des visages bizarres // parce que ça lui a fait penser aux sculptures que vous avez vues au cloître / il a dit tiens on va faire des personnes avec des têtes bizarres comme dans les sculptures du cloître // alors on va voir la suite vous allez voir

pause

- 12 06      Éric      alors là // je vois bien que par rapport aux expériences que j'avais faites de Friedrich<sup>56</sup> / je savais que je balancerai beaucoup plus d'informations / artistiques sur l'intention de JJA / parce que moi j'ai des documents sur le film / alors là je balance ça / je me mets— je me dis bon je suis dans une posture « histoire de l'art » / je suis pas très à l'aise avec cette posture mais je vais essayer de la mener pour voir // alors je la mène pas / je fais pas une présentation du film / je le fais pas / comme un cours d'université parce qu'il y a interaction avec leur parole et le film

texte de travail, diffusion restreinte

---

<sup>56</sup> Référence à une précédente expérimentation en CM au cours de laquelle les élèves avaient travaillé sur un plus une série de tableaux de Kaspar David Friedrich (peintre de paysages typiques du Romantisme) dans le cadre d'une séquence sur « qu'est-ce que qu'une œuvre d'art ? » (REFarticleStDenis)