



HAL
open science

Lecture de l'œuvre d'art au musée d'art et en classe de Français : approche didactique

Ana Dias-Chiaruttini

► To cite this version:

Ana Dias-Chiaruttini. Lecture de l'œuvre d'art au musée d'art et en classe de Français : approche didactique. Spirale - Revue de Recherches en Éducation , 2015, 56, pp.19-32. hal-01668401

HAL Id: hal-01668401

<https://hal.science/hal-01668401>

Submitted on 20 Dec 2017

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.

LECTURE D'UNE ŒUVRE D'ART AU MUSEE ET EN CLASSE DE FRANÇAIS : APPROCHE DIDACTIQUE

Ana DIAS-CHIARUTTINI

Université Lille 3

CIREL 4354

ana.dias-chiaruttini@univ-lille3.fr

L'intérêt grandissant pour la lecture de l'œuvre d'art au sein de la discipline Français ouvre de nouveaux questionnements pour les didacticiens du Français, notamment la question de la réception des œuvres, selon les espaces institutionnels. Lire une œuvre d'art à l'École (en classe de français) ou au Musée lors d'une visite scolaire, est-ce la même activité de réception et d'interprétation ? Autrement dit, les contenus (Reuter, 2014) qui caractérisent les situations de lecture d'œuvre d'art varient-ils d'un espace à l'autre ? À quelles pratiques sociales de références, à quels champs théoriques de la recherche se réfèrent-ils ? Parallèlement, cette réflexion sur la formalisation des contenus, selon les espaces institutionnels, soulève la question du statut des sujets didactiques (Cohen, 2002). À travers la situation de lecture en classe ou la réécriture scénographique que propose tout parcours scolaire au musée, quel « visiteur » est visé, est conçu et se trouve mobilisé par les situations observables ?

Cet article s'appuie sur deux recherches en cours, l'une coordonnée par Cora Cohen Azria¹ au sein de l'équipe Théodile-CIREL intitulée *Expériences de visites au musée : pratiques et discours des sujets*, l'autre intitulée : *Visites scolaires, péri-extrascolaires et familiales dans des lieux muséaux de la région Nord-Pas-de-Calais : approches didactiques*, que nous coordonnons ensemble. Dans le cadre de cet écrit, j'ai choisi de porter l'analyse sur deux situations de lecture d'une œuvre d'art qui ont pu être observées et filmées. La première concerne une visite au LaM (Lille Métropole Musée d'art moderne, d'art contemporain et d'art brut) d'une classe de CM2, la seconde porte également sur une lecture d'œuvre d'art en classe de CM2 dans une école du Nord de la France. Ce ne sont pas les mêmes élèves, ils ont le même âge, et sont issus de familles de classe moyenne.

La réflexion s'organise en trois parties. La première présente les choix théoriques et méthodologiques pour observer et analyser les deux situations de lecture d'œuvre d'art. La deuxième porte sur les contenus rendus obser-

¹ Si je signe seule cet article qui se situe en didactique du français, il est empreint des échanges fructueux de ces dernières années avec Cora Cohen-Azria et des recherches que nous partageons. Ce qui explique la présence des pronoms personnels à la première personne au singulier et au pluriel. Ce qui explique aussi les remerciements que je lui adresse pour tous les moments, réflexions partagés, et sa lecture attentive de cet écrit.

vables par les choix effectués, et la dernière s'intéresse à la caractérisation des sujets didactiques² d'un espace à l'autre.

1. CHOIX METHODOLOGIQUES ET THEORIQUES POUR L'OBSERVATION ET L'ANALYSE

1.1. Singularisation des espaces

Il est aisé, à partir des caractéristiques des institutions, de rendre compte de leurs différences en termes de finalités, de visées auprès du public, de rapport au savoir et de rapport à l'Art. Tous les travaux en muséologie constituent ces deux espaces comme particulièrement différents ayant des visées éducatives contrastées (Chaumier, 2011, entre autres).

Une majorité des travaux en didactique des sciences construisent ces espaces, leurs contenus et les visées des expériences et des apprentissages comme différents, voire en opposition avec l'École (Caillet et Coppey, 1992 ; Guichard et Martinand, 2000).

En didactique du français, le questionnement relativement récent (cf. Chabanne 2012 ; Chabanne et Dufays, 2011) interroge assez peu les relations entre ces institutions et ne s'appuie pas sur la confrontation de ces espaces pour caractériser les situations de lecture et voir comment ils pèsent sur les réceptions des œuvres. Les didacticiens du français s'intéressent beaucoup plus au discours construit sur l'œuvre, et aux apprentissages possibles à partir des œuvres en lien avec des objets des programmes scolaires (Chabanne, 2012). La visite scolaire au musée n'est pas en soi un objet d'analyse, mais une situation qui permet de modéliser des lectures singulières d'œuvre d'art (Claude, 2008). Dans ces travaux, le musée peut aussi être construit comme un espace de pratiques sociales de références pour penser les enseignements et les apprentissages sur l'œuvre.

Nos travaux (Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, 2014 ; à paraître) nous ont amenées à considérer que la situation didactique, qu'est la visite scolaire au musée, reconfigure les contenus à l'intersection des deux institutions. Dès lors, la confrontation proposée de deux situations de lecture d'une œuvre d'art, en classe et au musée, cherche à rendre compte de ce qui est partagé et commun aux deux situations didactiques, et ce qui se spécifie en fonction des espaces institutionnels.

1.2. Découpage des situations observées

Pour permettre cette confrontation des moments de lecture de l'œuvre d'art en classe et au musée, la construction des données implique des découpages de la réalité des situations. J'ai fait le choix de centrer l'analyse sur deux moments spécifiques de lecture d'une œuvre d'art dont chacun s'insère dans un continuum didactique qui emboîte des temporalités différentes. La lecture de l'œuvre observée en classe s'insère dans une séquence sur la lecture du mythe de *L'enlèvement d'Europe* qui compare une version du mythe à quatre autres tableaux qui ont représenté cette scène³. La séance observée porte sur

² Les sujets didactiques sont l'enseignante en classe, le guide au musée et les élèves dans les deux espaces. J'écarte de l'analyse présentée les statuts de l'enseignant au musée et des accompagnateurs de la classe au musée (Dias-Chiaruttini, 2013).

³ Les autres œuvres déjà étudiées dans cette classe sont *L'enlèvement d'Europe* par Rembrandt (1632), par Dali (1910) et par Matisse (1929).

la quatrième œuvre picturale étudiée en classe, *L'Enlèvement d'Europe* de Jean Cousin, le fils (1550). La séance se découpe en trois étapes : rappel du mythe lu (34 minutes) ; rappel de la méthodologie pour lire une œuvre (5 minutes) ; lecture de l'œuvre (17 minutes). Cette séquence sur *L'Enlèvement d'Europe* et la séance de lecture de l'œuvre d'art se situent en Français et montrent comment la lecture de l'œuvre d'art s'articule à la compréhension, à l'interprétation du mythe et à la réflexion qui se dégage concernant son influence sur la création artistique. Probablement rend-elle compte de l'absorption des contenus préconisés en Histoire de l'Art au sein des enseignements du français⁴.

La visite scolaire au musée s'inscrit, quant à elle, également dans un temps long : elle commence lors de la préparation (qui peut varier de l'annonce de la visite en classe, intégrant ou non un travail de préparation) et elle continue par : le déplacement au musée ; le parcours de visite qui juxtapose des moments de lecture d'œuvres d'art et des déplacements à travers les salles du musée (40 minutes) ; l'atelier au musée (réservé au public scolaire où les élèves ont une production à réaliser) (40 minutes) ; le retour en classe ; l'exploitation de la visite en classe et au-delà⁵.

L'analyse ici présentée se centre sur la première œuvre lue au musée, une séance de lecture, de 9 minutes et 36 secondes, de la *Femme couchée* de Fernand Léger (1913), et la confronte à la lecture réalisée en classe (durant 17 minutes) de *L'Enlèvement d'Europe* de Jean Cousin, le fils (1550). La durée est sensiblement différente entre ces deux situations : 17 minutes, en classe, (sur une séance d'apprentissage de 56 minutes) et 9 minutes 36 secondes au musée (pour une visite de 40 minutes), ce qui représente environ un quart (un peu plus en classe) de la durée de la séance d'apprentissage ou du parcours de la visite. Cette différence des temporalités des situations observées n'est pas neutre et pèse sans aucun doute sur les performances⁶ observées et reconstruites par l'analyse. Elle n'est pour autant pas un obstacle à la confrontation des deux situations, elle est un élément à prendre en compte dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

1.3. Reconstruction des contenus

Plusieurs contenus sont en jeu dans ces deux situations de lecture. Outre les contenus intrinsèques aux œuvres, à leur mode de diffusion (les recommandations pour la classe, l'écriture scénographique de la visite), les contenus sont construits par la situation elle-même et par les sujets. Les objectifs, les visées du guide et de l'enseignante délimitent certains contenus. L'ensemble des sujets de la situation (guide, enseignants, élèves, accompagnateurs, observateurs) mobilise des contenus attendus, ou pas, dont un certain nombre est mis en mots. Certains contenus sont implicites. Ils ne se verbalisent pas, notamment ceux qui s'expriment par des regards, des sourires, des échanges paraverbaux, le ton des échanges, etc. Ils sont des traces de contenus implicites (joie, surprise, ennui, agacement, etc.) de même qu'ils per-

⁴ Cette hypothèse mériterait une étude plus approfondie des pratiques et des programmes scolaires que cet article ne traite pas.

⁵ La préparation et l'exploitation n'ont pas été prises en compte dans la construction des données.

⁶ Je retiens le terme de « performance » qui fut l'objet d'un précédent séminaire de l'équipe Théodile-CIREL. Il me permet de désigner le faire et le dire des élèves sans les référer *a priori* aux comportements et activités attendus dans les deux institutions. Le terme a aussi l'avantage de circonscrire ce qui est observé dans l'espace temporel de l'observation, je n'induis aucun apprentissage effectif, j'observe ce qui est fait et dit dans des situations particulières.

mettent à certains contenus de se verbaliser (pointer par le mouvement ce qu'il faut regarder, etc.). Les réactions des sujets laissent entrevoir des contenus visibles et non verbalisés, dont l'interprétation est extrêmement délicate. Les contenus ne sont ici reconstruits que par ce qui est rendu observable de la situation par les vidéos réalisées et les retranscriptions faites, qui portent d'une part sur les interactions verbales et d'autre part sur les mouvements sémiotiques des corps⁷. Ces éléments ne peuvent être ignorés, ils permettent de décrire les conditions de réception des œuvres d'art ainsi que les réactions non verbalisées des sujets, qui peuvent, avec beaucoup de prudence interprétative, permettre de différencier les deux espaces institutionnels de lecture de l'œuvre d'art. Ils peuvent aussi dans une certaine mesure éclairer des traces de la construction d'un sujet spectateur de l'œuvre, tel que les muséologues et historiens de l'Art le reconstruisent théoriquement, à travers des traces de plaisir esthétique, de délectation, d'expression d'une sensibilité, etc. La visite scolaire permet-elle aux élèves d'adopter de tels comportements ? La situation scolaire à l'inverse serait-elle exempte de formes de réception sensible de l'œuvre ? Amène-t-elle ou pas l'élève à adosser les rôles du spectateur de l'œuvre d'art ?

2. LES CONTENUS VISES ET MOBILISÉS DANS LES SITUATIONS DE LECTURE D'UNE ŒUVRE D'ART

2.1. Le statut de l'œuvre d'art dans chaque espace institutionnel

Les modes de présence de l'œuvre diffèrent dans les deux espaces. Au musée, les élèves sont face à l'œuvre d'art, en tant qu'objet unique, original et exposé. En classe, les élèves sont face à la projection d'une reproduction de l'œuvre d'art. Cependant, dans aucun des deux espaces cet accès à l'œuvre, cette rencontre avec l'œuvre, ne fait l'objet d'un commentaire. Le guide évoque un « tableau fait avec de la peinture », mais n'invite pas les élèves à voir les traces de cette peinture qui n'est pas une reproduction. Les élèves ne sont pas invités à regarder autour d'eux pour s'apercevoir que dans la salle il y a des tableaux et des sculptures exposés, que ce tableau est l'original de l'œuvre, que dans la salle il y a différents artistes exposés, différentes œuvres, que ce choix a un sens scénographique et muséographique, etc. L'enseignante évoque de son côté en début d'heure des problèmes techniques liés à l'usage du vidéoprojecteur, mais elle ne dit rien de l'impact de cet outil sur l'œuvre présentée. Elle ne dit rien non plus sur le lieu où l'original de cette reproduc-

⁷ Il s'agit surtout de prendre en compte les gestes « coverbaux », non conscients et spontanés qui s'inscrivent dans la situation de communication lors de la visite au musée ou de la lecture de l'œuvre d'art en classe. Il s'agit de comprendre comment la situation didactique de lecture d'une œuvre d'art agit sur les corps des sujets didactiques, et comment ceux-ci accompagnent, non seulement, les prises de parole, mais aussi les modalités d'expression où les contenus se formalisent (les gestes de monstration, les regards, les demandes de prise de parole ou d'attribution de la parole... mais aussi les corps assis, debout, allongés, statiques ou se déplaçant dans l'espace). Comme le souligne Calbris (2001 : 130) « Seul le contexte permet de faire le choix parmi les signifiés. Mais celui-ci est multiple : il faut tenir compte de la situation dans son ensemble, des conditions et rites de sa réalisation (contexte interactif), de ses jeux et enjeux (contexte sociopolitique), de ce qui est dit (contexte verbal), de la façon dont c'est dit (contexte vocal et prosodique), des informations visuelles apportées aux autres niveaux du corps, mimiques faciales et autres mouvements (contexte kinésique). Tout se passe comme si ces divers contextes venaient « activer » une des significations possibles du geste. » Je considère ainsi ces gestes comme des éléments descriptifs des contenus de la situation didactique et de la façon dont ils prennent forme dans les échanges didactiques.

tion se trouve, si c'est une œuvre exposée, ou l'objet d'une collection... Les œuvres deviennent un objet des deux situations didactiques qui mettent à distance les liens et les références avec leur lieu d'existence qui les spécifie comme objets d'Art.

Néanmoins, l'œuvre d'art est un objet à observer, à voir, un objet qui dans les deux situations observées est essentiellement montré. Sur ce point, les mouvements du corps sont des éléments sémiotiques pertinents qui montrent que le guide, comme l'enseignant, dans leur espace, adoptent des mouvements identiques de monstration d'éléments de l'œuvre dont ils orchestrent la réception. Tous les deux sont assis (regardant les élèves et le tableau, hors du champ du tableau) lorsqu'ils questionnent les élèves sur ce que ces derniers voient, ils se lèvent, et s'approchent des œuvres dès qu'ils veulent attirer, guider, éduquer le regard sur l'œuvre d'art. L'enseignante tient à la main une règle scolaire, le guide n'a aucun instrument en main. Ces déplacements et mouvements du corps accompagnent leur discours sur l'œuvre et la construction de la lecture qu'ils proposent aux élèves. Les questionnements de l'enseignante et du guide sont assez similaires sur ce point et se centrent sur l'observation de ce qui est vu et sur son interprétation. Certaines questions sont identiques et rythment l'avancée de la lecture de l'œuvre, dans les deux espaces : « qu'est-ce que vous pouvez me dire ? » ; « Qu'est-ce qu'on voit derrière ? » ; « À quoi ça peut faire penser ? » La finalité essentielle de ces deux moments de lecture consiste à apprendre à voir le tableau. L'enseignante comme le guide se mettent en scène pour appuyer ce que chacun des tableaux révèle au regard attentif :

En classe : enseignante debout face au tableau soulignant par les gestes le mouvement du tableau	Au musée : guide devant le tableau, pointe des éléments puis fait des gestes pour montrer la cohérence du tableau
12'25 M : <i>regardez</i> peut-être aussi/un parallèle qu'on peut faire entre les cornes du taureau et les queues++on est dans un phénomène//ici+un tableau qui est dynamique (elle montre le mouvement) ++on n'est pas dans quelque chose de statique++ <i>le mouvement se voit</i> (montre à nouveau le mouvement)+ <i>le mouvement se voit justement par rapport à tout ça</i>	9'27 G : <i>vous voyez</i> //au début c'était plutôt le désordre+ <i>on avait vu</i> des cannettes//une sorte de pou-belle/ensuite// <i>on fait un petit peu de rangement et on voit</i> le train//et le paysage qui se transforment afin qu'on puisse voir une femme couchée++

Comparaison de deux extraits d'échanges en classe (colonne de gauche) et au musée (colonne de droite) où l'enseignante et le guide insistent sur ce qu'il faut voir

En classe comme au musée, l'œuvre d'art apparaît naturalisée par la situation didactique, et devient un objet d'enseignement et d'apprentissages dont les enjeux sont : apprendre à voir ; apprendre à déchiffrer ; et apprendre à interpréter.

2.2. *Élaboration des contenus dans chaque espace institutionnel*

Les discours se structurent autour de cette fonction principale : voir l'œuvre et dire ce qui est vu de l'œuvre. La réception des œuvres se reconstruit ainsi, en classe comme au musée, autour de trois activités langagières et cognitives principales qui s'imbriquent les unes dans les autres : description ; émission d'hypothèses ; et interprétation de ce qui est raconté par l'œuvre.

En cela, dans les deux situations, l'œuvre d'art est porteuse d'un récit (voire d'un message) à reconstruire et à interpréter.

En classe, cette structuration du discours sur l'œuvre relève d'une méthodologie qui fait l'objet d'un apprentissage. À ce titre, elle est rappelée par l'enseignante en début d'activité :

0'07 M : alors ce que je vais vous présenter ici c'est un nouveau tableau/d'accord+alors premier temps on repart sur la même chose pendant que vous allez très attentivement l'observer+on se souvient on avait une grille d'analyse+on observe sa composition/on essaie de s'intéresser aux contrastes aux couleurs/et puis après on s'intéresse à la peinture elle-même/les personnages la description/les impressions et les références, d'accord ?+alors vous l'observez bien

Au musée, cette structuration du discours est plus implicite, aucune progression de la lecture de l'œuvre n'est suggérée aux élèves. Cependant l'analyse du discours sur l'œuvre et le questionnement du guide, montrent une structuration progressive de cette lecture qui reprend globalement les mêmes activités langagières que celles proposées en classe.

Conjointement, les premiers instants de la lecture de l'œuvre sont institutionnellement ancrés. En classe, nous venons de voir le rappel d'une méthodologie apprise, au musée le guide mobilise également un savoir méthodologique pour entrer dans la lecture de l'œuvre :

0'20 G : on va commencer par regarder ce tableau qui est fait avec de la peinture++par qui a-t-il été peint ? est-ce que vous le savez ?++*comment on fait pour le savoir dans un musée ?*

E : Fernand Léger

G : *on regarde la petite étiquette//ça s'appelle un cartel++*donc le tableau a été peint par Fernand Léger++qu'est-ce qu'il montre/ce tableau ?+qu'est-ce que ça représente ?

L'évocation du cartel est le seul élément constitutif de l'espace muséal dans les interactions analysées. Il est nommé, devient un objet d'apprentissage sans être construit par ses attributs (qui le rédige ? quelles informations donne-t-il ? lesquelles ne donne-t-il pas ? etc.). Néanmoins, ce qui est construit, par le discours du guide, renvoie au comportement attendu du visiteur au musée, qui face à l'œuvre a un repère sémiotique : le cartel. La lecture de l'œuvre au musée est ainsi orientée par ces premières informations disponibles dans l'espace institutionnel. En classe, ces premières informations sont verbalisées par l'enseignante avant même que les élèves n'aient la parole sur ce qu'ils vont observer :

01'20 M : le tableau/que je vous présente ici++c'est un tableau de la Renaissance++c'est un tableau//qui va vous faire certainement penser à un autre+c'est un tableau//qui s'intitule *l'Enlèvement d'Europe*+c'est un tableau qui date de 1550//c'est-à-dire du XVI^e siècle++est dont le peintre s'appelle+Jean Cousin//le fils++pourquoi le fils ? en référence/à son père qu'on appelait Jean Cousin l'Ancien qui était aussi un peintre et un sculpteur

Les deux situations créent ainsi des repères qui permettent aux élèves d'avancer dans la construction de la réception de l'œuvre. Ces repères relèvent de contenus identiques, préalables à l'observation, mais ils sont amenés différemment dans chacun des espaces.

La suite de la lecture s'organise autour des activités langagières énoncées précédemment et rend compte de quelques variations selon les espaces.

Au musée, la phase d'observation et de description du tableau est celle où le guide laisse le plus de place aux élèves :

0'25 G : qu'est-ce qu'il montre, ce tableau ? qu'est-ce que ça représente ?

E : une déchetterie++des déchets

G : qu'est-ce qui te fait penser à une déchetterie et à des déchets ?

G : chu :::: t (il s'adresse à un élève qui prend la parole sans lever la main)

E : plusieurs métaux

G : on dirait qu'il y a des choses qui sont faites avec du métal++qu'est-ce qui peut faire penser à du métal ?

E : des boîtes de conserve

G : des boîtes de conserve++mais qu'est-ce qui te fait penser à des boîtes de conserve dans le tableau de Fernand Léger ?

Le guide mobilise de façon régulière les connaissances du quotidien des élèves, des objets dont il suppose qu'ils font partie de leur monde : « boîtes de conserve », par exemple. Les réponses attendues sont plutôt de format court : un mot qui termine les phrases du guide ou qui désigne la représentation d'un objet. Il s'agit d'identifier l'élément du tableau qui permettra d'émettre une hypothèse, de formuler une comparaison et de décrypter une métaphore. Le guide déclare que l'art moderne joue sur les métaphores, sans en expliquer le sens aux élèves de CM2, peu familiers du processus. Ce mode d'étayage laisse peu de place à l'expression des impressions et des ressentis, peu de place aussi au traitement des erreurs, des doutes, des tâtonnements des élèves. Les réponses qui ne conviennent pas sont, de manière générale, ignorées. Parfois elles sont corrigées :

5'32 G : pour montrer sa [inaudible] dans le ciel//je ne pense pas que tu vois le mur++quand il vient de pleuvoir sur un toit/et qu'après il y a du soleil//ça forme un reflet//et on est ébloui++donc lui//il se sert du blanc/pour faire les reflets++il y a un côté où il y aurait les [inaudible] et un autre côté où il y aurait de la lumière pour donner du relief//et pour montrer que son tableau n'est pas tout plat comme une crêpe++et le vert

Elles peuvent être prises en compte si elles permettent de construire la réponse attendue (ce qui est également fréquent dans le dialogue didactique observé en classe) :

04'55 E : c'est un ancien train

G : *pourquoi tu dis que c'est un ancien train ?*

E : parce qu'on voit le pot et que ça fait de la fumée

G : *ce n'est pas un pot++c'est quoi ?*

E : une usine

G : *si c'est un ancien train ?*

E : une cheminée

G : *une cheminée++regardez il y a les wagons qui se promènent+le train fait comme un huit et sort du tableau++devant, il y a là ?*

Les hypothèses relèvent surtout de l'activité du guide dans la mesure où il les énonce et parfois reformule certains propos d'élève en les transformant en hypothèse pour avancer des interprétations possibles du tableau :

9'25 G : qu'est-ce qu'on peut boire qui est chaud et qui fume ?

E : du chocolat chaud

E : un café

G : *un café+elle a peut-être un mari et des enfants qui sont venus lui apporter un/chocolat chaud//ou un café//qui fume sur un petit plateau++vous voyez//*

Les interprétations, quant à elles, sont exclusivement observables dans le verbatim du guide (sauf à un moment où un élève en propose une, j'y reviendrai). Elles s'appuient sur ses connaissances et situent le tableau dans une approche plus générale de l'inspiration créatrice de Fernand Léger :

3'50 G : des machines/des voitures/des trains/des moyens de locomotion+Fernand Léger peignait ses tableaux à l'époque on l'on commençait à fabriquer des machines/des trains/des avions++et il était fasciné par tout cela parce qu'il se disait que ça allait simplifier la vie des gens+avant on se déplaçait à pied à cheval en charrette à vélo+il se dit que ces moyens vont simplifier la vie des gens et que les machines vont simplifier le travail et faire le travail à la place des hommes. Il aime bien le métal qui symbolise pour lui le progrès++et pour Fernand Léger, le progrès va améliorer la vie des hommes.

En classe, le discours de l'enseignante montre qu'elle veille, dès le début, à organiser la description du tableau à l'aide de la grille évoquée *supra*, mais aussi par la progression de la lecture de l'œuvre qu'elle impose :

2'25 M : avant ça/je voudrais qu'on ait une *vue d'ensemble par rapport à la composition de mon tableau*++j'ai ici un tableau avec une composition

Contrairement au guide, elle laisse davantage de place aux élèves pour non seulement émettre des hypothèses sur les éléments du tableau qu'ils relèvent, mais aussi pour participer de façon plus systématique (qu'ils ne le font au musée) au processus d'interprétation de chaque élément :

9'30 E : je vois des anges

M : la présence des anges ce n'est pas une référence banale++

E : *ils essaient de sauver Europe*

M : ça peut être une interprétation++qu'en pensez-vous les autres ?

E : (silence)

M : est-ce que les anges ont l'air particulièrement affolés ?

E : non++*c'est pour le mariage peut-être++parce que Zeus a épousé Europe*

M : ah ::

E : *je sais pas si c'est ça++les anges*

M : on sait pas, mais on peut interpréter des choses

Les élèves semblent avoir en classe un espace de parole plus important pour exprimer leurs interprétations, leurs tâtonnements, mais aussi certains ressentis. L'enseignante s'appuie sur des connaissances construites. Elle fait des liens (avec des connaissances antérieures) qui permettent aux élèves d'avancer dans la lecture de l'œuvre. Le guide, pouvant moins s'appuyer sur une connaissance des compétences des élèves, se limite davantage à des attentes plus générales. La différence de temporalité entre ces deux moments de lecture pourrait être une explication à ces différences observées. Elle n'est cependant pas la seule et il conviendrait de prendre en compte les représentations et les attentes que le guide ou l'enseignante ont des sujets-élèves⁸.

2.3. *Références partagées dans les deux espaces institutionnels*

Le vocabulaire utilisé par l'enseignante et les élèves montre qu'il y a dans cette classe une attention portée à l'étude de l'image et aux termes techniques. L'analyse du verbatim révèle également des connaissances sur les mouvements d'art. Ce sont des éléments d'une culture partagée dans cette

⁸ La suite de nos travaux pourra peut-être apporter plus d'éléments à ce questionnement.

classe, mais qui se retrouve dans le discours du guide au musée, comme nous avons déjà pu le voir.

Dans les deux espaces institutionnels, en effet, les savoirs et les connaissances convoqués par le guide et par l'enseignante se réfèrent à l'Histoire des arts : connaissance sur les peintres, leur vie, leur œuvre ; connaissances sur les techniques de composition des tableaux ; connaissances sur les mouvements artistiques ; connaissances sur les interprétations et les réceptions possibles, qui leur permettent d'aider les élèves à lire les œuvres présentées. Au musée toutefois, l'intention de l'artiste semble plus présente qu'en classe, où le discours sur l'œuvre est surtout orienté vers la comparaison possible avec les autres œuvres s'inspirant du mythe. Outre cette différence, qui montre le poids des objectifs et des visées du guide et de l'enseignante, il apparaît qu'en soi les contenus mobilisés dans un espace institutionnel ou dans l'autre ne sont pas suffisants pour caractériser ces espaces de référence. Ce résultat est construit par les découpages méthodologiques que j'ai proposés, il est par conséquent à prendre avec grande prudence. Il permet d'éclairer, peut-être, un effet de la visite scolaire au musée sur le discours des œuvres d'art, qui se différencie peu de ce qui peut être produit en classe.

3. LES DIMENSIONS OBSERVABLES DES SUJETS

3.1. *Des sujets-élèves*

La dimension d'un sujet en position d'élève s'impose dans les deux situations observées. Le schéma de la communication tant au musée comme en classe montre un certain déséquilibre dans le partage de la parole entre le guide et les élèves, entre l'enseignante et les élèves. L'analyse des interactions révèle que les sujets assument des « relations sociales différentes » (Vion, 2002) : guide et enseignante occupent des places dominantes d'énonciateur, leurs interventions structurent les échanges par l'ouverture des thèmes de discussion et des tâches langagières qu'ils imposent. Les élèves dans les deux situations sont des locuteurs, répondant aux attentes qui leur sont adressées.

Par ailleurs, l'enseignante constitue les sujets comme des élèves : elle sollicite leurs connaissances, des savoirs déjà rencontrés, appris en classe et s'appuie sur des événements de la vie de la classe. Au musée, les sujets sont également constitués comme des élèves. Tous leurs mouvements sont contrôlés par le guide, ils ne peuvent se rendre où ils le souhaitent, ils restent groupés, font corps en quelque sorte, se déplacent soit en se donnant la main, soit les mains dans le dos (à la demande du guide). Pendant la lecture de l'œuvre, ils sont assis par terre, tout autre mouvement vaut un rappel à l'ordre. Les élèves ne peuvent s'allonger, bouger, se retourner, ce que pourtant ils font. Le guide construit ainsi une situation singulière au musée qui ne relève aucunement d'une situation ordinaire de visite et scolaire dans l'espace muséal des éléments de la forme scolaire (Vincent, 1980) :

Les élèves sont assis à terre. Les adultes (enseignants et autres accompagnateurs) debout derrière eux. Le guide est assis à terre avec eux	0'00 G : <i>Ici/si l'on veut parler+si l'on veut dire des choses/on lève le doigt++je veux que tout le monde soit en tailleur les fesses par terre</i>
Les élèves qui n'étaient pas encore assis en tailleur le font	G : <i>Si vous vous mettez accroupis++les copains derrière ne vont pas voir</i>

Extraits de la transcription des interventions du guide (colonne de gauche : les gestes et mouvements ; colonne de droite : transcription du verbatim).

Le guide accueille un groupe d'élèves et non un groupe de visiteurs. Le parcours effectué au sein du musée, le questionnement, le schéma de communication ne construisent ce groupe et ces sujets autrement que comme des élèves. L'absence de recours aux effets du tableau, aux émotions, au jugement, au goût et le refus de déplacements plus libres montrent qu'il ne cherche pas à les constituer comme des spectateurs ni d'une œuvre ni même d'une exposition.

3.2. Des performances de visiteurs et spectateurs

3.2.1. L'expérience de visite

Ces éléments de description des mouvements et des activités langagières des sujets élèves ne permettent pas de les caractériser comme *visiteur d'exposition*, si l'on se réfère à la définition qu'en proposent Élisabeth Caillet et Catherine Perret (2002 : 54), celui qui : « agit directement, il choisit, regarde, décide, produit de la signification. Au fond, c'est lui qui tient lieu d'acteur énonçant, à travers son activité même de visiteur, l'histoire qui résulte de la temporalisation de la mise en espace et de la mise en scène ». Cependant, certaines performances d'élèves montrent qu'ils font l'expérience de la visite du musée :

9'33 : G : alors on va aller voir le [inaudible] vous gardez bien cette image de Fernand Léger en tête++et on va aller voir de nouvelles architectures+++on se lève ?

E : [en pointant du doigt un autre tableau] Monsieur/ça aussi c'est Fernand Léger ?

G : Comment tu peux le voir ?

E : Il y a la même manière de [inaudible]

G : [inaudible] et en plus c'est écrit

Ces deux élèves portent un certain regard sur la salle d'exposition. Ils réinvestissent les contenus qui viennent d'être vus (peut-être appris) dans leur appréhension de l'espace muséal. La situation observée laisse peu de place pour que ces comportements se développent, mais elle ne les interdit pas. Par ailleurs, si j'élargis l'analyse à l'ensemble de la visite scolaire, je relève que le guide a pour objectif de construire, chez ces élèves, la notion de *musée*. Nous l'avons vu avec l'usage du cartel. C'est également observable dans la traversée de certaines salles. Il insiste sur l'architecture particulière des espaces récents du musée, l'originalité de l'exposition d'Art Brut, etc. Il transmet quelque chose du musée et de l'espace muséal qui peut contribuer à familiariser les élèves avec cet espace au-delà de la lecture des œuvres d'art. Les élèves découvrent un espace avec des spécificités architecturales et culturelles et font, dans des conditions particulières, l'expérience de la visite de ce lieu.

3.2.2. L'expérience de spectateur

L'expérience de spectateur est tout aussi complexe à appréhender, d'autant qu'il faudrait pouvoir caractériser ce qui relève des performances de spectateur d'un point de vue didactique, sans figer *a priori* un « sujet esthétique » (Ruby, 2002) à partir duquel des pratiques de réception de l'œuvre d'art seraient observables (ou même modélisées). Il serait pertinent de

rendre compte de certaines formes de réception en situation de visite scolaire en évitant les artifices d'une hiérarchisation. Les travaux en Arts, en histoire de l'Art (Viollet, 2011), en sociologie de l'Art (Bourdieu et Darbel, 1969 ; Esquenazi, 2003) en philosophie (Ruby, 2007 ; 2012), les théories de la réception (Jauss, 1978) présentent des réflexions intéressantes qui pourraient, peut-être, rendre compte de processus de réception esthétiques des œuvres, en prenant en compte les variations historiques des œuvres (Jauss, 1978 ; Viollet, 2011) et des conceptions politiques et esthétiques des spectateurs (Ruby, 2012). D'un point de vue didactique, en s'appuyant sur les observations qu'est-il possible de dire ? La confrontation des réceptions en classe, comme au musée, de deux tableaux d'époques différentes montre peu de variation en fonction des périodes esthétiques des œuvres sans que l'on puisse dire que cette dimension de la réception soit écartée. Le guide évoque la réception de l'art moderne comme la lecture d'une métaphore, puis s'étonne des performances d'un élève à recomposer le corps d'une femme. En classe, il s'agit de comprendre que l'œuvre étudiée est une interprétation différente des autres tableaux déjà rencontrés s'inspirant du mythe de *l'Enlèvement d'Europe*. L'analyse des échanges, des réceptions verbalisées et des mouvements sémiotiques des corps montre qu'une certaine expérience (et conception) du spectateur est visée par l'enseignante et le guide, qui centrent leur activité sur une éducation du regard porté sur l'œuvre d'art. Il est aussi possible d'identifier que certains élèves jouent ce rôle et adoptent une forme de position du spectateur, en classe comme au musée :

En classe	Au musée
15'37 : M : Qu'est-ce que vous pensez de ce tableau ? et comparez-le-moi avec les autres E : Ben celui-là++on ne voit pas du coup que c'est un enlèvement M : AH ::: E : que les autres on voit M : ben écoute//je trouve que la remarque que tu viens de faire va être la bonne conclusion [...] on peut voir que ce n'est pas vraiment un enlèvement vu qu'il n'y a pas cette notion de brutalité/de terreur/on est plutôt dans la représentation de la douceur/de quelque chose qui est serein/d'accord ?	6'55 : et toi (<i>en s'adressant à un élève</i>) ++tu l'as vu dès le départ++et c'est plutôt rare qu'on le voie dès le départ++ explique-nous ce que tu as vu+il y a une métamorphose/ça se transforme++comme souvent dans les tableaux d'art moderne E : (<i>en pointant le tableau</i>) là/j'ai vu une tête++le train/ça fait un bras+le train bleu G : Mais tu le connaissais++ce tableau ? E : Non G : Non ? E : l'autre wagon avec des couleurs c'est l'autre bras++les choses qui sont vertes et blanches, c'est les jambes. Et les trucs gris, c'est les pieds G : Bravo+en fait/ce tableau a un titre qui s'appelle <i>Femme couchée</i>

Extraits des échanges en classe (colonne de gauche) et au musée (colonne de droite) où les élèves se positionnent comme spectateurs.

Ces extraits mériteraient une analyse plus approfondie pour montrer comment les contenus d'une réception sensible contribuant à une formation du spectateur se construisent. Ils illustrent toutefois la performance réussie de certains regards portés sur l'œuvre, en classe comme au musée, qui construisent un rapport à l'œuvre. Il serait hasardeux d'en déduire que les élèves

deviennent spectateurs, mais ils peuvent, là encore, parfois faire l'expérience d'une réception sensible et apprendre à poser un regard sur les œuvres d'art.

La situation en classe et la situation de visite scolaire construisent les sujets essentiellement comme des élèves, mais certaines performances (mouvements, regards, discours) montrent que certains d'entre eux font une expérience qui se rapproche de celles de visiteur de musée, ou de celle de spectateur d'une œuvre. On peut supposer que ce sont des élèves qui expérimentent des pratiques sociales scolarisées.

4. CONCLUSION

La confrontation de situations de lecture d'une œuvre d'art, selon les espaces institutionnels, montre que les différences entre la classe et le Musée ne sont pas aussi évidentes à observer que certains travaux pourraient le laisser entrevoir. Lire une œuvre d'art dans les deux situations didactiques étudiées, c'est apprendre à regarder l'œuvre, à être sensible, d'une certaine façon, à son effet sur le spectateur. C'est aussi apprendre à décrire l'œuvre pour reconstruire son message et pouvoir l'interpréter. Les contenus se partagent entre les deux espaces, et le sujet-élève (institutionnellement construit comme tel) demeure d'un espace à l'autre. Par certains aspects, la visite scolaire au musée recrée des conditions de réception de l'œuvre très proches de celles de l'école. Inversement, l'école recrée, elle aussi, des modalités de lecture de l'œuvre qui s'apparentent à celles du musée. La lecture de l'œuvre d'art se formalise ainsi – peut-être, cela demande plus d'investigation – au croisement des deux institutions par des jeux d'emprunts et d'absorption des contenus, qui se singularisent au sein de chacune des institutions. Elles partagent des références communes et des emprunts à l'Histoire de l'Art (comme discipline de recherche). Ceux-ci nourrissent les discours et les attentes tant de l'enseignante que du guide.

Cependant, des variations existent, liées à l'espace, aux contraintes temporelles, et aux activités qui entourent la situation de lecture. Pour comprendre la spécificité des deux espaces institutionnels, il faut analyser la situation de lecture dans un découpage plus large qui intègre la totalité de la visite au musée ou la totalité de la séquence de lecture. Si certains mouvements du corps accompagnent la lecture de l'œuvre d'art, l'expérience de visite inscrit les corps autrement que la classe ne le fait.

Cette réflexion, appuyée uniquement sur deux observations, demande à être développée et étayée, les recherches en cours pourront y contribuer. Elle amène, néanmoins, à repenser les relations entre les institutions qui gravitent autour de l'École et l'École elle-même, pour mieux comprendre comment les contenus se formalisent d'un espace à l'autre et, comment les relations entre les institutions peuvent se développer, s'enrichir mutuellement, et se penser dans la complémentarité. Il apparaît ainsi que si l'école est un espace d'absorption de *pratiques sociales de référence*, les autres institutions (du moins le Musée) reproduisent également des éléments de la forme scolaire, notamment lors des visites scolaires.

Bibliographie

Bourdieu P. & Darbel A., (1969) *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*. Paris : Minuit.

Caillet É. & Coppey O. (1992) « Le faire savoir ou la délectation au musée » – in : E. Faublée (dir.) *En sortant de l'école... musée et patrimoine*. Paris : Hachette.

Caillet E. & Perret C. (2002) *L'art contemporain et son exposition*. Paris : L'Harmattan.

Calbris G. (2001) « Principes méthodologiques pour une analyse du geste accompagnant la parole » — *Mots* 67 (129-148).

Chabanne J.-C. & Dufays J.-L. (2011) « Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels » – *Repères* 43 (7-29).

Chabanne J.-C., Parayre M. & Villagordo E. (éds.) (2012) *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.

Chaumier S. (2011) « Éducation » – in : A. Desvallées et F. Mairesse *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (87-120). Paris : A. Colin.

Claude M.-S. (2008) « Promenade pédagogique au Louvre : d'un récit à l'autre passer par la peinture pour travailler la notion de récit » – *Le Français Aujourd'hui* 161 (71-79).

Cohen C. (2002) *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat École/Musée*. Paris : L'Harmattan.

Cohen-Azria C. & Dias-Chiaruttini A. (2015) « Analyser les contenus en jeu dans la visite scolaire au Musée : questions méthodologiques » – in : B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.) *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (109-119) Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Cohen-Azria C. & Dias-Chiaruttini A. (à paraître b) « La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions » – in : C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin et D. Orange-Ravachol (éds.) *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques 4*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Dias-Chiaruttini A. (2013) « Penser la visite au petit Forum comme un moment d'apprentissage » – *Bulletin Départemental du Nord* 114. <http://www.ac-lille.fr/dsden59/bd59/114/BD114-10.swf>

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

Esquenazi J.-P. (2003) *Sociologie des publics*. Paris : La Découverte.

Guichard J. & Martinand J.-L. (2000) *Médiatique des sciences*. Paris : Presses universitaires de France.

Jauss H.-R. (1978) *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Reuter Y. (2015) « Les contenus d'enseignement et d'apprentissages. Réflexions sur les spécificités de l'approche Théodile » – in : B. Daunay, C. Fluckiger et R. Hassan (dir.) *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (182-195). Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

Ruby Ch. (2002) « Esthétique des interférences » — *Espaces Temps, Les Cahiers* 78-79 (8-21). <http://www.espacestems.net/articles/esthetique-des-interference/>

Ruby Ch. (2007) *L'Age du public et du Spectateur. Essai sur les dispositions esthétiques et politiques du public moderne*. Bruxelles : La lettre volée.

Ruby Ch. (2012) *La figure du spectateur*. Paris : A. Colin.

Vincent G. (1980) *L'École primaire française*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Viollet M. (2011) *Les comportements du spectateur comme enjeux de l'art contemporain*. Thèse de doctorat. Université Toulouse 2 le Mirail.

Vion R. (1996) « L'analyse des interactions verbales » — *Les Carnets du Cediscor* 4 (19-32).