HAL
open science

Introduction : des Journées pour quoi faire ?

Jean-Charles Chabanne

To cite this version:

Jean-Charles Chabanne. Introduction : des Journées pour quoi faire ?. Eric Villagordo; Jean-Charles Chabanne; Marc Parayre. La rencontre avec l'oeuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture, L'Harmattan, pp.6-40, 2012, Arts, transversalité, éducation, 978-2-296-55879-3. hal-01116674

HAL Id: hal-01116674

https://hal.science/hal-01116674v1

Submitted on 14 Aug 2019

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.

Ce document est la version « auteur » du chapitre introductif de l'ouvrage :
Chabanne, J.-C., Parayre, M. et Villagordo, É. (dir.). (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (Actes des journées d'études scientifiques JEPEAC, Perpignan, 29-31 oct. 2009). Paris : L'Harmattan.

Jean-Charles CHABANNE
Professeur. Laboratoire LIRDEF, équipe ALFA, IUFM-Université Montpellier 2

Introduction

Introduction : des Journées pour quoi faire ?

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

Les Journées JEPEAC de Perpignan ont été organisées par et pour des praticiens, des formateurs et des chercheurs, soucieux de contribuer à la constitution d'un espace de recherche commun aux « enseignements artistiques et culturels » [EAC], au-delà de légitimes spécificités. Ce mouvement de convergence est une réponse à l'injonction institutionnelle, exprimée tant dans les initiatives nationales, comme en France la création en 2005 d'un Haut conseil de l'Éducation artistique et culturelle1, que dans les institutions internationales2. Cette commande les rend solidairement responsables de la construction d'une culture humaniste présentée comme un des piliers du Socle Commun des Connaissances3, et installe à marche forcée le carrefour interdisciplinaire de l'histoire des arts4.

Il s'agit de renforcer la coopération interdisciplinaire, voire transdisciplinaire, sans sacrifier l'espace propre de chaque discipline. Difficile mais passionnant défi : mettre en valeur les apports irremplaçables des EAC aux finalités et aux objectifs de tout projet global d'instruction et d'éducation ; aller vers une meilleure intégration des EAC dans l'équilibre général des programmes scolaires ; développer des recherches sur les formes d'enseignement adaptées à cette ambition ; concevoir des dispositifs de formation efficaces, y compris pour les enseignants non-spécialistes des arts ou polyvalents ; ne pas circonscrire ce projet d'intégration et de développement de l'éducation culturelle au seul monde de l'école, mais

[1] HCEAC, décret n° 2005-1289 du 17 octobre 2005. Un site officiel lui est dédié : http ://www.education.arts.culture.fr/.
[2] Voir par exemple la Feuille de route pour l'éducation artistique de l'Unesco, Conférence Mondiale sur l'éducation artistique « Développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle », Lisbonne, 6-9 mars 2006. http ://portal.unesco.org/culture/fr/.
[3] *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences* (n° 2006-830 du 11 juillet 2006).
[4] Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, instructions de 2009.

l'inscrire dans une dynamique de partenariats, de collaborations avec toutes les structures culturelles locales, régionales, nationales[5] : établissements culturels, associations, professionnels, lieux d'art privés, etc.

Pourquoi entrer dans la question par l'angle particulier de la « rencontre avec l'œuvre » ?

L'appel à communication désignait un objet de réflexion qui était à la fois restreint et immédiatement problématique : nous avions choisi de nous intéresser à un moment-clé, souvent évoqué par les programmes scolaires[6] comme un moment décisif à petite et à grande échelle : la *rencontre avec l'œuvre*.

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

Nous nous intéressons tous ici à des évènements particuliers, à des conduites particulières, à des dispositions, des états mentaux, des comportements… associés à un certain type d'artefact, les *œuvres d'art*, sans préjuger de la définition que nous en donnons : œuvre plastique, pièce musicale, pièce chorégraphique, texte littéraire… D'où une hypothèse de travail : ces objets appellent des situations, des contextes, mais aussi des *formes de l'action* spécifiques.

Les acteurs dont nous cherchons à analyser les pratiques ont pour *métier* d'amener d'autres acteurs, en général néophytes, au contact de ces œuvres, et de les initier aux pratiques scolaires et sociales qui en caractérisent les usages dans nos sociétés : écouter de la musique, visiter un musée, une exposition, ouvrir un roman… Ces gestes simples, nous le savons, renvoient en réalité à des dispositifs complexes, à des phénomènes de socialisation qui de proche en proche concernent une vaste sphère.

L'ensemble des contributions s'accordent pour rappeler que cette *rencontre avec l'œuvre* ne va jamais de soi, quand bien souvent on la néglige. Trois illustrations :

- en histoire des arts, les œuvres présentées non comme des objets appelant une relation spécifique, mais comme des documents illustrant divers savoirs savants ;

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

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

- dans la classe de littérature, les textes hâtivement lus en début de séance, rapidement mis de côté pour être « remplacés » par « ce-qu'il-faut-en-dire-au-bac », et finalement escamotés ;
- dans l'atelier chorégraphique, les techniques apportées sans être renvoyées aux artistes, aux œuvres, aux contextes qui les ont vu naître, donc non seulement à une histoire de la danse, mais plus généralement à une culture vivante.

Or, la seule présentation de l'œuvre n'est pas un simple acte technique précédant l'essentiel, mais un vrai *geste professionnel*, qui engage des choix théoriques et éthiques, consciemment ou pas.

La « mise en scène » de la présentation de l'œuvre

Un premier problème évoqué par les contributeurs est celui des *dispositifs de présentation matérielle* des œuvres : « faire l'expérience matérielle de l'œuvre » ne va pas de soi. Voici quelques pistes de recherche identifiées ou parcourues.

La rencontre avec l'œuvre appelle-t-elle un lieu particulier ? La problématique de l'*espace*

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

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

C'est tout l'enjeu des politiques de partenariat, mais aussi une question de recherche, et tout bonnement une question pratique : comment l'espace scolaire, au sens étroit ou large, et l'espace de l'art hors l'école sont-ils utilisés dans les projets, les séquences que nous observons ? Avec quels effets ? L'œuvre peut-elle survivre à ses délocalisations et dématérialisations ?

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

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

Car il existe bien des manières de préparer, d'accompagner et de prolonger – ou de remplacer – cette expérience « authentique », et il est intéressant de comparer les pratiques scolaires et les pratiques ordinaires des « musées imaginaires » et de prendre en compte positivement la transformation du rapport à l'œuvre qu'impliquent ses métamorphoses médiatiques[7].

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

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

Mais surtout, on peut s'interroger sur l'usage didactique ou plus largement éducatif des avatars de l'œuvre originale, y compris les plus décriés habituellement : les « morceaux choisis » de nos anthologies classiques, les « valises d'affiches » regroupant un jeu de reproductions[8]… sont-ils uniquement des pis-allers, substituts insuffisants des œuvres intégrales ? Ou bien doit-on considérer qu'on peut aussi entrer dans les œuvres – qu'on ne peut faire autrement – qu'à partir de ces avatars nécessaires ? Nos mémoires réelles sont-elles faites d'autre chose que d'extraits, de *digests*, de fragments, d'un usage du *détail*[9]. Le traitement parfois brutal de l'œuvre par

[7] On sait que c'est un des thèmes du *Musée imaginaire* de Malraux et de l'historiographie : Zerner 1997, *Écrire l'histoire de l'art. Figures d'une discipline*.
[8] Par exemple, les *Valises musée* de Lagoutte chez Hachette, très largement diffusées en France pour les classes du primaire.
[9] Arasse 2008, *Le détail – Pour une histoire rapprochée de la peinture*.

ses médias est à la fois un obstacle et un passage obligé dans le processus de la rencontre avec l'œuvre, qui apparait beaucoup plus complexe qu'un contact immédiat et instantané. La rencontre avec l'œuvre, même authentique, n'exclut pas le cortège multiforme de ses reproductions. Paradoxalement, le musée pourrait parfois être le lieu où « on ne voit rien », sans le catalogue… et sans le passage nécessaire par la médiation des reproductions.

La rencontre avec l'œuvre a-t-elle nécessairement lieu « au commencement » ? La problématique du *temps*

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

On peut mettre en évidence que la rencontre est *précédée* de toutes sortes de procédures d'approche, de pré-rencontres, de cheminements préparatoires, qui relèvent de processus qu'ont construits les cultures individuelles, les habitus. Mais la question se transpose dans le dispositif didactique : l'œuvre peut-elle être éprouvée sans ces formes de préface, d'introduction, de préambule… ? Ceci devrait nous amener à analyser de plus près les lieux communs didactiques que sont les présentations, les discours d'introduction, à l'image de ces « chapeaux » qui, dans nos manuels de littérature, précédaient sur la page l'extrait ou l'image.

Dans les séquences observées, quelle est la place, la forme et l'effet des discours d'introduction ? Comment sont organisés ces avant-propos ? Plus largement, comment sont pris en compte le *déjà-là* des expériences de ceux qui, pour être des élèves, n'en sont pas moins déjà dotés d'un savoir antérieur à la présentation de l'œuvre, savoir qui différencie d'emblée leurs capacités de réception ? Il y a là place autant pour la psychologie de la perception[10] que pour une sociologie de l'avant-rencontre[11], pour une pédagogie consciente que se jouent dans les avant-propos certaines conditions d'une rencontre réussie avec les œuvres.

Dans le même ordre d'idée, on peut alors s'interroger sur le *moment de la rencontre*. Il n'est pas assuré qu'il soit toujours *au début des séquences* ; comme le montre la psychologie de la perception, l'œuvre se rencontre par étapes et par morceaux, elle se dévoile progressivement ou soudainement après un long cycle d'expériences préparatoires. De ce point de vue, il est sans doute important d'observer un geste professionnel qui passe souvent inaperçu, si l'on reste piégé par la conviction que l'œuvre ne se rencontre jamais que dans le premier dévoilement : observons comment se répètent et se tissent dans la séquence les *retours sur l'œuvre* au cours d'une visite de musée, d'une audition musicale, d'une explication de texte… Quand et

[10] Gombrich 1960, *L'art et l'illusion : Psychologie de la représentation picturale*.
[11] Heinich 2009, *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*.

comment l'œuvre est-elle *re-visionnée, re-écoutée, re-lue*, à l'initiative de l'enseignant ou des élèves, par fragments plus ou moins longs ? Comparons aussi les pratiques d'experts, qui évoquent des rencontres *décalées*, qui interviennent bien plus tard que la première rencontre, la première lecture[12]. Une œuvre, par destination, excède nos capacités à l'appréhender au premier regard. Cette évidence, n'avons-nous pas tendance à la négliger dans nos pratiques d'enseignement ? Ainsi, un indicateur significatif peut-être d'observer si les œuvres sont, à un moment ou un autre, *re-présentées* aux élèves, si par exemple la lecture à voix haute du texte vient conclure une séquence et non, rituellement, l'ouvrir.

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

Pour le débutant, le *choix de l'œuvre* est souvent une question *escamotée*, une problématique « invisible » par trop d'évidence : l'œuvre à rencontrer est un point de départ, un objet de travail, une matière passive qui est imposée par des considérations autres que didactiques : programme, disponibilité, centre d'intérêt… Mais l'œuvre n'est pas seulement *l'objet* de la rencontre. Est-il légitime de s'interroger sur sa fonction *proprement didactique*[13] ? Jusqu'où peut-on affirmer que *l'œuvre enseigne* ?

Par exemple B. Vassileva-Fouilhoux propose d'analyser la place dans un enseignement de la danse de pièces choisies dans le répertoire de William Forsythe ou de Steve Paxton. Les œuvres y jouent un rôle double : d'une part, elles sont l'objet même des apprentissages, puisqu'il s'agit de s'initier à l'œuvre chorégraphique de Forsythe ou de Paxton. Mais il a fallu faire le choix de *ces œuvres-là*, comme *clés* vers les savoirs visés ; pourquoi celles-ci plutôt que telles autres ? Peut-être est-ce tout simplement que ce sont les seules disponibles en DVD… Mais alors, pourquoi Forsythe ou Paxton plutôt que Maguy Marin, Dominique Bagouet ou Pina Bausch s'il s'agit d'enseigner non Paxton ou Forsythe mais *l'improvisation* ? Est-ce utiliser l'œuvre comme simple *ressource*, comme réservoir de modèles, de formes, d'éléments techniques… ou comme *œuvre*, dans un sens fort ? Pour donner un autre exemple, quand je choisis de travailler en maternelle avec Mondrian ou Yves Klein, est-ce que je ne suis intéressé que par le geste de couvrir une surface géométrique d'à-plats monochromes sans faire de coulures, ou est-ce que je veux travailler avec le *projet esthétique* de l'un ou de l'autre ? On voit bien

[12] Louichon 2009, *La littérature après coup*.

[13] « Le pédagogisme tend trop fréquemment à confondre la substance intellectuelle de l'instruction et ses conditions psychologiques d'acquisition. Il construit tout aussi souvent une opposition artificielle entre le savoir propre à une discipline et l'exigence pédagogique définie de façon extérieure à ce savoir. C'est oublier que le 'contenu' d'un enseignement n'est pas un simple objet inerte que l'on pourrait 'transmettre', mais qu'il peut valoir d'emblée comme 'moyen pédagogique' dès lors qu'on en saisit l'intérêt propre, intrinsèque » (Pena-Ruiz 2005, *Qu'est-ce que l'école*, pp. 73-74).

que de ce choix initial dépend à la fois le sens de la séquence et le détail des décisions que je vais prendre.

Cette problématique est ainsi au cœur de la définition des EAC, et en lien direct avec les notions même d'œuvre et d'art. Y-a-t-il une spécificité à travailler avec des *œuvres*, à les approcher comme *œuvres* ? Une telle question est directement adressée à l'enseignement de l'histoire des arts : quelle peut être, dans ce cadre, non seulement la place de l'œuvre, mais la place de la *pratique de l'œuvre en tant qu'œuvre* ? S'agit-il d'enseigner seulement des *savoirs sur* l'œuvre, ou d'y associer une *expérience de* l'œuvre, voire de fonder ces savoirs sur cette expérience, ou de considérer cette expérience comme un savoir ?

Rencontre avec l'œuvre, avec une œuvre, avec des œuvres ? La problématique du *corpus*

Une autre question, liée à celle du choix de l'œuvre, porte sur ce *singulier* même. Les situations observées révèlent que la rencontre avec *une* œuvre implique nécessairement la rencontre avec *d'autres* œuvres, même si le dispositif ne le prévoit pas explicitement. Dans les pratiques expertes (celles des philosophes de l'art, des historiens de l'art, des plasticiens, de la muséographie…) comme dans celles des néophytes, la rencontre avec *une* œuvre s'accompagne de mises en relation à d'autres œuvres, dans un mouvement continu, au sein d'un domaine artistique (image à image, texte à texte, pièce musicale à pièce musicale, etc.), ou bien de manière transversale (image-texte, texte-image par exemple).

La théorie de la littérature a développé le concept d'*intertextualité*[14], lui-même transposé, de manière plus ou moins contrôlée, dans des notions didactiques comme celle de « réseau[15] » ou de « constellation[16] ». Le degré de complexité augmente, puisque l'objet de la rencontre n'est plus un item isolé et isolable, mais un réseau d'œuvres qui est théoriquement illimité. Ainsi l'œuvre n'est-elle lisible que par le truchement d'autres œuvres, dans un mouvement continu, chaque œuvre pouvant jouer pour les autres une fonction proche de ce que Peirce appelle un *interprétant*. Une telle notion a

[14] « 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 » (Kristeva 1969, *Sèmèiôtikè*, pp. 85 et 12). Cf. Piégay-Gros 1996, *Introduction à l'intertextualité*, et Samoyault 2001, *L'Intertextualité. Mémoire de la littérature*.

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

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

été étendue dans le concept d'*hyperesthétique* par G. Genette[17] et de *transesthétique* par B. Vouilloux[18].

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

La mise en scène de la rencontre avec l'œuvre

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

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

La question de la valeur ne peut pas être esquivée

Par exemple, l'enseignant doit-il choisir des œuvres seulement en fonction de critères techniques ou institutionnels ? C'est le plus facile. Mais on peut se demander si l'éducation à la culture n'impose pas, inévitablement, de choisir les œuvres en fonction de critères *esthétiques* : l'enseignant ne doit-il pas avant tout choisir les œuvres les *meilleures*, les plus *précieuses*, les plus *belles ?* Or s'il demande à l'esthétique, à la psychologie ou à la sociologie de lui donner une théorie assurée de la valeur, on lui répond qu'on ne sait pas très bien comment fonder un jugement de valeur, et même Goodman lui répondra qu'une réflexion sur la valeur ne peut trouver de réponse autre qu'un nominalisme sévère : « il y a de l'art », peut-être, mais on ne saurait dire ce qu'il en est, ni pourquoi choisir cette œuvre-ci plutôt que celle-là… C'est ainsi que D. Chateau, faisant une synthèse de la critique d'une définition essentialiste de la valeur dans l'art qu'apporte la philosophie analytique[19], rappelle que la question de la valeur reste un fantôme obsédant

[17] Genette 1982, *Palimpsestes*, p. 436.
[18] Vouilloux, *Langages de l'art et relations transesthétiques*, 1997.
[19] « À la question 'qu'est-ce que l'art ?', Morris Weitz recommande de substituer : 'Qu'est-ce que '*art*' ? Obéissant donc sans détour au tropisme analytique, il propose de déplacer l'interrogation traditionnelle sur la nature de l'art vers l'examen du concept d'art » (Chateau 1994, *La question de la*

de la théorie comme de la pratique de l'art : « je crois que la baraque est hantée et que les questions qui l'habitent résistent à la radicalité de l'hygiène analytique[20] ».

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

Dans une première approche, la question de la rencontre avec l'œuvre relève d'une *ingénierie de la présentation matérielle de l'œuvre*. Après tout, une partie du travail de l'enseignant en EAC est (entre autres) celle d'un « organisateur d'évènements » (fonction à prendre dans sa plus grande exigence *éducative*). Une grande part de sa compétence professionnelle consiste à savoir multiplier et densifier les formes de *rencontre*, pour développer chez ses élèves une mémoire aussi diversifiée et riche que possible non seulement des *savoirs sur* l'œuvre, mais aussi des *expériences de* l'œuvre[21].

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

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

Les contributeurs s'accordent pour rejeter l'illusion que la réception de l'œuvre serait un évènement purement privé et solipsiste, silencieux et isolé. Il ne suffit pas de voir pour regarder, ni de regarder pour éprouver, ni d'éprouver pour apprécier, ni d'apprécier pour réagir… La relation esthétique qui émerge dans la rencontre n'est pas *im*-médiate : en s'intéressant à la possibilité de faire de ces *médiations* une compétence professionnelle, on est amené à étudier le réseau des médiations, dans le prolongement de la sociologie de l'*intermédiation*[22] :

- Le médiateur ou plutôt, selon le terme de Heinich, l'intermédiaire le plus évident est l'enseignant ou l'intervenant, et quelquefois le couple qu'ils forment dans les co-interventions. Pour avancer dans cette analyse de la

---

question de l'art, p. 31). Le même déplacement (ou évitement ?) est selon lui opéré par la fameuse question de Goodman : « *Quand* y-a-t-il 'art' ? » (ibid., chapitre 3).

[20] *Ibidem*, p. 145.

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

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

médiation enseignante ou experte, il faut aller au plus près des gestes professionnels, du détail de l'intervention pédagogique, consignes, guidage, modes et formes de l'étayage… Plusieurs contributions interrogent la collaboration entre l'enseignant et l'intervenant, en particulier quand celui-ci est un artiste (Ruppin, Boutin).

- Mais une place est faite aussi à des intermédiaires moins visibles, par exemple les pairs, en étudiant comment la relation avec l'œuvre est construite dans l'entre-deux entre le collectif et l'individuel ; comment les discours des uns et des autres circulent et sont repris et transformés[23].
- Mais sont mis aussi en évidence le jeu de médiateurs « invisibles », qui vont jouer un rôle à distance de la scène pédagogique : ceux qui assurent dans la famille les premières formes de socialisation ; ceux qui dans l'environnement immédiat façonnent les capacités d'attention, les gouts… Identifier ces médiateurs, tisser leurs interventions à celle de l'enseignant n'est pas une mince affaire, dans la mesure où ce sont ces médiateurs distants qui déterminent, pour une part, les différences de compétence culturelle et technique.

Ainsi faut-il prendre la vraie mesure de ce que signifie la notion de *rencontre avec l'œuvre*. Elle se présente comme une transposition, avec tout ce que cela signifie de potentielles réductions et impasses, des processus de *socialisation culturelle* et *d'appréhension esthétique* dont on connait, grâce à la sociologie de l'art et à la psychologie de l'aperception esthétique, toute la complexité. La compétence professionnelle correspondante est un ensemble hétérogène d'arts de faire[24], arts de mettre en présence, de mettre en contact, de solliciter et d'accompagner ces déplacements symboliques (et aussi très matériels !) que les habitus familiaux ne proposent pas toujours, vers tout l'éventail des pratiques sociales de l'art.

Quel lien entre la rencontre et la parole sur l'œuvre ?

Aussi la plupart des contributions invitent à aller au-delà d'une approche purement descriptive du dispositif matériel de la rencontre avec l'œuvre, et à s'interroger sur elle comme un *évènement*. S'il faut prendre en compte toutes les déterminations qui informent cette *rencontre-évènement*, sur les conduites qui la préparent, la manifestent ou la prolongent, « rencontrer une œuvre », ce n'est pas simplement « passer devant », ce n'est pas seulement l'avoir devant soi, la percevoir physiquement, la désigner, pointer ces éléments… Et ce n'est pas seulement en parler, nommer son créateur, ses matériaux, son histoire, l'analyser à l'aide d'outils divers. En utilisant

[23] « Reprise-transformation », notion proposée par F. François 1990, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*.
[24] De Certeau 1990, *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*, p. 102.

l'expression de *rencontre avec l'œuvre*, nous postulons, à titre exploratoire, une différence entre « être au contact de » et « faire l'expérience de ».

Les recherches en esthétique interrogent ce que peut-être une *expérience esthétique* de l'œuvre, évènement à la fois cognitif et affectif, en même temps profondément socialisé et pour autant tout à fait singulier[25]. Qu'impose-t-elle aux professionnels qui en ont la charge ? Est continuée une réflexion fort ancienne sur la nature spécifique de ce qui se passe quand « il y a de l'art ». Ce qui est en jeu ici, ce sont les notions mêmes que le décret sur le Socle Commun utilise pour en définir les finalités : « la culture humaniste contribue à la formation du *jugement*, du *gout* et de la *sensibilité* [26] ». Ces notions ne vont pas de soi. Elles font écho à celles qu'interrogent les contributeurs : *émergence des sensations, des affects, des mouvements de pensée, sensibilité, mémoire, imaginaire, appropriation imaginaire, émotion, empathie, intérêt, curiosité, attention, conduite esthétique, expérience esthétique, appréhension, découverte, étonnement, amour de l'art, amateur…* Ce qui est posé à l'horizon de ces termes, c'est plus qu'un supplément d'âme qui s'ajouterait au travail sur l'œuvre, c'est le cœur même des apprentissages et des socialisations qu'on demande aux EAC de rendre possibles. S'agit-il d'un savoir, d'une attitude, d'une sorte de « compétence émotionnelle » ?

Une autre question : est-il simplement possible *d'enseigner* cette expérience, et d'identifier, s'il est possible, une « compétence esthétique » (?), qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre (?) *dans les situations d'enseignement*. Il s'agit bien d'aller voir quels arts de faire conditionnent la réussite, le dévoiement ou l'échec d'un « enseignement », d'une « transmission », de cette capacité de réponse à l'œuvre. Comment se transmet (se construit ? se développe ?) cette « posture d'accueil » ? Pour l'exprimer de manière triviale : si quelque chose comme une « capacité d'être avec l'œuvre » est justement ce qui s'enseigne lors de la rencontre avec l'œuvre, comment se « transmet » cette *sensibilité* ?

L'engagement empathique

Quel rôle jouerait en particulier *l'engagement de l'enseignant dans la présentation de l'œuvre* ? Jusqu'où va-t-il payer de sa personne ? Par exemple, dans un atelier d'écriture littéraire, est-ce que l'enseignant écrit lui-même, expose ses textes ? Mais tout simplement quand il *fait usage* des œuvres, donne-t-il le « spectacle » de sa propre réception ? Montre-t-il autre chose que sa maitrise (comme quand il sort d'un chapeau un corrigé tout prêt) ? Que fait-il connaitre de ses tâtonnements, de ses hésitations, de ses ratures, de ses trouvailles, pour dire ses propres émotions, de son propre

[25] Genette 1994 & 1997, *L'œuvre de l'art*. Schaeffer 1996, *Les Célibataires de l'art*.
[26] Décret sur le Socle commun de connaissances et de compétences, *BOEN* n° 29 du 20 juillet 2006, p. XI.

travail de sa propre expérience esthétique ? Il y a là toute une part des pratiques d'enseignement qui relèvent de la démonstration, ou plutôt de la *monstration*. La compétence professionnelle de l'intermédiaire culturel implique-t-elle ces formes d'engagement ?

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

La problématique de l'empathie n'est pas limitée au cercle étroit des conduites esthétiques ; c'est une question centrale du développement anthropologique. Elle voudrait expliquer le développement des émotions par la capacité à éprouver en miroir ce qu'autrui éprouve[27]. C'est une question de psychologie génétique : le petit d'homme qui ne reçoit pas de stimulation émotionnelle ne développe pas de « conduite » émotionnelle. Pourtant il semble qu'il soit outillé pour développer cette compétence s'il est témoin du comportement émotionnel d'autrui : je te montre comment je ressens pour que tu ressentes ce que je ressens. Comme pour le développement émotionnel, certaines des contributions se demandent si la capacité à produire des réponses esthétiques, dans certaines situations, peut être objet d'un « enseignement » (Dumortier, Van Beveren).

Nous avons à étudier comment le professionnel de la rencontre avec l'œuvre met en scène corporellement et verbalement sa « sensibilité » et régule les formes d'« attention conjointe[28] » qui pourraient expliquer comment se développe l'*attention à l'œuvre*[29]. Pour valider une telle hypothèse, il faut aller voir de très près comment est mis en jeu, au moment de la rencontre avec l'œuvre, ce qu'A. Jorro appelle le « corps parlant de l'enseignant[30] ». Parce que nous sommes préoccupés par les apprentissages techniques de l'approche de l'œuvre et par leurs formes verbales, nous oublions que l'éducation esthétique, comme l'éducation émotionnelle, est d'abord fondée sur un *corps-à-corps coordonné* avec les œuvres[31]. Postures

[27] Berthoz & Jorland (dir.) 2004, *L'Empathie*. Rizzolati & Sinigaglia 2007, *Les neurones miroirs*.
[28] Deleau & Coulet, *Psychologie du développement*, chapitre 5, pp. 203 sq.
[29] « L'attention aux textes », *Le Français aujourd'hui* 137, avril 2002, coord. Martin et Pécheyran-Hernu.
[30] Jorro 2004, « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation ».
[31] Sans doute faudra-t-il faire appel sur ce point aux travaux qui ont porté sur le *travail du comédien*, autour de notions aussi labiles que fascinantes que celle de « présence » : « le concept de présence comme ce « je ne sais quoi » qui, provoquant la fascination ou l'interrogation, fait le secret de l'art de l'enseignant ou de l'art de l'acteur, et comme une évidence difficile à analyser, à conceptualiser quand bien même elle est ressentie clairement », Runtz-Christian, *Enseignant et comédien, un même métier ? p.* 103.

corporelles, mimiques, gestuelles, éventuellement liées à des discours, une multitude de phénomènes discrets s'offre à une exploration systématique.

La rencontre dans « l'atelier » : accéder au *savoir* par le *faire*

Dans les modèles didactiques de l'enseignement des arts, trois lieux autant matériels que symboliques s'articulent[32] :

Lieu-type	Rôle-type	Activité-type	Composante des apprentissages
Le musée ou la salle de spectacle	Le spectateur	Rencontrer	Composante culturelle
L'atelier	L'interprète, l'artiste	Pratiquer	Composante pratique
Le laboratoire	L'expert	Analyser	Composante technique et méthodologique

*

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

La pratique est bien installée dans l'enseignement musical (Mili), les arts plastiques (Espinassy), l'enseignement de la danse (Vassileva, Motais), du théâtre (Merchàn). Il a aussi une longue histoire dans les écoles d'art, les départements d'arts plastiques[33] et dans l'enseignement des arts plastiques[34]. Mais l'enseignement classique des arts du langage en est moins familier, en France du moins, alors que d'autres pays valorisent et évaluent des compétences en écriture de fiction[35]. Pourtant, la tradition des ateliers d'écriture est ancienne[36], mais son institutionnalisation comme dispositif d'accès aux savoirs théoriques et historiques ne va pas sans difficulté, comme l'a montré l'introduction, parmi les épreuves du baccalauréat, d'une épreuve d'*écriture d'invention*, qui a provoqué de longs débats et dont le statut n'est pas encore stabilisé[37].

[32] Voir les programmes des options Arts pour les classes du Lycée, Ministère de l'Éducation nationale, 2002.
[33] Cohen 1996, « La critique est aisée, mais l'art est difficile («a-critique» et arts plastiques) ».
[34] Gaillot 1997, *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*. Lagoutte, 2002, *Enseigner les arts visuels*.
[35] Ateliers de *creative writing* aux Etats-Unis.
[36] Halté et Reuter 1989, « Les ateliers d'écriture ».
[37] Petitjean 2003, « Histoire de l'écriture d'invention au lycée ». Daunay 2003, « Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline.

S'interroger sur la dimension « corporelle et matérielle » de la rencontre avec l'œuvre invite à mettre au rang de nos objets de recherche potentiels le recensement et l'analyse des tâches portant sur « l'appropriation par *manipulation* » de l'œuvre par des opérations méthodiques ou aléatoires. Le lien causal entre le Faire et l'Apprendre est considéré comme une évidence, mais qu'en est-il ? Quelles tâches sont proposées ? Comment sont introduites à partir de ces phases d'atelier les notions, les savoirs, l'histoire des arts ? Il s'agit sans doute ici d'une ligne de partage des eaux entre une approche de type « atelier artistique » (Cohen 1996) et de type « histoire des arts » (Lavin 1998).

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

Le recours à l'atelier serait peut-être éclairé si on le reporte à certaines conduites de réception expertes, attestées en histoire des arts : à côté des discours ordinaires ou savants sur l'œuvre, on peut observer des formes de *réponse à l'œuvre par une œuvre*, que nous pourrions appeler une *contre-œuvre*[38], qui pourrait être une manière de contourner la difficulté de « parler sur l'œuvre » : peintures qui évoquent des atmosphères musicales[39] ; pièces musicales qui sont des « réponses » à une image, à l'œuvre d'un peintre, voire à un style[40] ; films conçus ou reçus comme des « commentaires de texte » plus que des adaptations[41], etc. Il s'agit ici d'une des formes du dialogue entre les arts, où serait soulignée la dimension métacritique de la relation transesthétique (Vouilloux 1997).

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

---

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

[39] Celle du jazz, par exemple : Henri Matisse réalisant en 1947 avec l'éditeur Tériade un livre d'artiste : *Jazz* ; Mondrian proposant un *Broadway Boogie-Boogie* (1942), etc. Voir aussi les tentatives des futuristes.

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

[41] Le *Perceval* de Rohmer, par exemple.

La littérature comparée s'est depuis toujours intéressée aux formes de « paroles sur l'œuvre » qui échappent aux genres de l'essai, du commentaire, pour pencher vers des formes littéraires, poèmes, récits, portraits, impressions… La relation du texte à l'œuvre n'est plus celle d'un commentaire, mais celle d'un dialogue « en miroir », « en écho » : il s'agit, pour paraphraser une formule de J. Dieudonné[42], non plus de parler *sur* l'œuvre, mais de parler *avec* l'œuvre[43]. Ce dialogue entre les arts a été transposé par l'édition pour la jeunesse : je pense à la collection « Il suffit de passer le pont » chez Mango, avec des albums qui repensent la notion d'illustration en regard de poèmes : *Le Verlaine, Le René Char, Le Desnos*… ou au travail de Rascal[44] ou de J. et C. Held[45] proposant un texte en regard d'une peinture, qui échappe au genre du commentaire analytique, descriptif ou historique (sémiologie, histoire de l'art, critique…) pour dériver vers un genre singulier (poème, récit…), qui est à la fois posé « en regard », « à côté » et « sur » l'œuvre. Ce type de mise en regard d'un art à l'autre relève à la fois d'une réflexion interesthétique et d'une réflexion sur certaines variantes de la *médiation par la parole* qui ont place dans nos travaux.

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

> On l'aura bien compris à la lecture de ce livre, il n'y a pas de 'grille' d'analyse de film. Nous serions même tentés d'avancer qu'une certaine forme de 'talent', échappant par définition à toute 'recette', n'est pas étrangère à l'activité analytique et que les analyses réussies, celles qu'on lit avec autant de plaisir qu'on regarde un bon film, en sont certainement pourvues. Roland Barthes disait : 'le commentaire devient alors à mes yeux, une fiction, une enveloppe fissurée' [*Le Plaisir du texte*]. Le commentateur deviendrait alors du même coup un 'créateur'. Son talent se décèle, certes, à travers l'art de manipuler son objet d'analyse, d'en associer les éléments, de savoir, avec subtilité, les interpréter, mais également, et peut-être surtout, dans l'art de formuler son commentaire, et de le faire vivre.[46]

[42] « Il ne s'agit pas pour [Jean Paulhan] de produire un discours sur la peinture de Dubuffet mais d'accompagner quelques-unes de ses images, elles-mêmes reprises et recomposées à la lecture du texte, bref moins d'écrire *sur* la peinture, que d'écrire *avec* la peinture, d'accompagner des images, qui n'en sont pas l'illustration, d'un texte qui n'en est pas le commentaire » (Dieudonné 2005, p. 149).

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

[44] Rascal 2002, *Au point du cœur*.

[45] Held 1997, *Rêves de peintres, rêves de poètes*.

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

Observer les conduites verbales

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

Les propositions rassemblées ici participent de la critique de cette conception. Dans le musée, dans l'atelier, dans le laboratoire, la rencontre avec l'œuvre est l'occasion de multiples formes de discours, tantôt oraux, tantôt écrits. Hors de l'école, la pratique des œuvres est accompagnée d'un foisonnement de conduites langagières, dont certaines sont quasiment identifiées comme genre (la critique, les écrits sur l'art, l'historiographie, l'analyse sémiologique…), d'autres relèvent de la parole professionnelle (échanges et correspondance de créateurs, de galeristes, de marchands d'art…), tandis que d'autres relèvent des pratiques ordinaires de la réception (dialogues observés dans les vernissages ; échanges informels des publics à la sortie du cinéma, d'une exposition, d'un concert…).

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

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

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

Des conduites langagières aux fonctions très précises

Dans la rencontre avec l'œuvre, la parole de l'enseignant ou du médiateur joue des rôles extrêmement précis. On peut distinguer plusieurs moments stratégiques qui correspondent à autant de « micro-genres », de vrais « gestes professionnels » :

1. En amont, la parole du maitre a une valeur *apéritive* qui n'a rien de négligeable (voir plus haut la section *Problématique du temps*). Qu'est-ce qui se dit *avant le dévoilement* de l'œuvre, avant la présentation matérielle ? Faut-il, selon certains, garder le silence et entrer directement dans une lecture ? Et pour autant, cette entrée dans l'œuvre n'est-elle pas toujours préparée par quelques mots, quelques gestes, quelque mise en scène ? Dans d'autres cas, introductions, préambules, préfaces, « chapeaux[47] »… prennent parfois toute la place et surplombent

[47] Par exemple, les textes affichés dans un musée à l'entrée d'une salle ; ou encore les fameux « chapeaux » d'un manuel de littérature comme le *Lagarde & Michard* chez Bordas.

ou surdéterminent la rencontre avec l'œuvre. Ces *paroles apéritives* méritent notre attention, car leurs fonctions et donc leurs formes sont variées.

2. Dans le temps même de cette rencontre, quelles paroles *extemporanée* pour l'enseignant ? Le silence ? La stimulation, le guidage des paroles des élèves ? Si on compare par exemple le travail de médiateurs comme le *guide de musée* ou le *conférencier*, on est frappé par la difficulté d'assurer à la fois un guidage de l'attention et une écoute de la réception : qu'est-ce qui se dit, doit se dire, accompagner, nommer, pointer, laisser dire ou réagir ?
3. En aval de la rencontre, quelles paroles tenir ? Quelle suite donner ? Que dire après ? Laisser parler ? Relancer ? Il y a là un « art de faire » qui déroute souvent les enseignants débutants, qui ne savent pas toujours que faire, soit du silence buté de leurs élèves, soit au contraire de leur prolixité désordonnée…

Nous retrouvons ici les contraintes de la formation

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

Il doit apprendre à *faire écouter la parole*, qui peut être celle des experts, mais qui est d'abord celle des *pairs* ; écouter les discours sur l'œuvre qui émergent, qui tâtonnent, qui construisent une « communauté discursive[48] » propre à chaque classe et à chaque temps de travail. Si l'art de *faire parler* et de *faire écouter* est une compétence qui peut sembler transversale, nous aurions tout intérêt à chercher à identifier, dans nos domaines, ce qui fait la spécificité du *discours de réception dans sa dimension collective*, depuis ses formes les plus malhabiles, émergentes, jusqu'à ses formes les plus élaborées, celle du *débat interprétatif*, de la parole herméneutique.

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

[48] Jaubert, Rebière & Bernié 2003, « L'hypothèse "communauté discursive": d'où vient-elle ? où va-t-elle ? ».

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

Parole et pensée

Cette attention portée aux formes de la parole et à sa dynamique dans les échanges a un fondement théorique, si l'on accepte le postulat suivant lequel le langage n'est pas seulement un vecteur transparent de l'échange, un simple medium : il joue un rôle d'*outil cognitif* : la pensée ne s'exprime pas par le langage, mais *s'élabore* en lui ; le langage n'est pas seulement la *trace* d'une activité mentale, mais aussi le moyen par lequel elle se cherche, s'expérimente et s'accomplit[49].

La parole donne une forme aussi bien au concept qu'à l'affect, comme le montrent à la fois les recherches sur le développement de l'enfant[50] et l'observation de la manière dont les échanges permettent l'élaboration, au cours de multiples reprises-transformations, de ce qui cherche à se dire dans l'échange, et qui se construit plutôt qu'il ne s'exprime[51].

À ce titre, sur plan méthodologique, ces paroles sont une *fenêtre ouverte sur l'activité* [52] ; elles donnent accès, dans une certaine mesure, à ces contenus mentaux, à ces représentations, aux dynamiques de l'interaction. Elles sont les données majeures avec lesquelles nous analysons l'évènement de la réception, mais aussi avec lesquelles l'enseignant ou l'intermédiaire va *réguler sa propre intervention* sur une hypothèse constamment ajustée des états mentaux des interlocuteurs.

Ces formes langagières plus ou moins normées, ces arts-de-parler-de-l'œuvre, ces « jeux de langage[53] », intéressent la théorie de l'histoire des arts ou de l'esthétique, mais aussi les didacticiens de la langue-culture. Elles donnent accès, de manière indirecte et sans doute incertaine, à ce que nous cherchons à saisir sous le terme d'« évènement de la rencontre ».

Parole et socialisation

En outre, la parole n'inscrit pas seulement la pensée et l'émotion dans le signe, elle l'inscrit dans l'interaction. Elle construit la communauté où les pensées et les affects sont élaborés par un travail nécessairement collectif. Elle construit de la relation, de l'être-avec, selon le postulat des approches

---

[49] Bonckart (1997, *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme sociodiscursif*, développant le Vygotski de *Pensée et langage* (1934).

[50] Bruner 1983, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*.

[51] François 1994, *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle.*

[52] « Nous soutenons pour notre part, avec Foucault et Bakhtine, que la mise en forme discursive est indissolublement travail psychologique et travail linguistique, qu'elle constitue donc un objet commun à ces deux disciplines, ou encore qu'elle perd sa substance et sa signification propres lorsqu'elle est abordée en faisant abstraction de l'une de ces deux approches » (François 1994, *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*, p. 150).

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

interactionnistes et psychosociologiques[54]. Le sociologue et le socio-psychologue donnent ainsi, à une échelle extrêmement fine de l'analyse de l'action conjointe, une priorité au social sur l'individuel. La dynamique de la parole dans l'évènement de rencontre avec l'œuvre doit être considérée, de leur point de vue, non comme un phénomène subjectif purement interne, intime, mais avant tout comme un évènement essentiellement socialisé.

> La thèse centrale de l'interactionnisme socio-discursif est que l'action constitue le résultat de l'appropriation, par l'organisme humain, des propriétés de l'activité sociale *médiatisée par le langage*.[55]

Ceci a des implications méthodologiques : les productions sémiotiques multiples que nous observons peuvent être considérées comme des « fenêtre sur la socialisation et la conceptualisation », non seulement sur les conduites coordonnées observables, mais sur des phénomènes internes *coordonnés*, émotion, élaboration et partage de valeurs, processus de raisonnement et de catégorisation, processus de socialisation, etc.

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

Précisons immédiatement que nous utilisons le terme *parole* pour désigner en réalité ce qui est déjà un complexe sémiotique : nous qui utilisons à grande échelle des données provenant de la vidéo, nous pouvons considérer comme des indicateurs pertinents toutes sortes de signes produits par le sujet : signes verbaux, bien sûrs, mais indissociables de signes paraverbaux et non-verbaux que les linguistiques de l'interaction font entrer de plain pied dans leurs analyses[56], et qui nous intéressent au premier chef car nous sommes à la recherche d'indices de ce qui se passe dans l'évènement de réception. Dès lors, les postures corporelles, les gestuelles, les mimiques, les soupirs, les phatiques… sont des signes ténus et ambivalents mais décisifs : il revient à la compétence de l'enseignant de les percevoir et de les interpréter ; il revient au chercheur d'aller y voir de plus près.

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

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

---

[54] Rickenmann & Moro 2004, *Situations éducatives et significations*.
[55] Bronckart 1997, *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme sociodiscursif*, p. 43.
[56] Kerbrat-Orrechioni 1990-1992-1994, *Les interactions verbales*.

sémiotiques, des *registres sémiotiques* au sens de Raymond Duval[57], dont la succession ou l'entrelacement caractérisent les types de situations que nous observons.

Le difficile-à-dire, l'inchoatif

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

- à l'oral, aux bredouillements, aux hésitations, aux moments où émergent une pensée qui cherche ses mots, ou des mots qui cherchent à prendre la forme d'une pensée ;
- à l'écrit, aux formes « intermédiaires[58] », aux esquisses, aux notes, aux textes préparatoires…

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

> une façon heurtée, maladroite de dire peut être ressentie comme la bonne façon de dire le *difficile-à-dire*.[59]

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

[57] Duval 1995, *Sémiosis et pensée humaine : Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*.
[58] Bucheton & Chabanne 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* ; et 2000, *Les écrits intermédiaires*, « écrits qui se situent entre le *brouillon*, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation (*cahier du jour, cahier de sciences, copie*…), cahiers d'essai, listes, cahiers d'écrivain, carnets de notes, cahiers d'expériences, journaux de bord … ».
[59] François 1999, *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*, p. 28.

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

Ceci a des conséquences importantes dans l'attention plus ou moins grande que l'enseignant va porter aux formes émergentes de la parole sur l'œuvre, dès lors qu'elle est considérée comme la trace d'une élaboration difficile des compétences esthétiques et de la maitrise des jeux de langage qu'appelle l'appréhension de l'œuvre. L'enseignant, même s'il le regrette, est nécessairement aux prises avec des formes émergentes, des balbutiements, des brouillonnements qui ne sont pas seulement spectaculaires à l'écrit, mais présents dès l'oral. Il a affaire avec ce *difficile-à-dire*, mais il ne le conçoit pas comme un échec, le signe d'une incompétence, mais comme un passage obligé vers la maitrise. Une parole avant la Parole.

> "Tout à coup, je m'arrêtai, je ne puis plus bouger, comme il arrive quand une vision ne s'adresse pas seulement à nos regards, mais requiert des perceptions plus profondes et dispose de notre être tout entier" (Proust, *Du côté de chez Swann*, éd. Pléiade, t. I, p. 140). Bien sûr, il s'agit d'un lieu commun de la rencontre amoureuse, mais Proust lui donne déjà une formulation singulière qui en fait le lieu d'une expérience inouïe, et qui engage toute une conception du visible, des rapports qui se tressent entre un sujet devenu soudain objet dans le temps même où fait irruption son *saisissement*. C'est, je crois, un pareil saisissement que tentent de transcrire poètes et penseurs quand ils rencontrent l'œuvre d'un peintre, et la ressemblance avec une rencontre amoureuse n'est certainement pas fortuite. Mais exprimer ce qui vous saisit n'est pas commode et plonge d'ordinaire dans l'*embarras*.[60]

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

> Source de compréhension de *passages, de césures, de pivotements* à l'échelle d'une vie individuelle ou de jugements d'un groupe social, une sociologie des émotions témoigne de fécondités heuristiques pour les interrogations relatives aux processus de socialisation culturelle, de dynamique du jugement de gout ou encore de constitution de la légitimité de nos valeurs esthétiques. L'émotion esthétique définit un moment de *désocialisation* paradoxalement *socialisatrice*, à l'origine de processus de révision de valeurs et de conflits typiques de la formation de mémoires collectives.[61]

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

[60] Pouilloux 2005, « Y. Bonnefoy / A. Hollan : La présence du monde ».
[61] Fleury 2007, « L'art, l'émotion et les valeurs : Contribution d'une sociologie des émotions à la sociologie de l'art et de la culture ».

de venir se plaquer sur une expérience plutôt que de permettre de lui donner forme, de la développer, de l'enrichir, de l'outiller. À la recherche d'une parole propre sur l'œuvre, nos élèves sont sans doute dans une situation difficile, dont nous pouvons prendre la mesure en allant voir que ces difficultés sont connues de ceux-là mêmes que nous considérons comme des experts.

Le *difficile-à-dire* : pour les experts aussi

En effet, si nous nous reportons aux pratiques sociales de référence[62], aux pratiques des experts en « parole sur l'œuvre », nous observons qu'eux aussi se heurtent au difficile-à-dire, et que c'est même dans le difficile-à-dire qu'ils trouvent ce que le corps-à-corps avec les arts leur donne de plus passionnant à affronter.

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

Mais parmi les jeux de langage que nous pouvons recenser autour des œuvres, il en est d'autres qui rendent compte plus directement et sans détour de ce difficile-à-dire. Au point que le statut générique de ces discours reste problématique. Je veux ici parler de ce qu'on appelle les *écrits sur l'art*, dans lequel l'auteur accepte de prendre le risque de rendre compte de ces limbes de l'expression où il se débat avec la matière originelle, native, de l'expérience esthétique, où il accepte de rendre compte de ce combat confus avec les signes plastiques, musicaux, chorégraphiques, ou même poétiques… On pense ici à celui qui est considéré comme le fondateur historique du genre : Diderot. Il invente une forme où l'expert qu'il est censé être accepte de jouer le jeu de ce qui est une sorte de récit de la rencontre avec l'œuvre, et du combat avec les formes langagières pour rendre compte, au plus près, de ce qui est émergence d'un sens.

On peut entendre sur ce point l'opinion de Dubuffet :

> Il est si malaisé de parler des œuvres d'art […]. Les mots sont trop lourds, frappent comme des pavés, assomment tout ce qu'ils touchent […]. Et il y a encore autre chose : pour parler utilement d'un tableau, ne pas prendre position vis-à-vis, à bout portant, mais chercher un axe de vision oblique, aussi oblique que possible, ou

[62] Martinand 1981, « Pratiques sociales de référence et compétences techniques ».

> mieux encore : parallèle. Ou courbe. Circulaire, suivant un axe extérieur : c'est ainsi qu'on définit le mieux, en tournoyant autour. En dansant autour.[63]

> Pour la critique dite d'art, […] il faut que les auteurs se souviennent d'être poètes avant toute chose. […] Pas experts, pas savants, mais : poètes. Et se souviennent qu'un morceau de critique d'art doit être d'abord lui-même une œuvre d'art. Et non pas seulement une doublure cousue au revers de l'œuvre d'un autre, un envers postiche et superflu : pas besoin de doublures.[64]

Les spécialistes des écrits sur l'art font ainsi un recensement de « genres obliques », problématiques, incertains, parce que situés justement non du côté d'un discours assis sur les œuvres, mais du côté du difficile-à-dire[65].

C'est ce difficile à dire qu'on entend dans la prose d'essayistes comme A. Malraux :

> J'écris en ce moment un essai (une sorte de [un mot biffé, illisible] machin qui voudrait être à l'esthétique, l'histoire de l'art, etc., ce qu'est *M. Teste* à la philosophie)[66],

ou dans ce passage d'Élie Faure que Godard reprend en y substituant le cinéma à la figure de Rembrandt dans *Passion* (1981) et dans *Grandeur et décadence d'un petit commerce de cinéma* (1986)[67] :

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

---

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

[64] Ibid., lettre du 25 avril 1944.

[65] Vaugeois 2005 (*L'écrit sur l'art : un genre littéraire ?*) a rassemblé un ensemble d'études sur ce « genre », qui liste ses multiples avatars : *commentaire d'art, critique d'art, littérature d'art, poème pictural, roman d'artiste, salon, poèmes de peintres, livre de peinture, livres d'art », doctrines d'art, littérature d'art, critica d'arte, artistic theory, prose d'art, livre d'artiste, romans critiques, notes d'atelier…*

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

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

> nuit qui vient, il est là quand nous sommes morts et que notre cadavre tend le suaire aux bras de nos fils.[68]

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

> La réception française de la phénoménologie, en nouant la relation entre le texte et le tableau autour de la notion d'expérience épochale, aura institué au lendemain de la Seconde Guerre mondiale un paradigme herméneutique qui se doublait d'un véritable programme d'écriture : expérience de la relation à la peinture comme phénomène, expérience de l'écriture comme commentaire infini de ce qui lui advient par l'expérience du phénomène.[69]

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

Une nouvelle fois, l'enseignant se trouve dans un poste avancé : il lui faut trouver des solutions pratiques là où les chercheurs lui laissent beaucoup plus de questions que de réponses, et mesurent la difficulté de l'entreprise sans toujours donner des moyens d'y répondre…

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

De ce point de vue, les enseignants, nous l'avons dit, s'avancent en terrain découvert et doivent répondre à des questions alors même que certains experts affirment qu'elles ne peuvent avoir de réponse : la philosophie analytique, abordant la théorie esthétique, doute radicalement qu'on puisse répondre à la question « qu'est-ce que l'art ? »[70], et qu'il n'est pas possible de poser rationnellement un jugement de valeur esthétique.

---

[68] Faure, *Histoire de l'art. L'art moderne, tome 1*, 1e éd. 1920, éd. rev. et augm. 1926. Rééd. Livre de poche 1976, p. 109.

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

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

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

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

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

> Comprendre, exactement comme agir, reste toujours un se-risquer et ne permet jamais la simple application d'un savoir général de règles au comprendre d'énoncés ou de textes donnés. […] La compréhension est une aventure et, comme toute aventure, elle est risquée. […] Mais si l'on perçoit la compréhension comme une aventure, alors est aussi impliqué qu'elle offre des chances particulières. Elle peut contribuer d'une façon spécifique à élargir nos expériences humaines, notre connaissances de nous-mêmes, et notre horizon du monde.[71]

Aussi, une des premières composantes du savoir faire est de rendre possible cette prise de risque, avoir ce que A. Scherb appelle une « posture d'accueil » qui va jouer non sur les savoirs directement, mais sur quelque chose de plus compliqué à décrire, la mise en place de conditions d'une réception bienveillante mais exigeante des propositions, autorisant la prise de risque, l'expérimentation, le saut dans le vide[72] :

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

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

---

[71] Gadamer 1974, *Langage & Vérité*, p. 251.

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

C'est ici que sont nécessaires des recherches apportant des analyses à grain fin des « gestes professionnels » de l'enseignant dans ces situations où il cherche à stimuler, recueillir, relancer des élèves aux prises avec le difficile-à-dire qu'est l'expérience de l'œuvre. En réalité, alors même que l'enseignant semble en retrait, qu'il se contente de solliciter des prises de parole, il est en charge d'un travail difficile que Bruner a décrit en utilisant la métaphore de l'*étayage*[73].

On peut observer ainsi un ensemble de formes d'intervention, dont le recensement a été entrepris dans les recherches sur l'apprentissage de l'oral « pour penser, pour apprendre et pour se développer[74] ». Un travail en réalité très précis, complexe, dont l'apprentissage passe nécessairement par une expérience réfléchie, car il est paradoxal.

D'un côté, des formes d'intervention multiples : quels dispositifs de travail ? Quelles formes d'activité ? Quelles consignes pour lancer la parole, la mettre en circulation ? Comment sont exploitées les propositions intéressantes ? Quelles reformulations sont proposées ? Quelles validations des interprétations ? Etc.

De l'autre, un sens du retrait, du silence, de *l'écoute*, joint à un sens de l'opportunité, d'une parole appropriée au juste moment[75], ce qu'A. Jorro cherche à saisir par l'antique notion de *kaïros*[76]. Cette compétence n'est pas seulement celle des enseignants EAC ; on peut par exemple l'observer dans des situations de formation artistique de haut niveau comme les master-classes ou les ateliers professionnels. Ce que l'élève attend de son maitre, c'est un sens du conseil qui ne l'écrase pas sous les injonctions et les

---

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

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

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

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

critiques, mais l'aide à trouver, au moment donné, ce qu'il lui faut pour dépasser une difficulté, comprendre une nuance, trouver une solution.

Mais aussi, l'élève attend du maitre-en-rencontre-avec-l'œuvre qu'il ne le laisse pas seul devant elle, fût-ce pour respecter la pureté d'une rencontre immédiate… Si le maitre doit se faire paradoxalement ignorant[77], il ne peut se réfugier sans risque dans cette seule attitude…

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

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

Une demande institutionnelle explicite

La demande d'un enseignement méthodique de savoirs, de méthodes, voire d'attitudes (« sensibilité », « curiosité », « gout » [78]) n'apparait pas plus clairement que dans les dernières instructions officielles régissant l'enseignement de l'histoire des arts (nouveaux programmes d'histoire des arts[79]). Cette injonction institutionnelle se traduit par la demande d'actions de formation, et simultanément, le nombre croissant de séminaires ou de colloques qui ont pour but de lancer la réflexion sur la nature des savoirs à enseigner, le recensement des outils dont les enseignants auront besoin, la réflexion sur les formes de travail, la programmation, les formes d'évaluation, etc.

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

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

[79] *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école, collège, lycée)*. Encart – *Bulletin officiel* n° 32 du 28 août 2008.

Expérience immédiate /vs/ Médiation par les savoirs

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

Ainsi, l'expérience « brute » de l'œuvre est-elle nécessairement aussi dénuée de tout savoir que nous nous plaisons parfois à le croire ? Où l'élève apprendrait-il à parler de l'œuvre s'il était seulement laissé à lui-même ? Il apparait parfois comme une idée reçue qu'il faut respecter, devant l'œuvre, la « parole spontanée » des élèves, au nom de son « authenticité ». Mais donner place autant que possible à ce que nous avons appelé la parole *émergente* ne signifie pas considérer qu'elle suffit à elle seule ni qu'elle surgit par magie. Une telle conception conduit parfois aux pires dévoiements de ses belles intentions : accepter tout ce qui se dit, laisser dériver l'interprétation hors de ses limites[80], confondre bavardage et débat, confondre laisser faire et parcours herméneutique. En réalité, si les élèves peuvent parler de l'art, c'est qu'ils disposent de ressources qui ne relèvent pas d'un enseignement explicite, et qui sont largement dépendantes des apports de la socialisation familiale ou hors-scolaire[81].

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

Qui plus est, on peut s'interroger sur l'apport de ces outils préalablement donnés : ils peuvent être même nécessaires à une *vraie* rencontre avec l'œuvre, qui ne pourrait s'accomplir sans eux. C'est souvent le cas pour certaines œuvres difficiles ou distantes, pour lesquelles nous avons besoin de guides et de repères, avant même d'être capables d'y entrer avec profit[82]. Sans ces appuis, elles restent tout simplement étrangères, lointaines opaques, hostiles. À l'inverse, certaines œuvres trop transparentes, trop faciles, gagnent à être dé-familiarisées ou problématisées par des approches d'emblée savantes, critiques.

---

[80] Eco 1992, *Les Limites de l'interprétation*. Voir aussi sur son débat avec R. Rorty, J. Culler, C. Brooke-Rose et S. Collini dans *Interprétation et surinterprétation*, 1996.

[81] Ce qui est l'apport critique de la sociologie de la réception.

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

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

Les contributions ici réunies ont permis d'esquisser une première liste de ces savoirs à enseigner, qui ne sont ni si facilement identifiables, ni réductibles à des formes élémentaires de la connaissance.

Quelles œuvres ? La maitrise d'un répertoire

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

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

Quels savoirs ? Matrices conceptuelles

Le matériel pédagogique mis à disposition des enseignants propose des grilles de lecture, des questionnaires-guides, et des listes de notions. Mais est-ce un point de départ ou un aboutissement ? Si on met de côté une utilisation mécaniste de cet artefact didactique, il reste que la « grille » renvoie à un outil cognitif qui est à la fois une image des structures mentales disponibles et un opérateur sémiotique, qui organise, hiérarchise, et condense, dans une forme aussi ramassée que possible, la totalité d'un ensemble conceptuel complexe. Nous évoquons ici le concept de *graphe, matrice* ou *carte conceptuelle*[83] : un domaine de connaissance peut être modélisé par un ensemble fini de termes, eux-mêmes pris au sein d'un réseau dynamique, où la nature des liens et leur type dessinent une topologie du

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

savoir et permettent les opérations élémentaires de catégorisation, exemplification, listage, etc.

Si la matrice conceptuelle est une hypothèse de la sémantique cognitive[84] et un artefact de ses applications techniques[85], elle devient aussi, pour l'enseignant, un problème didactique très concret : nombreuses sont les disciplines qui cherchent à faire tenir dans un tel outil, ramassé, une image de leur propre encyclopédie. On trouve de telles grilles par exemple dans le préambule des programmes de l'option art sous forme d'un schéma tripolaire[86] ; dans des ouvrages de didactique des arts plastiques[87] ; dans des les programmes de Français du lycée, qui proposent une liste des notions théoriques[88].

La conception de ces « grilles », leur ajustement aux capacités des élèves et la programmation de leur construction tout au long d'un cycle ne sont pas moins que des tentatives délicates de *transposition didactique*[89] des matrices conceptuelles correspondantes. Mais il reste aussi tout à fait passionnant d'aller étudier *comment elles sont effectivement utilisées* et si elles sont *opératoires*, voire comment elles doivent être parfois déconstruites… La question cruciale est bien celle-ci : comment se lient ces savoirs à l'expérience même de l'œuvre en tant qu'évènement esthétique ? D'un côté, on peut aller jusqu'à nier que les savoirs sur l'œuvre auraient quoi que ce soit à voir avec cette expérience (jusqu'à postuler qu'une approche intellectuelle n'aurait aucun lien avec l'approche sensible). De l'autre, on peut se demander, à contre-pied, *quels savoirs sur l'œuvre seraient nécessaires à l'expérience de l'œuvre elle-même*, comme des *médiateurs* indispensables. Plus que dans les théories esthétiques, il faut aller chercher ces questions et quelques réponses dans l'observation des pratiques effectives de la rencontre avec l'œuvre.

Quels savoir faire discursifs ? Quels « genres scolaires »

Nous avons insisté sur le rôle de la parole comme opérateur sémiotique universel. À côté des formes spontanées du dialogue devant l'œuvre, il faut aussi recenser parmi les savoir faire à enseigner des formes plus organisées, que constituent les *genres oraux et écrits* associés aux différentes pratiques de l'œuvre, depuis sa rencontre comme expérience, jusqu'aux différentes

---

[84] À partir de Sowa 1976, « Conceptual Graphs for a Data Base Interface ».

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

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

[87] Gaillot 1997, *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique.*

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

[89] Chevallard 1992, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.*

variantes du *commentaire*, de l'*analyse*. Ces genres sont parfois étroitement normés, par exemple dans les formes attendues pour un examen[90].

Ces genres sont eux-mêmes définis au sein des spécialités savantes : l'analyse sémiotique du Groupe μ[91] ou de l'école de Greimas[92] n'est pas la même chose que le commentaire iconologique de Panofsky[93] ; les genres du spécialiste d'esthétique, du philosophe de l'art, ne sont pas ceux du sociologue de l'art ou de l'historien de l'art. Et encore chacune de ces spécialités connait ses propres subdivisions, débats entre sociologies de l'œuvre, de la réception, de la pratique culturelle[94]… L'apparition d'un enseignement universitaire des arts plastiques, par exemple, a amené l'apparition de discours sur l'œuvre qui ont eu quelquefois du mal à être reconnus par la communauté universitaire[95] : on ne parle pas des œuvres de la même façon dans une faculté de philosophie, et dans une école d'art. Débats entre les historiens de l'art et quelques célèbres amateurs (Malraux), discussions stylistiques ou théoriques ou épistémologiques qui se diversifient en autant de manière de « parler de l'œuvre » ou d'« écrire sur l'œuvre » et en autant de questions pour l'enseignant, qui doit faire, une nouvelle fois, ce que les experts ne font pas : la synthèse de toutes ces problématiques pour en dégager… ce qui est à enseigner.

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

La transposition invisible ou inavouée

Cette *transposition* (au sens de Chevallard 1985) est parfois effectuée de manière invisible, comme si n'existait pas entre les genres universitaires de référence et les genres scolaires ou les genres ordinaires de la rencontre avec l'œuvre, des liens de dépendance, de filiation, voire de réaction[96]. En didactique de la littérature, depuis une décennie, on a assisté à la

---

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

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

[92] Greimas A.J., *Du sens, essais sémiotiques*, 1970.

[93] *Essais d'iconologie*, 1967.

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

[95] « Jamais l'art ne se réduira à la poièsis et sa praxis appelle une autre critique : une a-critique a-théoricienne », Cohen 1996, « La critique est aisée, mais l'art est difficile. ('a-critique' et arts plastiques) », p. 255.

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

transposition, pas toujours facile à maitriser, des théories de la réception[97], de la lecture[98], voire de l'herméneutique, comme on peut en juger par les avatars du concept d'*interprétation*[99].

Or, c'est dans la maitrise de ces « genres invisibles » que se jouent les marques de la différence sociale. Ainsi, les élèves placés devant la consigne la plus simple ne sont pas déliés de toute contrainte : « regardez l'image et dites ce que vous avez envie de dire ». Ni le regard, ni le sens qu'on va y construire, ni la forme du discours qu'on va produire ne sont « naturels », il n'y a pas de spontanéité. Les discours ordinaires devant l'œuvre sont informés, plus ou moins obliquement, par des structures et des marqueurs socialement différenciés et inégalement valorisés, qui s'organisent à l'insu des acteurs[100]. Même la rencontre avec l'œuvre la plus improvisée n'échappe pas à ces déterminations qui pourraient expliquer les inégales performances scolaires des élèves, plus que l'explication habituelle par le « manque de vocabulaire ».

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

Il est vrai aussi que l'indétermination des genres de la rencontre avec l'œuvre va de pair avec une conscience insuffisante de la complexité des évènements et des conduites qui s'y accomplissent. Je prendrai pour exemple l'approche que nos collègues liégeois font de l'enseignement du jugement de gout (Dumortier, Dispy, Van Beveren). Les enseignants montrent les mêmes difficultés que leurs élèves à produire de tels discours. En l'absence de repères génériques, les enseignants débutants se disent en difficulté quand il s'agit de diriger ce que les programmes leur enjoignent de mettre en œuvre, à commencer par les fameux « débats interprétatifs[101] ». Ils perçoivent qu'on leur demande d'inventer des formes scolaires qui ne relèvent pas clairement de normes établies, de *gestes de métier*. Où trouver des modèles ou au moins des repères pour les aider ?

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

À supposer qu'on pourrait commencer à identifier quelques-uns des genres discursifs de la rencontre avec l'œuvre, il faudrait sans doute les trouver dans des pratiques de référence, qui en donneraient des formes à transposer. Cette demande fait apparaitre le besoin d'une sorte de *bibliothèque de référence*

---

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

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

99 Tauveron 2001, « Relations conjugales dans le couple infernal 'compréhension / interprétation' ».

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

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

où on pourrait trouver un choix d'écrits sur l'œuvre susceptibles de donner les clefs génériques de ce que l'enseignant exige sans savoir comment le définir. Est-il toujours pertinent de ne confronter les élèves qu'à leurs seules productions, sous prétexte de « ne pas les influencer » ? Quel autre *interlocuteur* ont-ils que l'enseignant ou leurs pairs ? Leur fait-on entendre d'autres voix ?

La question posée est bien celle d'une bibliothèque virtuelle, dans laquelle on pourrait puiser des textes à lire et à faire lire, pour y trouver des solutions et des matrices pour *parler-écrire sur l'œuvre*. Alors, pouvons-nous répondre à cette question : dans les dispositifs que nous observons ou que nous concevons, quels sont les *textes* que nous donnons à lire ? À quels genres appartiennent-ils ? Quels experts sont convoqués pour dessiner, même intuitivement, ce que pourrait être le genre des « écrits sur la rencontre avec l'œuvre » : lettres d'artistes, extraits de carnets de travail ? Commentaires par des spécialistes, des journalistes, des « amateurs » ? Discours de vulgarisation ? Sans constituer des modèles à imiter, ils apportent nécessairement des ressources, des solutions, des suggestions, des pistes à suivre ; des exemples de manières de faire. Quels textes alors choisir, quels extraits ?

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

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

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

> Une éducation par les arts qui n'aurait pas pour assise la possibilité d'une expérience esthétique personnelle serait-elle bien une éducation par les arts ? Dès lors, évaluer un dispositif, un programme d'éducation artistique, c'est peut-être d'abord évaluer la nature, la qualité, la spécificité de l'expérience esthétique qu'ils proposent et

> permettent, et mieux encore celle des attitudes esthétiques, des conduites esthétiques qui y sont appelées et éduquées.[102]

Les approches « réflexives » ou « documentées », les approches « déductives » qui donnent priorité aux seuls savoirs ou aux seuls techniques d'analyse menacent le cœur de la rencontre avec l'œuvre, mais peuvent en même temps être la seule manière de la rendre possible. Cette tension est souvent identifiée comme un nœud décisif, qui oppose quelquefois la posture de l'enseignant à celle de l'intervenant, comme l'observent les propositions qui prennent comme objet d'étude le couple formé lors de leur co-intervention. En didactique de la littérature, cette tension a naguère pris la forme d'un débat entre les tenants d'une « déscolarisation de la lecture » et les partisans de sa « rescolarisation »[103].

En réalité, nous retrouvons un dilemme récurrent dans les EAC, qui prolonge la relation parfois conflictuelle entre les institutions qui les régissent : ministère de l'Éducation, ministère de la Culture : pour enseigner les Arts, faut-il sortir de l'école, symboliquement, didactiquement et physiquement ? Ou faut-il au contraire prendre soin de ne pas oublier que les pratiques artistiques doivent garder leur sens dans un cadre qui est celui des apprentissages et de la socialisation scolaire, sous peine de ne plus y contribuer, mais de provoquer des effets illusoires[104].

La réponse est sans doute dans un équilibre à trouver, dans un aller-retour où les sciences de l'art nourrissent les pratiques d'enseignement, tout en étant interrogées par elles en retour. C'est à ce titre que la rencontre avec l'œuvre devient aussi, à un autre niveau, une belle occasion d'infléchir à sa manière la formation des enseignants. A. Kerlan y voyait la possible redéfinition du *métier* d'enseignant :

> L'engouement éducatif dont l'art et la culture sont l'objet doit être regardé [...] comme la manifestation la plus spectaculaire d'un mouvement qui touche à la conception d'ensemble de l'éducation scolaire et à son paradigme : *sa relève dans un modèle esthétique*[105].

Intégrer les EAC dans le temps scolaire n'est donc pas seulement compléter les programmes par des contenus, des démarches et des objets qui peuvent y rester isolés. Cette intégration est de nature à *produire des effets*

---

[102] Kerlan 2008, « Bilan prospectif : L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, justification », dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, actes du Symposium international*, p. 516.

[103] Beaude, Petitjean & Privat 1996, *La scolarisation de la littérature de jeunesse*.

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

[105] Kerlan 2004, *L'Art pour enseigner*, p. 60.

de formation sur les enseignants qui s'y risquent ; de même, les EAC fournissent des éléments de réflexion et de critique qui sont susceptibles d'amener une évolution des formes scolaires, non seulement dans les seuls EAC, mais aussi au-delà.

Bibliographie

Arasse, D. (2008). *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris : Flammarion.

Bamford, A. (2006). *The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster : Waxmann.

Barthes, R. (1970). *S/Z*. (Points). Paris : Éditions du Seuil.

Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Éditions de Minuit.

Beaude, P.-M., Petitjean, A. & Privat, J.-M. (dir.) (1996). *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Actes du colloque de Metz, 1995. Metz : CRESEF.

Berthoz, A. & Jorland, G. (dir.) (2004). *L'Empathie*. Paris : Odile Jacob.

Bronckart, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Textes traduits et présentés par Michel Deleau. 1e éd. 1975. Paris : Presses Universitaires de France.

Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Publication des travaux de l'Equipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTé 40), « Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs », 2004-2006, IUFM de Montpellier. Toulouse : Octares.

Chabanne, J.C. & Bucheton, D. (2000). Les écrits 'intermédiaires'. *La Lettre de la DFLM* 26, 2000-1, p. 23-27. Namur : AIDFLM.

Chabanne, J.C. & Bucheton, D. (dir.) (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chabanne, J.C. *et al.* (2011). Le geste de régulation des saynètes métalexicales dans les enseignements artistiques et culturels : une question pour la recherche, une question pour la formation. *In : Les gestes professionnels soutenant la régulation des apprentissages dans la classe de français : une observation à grain fin de l'improvisation professionnelle*, actes des Rencontres REF Sherbrooke, « Apprendre et former entre l'individuel et le collectif ». Bruxelles : De Boeck.

Chabanne, J.C. (2008). Enseigner des 'attitudes' ? *In : Socle commun : quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ?* Actes du colloque de Lyon. Coll. Documents et travaux de recherche en éducation. Lyon : INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique).

Chabanne, J.C. *et al.* (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères* 37, 197-226. Lyon : INRP.

Chabanne, J.C., Parayre, M. & Villagordo, E. (2009) : Mettre à l'épreuve la notion de *'tissage'* dans l'analyse d'une séance en arts visuels : le point de vue des acteurs sur un geste-témoin décisif. Actes du symposium *Gestes professionnels, le point de vue des acteurs*, REF Nantes. À paraitre.

Chabanne, J.C. (2010) : L'activité de l'enseignant dans les situations de rencontre avec des œuvres d'art : quels gestes professionnels spécifiques ? (Co-)activité de l'enseignant et de l'élève au moment de "parler de l'œuvre". Actes du Congrès international de didactique *L'activité de l'enseignant : intervention, innovation, recherche*, Girona, Février 2010. En ligne.

Chabanne, J.C. (2010) : Comment apprendre à 'parler de l'art' ? Émergence d'un discours d'élève aux prises avec le difficile-à-dire. Communication pour la Journée d'étude *D'un système sémiotique à l'autre : comment parler de l'art* ? Université de Dijon, 2 avril 2010. À paraitre.

Chabanne, J.C. & Dufays, J.L. (dir.) (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une problématique inter-didactique pour les enseignements artistiques et culturels*. *Repères* 43, revue de didactique du français. Lyon : Institut Français de l'Éducation / ENS-Lyon.

Chateau, D. (1994). *La Question de la question de l'art*. Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes.

Chateau, D. & Ladmiral, J.R. (dir.) (1996). *Critique & Théorie*. Paris : L'Harmattan.

Chevallard, Y. (1992). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. 1e éd. 1985. Grenoble : La Pensée sauvage.

Clancier, A. (2002). *Des « squiggles « à l'écriture : l'écriture peut-elle être thérapeutique ?* Psychiatrie française, volume XXXII 4/01, février 2002, en ligne <http ://www.psychiatrie-francaise.com/psychiatrie_francaise/2001/4/psyfr104b.htm#2>. Paris : association SPF-APF.

Clement, B. (1999). *Le Lecteur et son modèle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cohen, J. (1996). La critique est aisée, mais l'art est difficile (« a-critique » et arts plastiques). *In : Critique & Théorie*, Chateau, D. & Ladmiral, J.-R., pp. 235-263. Paris : L'Harmattan.

Coulet, J.C. & Deleau, M. (2006). *Psychologie du développement*. Paris : Bréal.

Daunay, B. (2003). Les discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline. *Recherches* 39, pp. 39-68. Lille : ARDPF.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien 1. Arts de faire*. 1e éd. 1980. Coll. 10/18. Paris : Gallimard.

Dieudonné, J. (2005). « Une lettre qui tourne mal » : Jean Paulhan face à la peinture de Jean Dubuffet. Dans Vaugeois, D., *L'écrit sur l'art : un genre littéraire*, *Figures de l'art* 9, revue d'études esthétiques, pp. 149-162. Pau : Publications de l'univ. de Pau.

Dufays J.-L., Gemenne L. & Ledur D. (dir.) (2005). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. 1ère éd. 1996. Bruxelles : De Boeck-Université.

Duval, R.(1995). *Sémiosis et pensée humaine : Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang.

Eco, U.(1992). *Les limites de l'interprétation*. Trad. de « I Limiti dell'interpretazione », Milan : Bompiani, 1990. Paris : Grasset.

Eco, U.(1996). *Interprétation et surinterprétation*. Coll. Formes sémiotiques (éd. orig. 1992). Paris : Presses Universitaires de France.

Faure, E. (1926). *Histoire de l'art. L'art moderne, tome 1*. 1e éd. 1920, revue et augm. Rééd. 1976. Paris : Livre de poche.

Fleury, L. (2007). L'art, l'émotion et les valeurs : Contribution d'une sociologie des émotions à la sociologie de l'art et de la culture. *In :* Le Quéau, P. (éd.), *Vingt ans de sociologie de l'art*, tome 2, pp. 149-161. Paris : L'Harmattan.

François, F. (1999). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Coll. Sémantiques. Paris : L'Harmattan.

François, F.(dir.) (1994). *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*. Toulouse : CRDP Midi.

François, F. (dir.) (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Fumaroli, M. (1984). Comment parler de la littérature ? *Le Débat* 29, pp. 140-143. Paris : Gallimard.

Gadamer, H. G. (1995). *Langage et vérité*. Paris : Gallimard.

Gaillot, B. A. (1997). *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*. Coll. L'éducateur. Paris : Presses Universitaires de France.

Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (coord) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier/INRP.

Genette, G (1982). *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.

Genette, G.(1984). Comment parler de la littérature ? (2). *Le Débat* 29, pp. 144-148. Paris : Gallimard.

Genette, G (1994). *L'œuvre de l'art I : Immanence et transcendance*. Coll. Poétique. Paris : Éditions du Seuil.

Genette, G(1997). *L'œuvre de l'art, II : La Relation esthétique*. Coll. Poétique. Paris : Éditions du Seuil.

Goliot-Lété, A. & Vanoye, F. (2005). *Précis d'analyse filmique*. Ed. orig. Nathan 1992. Rééd. coll. 128 Cinéma. Paris : Armand Colin.

Gombrich, E.H.J. (1960). *L'art et l'illusion : Psychologie de la représentation picturale*. 1e éd. 1960, éd. rev. et augm., trad. 1987. Paris : Gallimard.

Grandaty, M. & Turco, G. (dirs.) (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école*. Paris : INRP.

Greimas A.J. (1970). *Du sens, essais sémiotiques*. Paris : Éditions du Seuil.

Gross, E. (2007). *Rapport [en faveur de l'éducation artistique et culturelle]*. Titre complet : *Rapport à monsieur le ministre de l'éducation nationale et madame la ministre de la culture et de la communication : Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune : vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat éducation - culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*, par Eric Gross, Inspecteur Général de L'éducation Nationale, 14 décembre 2007. Paris : Ministère de l'Éducation nationale / Ministère de la culture.

Groupe μ (1992). *Traité du signe visuel : Pour une rhétorique de l'image*. Paris : Éditions du Seuil.

Heinich, N. (2007). Vingt ans après. *In :* Le Quéau, P. (éd.), *Vingt ans de sociologie de l'art*, tome 1, 26-35. Paris : L'Harmattan.

Heinich, N. (2009). *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*. Paris : Les Impressions Nouvelles.

Held, J. & C. (1997). *Rêves de peintres, rêves de poètes*. Paris : L'école des loisirs.

Jaubert, M., Rebiere, M. & Bernié, J.P. (2003). L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? Dans *Les Cahiers Théodile* 4, nov. 2004, pp. 51-80. Lille : Théodile, Univ. Lille III.

Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Coll. Tel. Ed. orig. 1972. Paris : Gallimard.

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

Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation*. Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, Québec, août 2004. En ligne : http ://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf. Laval : Université.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1991-1994). *Les interactions verbales* (3 tomes). Paris : Colin.

Kerlan, A. (2007). *L'art pour éduquer ? La Tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval : Presses Universitaires.

Kerlan, A. & Erutti, R. (2008). Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au coeur des apprentissages. Evaluation d'un dispositif d'artistes en résidence. Dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international. Paris, 10-12 janvier 2007, pp. 241-247. Paris : Documentation Franç./Centre G. Pompidou.

Kerlan, A. (2008). Bilan prospectif : L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation. Dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international. Paris, 10-12 janvier 2007, p. 509 sq. Paris : Documentation Française/Centre G. Pompidou.

Kristéva, J. (1969). *Sêmeiotikê. Recherches pour une sémanalyse*. 1e éd. 1968, rééd. coll. Points. Paris : Éditions du Seuil.

Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Coll. Pédagogie pratique à l'école, rééd. (1e éd. 1991). Paris : Hachette.

Lauret, J.M. (2008). Les principales conclusions du symposium. Dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, actes du Symposium international. Paris, 10-12 janvier 2007, pp. 493-501. Paris : Documentation Franç./Centre G. Pompidou.

Lavin, M. (1998). *L'Histoire des arts*. Paris : Hachette/CNDP.

Le Français aujourd'hui 137, avril 2002 (2002). *L'attention aux textes*. Coord. S. Martin et I. Pécheyran-Hernu. Paris : AFEF.

Le Ny, J.F. (1989). *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Le Quéau, P. (éd.) (2007). *20 ans de sociologie de l'art : Bilan et perspectives. Marseille 1985 – Grenoble 2005*. 2 tomes. Paris : L'Harmattan.

Leutrat, J.L. & Liandrat-Guigues, S. (2004). *Godard simple comme bonjour*. Paris : L'Harmattan.

Lories, D. (éd.) (1988). *Philosophie analytique et esthétique*. Textes rassemblés et traduits par D. Lories. Trad. partielle d'un recueil éd. par Joseph Margolis, *Philosophy looks at the Arts, Contemporary readings in Aesthetics*, Philadelphie : Temple Univ. Press, 1978. Paris : Klincksieck.

Louvel, L. (1998). *L'oeil du texte*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Louvel, L. (2002). *Texte / Image : Images à lire, textes à voir*. Coll. Interférences. Rennes : Presses Universitaires.

Martinand, J.L. (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. *In :* A. Giordan (coord.), *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*, actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, pp. 149-154. Paris : Université Paris 7.

Ministère de l'Éducation Nationale (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*. Décret n° 2006-830 du 11-7-2006, Journal officiel du 12-7-2006, B.O. n° 29 du 20 juillet 2006. Paris : Ministère De l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale (2001). *Programme des enseignements artistiques des classes terminales des séries générales et technologiques*. Arrêté du 20-7-2001. Journal officiel du 4-8-2001, B.O. hors série du 30 aout 2001. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école, collège, lycée)*. Encart au B.O. n° 32 du 28 août 2008. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation Nationale – Direction de l'enseignement scolaire (2003). *La sensibilité, l'imagination, la création, école maternelle*. Documents d'application des programmes (école). Paris : Scéren [CNDP].

Moulin, R. (2007). Réflexions sur vingt années de sociologie de l'art. *In :* Le Quéau, P. (éd.), *20 ans de sociologie de l'art*, tome 1, 16-23. Paris : L'Harmattan.

Moulin, R. (éd.) (1986). *Sociologie de l'art*. Actes du colloque international de Marseille (13-14 juin 1985). Paris : La Documentation Française.

Nonnon, E. *et al.* (coord.) (2004). *Parler pour apprendre*. actes du colloque d'Arras, mars 2004. Lille : IUFM/Université Lille III.

Observatoire National de la Lecture (ONL) (2003). *Livres et apprentissages à l'école 2*. Collectif d'auteurs de cette édition : Marie-Claude Javerzat, Raymond Le Loch, Françoise Rouyer-Marie. Paris : CNDP-Savoir Livre.

Panofsky, E. (1967). *Essais d'iconologie*. Trad. fr. Paris : Gallimard.

Panofsky, E. (1969). *L'œuvre d'art et ses significations : essais sur les arts visuels*. Paris : Gallimard.

Pena-Ruiz, H. (2005). *Qu'est-ce que l'école ?* Folio. Paris : Gallimard.

Petitjean, A. (2003). Histoire de l'écriture d'invention au lycée. *Pratiques* 117-118, juin 2003, pp. 181-207. Metz : CRESEF.

Picard, M. (1986). *La littérature comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Minuit.

Picard, R. (1965). *Nouvelle Critique ou Nouvelle Imposture*. Paris : Pauvert.

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

Pouilloux, Y. (2005). Y. Bonnefoy / A. Hollan : La présence du monde. Dans Vaugeois, D., *L'écrit sur l'art : un genre littéraire*, *Figures de l'art* 9, revue d'études esthétiques, pp. 195-210. Pau : Publications de l'univ. de Pau.

Rancière, J. (1995). *Le maitre ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.

Rascal (2002). *Au point du coeur*. Coll. Pastel. Paris : L'école des loisirs.

Rastier, F. (1991). *Sémantique et recherches cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moro, C. & Rickenmann, R. (éds) (2004). *Situations éducatives et significations*. Bruxelles : De Boeck-Université.

Rizzolati, G. & Sinigaglia, C. (2007). *Les neurones miroirs*. Trad. par Marilène Raiola. Paris : Odile Jacob.

Runtz-Christian, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Paris : ESF.

Samoyault, T. (2001). *L'intertextualité. Mémoire de la littérature*. Coll. 128 Littérature. Paris : Nathan Université.

Schaeffer, J.M. (1996). *Les Célibataires de l'art. Pour une esthétique sans mythes*. Coll. NRF Essais. Paris : Gallimard.

Soulé, Y., Tozzi, M., & Bucheton, D. (2008). *La Littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Coll. Argos références. Créteil/Montpellier : CRDP.

Sowa, J.F. (1976). Conceptual Graphs for a Data Base Interface. *IBM Journal of Research and Development* 20(4), pp. 336–357.

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tauveron, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal "compréhension / interprétation" : un autre "drame très parisien". *In :* Tauveron C. (dir.) *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP, pp. 5-24.

Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Bruxelles : De Boeck.

Vaugeois, D. (dir.) (2005). *L'écrit sur l'art : un genre littéraire ? Figures de l'art* 9, revue d'études esthétiques. Pau : Publications de l'univ. de Pau.

Vernant, J.P. (1965). *Mythe et pensée chez les Grecs (2 volumes)*. Coll. Petite collection PCM. Paris : Maspéro.

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

Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vouilloux, B. (1997). *Langages de l'art et relations transesthétiques*. Paris : Éditions de l'éclat.

Vouilloux, B. (2005). *Les écrits sur l'art forment-ils un genre ?* Dans Vaugeois, D., *L'écrit sur l'art : un genre littéraire, Figures de l'art* 9, revue d'études esthétiques, pp. 33-52. Pau : Publications de l'univ. de Pau.

Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. 1e éd. Éditions sociales, 1985. Rééd. revue. Trad. de F. Sève, suivi de *Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski*, par J. Piaget. Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S. (1998). *Théories des émotions*. Intro. et trad. du russe par Zavialoff Nicolas et Saunier Christian. Ecrit entre 1931 et 1934, texte inachevé, publié en Russie en 1984. Paris : L'Harmattan.

Wittgenstein, L. (1953(2005)). *Recherches philosophiques*. 1e éd. allemande 1953. Rééd. française 2005. Paris : Gallimard.

Zerner, H. (1997). *Écrire l'histoire de l'art. Figures d'une discipline*. Recueil d'articles. Paris : Gallimard.