

SESSION « ARTS »

• *L'ordre esthétique dans le champ du savoir : quand l'Ecole ouvre ses portes aux écrivains*

Catherine Bregeaut (IUFM, Université de Reims Champagne-Ardenne) catherine.bregeaut@univ-reims.fr

La didactique de la littérature a évolué depuis l'approche classique des textes littéraires au moyen des questionnaires de lecture proposés aux élèves. La démarche de projet (Josette Jolibert et le groupe d'Ecouen), les Cercles de lecture (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine) et les débats interprétatifs (Tauveron) constituent de nouvelles modalités pédagogiques d'appropriation de l'objet littéraire dans une perspective plus interactive. Ces alternatives pédagogiques tardent à s'imposer dans les pratiques d'enseignement marquées par un attachement aux questions de compréhension comme modalité d'explicitation du sens d'un texte clos sur lui-même. Cette communication se propose de présenter un dispositif pédagogique autre car rapprochant les pôles de l'écriture littéraire contemporaine incarnée par l'écrivain et de la réception interprétative de l'élève. Défendant l'idée que les rencontres d'auteurs représentent pour les élèves une expérience fondatrice d'un rapport renouvelé à la lecture littéraire et à la pratique rédactionnelle, nous démontrerons, travaux d'élèves à l'appui, la pertinence didactique de parcours pédagogiques mis en place à l'école primaire et transférables à d'autres niveaux. Le rôle de l'enseignant sera analysé comme un facteur essentiel de cette découverte d'un univers d'auteur, matrice où se rencontrent l'élève, le maître et l'écriture pour une élaboration transactionnelle du Sens.

• *Pour en finir avec l'arbitraire des fétiches : didactique comparée des liens entre les objets de savoirs et les pratiques discursives d'enseignement en lettres et en musique.*

Emmanuelle Guerin (Université d'Orléans) emm.guerin@gmail.com, Laurent Guirard (Université d'Orléans) lguirard@gmail.com

Langue et musique se croisent dans la pratique du langage, celui-ci se mettant au service de l'enseignement de l'une et de l'autre, malgré de lourdes différences de statut et de perspectives. Leur rapprochement devient pertinent, voire nécessaire, si l'on s'intéresse à la question transversale de la transmission des savoirs par des pratiques langagières qui en sont plus ou moins autonomes. Ces deux champs disciplinaires ont en commun la référence latente à des objets socialement construits : on prétend transmettre le savoir nécessaire pour la maîtrise de la langue ou de la musique, or il est en fait question d'un savoir relatif à la sélection d'un ensemble de formes, élevées au rang de modèles (pour l'enseignement de la langue, Guerin & Bellonie, 2010). En conséquence, la restriction du champ des observables légitimés par l'école amène à la dévalorisation, voire la négation, des autres formes. En sociolinguistique, on parle d'« idéologie du standard » (Milroy & Milroy, 1985) pour décrire comment « la machine sociale » procède pour consacrer l'omnivalence d'un modèle, relayant de fait les autres formes à un sous-système alimentant une sous-culture. S'il est vain, et sans doute inapproprié, de remettre en cause les arguments qui ont conduit à la sélection des modèles qui s'imposent par extension comme des éléments constitutifs de la « culture commune », on ne peut pas feindre de les ignorer si l'on vise un enseignement cohérent compte tenu des pratiques effectives des membres de la communauté. Autrement dit, il ne s'agit pas de réfléchir à la pertinence et la faisabilité d'intégrer le rap au cours de musique, les SMS au cours d'orthographe. En revanche, il est intéressant de se demander comment transmettre les savoirs nécessaires à la maîtrise des modèles prestigieux sans que ceux-ci soient arbitrairement présentés comme seuls valides et ainsi entretenir à leur égard un certain « fétichisme » pour reprendre Boltanski & Bourdieu (1975). A partir des travaux de Lahire (entre autres), on éclaire la corrélation entre échec/réussite scolaire et accès plus ou moins facile aux attributs de la culture commune. Ainsi, en proposant une description de ceux-ci décloisonnée, ancrée dans la réalité et la diversité des usages, peut-être contribue-t-on à davantage d'égalité. Par ailleurs, cette conception non-exclusive de l'enseignement apparaît comme une condition à la remise en jeu et l'exploitation à des fins didactiques des savoirs-faire qui se mettent en place à l'extérieur de l'école dans le cadre d'« auto-socio-constructions » (Boudinet, 1996 : 28). Cette contribution s'inscrit dans une perspective d'évolution de la réflexion globale en didactique vers une appréhension plus ouverte ou moins figée des objets enseignés visant à « réchauffer » la culture commune transmise à l'école (en référence à l'opposition « culture froide » vs « culture chaude », Berthier & Dufour, 1996 : 14). Abandonnant la question d'une (dé-)hiérarchisation plus ou moins globale ou légitime de savoirs fétichisés, on questionnera les interactions entre les pratiques langagières distanciatrices, réflexives, votives ou cryptiques mises en oeuvre dans l'enseignement de différents objets de savoir et les attributs qui s'y prêtent respectivement au sein de ces savoirs eux-mêmes.

• *La recherche en éducation artistique. Les enjeux de transformations des pratiques et des acteurs*

Virginie RUPPIN (Université de Lyon, FR) virginie.ruppin@univ-lyon2.fr

L'éducation artistique à l'école est investie de demandes sociales fortes : démocratisation de l'art et de la culture, respect de l'autre, épanouissement, créativité... Les enseignants depuis plus d'une dizaine d'années, avec l'instauration du plan Lang-Tasca instituant la classe à Projet artistique et culturel en 2000, font appel à des artistes intervenants en classe. Quels sont les enjeux du partenariat artistique pour l'enseignant ? Quels sont les impacts de la politique éducative de l'art à l'école sur les pratiques et les situations d'éducation menées par les enseignants ?

Les recherches en éducation artistique quels que soient les pays, présentées au Symposium international sur l'évaluation des pratiques artistiques et culturelles, (Paris, 2007), s'accordent sur les effets bénéfiques de l'art sur l'individu, sur l'enfant. Face à ce consensus unanime, les situations générées en éducation artistique ne sont pas pour le moins exemptes de déraillement, de remise en question, d'opposition ou de tensions. Ces études ne semblent pas faire apparaître les raisons pour lesquelles les enseignants se mobilisent pour les arts. Elles font état de statistiques ou de propositions voire d'intentions, mais n'expliquent pas les fondements de ce choix. Certains travaux montrent un écart entre l'intention et la mise en œuvre, dans le cas où ils tenteraient de combler cet écart, cela n'est ni approfondi, ni étayé par un cadre théorique scientifique suffisant.

Notre étude se pose ainsi en marge des autres, mettant au jour, grâce à un cadre théorique adapté à l'entrée des arts à l'école, des rouages qui sont fort souvent omis ou négligés. Tels que ceux issus des situations complexes formées par l'enseignant, l'artiste, et les élèves ; complexes de part leurs valeurs et leurs principes éloignés par nature. En effet, l'artiste possède ses références, ses valeurs, en lien avec son univers proche. Initialement on le rattache à celui de l'inspiration, au sens boltanskien, par la créativité et l'imagination qui lui est caractéristique. Mais d'autres mondes ou cités satellites gravitent en proximité, telle que la cité par projet (connexion...), la cité marchande (rémunération...). L'enseignant, quant à lui, évolue également dans une configuration complexe, où la pluralité de mondes (Derouet 1999) peut se représenter par des cités se reliant les unes aux autres en fonction des situations rencontrées : cité civique (respect, tolérance, entraide...), cité industrielle (production, efficacité, contraintes temporelles, évaluation...), cité domestique (hiérarchie, autorité, bienveillance...) etc. Boltanski et Thevenot (1999) indiquent avec une grande précision les états de grandeur de chacune des cités, ce qui en font leur spécificité. L'éducation artistique à l'école fait ainsi intervenir dans chaque situation des acteurs qui viennent de mondes différents, ayant des valeurs qui ont tendance à s'opposer et qui peuvent parfois générer des tensions. En effet, il faut par exemple créer, collectivement, dans un laps de temps défini, avec des contraintes spécifiques matérielles, financières, en lien avec les programmes, rester en contact, se produire en public, etc. Ainsi, des valeurs aussi singulières les unes que les autres se retrouvent, cohabitent, dans des situations artistiques à l'école, nécessitant parfois des compromis, afin que la situation puisse tenir, et puisse être vivable pour les acteurs du projet artistique.

Cette étude permet de mettre au jour les transformations de pratiques des enseignants et leurs enjeux dans la mise en place d'activités artistiques et culturelles avec un artiste ; et la complexité du partenariat prenant source dans la différence de culture, de la Culture et de l'Éducation, en tant que « mondes ».