

Introduction

COMPRENDRE LES CONFRONTATIONS SCOLAIRES AUX ŒUVRES D'ART

Le présent ouvrage livre les résultats d'une recherche doctorale sur les confrontations scolaires à l'art. Il soulève les problèmes et questions relatifs à la mise en œuvre de la politique éducative en matière d'art au regard de ce qui se passe pour les élèves (première cible de cette politique) et tente de secouer les croyances et les leurre qui empêchent si souvent de considérer leurs apprentissages et leurs activités. La tâche consiste à mettre en chantier le sens des choix et des actes éducatifs en matière d'art et de culture pour en comprendre les enjeux.

Depuis le début des années 1980, un programme de généralisation de l'éducation artistique et culturelle a été mis en œuvre, sous l'impulsion d'un volontarisme politique affirmé. La signature d'un partenariat, en 1983, entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Culture concrétise l'ouverture de l'école aux institutions culturelles, désormais dotées d'une mission éducative. Cette politique s'inscrit dans le grand projet de démocratisation culturelle initié par André Malraux à partir de 1959 qui cherche à compenser les inégalités sociales face aux savoirs et à la culture. Cette ouverture de l'école au monde artistique et aux institutions culturelles entraîne de profonds changements. Il s'agit de faire apparaître ces transformations en portant une attention particulière à l'organisation interne de l'école, à la façon dont elle travaille ces nouveaux contenus ainsi qu'à ce qu'elle permet ou non aux élèves de faire. Deux raisons président à ce choix. La première relève d'une interrogation vis-à-vis des politiques de lutte contre les inégalités qui concentrent leur attention sur l'action des institutions culturelles et des partenaires de l'école (artistes, médiateurs) au détriment des élèves et de leurs apprentissages. La deuxième réside dans la volonté de dépasser l'antagonisme entre une conception qui privilégie la singularité d'un rapport décontextualisé aux œuvres et l'idée selon laquelle le goût est le résultat de déterminations sociales. Pour les défenseurs de la singularité du rapport direct aux œuvres, la rencontre physique avec celles-ci suffit à leur appropriation et entraîne leur compréhension immédiate. Ce prétendu « partage des émotions » empêche pourtant de considérer la dimension sociale et générationnelle du goût. Contre cette idée, ce travail affirme qu'il ne suffit pas de mettre les élèves en présence des œuvres pour qu'une appropriation de celles-ci soit réalisée ou réalisable.

De la même façon, cet ouvrage réfute toute position radicalement déterministe qui empêche de penser qu'il existe une marge de manœuvre pour chacun dans le rapport aux

œuvres. L'idée d'une coïncidence quasi parfaite entre les façons d'agir et les déterminations sociales conduit à une véritable confusion entre ce qui participe de la mise en commun d'un monde (par l'art et la culture) et ce qui nourrit les discours communautaristes, limitant ainsi la portée des actions éducatives à l'univers des banlieues lorsqu'elles ciblent les élèves qui vivent de grandes difficultés sociales et économiques. Sous couvert de pacification sociale, c'est une assignation à résidence, un enfermement culturel des élèves dans le monde supposé être le leur qui prend le pas sur la prise en compte de la multiplicité des provenances, des formes, des problématiques exposées dans et par les œuvres. La question du choix d'un corpus à étudier se pose en même temps que celui des généalogies, des ensembles géographiques, historiques qui le délimitent. Quels critères, quels motifs président à la constitution d'ensembles cohérents d'œuvres à étudier ? Comment créer les passerelles nécessaires à la mise en dialogue de ces différents ensembles ? Comment introduire auprès des plus jeunes la culture comme fait social et historique plutôt que comme effet du temps présent ou partage d'évidences ? Ce travail ouvre une réflexion pour répondre à ces questions.

L'idée de confrontation se présente ici comme un outil théorique alternatif à l'expression galvaudée de « rencontre avec l'art ». Elle se distancie de tout réductionnisme sociologique en même temps que d'une accessibilité illusoire aux œuvres par le seul fait de leur mise en présence. On pourrait imaginer ainsi l'expérience de la confrontation aux œuvres en ces termes : « Je suis là, des œuvres sont devant moi, devant nous, quelque chose arrive ou... rien ne se passe. » Comprise avec l'idée qu'il n'y a de sujet qu'exposé aux œuvres et aux productions du monde, cette expérience engage le droit de chacun de faire sa propre histoire en s'affiliant à celle des autres. Elle implique la capacité de s'orienter parmi les productions humaines, de discerner et de choisir différentes formes, voies, idées, valeurs. Cette aptitude est d'autant plus nécessaire que les œuvres ne parviennent pas jusqu'à nous, uniquement dans leur apparence originelle. Elles sont accessibles aussi sous forme de reproductions. Ce mode de circulation des œuvres au moyen des images démultiplie leur présence à l'infini. Il tend à abolir leur différence de statut (artistique, publicitaire, documentaire, communicationnel). Plus les œuvres sont visibles moins nous tendons à les regarder. Plus elles circulent dans notre quotidien moins leur fonction culturelle apparaît prégnante. Ceci a pour effet de créer chez ceux qui les consomment une véritable fascination, une saturation, voire, une indifférence. L'éclectisme des images conçu comme quelque chose dans lequel chacun se retrouve devient un leurre, lorsque rien n'est mis en commun, lorsque la confrontation à celles-ci n'engage pas « la formation d'un un qui n'est pas un soi, mais la relation d'un soi à un autre »¹. Le rôle d'émancipateur qui se rapporte à l'étude des productions artistiques réside alors dans la capacité de l'école d'être un milieu culturel pour penser l'historicité des images, leurs conditions et leurs contextes de production, sans oublier leur sens politique. C'est dans la perspective de mieux comprendre comment l'école s'attache à ce projet que ce texte a été écrit.

La confrontation désigne ainsi la scène dans et par laquelle se construisent, de façon variable et différenciée, des élèves et des œuvres. C'est une situation au sens où elle se déploie sur une amplitude qui dépasse l'ici maintenant. Elle prend sa forme dans un cadre

1. RANCIÈRE Jacques, *Aux bords du politique*, La Fabrique, 1998, p. 87.

d'organisation temporelle et spatiale de l'activité qui définit une configuration sociale ainsi qu'un ensemble de conditions de mise au travail des élèves. Elle concerne le moment de la mise en présence de l'œuvre dans une temporalité médiata, ce qui suppose de prendre en compte les formes du travail scolaire qui la précèdent ou qui la suivent, ce que chacun des acteurs (élèves, enseignants, médiateurs) y importe comme provenant de son univers social et culturel de référence ainsi que ce que chacun y fait, apprend ou enseigne. Ces situations sont étudiées comme des objets incarnés par ceux qui y produisent du sens et des actions. Cependant, l'intérêt pour leurs composantes contextuelles ne signifie pas que ce travail en propose une analyse didactique. Il présente une théorisation des enjeux d'apprentissage de l'art à l'école à partir de l'étude des confrontations au cinéma. Il n'est pas l'analyse d'un protocole didactique conçu en aval d'une élaboration théorique, mais le fruit d'une recherche construite théoriquement en même temps qu'elle s'est expérimentée dans le vécu.

Si cette étude ne néglige pas l'existence de différences entre les élèves, elle tend moins à expliquer comment celles-ci se produisent ou se construisent qu'à identifier ce qu'ils font au travers de leur activité langagière. Les rapports entre le langage et l'art forment en effet un champ de problèmes que l'institution scolaire ne peut négliger. L'école est l'univers de l'écrit, l'art est un régime spécifique du sensible « soustrait à ses connexions ordinaires, habité par une puissance hétérogène [...] d'une pensée étrangère à elle-même : produit identique à du non-produit, savoir transformé en non savoir »². Comment l'institution scolaire peut-elle alors prétendre favoriser l'accès aux œuvres lorsque celles-ci sont irréductibles à tout effort de mise en mots ? Aussi certain que l'exercice de la critique d'art ne se limite pas à la transmission d'informations, au bavardage ou à la simple mise en mots, aussi grand est le défi que l'école se donne de relever lorsqu'elle annonce une politique d'éducation artistique. Ce travail montre comment dans la mesure où elle « fait école », l'institution scolaire aide les élèves à tisser une relation durable, structurante et structurée aux productions artistiques.

Pour réaliser ce travail je me suis intéressée plus directement au domaine de la production cinématographique avec des élèves de classes primaires et de collège peu familiarisés avec la culture légitimée par l'école et qui n'ont pas construit dans leur milieu familial les pratiques langagières et culturelles qu'elle exige. Ces enfants, ces adolescents sont tous des spectateurs essentiellement par leur pratique quasi quotidienne de la télévision. Ce qu'ils appellent un film regroupe des productions hétérogènes : spectacles d'humoristes, journaux et reportages d'informations, films de fiction. Pour eux, le cinéma est davantage un support de diffusion qu'une production signifiante résultant de l'utilisation d'un médium. Ces jeunes spectateurs vont au cinéma de façon exceptionnelle lors d'une sortie familiale au moment des fêtes. Pour les plus grands c'est une sortie entre copains dans le multiplex de leur quartier. Ils apprécient les comédies françaises et les films d'action américains qui font l'actualité des salles commerciales. Pour juger les films ils convoquent l'action, le suspense, les effets spéciaux et l'humour. La majeure partie d'entre eux, et sans distinction de genre, affirment qu'un bon film est un film de combat, un film d'action ou une comédie.

L'observation de ce qu'ils font et qui ne correspond pas nécessairement à ce qui est attendu par l'école rend visible ce qui chez d'autres élèves plus en phase avec les attentes

2. RANCIÈRE Jacques, *La fable cinématographique*, Paris, Le Seuil, 2001, p. 31.

scolaires serait difficile ou impossible à observer. En ce sens la question des apprentissages constitue un terrain sur lequel s'observent les inégalités entre élèves. Ce travail trouve ainsi son ancrage dans la problématique des inégalités scolaires. Il s'appuie sur l'observation de ce que font les élèves les plus distants des postures scolaires pour mieux comprendre ce qui se joue dans les confrontations aux œuvres. Il s'inscrit également contre l'illusion d'une magie de l'art et de la culture qui ne prend en compte ni la pluralité des histoires sociales, ni les contextes du travail éducatif. Le projet est par conséquent de remettre au centre de la question ce que l'école permet aux élèves de faire et d'apprendre, d'interroger sa légitimité comme milieu social et culturel destiné à l'exercice du droit de penser l'historicité des productions humaines, des œuvres et des savoirs en même temps que sa propre historicité.

Pour comprendre la construction de cet ouvrage, je suis amenée à préciser la démarche de recherche qui a été adoptée. L'attention portée à ce qui se joue pour les élèves dans les confrontations scolaires à l'art a nécessité de se centrer sur l'un des domaines de la création artistique au risque de ne pouvoir distinguer ce qui relève de la scolarisation « en général » de ce qui appartient à un champ donné du savoir. Comme art populaire, le cinéma est tout autant destiné à un public élargi qu'à des artistes, des amateurs d'art et des intellectuels. Cette double identité est utile. En effet, les élèves connaissent généralement le cinéma comme un divertissement extrascolaire alors qu'à l'école, ils doivent le construire dans sa dimension d'œuvre. Or, une production cinématographique n'est considérée ainsi que pour celui qui détient les moyens de « se l'approprier ». C'est précisément ce travail d'« appropriation » d'un domaine qui n'est ni trop étranger, ni trop proche des habitudes culturelles des élèves que j'ai voulu cerner en choisissant d'étudier le cinéma. Un autre intérêt réside dans le caractère ambigu du cinéma dans le curriculum scolaire. Ce dernier n'est pas directement attaché à une discipline comme la peinture et la sculpture le sont aux arts plastiques ou le théâtre à la littérature. Il entraîne par conséquent des pratiques pédagogiques hétérogènes difficiles à saisir. Cette double spécificité ouvre une interrogation sur la façon dont l'école « scolarise » les objets du monde, les productions artistiques en particulier.

Cette recherche s'est efforcé de dire quelque chose qui ne relève pas de la simple spéculation et de fonder ses affirmations sur un matériau empirique. Le travail d'enquête y participe de façon fondamentale. Cependant, loin de croire que le matériau empirique est une information préexistante qui fait déjà sens, le travail d'enquête s'est constitué au fur et à mesure des prises de contact avec différents terrains à partir des hypothèses et des questions posées dans le travail réflexif et ceci après chaque étape. Pour autant, aucune des enquêtes réalisées pour cette étude ne peut être séparées des autres dans la construction des significations qu'elles apportent. Les choix pratiques, les conditions matérielles, spatiales et temporelles de la recherche empirique ainsi que le travail de conceptualisation ont été réalisés les uns au regard des autres avec l'exigence de rester au plus près de ce qui s'observe dans les faits. L'alternance des points de vue diachronique et synchronique a été privilégiée pour mettre en perspective les enjeux sociaux et historiques des dispositifs d'éducation artistique avec ce qui se joue sur le plan des élèves et de leurs apprentissages.

Pour s'orienter dans les multiples possibilités d'investigation, les interrogations formulées avant et après chaque contact avec le terrain ont été des repères fondamentaux. Une

première enquête a consisté à observer le travail d'accompagnement du dispositif « École et cinéma » dans deux établissements primaires de la périphérie parisienne³. L'engagement des élèves dans le travail langagier en classe a été étudié au regard des activités proposées par les enseignants : travail d'écriture, discussions collectives, leçons, ateliers, projections en salle, visites du cinéma, interventions du médiateur. Outre l'identification de la façon dont des savoirs techniques, historiques et scientifiques sur le cinéma pouvaient se construire, cette enquête a mis en évidence un certain nombre d'obstacles à cette construction.

Le dispositif « École et cinéma » accompagne en effet peu les enseignants dans la préparation et le prolongement des projections. Les ressources proposées (documents d'accompagnement des films, formations de deux ou trois jours par an, interventions d'un médiateur en classe) ne suffisent pas à la mise en place de situations pédagogiques pour l'étude du film et de sa réception. Compte tenu de ces limites, il apparaissait difficile de définir les enjeux d'apprentissage dans la scolarisation du cinéma indépendamment de la prise en compte des contraintes structurelles des dispositifs, de leur construction historique ainsi que de leurs conséquences sur l'activité des élèves.

La question de l'harmonisation des pratiques entre partenaires s'est imposée comme piste pour une seconde enquête sur les partenariats éducatifs réalisée à l'échelle d'un département par l'équipe ESSI-ESCOL⁴. Cette nouvelle enquête visait à étudier le travail des associations partenaires de l'Éducation nationale pour l'art et la culture et à construire les grilles d'analyse permettant de mieux comprendre la dimension éducative de leurs actions. Dans ce cadre, c'est le dispositif « Collège au cinéma » qui a été étudié ainsi que les situations de reprise en classe pour étudier les films. La dimension partenariale du travail éducatif est apparue comme un élément essentiel du phénomène de scolarisation de l'art. Cependant, ce qui semblait engager théoriquement la mise en activité intellectuelle, sensible et subjective des élèves ne pouvait être observé que partiellement. Cette limitation a conduit à un tournant dans le travail empirique ainsi qu'à un ajustement sur le plan théorique. Le phénomène de scolarisation de l'art ne pouvait être saisi que dans l'intervalle entre ce qui est réel et observable et ce qui est possible. Lorsque la recherche ne peut pas se suffire de l'observation et de l'analyse d'une réalité sociale, elle doit produire les conditions de possibilité pour observer ce qu'elle cherche. Il devint alors crucial de resserrer les liens entre théorie et empirie en jouant cette fois moins sur l'ajustement du travail théorique à la réalité observée que l'inverse. La nécessité d'approfondir le travail de conceptualisation des enjeux de la scolarisation du cinéma a entraîné la mise en place d'un protocole d'actions et d'observations induisant des pratiques spécifiques. Il s'agissait désormais moins d'étudier les obstacles, les limites ou les difficultés rencontrées par les différents acteurs dans les dispositifs d'éducation artistique que ce que « pourrait être » de manière effective un travail de scolarisation du cinéma qui n'avait été observé que de façon fragmentaire sur les terrains précédents.

3. Inscrits depuis 2000 dans le protocole de la Mission des arts et de la Culture, les dispositifs « École et cinéma », « Collège au cinéma », « Lycéens au cinéma » touchent chaque année environ 500 000 élèves de la maternelle au lycée sur l'ensemble du territoire français.

4. BAUTIER Élisabeth, BONNERY Stéphane (dir.), ARCHAT Caroline, FAURE Marie-France, GROSSMANN Sophie, KUNDID Laurence, *Les conditions d'acculturation des élèves aux logiques scolaires dans le cadre des activités partenariales*, Rapport de recherche pour le conseil général de la Seine Saint-Denis, direction de la Culture, de la Jeunesse et du Sport, Équipe ESSI-ESCOL, Université Paris 8, septembre 2006.

Tout en préservant le profil social des élèves suivis antérieurement (collège), certaines conditions d'enquête ont été modifiées. Un groupe de travail a été créé avec un enseignant, un formateur et un médiateur tous impliqués dans une expérimentation avec une classe de 3^e autour du film d'Abbas Kiarostami *Où est la maison de mon ami ?* À l'inverse d'une position de neutralité du chercheur sur le terrain de ses enquêtes que j'avais adoptée jusque-là, je me suis impliquée dans des observations participantes et j'ai initié des activités pour la classe avec le groupe de travail. L'utilisation d'un outil numérique de lecture et d'annotation de films appelé *Lignes de temps* a eu également un rôle majeur dans la construction du protocole de cette enquête. Développé depuis 2006 par l'Institut de recherche et d'innovation du Centre Pompidou cet outil s'inscrit dans la volonté de saisir les possibilités des outils numériques et de mettre à la disposition des publics des instruments critiques leur permettant de construire un regard réflexif et averti sur les œuvres. L'imposante présence des outils numériques dans notre quotidien entraîne une démultiplication de l'accessibilité aux œuvres ainsi qu'une nouvelle donne dans la variabilité des expériences physiques et sensibles de celles-ci. Interroger le statut de ces nouvelles expériences est l'un des objectifs de cet Institut de recherche et d'innovation.

Inspiré des « timelines » utilisées sur les bancs de montage numérique, l'outil *Lignes de temps* propose une représentation graphique d'un film, soit une ligne segmentée révélant un découpage en plans ou en séquences. À partir de cette ligne, l'utilisateur peut accéder directement aux parties du film, les copier, les déplacer ou les couper⁵. Sa pertinence pour étudier ce que l'école peut faire avec le cinéma s'est rapidement imposée. Il permet en effet de renouveler l'expérience du film dans de toutes autres conditions qu'en salle de projection. La temporalité du film s'en trouve changée. La lecture du film peut être non linéaire, le lecteur peut l'arrêter, revenir en arrière, visionner deux séquences sur deux écrans juxtaposés. Autrement dit, *Lignes de temps* permet d'actualiser le film, de substituer à la temporalité du spectateur en salle une autre temporalité celle de la relecture et de l'annotation. Cette activité d'annotation permet d'isoler certains plans ou extraits, de les titrer, les colorer, les décrire, les comparer, les commenter. Ces gestes d'écriture produisent une représentation graphique du film par accumulation et organisation de segments colorés sur l'espace linéaire du plan par plan. Dans un usage plus complexe, *Lignes de temps* permet la construction d'un montage de textes et de séquences d'images qui structure le travail d'annotation et donne une forme au regard du spectateur.

Le statut de la relation épistémique à cet outil, puis à l'œuvre via cet outil, constitue alors une question qui loin d'exister préalablement à cette recherche a émergé au cours de celle-ci. L'interrogation s'est formulée autour du problème des instruments de perception des œuvres qui selon Pierre Bourdieu et Alain Darbel est « le complément indispensable de l'histoire des instruments de production de l'œuvre, dans la mesure où toute œuvre est en quelque sorte faite deux fois, par le créateur et par le spectateur, ou mieux, par la société à laquelle appartient le spectateur⁶ ». L'utilisation scolaire des outils numériques ne pouvait pas pour autant apparaître comme totalement facilitatrice au risque de tomber dans l'illusion de la magie de la technique. Comment se prémunir alors des difficultés,

5. Voir les annexes, p. 199.

6. BOURDIEU Pierre, DARBEL Alain, *L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Éditions de Minuit, 1969, 1^{re} édition 1966, p. 76.

des problèmes relatifs à son introduction tout en se servant des possibilités d'observation qu'il fournit à la recherche ? C'est autour de cette question et de ces préoccupations que le travail d'enquête s'est finalisé.

Tout au long de la recherche empirique, c'est la façon dont les élèves investissent la spécificité de l'écriture qui a constitué le cœur de l'étude. Les productions de textes écrits individuellement en classe ont été privilégiées parce qu'elles permettent l'installation, le développement, la consolidation du travail réflexif. Ces productions ne se réduisent pas à des écrits qui pourraient être considérés comme achevés et corrigés par les enseignants. S'agissant de considérer la pluralité des façons de travailler sur un film à l'école, la variation des statuts et des fonctions de l'écriture en classe a été considérée. Si le matériau langagier concerne essentiellement des textes écrits par des élèves, les interactions orales en classe participent également du matériau recueilli. Selon la façon dont l'enseignant interagit avec sa classe, les situations n'engagent pas les mêmes enjeux de scolarisation. Si l'ajustement didactique est adapté au niveau des élèves et à l'objectif d'apprentissage, s'il est trop faible ou trop fort, leur activité ne comporte pas les mêmes enjeux langagiers, cognitifs et subjectifs⁷. Des entretiens avec une trentaine d'élèves de primaire et de collège ont été réalisés pour recueillir des informations sur leurs habitudes culturelles, leur pratique familiale et juvénile du cinéma ainsi que sur le sens qu'ils donnent au travail en classe sur les films. Ces entretiens ont été aussi l'occasion d'identifier leurs difficultés langagières réelles et potentielles. Se sont ajoutés ensuite des entretiens auprès des enseignants, des médiateurs, des coordonnateurs de projets, des responsables d'associations, des exploitants de salle, des responsables académiques de l'Éducation nationale. L'hétérogénéité des matériaux est donc une caractéristique de cette recherche bien qu'elle ne résulte pas d'un principe souhaité et établi par avance. La différence d'âge des élèves suivis (entre 8 et 15 ans) est une conséquence de la variété des enquêtes. Elle découle des tâtonnements successifs nécessaires à la constitution du travail empirique. À cela s'ajoute la disparité des matériaux recueillis auprès des différents acteurs de la chaîne éducative qui permet de recouper le plus grand nombre d'informations susceptibles de devenir des données exploitables. L'hétérogénéité garantit alors la cohérence d'un ensemble de significations qui, confrontées les unes aux autres, peuvent fonctionner ensemble. Au lieu de considérer cette diversion comme un obstacle, c'est l'attitude inverse qui a été adoptée, car les variations d'un dispositif à l'autre, d'une classe d'âge à l'autre, d'une pratique enseignante à une autre ont multiplié les possibilités d'étudier ce qui se joue dans la scolarisation de l'art, certains éléments étant plus visibles que d'autres selon les terrains.

La démarche de cette recherche ainsi explicitée, il est temps de présenter maintenant l'organisation de l'ouvrage qui en délivre les principaux résultats. Une première partie (chapitres I, II et III) s'attache aux enjeux historiques et sociaux de l'introduction de l'art dans l'institution scolaire, aux conceptions ainsi qu'aux discussions qui ont contribué à légitimer progressivement la généralisation de l'accès aux œuvres d'art et aux productions culturelles. Ces éléments historiques et sociaux expliquent les changements qui affectent les contenus et les pratiques d'enseignement depuis ces dernières décennies. Une seconde partie (chapitres IV, V et VI) développe le travail de construction théorique réalisé simul-

7. GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, « L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté », *Cahier Alfred Binet*, Vol. 661, 4, p. 49-68.

tanément à la recherche empirique. Elle expose une conception de ce qui peut se jouer pour les apprentissages des élèves dans les confrontations scolaires au cinéma ainsi que les arguments qui fondent l'intérêt porté aux processus à l'œuvre dans leurs pratiques langagières. Une troisième et dernière partie (chapitres VII, VIII, IX et X) délivre la méthode et les résultats d'analyse d'écrits d'élèves et apporte des éléments de réponse à la question des conditions de mise en œuvre des confrontations scolaires aux œuvres favorables aux apprentissages du plus grand nombre.