

L'activité de l'enseignant dans les situations de rencontre avec des oeuvres d'art (littérature, arts visuels): quels gestes professionnels spécifiques? (Co) activité de l'enseignant et de l'élève au momento de «parler de l'oeuvre»

Jean-Charles Chabanne

Équipe ALFA, laboratoire LIRDE
Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Montpellier
Université Montpellier 2

Contexte et enjeux de la recherche

Les travaux ici présentés se définissent explicitement comme des recherches sur des situations de formation d'enseignants non spécialistes aux problématiques des Enseignements Artistiques et Culturels¹ [EAC]. Cela ne signifie pas que ces travaux relèvent de ce qui serait une «recherche appliquée»; bien au contraire, nous postulons que ces situations professionnelles renvoient à la recherche «fondamentale» en sciences des arts des questions originales et difficiles. Une des difficultés de la formation d'enseignants polyvalents est justement de leur apporter, dans des délais forcément réduits, des connaissances solides, alors qu'elles portent sur des champs disciplinaires multiples, et sur des noeuds théoriques qui se révèlent complexes.

La polyvalence disciplinaire impose par ailleurs que soit trouvé un équilibre entre des formations nécessairement spécifiques, ancrées dans les logiques disciplinaires (littérature, arts visuels, musique, danse...), et une approche interdisciplinaire dont nous postulons qu'elle n'est pas une dilution, mais un enrichissement. Car certaines de ces problématiques sont transversales (par exemple, l'éducation culturelle, la formation d'attitudes...); d'autres gagnent à être confrontées d'une discipline à l'autre (par exemple, les jeux de langage en réception, les modes de présentation des oeuvres, la place de l'écrit et ses formes...). Des rapprochements sont à faire, sur ce point, avec la formation d'autres professionnels de la médiation culturelle (personnels des institutions, intervenants...). Le croisement des interrogations d'un art à l'autre, d'un métier à l'autre, d'un niveau scolaire à l'autre, est un enrichissement. C'est pourquoi nous insistons pour intégrer aux EAC l'enseignement de la littérature, souvent traitée à part². Or, la théorie de la littérature pourrait nous aider à éclairer la problématique de la *parole sur l'oeuvre*³.

Ces recherches répondent à une demande institutionnelle qui donne un poids significatif à la «culture commune», associant sciences humaines et histoire des arts, dans la définition d'un Socle

¹HCEAC, 19 Décembre 2006: *Définition de l'éducation artistique et culturelle*: http://www.education.arts.culture.fr/images/documents/Rapport_annuel_2006_HCEAC.pdf

²E. Fraisse: «la forme artistique la plus constamment et intensément présente dans notre univers scolaire, la "littérature", est quasi absente des travaux présentés ici», dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris: CGP, 2007, p. 17.

³B. Vouilloux, *Langages de l'art et relations transaesthétiques*, Éd. de l'Éclat, 1997.

Commun de Connaissances et de Compétences⁴. La demande est parfois ambiguë, puisqu'on promeut l'enseignement de l'histoire des arts, alors qu'il faut toujours défendre pied à pied la place des EAC dans les curricula. Cette commande invite malgré tout à s'interroger sur les meilleurs dispositifs de formation qui permettent d'une part, de renforcer les EAC par leur mise en oeuvre coordonnée, et d'autre part de justifier leurs apports spécifiques à ce qu'il est convenu d'appeler les «apprentissages fondamentaux», la langue, la culture, la socialisation...

Il s'agit donc, en peu de temps! de former des non-spécialistes à enseigner les arts à la fois pour ce qu'ils ont de spécifique, pour ce que leur confrontation apporte, et pour leur contribution à une éducation et une instruction. Et cela, pour des publics qui ne sont pas familiers des pratiques culturelles: public très jeune du préélémentaire et de l'élémentaire, publics à la scolarité difficile, public hétérogène de l'école moyenne...

Les questions posées sont vastes et nombreuses. Elles font appel à de nombreux domaines de référence et à des bibliographies qu'un chercheur isolé ne peut prétendre maîtriser. D'où la nécessité d'un *travail d'équipe pluridisciplinaire*, et d'un regard croisé de différents acteurs, spécialistes d'autres domaines EAC, pour analyser une situation dans un domaine artistique donné⁵.

Problématique

Pour former ces enseignants, il faut des dispositifs qui équilibrent formation personnelle, formation théorique, et formation professionnelle. Une des voies explorées est l'emploi de supports vidéos choisis pour présenter un échantillon de situations de référence, pour entraîner un regard à la fois attentif aux contenus d'enseignement (en référence aux disciplines contributives, par exemple l'esthétique, l'histoire des arts, la sémiologie...) et aux *gestes professionnels*, composantes de la compétence professionnelle propre à un EAC. Être un enseignant efficace, c'est savoir interpréter en direct l'activité de l'élève au travail avec les tâches et les contenus d'enseignement eux-mêmes (quels apprentissages sont nécessaires et sont possibles dans la classe EAC?); c'est être capable de mener une réflexion esthétique (qu'est-ce que le «savoir» en art? qu'est-ce qu'«interpréter» une oeuvre?), une réflexion sociologique⁶ (qu'est-ce que ces «pratiques sociales» que nous cherchons à construire? Selon quels processus de socialisation?), une réflexion psychologique⁷ (qu'est-ce que percevoir/comprendre/apprécier... une oeuvre?), une réflexion sémiotique⁸ (qu'est-ce que parler/écrire dans les EAC?), une réflexion didactique⁹, etc. Étudier comment les enseignants en formation initiale ou continue s'emparent de ces supports, comment ils mobilisent les éléments théoriques reçus par ailleurs, et s'ils transposent à l'analyse de leur propre pratique et de leurs propres objets ce qu'ils y apprennent... est un des volets de la recherche.

Dans une première étape de la recherche, nous cherchons à identifier des situations qui permettraient de mettre en évidence, pour des non spécialistes, quelques éléments-clés de la compétence professionnelle: la capacité à choisir des supports, à créer des dispositifs, à programmer des consignes, à guider les échanges et les actions, à dégager avec les élèves les éléments de savoir, à tisser des liens avec des éléments de savoirs apportés et des connaissances disponibles, etc.

⁴Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences, n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

⁵J.C. Chabanne, Conférence d'ouverture des JEPEAC, Perpignan, 2009, en ligne <http://www.jepeac.univmontp2.fr/>.

⁶N. Heinich, *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*, Les impressions nouvelles, 2009.

⁷J.M. Schaeffer, *Les célibataires de l'art*, PUF, 1996.

⁸B. Vouilloux, *Langages de l'art et relations transaesthétiques*, Éd. de l'Éclat, 1997.

⁹D. Bucheton et al., *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*, Toulouse: Octarès, 2009.

Méthode

Nous utilisons d'une part, des entretiens avec des enseignants EAC qui portent sur leurs intentions, sur l'*analyse a priori* ou *a posteriori* des savoirs enseignés, et sur l'analyse, sur le *temps longs* (trimestre, année) de programmations et de parcours d'élèves. D'autre part, des analyses de séances filmées et transcrites selon le protocole suivant: la séance est analysée par l'enseignant qui l'a dirigée avec un et si possible plusieurs spécialistes de deux disciplines EAC; le jugement des acteurs sur leur propre pratique prend le pas sur les analyses externes (autoconfrontation croisée).

L'autoconfrontation¹⁰ se développe autour d'incidents critiques, de points d'achoppement, ou au contraire autour de moments heureux, où l'enseignant estime qu'il se passe quelque chose qui l'intéresse, le surprend. Ce point de vue ascendant *a posteriori* (à partir de l'expérience vécue) est croisé avec un point de vue descendant *a priori* (à partir du potentiel offert par le dispositif): on cherche à identifier les indices de la co-activité en termes de conduites observables, sans cesser de s'interroger sur la nature des objets, l'analyse des contenus. Par ailleurs, des analyses comparées de pratiques portant sur des objets proches apportent aussi d'intéressants effets de contraste (jeu des variables comme le milieu scolaire, le degré d'expérience, et tout spécialement la discipline...).

La recherche est pour le moment exploratoire. Il s'agit à terme de disposer d'un ensemble variées d'extraits assez brefs (quelques mn); pour le moment, se met en place la démarche d'analyse et l'identification de *gestes-témoins*, considérés comme des clefs¹¹. L'étape suivante consistera à évaluer quels effets de formation peuvent produire de tels supports et dans quelles conditions.

Une entrée parmi d'autres: les médiations sémiotiques

Nous nous intéresserons ici à une de nos pistes de réflexion: l'observation de la production de *signes* au cours de la confrontation, de l'analyse, de l'interprétation des oeuvres en réception.

D'autres signes que la parole

Si ces signes relèvent pour l'essentiel du registre linguistique, il importe de faire ressortir que bien d'autres signes sont à la disposition de l'enseignant expert: les postures corporelles, les mimiques, la gestuelle... développent un fin réseau d'indicateurs des représentations, des émotions. Souvent les premiers signes émis par un «regardeur d'oeuvre», ils dirigent l'attention de l'enseignant, qui doit alors ajuster ses décisions.

Mesurer l'importance de ces conduites sémiotiques permet de redonner une place autre qu'anecdotique à des événements peu visibles. La *gestuelle* par exemple, est souvent le premier registre utilisé par de très jeunes élèves, qu'on voit, par exemple, réagir par des mimiques, mimer des actions esquissées, la gestuelle venant tantôt accompagner, tantôt suppléer les premières mises en mots. Cela s'exploite parfois dans des formes de réception qui peuvent paraître non conventionnelles: «mimer une oeuvre», la danser, est parfois utilisé dans les classes préscolaires... mais aussi par des artistes. Ainsi ces apparents «détours» s'éclairent d'un autre jour si on les reporte à des pratiques d'experts: l'histoire des arts montrent comment les formes de la réponse à l'oeuvre sont parfois d'autres oeuvres: la danse comme discours sur une oeuvre plastique ou musicale; tel tableau comme réponse à la musique ou d'autres tableaux; telles productions poétiques comme alternatives à un commentaire sur l'oeuvre dans les livres d'artistes, etc. En réalité, référer à des pratiques d'experts permet d'élargir et de légitimer l'éventail d'actions didactiques. Par exemple, observer comment l'écrit est présent dans les pratiques ordinaires autour de l'oeuvre justifie de diversifier et de prendre au sérieux des formes d'écrits intermédiaires,

¹⁰S. Leblanc et al., Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive, *@activités*, 2008, volume 5 numéro 1, en ligne.

¹¹Y. Soulé et al., *La Littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école*, CRDP Créteil, 2008.

carnets, notes sur le vif, relevés d'impressions, récits, essais... à l'image du genre protéiforme des *écrits sur l'art*¹².

Sur un plan didactique, l'entrecroisement des registres sémiotiques¹³ est à la fois un observé et quelque chose qui peut être piloté; il faut observer de près les consignes: «raconte» n'est pas «décris», «explique» n'est pas «évoque», «compare» n'est pas «imagine»... Faire alterner la parole, l'écrit, d'autres tâches de transposition («dessine», «écris un poème», «fais une liste», «utilise un calque», «mime le personnage»...), est un savoir faire professionnel.

La parole comme médiateur universel

L'attention portée aux formes sémiotiques de l'expérience esthétique est justifiée si on ne réduit pas la parole sur l'oeuvre à la seule «communication», qui présupposerait que les émotions, les idéations, les catégorisations... se produisent «en amont» et indépendamment de l'élaboration sémiotique. On peut postuler que l'activité du sujet est précisément articulée à ces productions de signes¹⁴, qui ne se réduisent pas à l'expression d'états mentaux, mais contribuent à les saisir, les développer, les amplifier, les structurer¹⁵. Signes et pensée, signes et émotions sont co-occurents; le sujet a besoin de ses propres signes pour identifier ses propres intentions et réactions. Il y a codéveloppement de l'activité conceptuelle et émotionnelle et de la production sémiotique¹⁶. Dans cette approche, les verbalisations et autres données sémiotiques sont considérées de deux points de vue:

- D'une part, ce sont des *savoir-faire*, et par conséquent des *objets d'enseignements* en eux-mêmes: les élèves doivent apprendre *comment on parle* de l'oeuvre, car ces jeux de langage ne sont pas naturels; ils sont acquis, depuis leurs formes émergentes (par exemple, les conduites corporelles qui accompagnent les séances de lecture d'un album) jusqu'aux formes les plus élaborées (celles par exemple de l'amateur d'art, de l'expert).
- D'autre part, ce sont des *indicateurs* donnant un accès relatif à ce qui n'est pas observable directement: l'activité émotionnelle, perceptive, cognitive... de l'élève au travail avec l'oeuvre. Ce sont des traces de cette activité. L'enseignant est à l'écoute de ces signes souvent ténus, ambigus et évanescents; c'est à partir d'eux qu'il règle son intervention¹⁷.

Notre hypothèse est que ces formes sémiotiques, relevant de divers registres, jouent un rôle de médiation en permettant le développement de la perception, de la pensée, voire de l'émotion. Elles sont médiatrices à plusieurs titres:

- Entre le sujet et lui-même, comme par exemple dans les écrits de travail qu'il peut produire: la parole sur l'oeuvre (même émergente, même «poétique»...), plus largement la production de signes sur l'oeuvre (schémas, dessins, conduites corporelles comme le mime, le geste...) sont pour le sujet un moyen de provoquer, de saisir, de prolonger, d'approfondir, d'identifier des éléments de sa propre expérience.

¹²D. Vaugeois, *L'écrit sur l'art: un genre littéraire*, Université de Pau, 2005.

¹³R. Duval, *Sémiosis et pensée humaine: Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, Berne: Peter Lang.

¹⁴«J'appellerai aussi 'jeu de langage' l'ensemble formé par le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé. (...) L'expression 'jeux de langage' doit ici faire ressortir que parler un langage fait partie d'une activité, ou d'une forme de vie», L. Wittgenstein, *Recherches philosophiques*, Paris: Gallimard, 2005, p. 31 & 39.

¹⁵J.P. Bronckart, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1997.

¹⁶L. Vygotsky, *Théorie des émotions*, Paris: L'Harmattan, 1998.

¹⁷O. Dezutter & D. Bucheton, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles: De Boeck, 2008.

- Entre le sujet et les autres participants à la rencontre: la réception n'est pas solipsiste, mais socialisée¹⁸. C'est dans le collectif que l'acteur construit peu à peu son autonomie.
- Entre le sujet et les discours d'experts dont il doit se nourrir, qu'il s'approprie par une reformulation continue.

Le difficile-à-dire et le genre des écrits sur l'art

Une des manières d'interpréter ces productions sémiotiques est de les comparer à des pratiques sociales de référence¹⁹: quand parle-t-on ordinairement sur les oeuvres, et comment? Les conduites des élèves s'éclairent si on les reportent aux paroles de visiteurs d'exposition, d'amateurs de concerts, d'amis sortant d'un cinéma... *Pour quoi faire* parle-t-on des oeuvres? Quels usages de cette parole, mais aussi quelles formes et quels problèmes doivent avoir résolu ces interlocuteurs? Et surtout: *qu'ont-ils appris pour faire cela?*

Une autre source de réflexion est de les reporter à des paroles expertes: l'artiste, le critique, l'historien, le sémiologue, le galeriste... répondent aux mêmes consignes que les élèves: qu'est-ce que vous ressentez? Qu'est-ce que vous pensez? À quelles oeuvres celle-ci vous renvoie? Quel sens peut avoir cette oeuvre? Que peut-on savoir des intentions de l'artiste? Que *vaut* cette oeuvre?... On peut ainsi mesurer la difficulté de l'élève à qui sont posées, implicitement, les mêmes questions...

Si cette attention doit être aussi bienveillante qu'exigeante, c'est qu'il ne s'agit pas moins de former à une pratique sociale dont on mesure parfois mal, quand on est un enseignant débutant, la complexité. Devoir *formuler l'interprétation* devant une oeuvre nouvelle, souvent culturellement distante, devoir *prendre le risque* de cette prise de parole, devoir *livrer l'intimité d'une réception*, d'une impression, alors même qu'on manque de mots, qu'on n'y connaît pas grand-chose, qu'on sait parfaitement que d'autres ont tenu sur les oeuvres des discours bien plus savants... c'est une difficulté qui explique bien souvent le mutisme ou les réticences des publics les plus âgés, à commencer par les enseignants eux-mêmes qui sont souvent frappés par la volubilité de très jeunes enfants, par leur aisance, par leur inventivité...

Car ce à quoi s'attaque l'élève devant l'oeuvre est un *difficile-à-dire*²⁰: réciter un savoir appris par ailleurs n'est pas vraiment «parler sur l'oeuvre» en tant qu'interprète authentique. S'il faut attendre que d'autres aient parlé pour simplement les répéter, on n'est plus dans ce que l'on cherche à enseigner, à savoir une relation personnelle à l'oeuvre. Mais on n'est plus dans le savoir de l'oeuvre, mais dans le savoir *sur* l'oeuvre. S'il s'agit de former non seulement des savants en art, mais des *amateurs* d'art, très modestement, c'est à ce *difficile-à-dire* qu'il faut s'intéresser.

Un rapprochement éclairant peut être fait avec le plus protéiforme des genres qu'on peut identifier autour des oeuvres: les *écrits sur l'art*²¹. Diderot l'inaugure quand, dans ses *Salons*, il contourne la commande d'un compte-rendu descriptif pour parler de *sa* réception, de sa *propre* expérience de l'oeuvre, de ce qu'elle lui inspire, où se mêle sans souci de cohérence (apparente) descriptions, impressions, comparaisons, digressions philosophiques, références historiques, anecdotes, jugements de gout... À une expérience nécessairement singulière, répond une expérimentation générique et stylistique. Le difficile-à-dire que rencontrent les élèves n'est pas si différent du difficile-à-dire des experts; il lui faut lui aussi «inventer une langue», trouver des mots pour dire

¹⁸J.P. Esquénazy, *Sociologie des oeuvres, de la production à l'interprétation*, Paris: A. Colin, 2007.

¹⁹Y. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée sauvage, 1992.

²⁰François 1999, *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*, Paris: L'Harmattan, p. 28.

²¹D. Vaugeois, *L'écrit sur l'art: un genre littéraire*, Pau: Éd. Universitaires, 2005.

d'une part ce qui ne peut être dit que par lui, et d'autre part exprimer des choses difficiles: «à quoi penses-tu devant un Yves Klein?», «que vois-tu dans le *Triomphe de la mort* ou dans *Impression soleil levant*?». On voit bien ici un double problème: pour l'élève, inventer le discours pour ce qui n'a pas de précédent, et pour l'enseignant, au rebours, donner des outils pour que cette parole se lance et s'élabore, pour qu'on dépasse le stade des exclamations et des lieux communs.

Un travail spécifique pour l'enseignant: étayer le difficile-à-dire

Mesurer ainsi la complexité de la parole sur l'oeuvre, c'est mesurer la complexité du travail de l'enseignant qui doit accompagner des néophytes vers cette activité, alors même qu'elle ne peut pas être routinière. Pour l'enseignant, impossible d'exiger qu'apparaissent immédiatement des formes sémiotiques normées (par exemple, une description, ou une réponse à la question «à quoi ça te fait penser»), mais une *écoute bienveillante* doublée d'un *patient étayage*²² de productions spontanément balbutiantes, brouillonantes, esquissées, malhabiles... Plus l'élève est jeune ou plus il est dénué de références et de ressources verbales, plus le savoir de l'enseignant, du médiateur est de répondre et nourrir des signes rares ou maladroits, qui sont alors identifiés comme autant de prises de risques, premiers pas vers un discours mieux articulé.

Une approche linguistique fine du travail de l'enseignant est ainsi nécessaire, qui peut porter sur des formes d'intervention les plus évidentes (par exemple tout ce qui relève de la *consigne*, haut-lieu d'expression de la compétence professionnelle mais aussi révélateur d'une réflexion sur les objets enseignés, tout autant qu'une réflexion sur le processus parfois hasardeux de réappropriation de la tâche par les élèves²³) mais aussi les plus *inaperçues*. Deux exemples:

- Les *paroles d'annonce*, ce qui est dit *avant* la présentation de l'oeuvre. Moment souvent sous-estimé, alors qu'il est décisif dans la mobilisation de l'attention, dans l'apport des informations pertinentes, de ce qui va ouvrir des pistes, donner quelques clefs, lever des difficultés, orienter une attention... alors qu'il apparaît souvent comme contraire à la spontanéité. Préambules, lanceurs, comme *germes* de la conduite interprétative.
- Les *paroles d'accompagnement*: les observations révèlent que le temps de rencontre avec l'oeuvre est rarement silencieux, qu'il laisse place à des échanges, à tout un travail sémiotique qui double la perception de l'oeuvre (visuelle, auditive, corporelle), qui dirige l'attention, qui exploite ou censure les propositions d'interprétation extemporanées. L'attention au discours d'accompagnement fait apparaître que le processus même d'appréhension de l'oeuvre (fût-ce par exemple une écoute musicale) est une conduite enseignée via un guidage verbal ou corporel, un pointage, une organisation, nécessairement interactive.

On observera par exemple comment lors de la lecture d'un album, le texte-à-lire peut parfois être tissé d'interventions du lecteur (résumés, injonctions, paraphrases, rappel du contexte, interpellation au public...).

S'interroger sur ce qui est enseigné

Dès lors qu'on prend la mesure du problème qui leur est posé, où les élèves vont-ils trouver des *solutions sémiotiques* pour parvenir à parler de l'oeuvre? Une analyse fine des interactions amène à s'interroger sur les *ressources* qui leur sont apportées, implicitement ou explicitement.

Une des premières ressources se trouve dans la communauté qu'ils forment. L'enseignant orchestre les échanges entre les élèves et une de ses tâches est d'accompagner les phénomènes naturels de «prise-transformation²⁴» qu'on observe dans les suites d'échanges: la parole de chacun se

²²J. Bruner, *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris: PUF, p. 263.

²³Dévolution: G. Brousseau, *La Théorie des situations didactiques*, Grenoble: La Pensée sauvage, 1998.

²⁴F. François, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1990.

construit avec des fragments empruntés au discours des autres; faire entendre la parole, mettre en valeur les pistes ouvertes, *reformuler*²⁵ sans trahir une intention, tout un travail d'étayage de la parole dans le collectif aux prises avec le difficile-à-dire.

Une autre source d'apports est souvent peu visible pour le débutant: ce sont les éléments que l'enseignant apporte par ses reformulations, par ses synthèses, par ses propositions, par des questionnements orientés. L'analyse est ici linguistique, mais forcément épistémologique: un des risques des enseignements EAC est d'apparaître comme des disciplines où il n'y a pas de savoirs, mais des événements, des émotions, des rencontres, de l'informel, de l'*indicible*... Or, l'enseignant instille dans les échanges des éléments qui relèvent des sciences de l'art: un *métalangage* explicite ou non, des éléments de méthodes, de procédures. Identifier ce métalangage et ces méthodes, observer comment ils sont transposés, c'est le rôle d'une analyse didactique-épistémologique. Sur une oeuvre donnée, quels savoirs sont *effectivement* apportés? Quels vocables sont utilisés, empruntés à quels cadres théoriques mêmes impensés? Quelles méthodes, quels procédures techniques, vont être apportées? Ce savoir est-il nommé, explicité, «institutionnalisé»? Aboutit-on à des synthèses: y a-t-il dans la séance EAC des «leçons» comme on en trouve dans les autres disciplines? Et enfin: comment ce savoir est-il *articulé* à l'expérience esthétique?

Enfin, quelle place est donnée à d'autres voix que celle des interlocuteurs? Quels sont, autour d'une oeuvre étudiée, les discours qu'on peut apporter aux élèves: lettres d'artistes, textes critiques, analyses de spécialistes...? Que faire lire, que faire entendre, autour d'une oeuvre donnée? Et comment ces documents sont-ils transposés, adaptés? Comment les élèves s'en emparent-ils? Il y a là un paradoxe: apporter des savoirs trop tôt, trop vite, trop nombreux, c'est remplacer la rencontre avec l'oeuvre par les discours sur l'oeuvre, et faire des élèves des répétiteurs²⁶.

Mais pour autant peut-on affirmer que la rencontre est spontanée, immédiate, première, que les savoirs sont seconds, voire parasites, qu'ils tueraient la spontanéité de la relation à l'oeuvre? L'observation comme les témoignages laissent entendre que certains enseignements a priori ont été des *passages obligés* vers une rencontre effective avec l'oeuvre. Que faut-il savoir pour «oublier» les savoirs?

Conclusions

La place manque pour donner des exemples d'analyses de séances. Elle manque aussi pour montrer comment, en comparant des séances relevant d'arts différents, au-delà des spécificités, apparaissent des problématiques communes, qui justifient que ces questions relèvent non d'une approche par discipline seulement, mais nécessairement d'un travail de collaboration qui associe les praticiens, les spécialistes des sciences de l'art et de la formation. La communication, à partir d'extraits vidéos, montrera l'intérêt de revenir vers les disciplines de référence avec exigence, pour comprendre quels gestes professionnels de l'enseignant relèvent à la fois de routines identifiables et d'une capacité d'improvisation qui ne peut s'enseigner et s'apprendre que dans une pratique *réfléchie et accompagnée*²⁷ et soigneusement documentée.

²⁵B. Daunay, *Éloge de la paraphrase*, Vincennes: Presses Universitaires, 2002.

²⁶Par exemple, la notion de *schéma narratif*, ou celle d'*actant*, de *champ lexical* dont les transpositions ont posé problème au point d'être accusées de réduire l'enseignement de la littérature à un formalisme absurde.

²⁷D. Schön, *Le praticien réflexif: A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal: Les Éditions logiques, 1994.