

Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

43 | 2011

Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels

Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique

JEAN-CHARLES CHABANNE ET JEAN-LOUIS DUFAYS

p. 7-29

<https://doi.org/10.4000/reperes.207>

Texte intégral

1. Une commande institutionnelle nouvelle

- ¹ Ce numéro de la revue *Repères* souhaite aborder des questions émergentes qui se situent à l'intersection des préoccupations des chercheurs, des enseignants et des formateurs dans les diverses spécialités des enseignements artistiques et culturels, lorsqu'on s'intéresse tout particulièrement à la place qu'y occupent les pratiques langagières. C'est ce dernier point qui justifie qu'une revue de didactique du français propose une réflexion commune autour d'un objet qu'on pourrait provisoirement définir comme *la parole¹ sur l'œuvre*, en lien avec la pratique esthétique en réception comme en production.
- ² Ce domaine de recherche a été (ré)ouvert récemment en France par deux textes officiels fondamentaux. Le premier rend les enseignements artistiques et culturels solidairement responsables de la construction d'une « culture humaniste » présentée comme un des piliers du Socle commun des connaissances (MEN, 2006). Le second, sans créer une discipline nouvelle, qui existe dans certains pays comme en Belgique², invite plusieurs disciplines à coordonner leurs interventions pour aborder, de manière

résolument interdisciplinaire, l'enseignement de l'*histoire des arts* (MEN, 2008). S'inscrivant dans un vaste programme qui s'étend de l'enseignement préscolaire à la fin du secondaire, celui-ci « concerne au moins six grands domaines artistiques : les arts de l'espace, les arts du langage, les arts du quotidien, les arts du son, les arts du spectacle vivant, les arts du visuel » (MEN, 2008, p. 1). Cette injonction institutionnelle s'inscrit autant dans une préoccupation politique nationale (Gross, 2007), concrétisée par la mise en place en 2005 d'un Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle³, que dans la politique de soutien à l'éducation artistique menée par une institution internationale comme l'UNESCO (2006), étudiée par Ann Bamford (2006).

- 3 Ces deux textes officiels récents ont rendu nécessaire une collaboration qu'on pourrait qualifier d'interdidactique, dès lors qu'elle part de questions posées simultanément dans plusieurs disciplines d'enseignement-apprentissage (pluridisciplinarité), lesquelles questions invitent à des réflexions croisées et à des collaborations dans la même classe (interdisciplinarité), et éventuellement à la recherche de savoirs qui circuleraient de l'une à l'autre ou seraient leur bien commun (transdisciplinarité). La notion d'interdidactique va plus loin, en s'étendant à des apprentissages qui se feraient dans une même activité d'enseignement, où plusieurs disciplines pourraient retrouver, confondus, mêlés ou associés, les mêmes objets. La commande institutionnelle invite à repenser les frontières disciplinaires traditionnelles, en permettant à des enseignants de matières différentes d'intervenir ensemble, sinon de coordonner leurs projets autour d'objets, de démarches, d'objectifs partagés ou coïncidents.
- 4 La discipline « français » est intéressée à plusieurs titres dans une telle évolution : premièrement, elle est en charge depuis toujours d'un des enseignements artistiques et culturels, celui des *arts du langage*, la littérature. Paradoxalement, lors d'un grand colloque international sur l'éducation artistique et culturelle qui s'est tenu à Beaubourg en janvier 2007 (Rouhète, 2008), un des participants s'étonnait que ces arts du langage ne soient pas mieux représentés : « la forme artistique la plus constamment et intensément présente dans notre univers scolaire, la "littérature", est quasi absente des travaux présentés ici » (Fraisie, 2008). Ce numéro de *Repères* est sans doute l'occasion de retisser les liens entre les arts du langage et les autres.
- 5 Ensuite, la didactique de la littérature est familière de la *parole sur l'œuvre*, dont elle fait une part importante de ses objets. Ainsi, elle s'intéresse aux discours didactiques qui entourent les textes, introductions, présentations, questionnement, notes, synthèses historiques ou méthodologiques, etc. Elle s'intéresse en outre à la *parole de l'élève* dans les genres scolaires de l'explication (*Pratiques*, n° 97-98), du commentaire composé, de la dissertation littéraire (Le Goff, 2009). Elle développe pour cela une réflexion sur ses propres *métalangages* (Bouchard et Meyer, 1996), et plus largement sur la transposition des sciences de la littérature vers l'espace scolaire (*Pratiques*, n° 38 et 67 ; *Repères*, n° 19 ; Dufays *et al.*, 2005 ; Dufays, 1996).
- 6 D'autre part, elle s'intéresse d'une manière plus générale aux pratiques langagières, au langage en tant que médiation sociale, psychologique (Bronckart, 1997), didactique (Bernié, Jaubert et Rebière, 2003), tant dans ses formes incidentes que dans ses formes professionnelles (Filliettaz et Bronckart, 2005), associées à la communication, à la socialisation, à la conceptualisation en situation scolaire (revue de synthèse dans Nonnon, 1999 ; Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008 ; Canelas-Trevisi, *et al.*, 2009). Très prosaïquement, l'enseignant de français est intéressé par toutes les situations où l'on lit, parle et écrit : ce sont pour lui des situations d'apprentissage qui relèvent de ses objectifs, même quand elles se situent dans des disciplines qui ne sont pas le français⁴.
- 7 C'est ainsi que la didactique du français dialogue à intervalles réguliers avec les autres didactiques, s'interrogeant sur les apports réciproques de l'une à l'autre (Bernié, 2004 ; Bonnichon et Martina, 1997 ; *Le français aujourd'hui*, n° 45 et 74 ; *Recherches*, n° 37) : dans les croisements avec le domaine des sciences (Ducancel, Pechevy, et Yziquel, 1980 ; Boyer, 1983a, 1983b ; Astolfi, 1986 ; *Aster*, n° 6 et 4 ; Garcia-Debanc, 1990 ; Schneeberger et Vérin, 2009 ; *Repères*, n° 58 [ancienne série] ; *Repères*, n° 12, où G. Ducancel et J.-P. Astolfi signent ensemble une rétrospective, 1995), des mathématiques

(Vergnaud, 1986 ; Durand-Guerrier, 2006), de l'histoire (Laparra, 1991 ; *Pratiques*, n° 69), des sciences humaines (Bautier *et al.*, 1999), des langues vivantes (*Repères*, n° 6), des arts visuels⁵ (Druart, 1996 ; Chabanne et Villagordo, 2008), de la musique (Guirard, 1999⁶)... Ce numéro de *Repères* s'inscrit dans cette tradition de dialogue entre didactiques, autour du langage.

2. S'intéresser aux discours autour de l'œuvre en croisant les points de vue

⁸ Dans bien des approches disciplinaires, la place de la parole (au sens d'un *discours singulier*, écrit ou oral, et pas seulement verbal) est celle d'un outil quasi transparent. Tout au plus s'intéresse-t-on au langage de spécialité, à la terminologie, éventuellement à des compétences langagières spécifiques⁷, à des *genres* qui relèvent soit de la formulation du texte du savoir⁸, soit de la consigne⁹, soit des formes normées du discours de l'élève¹⁰. Bien souvent, la conception du langage sollicitée dans les disciplines – et parfois même en didactique du français ! – le limite à ses dimensions linguistiques et techniques (orthographe, lexique, syntaxe, types de texte).

⁹ Cette conception réductrice tend à être remplacée aujourd'hui par une vision anthropologique, qui replace le langage au cœur de l'activité humaine : il participe de manière centrale aux phénomènes de médiation symbolique et cognitive impliqués dans la relation sociale, dans la construction collective des représentations, dans la construction des imaginaires, des sensibilités, des valeurs, et enfin dans les processus de transmission, d'éducation et d'enseignement (Vygostki, 1934 ; Bruner, 1990 ; Bronckart, 1997 ; Dolz et Schneuwly, 2010).

« La thèse centrale de l'interactionnisme socio-discursif est que l'action constitue le résultat de l'appropriation, par l'organisme humain, des propriétés de l'activité sociale *médiatisée par le langage*. » (Bronckart, 1997, p. 43).

¹⁰ Dans cette activité sociale spécifique qu'est la pratique de ce que les hommes appellent des œuvres d'art, quelles sont la place, les formes et la fonction de la parole ? À quelles *activités* à la fois langagières, cognitives, perceptives, axiologiques... de telles formes discursives invitent-elles ? Que demande-t-on précisément aux élèves, et pour y apprendre quoi ? Comment la relation à l'œuvre est-elle à la fois une expérience sensible et l'occasion d'interactions sémiotisées par la parole ou d'autres signes (corporels, artefacts...) ? Sur le plan méthodologique, les approches socio- et psycho-sémiotiques, s'intéressant à la manière dont le langage construit à la fois les objets enseignés, mais aussi les communautés de pratiques, les positions identitaires, les formes sémiotiques, sont évidemment des angles d'attaque intéressants (Mili et Rickenmann, 2004).

2.1. De multiples jeux de langage spontanés ou organisés

¹¹ Que font les élèves, devant l'œuvre ? Par exemple, lorsqu'ils sont invités à réagir à une œuvre qu'ils viennent d'écouter, de regarder ? Lorsqu'ils ont l'occasion, à la suite d'un atelier d'écriture, d'arts plastiques, de danse..., de prendre la parole sur leurs intuitions, les problèmes rencontrés, les solutions trouvées ? Lorsqu'ils sont conviés, dans un projet cinéma ou théâtre, ou au cours d'un cycle de visites de musée, à tenir un carnet de spectateur, un carnet de travail, un carnet de lecteur, un cahier d'écrivain ? Quel est l'intérêt de proposer à des élèves la gageüre de parler de l'étonnante expérience qui consiste à donner sens à un objet aussi étrange qu'un tableau abstrait, qu'une pièce de musique électroacoustique, qu'un solo de Cunningham ou qu'un poème surréaliste ?

(Mais leur est-il plus facile de parler ou d'écrire sur un tableau de Monet, sur une chanson très connue, ou sur un extrait de roman réaliste ?...)

- 12 Un premier travail de recensement s'impose, qui révèle de multiples « jeux de langage » (Wittgenstein, 1953, p. 31 et 39), que les programmes du cycle terminal, en France, présentent dans un schéma symbolique à trois pôles¹¹ :

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

- 13 Dans les espaces de réception (le « musée » ou la « scène »), il s'agit de faire l'expérience de l'œuvre en réception ; dans les espaces d'analyse, il s'agit de les analyser, de les commenter, de les expliquer... selon des approches transposées de pratiques savantes : sémiologie, histoire, sociologie, psychologie, esthétique... ; dans les espaces de production, enfin, ateliers de pratique artistique, atelier d'écriture, écriture d'invention..., il s'agit non de créer, mais plutôt de revenir à une réflexion sur les œuvres et les outils d'analyse, par une pratique qui retrouve les gestes et les problèmes de l'artiste. Chacun de ces espaces appelle des pratiques discursives spécifiques, certaines d'entre elles étant normées, évaluées institutionnellement (comme les exercices du baccalauréat en France, ou les épreuves des classes à option artistique¹², ou l'oral de l'agrégation d'arts plastiques, ou l'analyse esthétique [Jankélévitch, 1983]), d'autres étant moins formalisées, improvisées, souvent non identifiées par les acteurs (échanges informels devant les œuvres, discussions d'amateurs dans une exposition, exposés de motifs à la suite d'une production, etc. [Ancel et Pessin, 1994]).

- 14 À celui qui s'imagine que l'expérience de l'œuvre est nécessairement silencieuse, méditative, a-verbale, l'observation des élèves en situation montre un fourmillement de comportements sémiotiques : mouvements corporels, exclamations, rires, et très vite des commentaires, des réactions, des lazzis, des questions, des jugements, des paraphrases, des descriptions... Ce *brouhaha* apparemment *adidactique* est en lui-même un passionnant objet d'interrogation, qu'on peut rapprocher des études sociologiques sur les conduites de réception des œuvres au musée, à la sortie des cinémas, autour d'un livre qu'on échange ou qu'on commente...

- 15 Mais en situation scolaire, la parole s'insère dans une interaction didactique, où interviennent de manière décisive non seulement la parole du maître, mais aussi de nombreux *discours de référence*, qui servent de modèles implicites à ce qu'on attend des élèves.

2.2. La parole en amont, le discours introductif

- 16 Ainsi, on doit attirer l'attention sur ce qui se dit *avant le dévoilement* de l'œuvre, avant sa présentation matérielle : qu'en est-il de ces avant-propos, de ces paroles d'approche ? Il est rare que sa mise en scène ne soit pas préparée par quelques mots, un préambule, un avant-propos. La théorie de la littérature s'est intéressée à ce qu'elle appelle le discours préfaciel (Bokiba, 1991), mais ne porte pas d'attention au *discours introductif* oral, en situation, qui relève des pratiques de lecture réelles. La didactique de la littérature s'intéresse à une sorte d'équivalent didactique du discours d'introduction dans les dispositifs, sous forme d'introductions, de préambules, des « chapeaux¹³ », qui dans nos manuels constituent un paratexte si familier que nous en oublions la présence... et les effets.

- 17 En élargissant hors du littéraire, le discours introductif est omniprésent. Que peut lire le visiteur de musée avant qu'il pénètre dans une salle, qu'il se plante devant une œuvre ? Que lui dit à l'oreille l'audioguide ? Que dit l'annonceur au moment où va commencer une retransmission de concert ? Sans doute la fonction est-elle simplement informative. Mais la parole d'approche a d'autres fonctions, qui méritent qu'on s'y attarde. Par exemple, une fonction *apéritive*, qui consiste non à apporter des savoirs ou à définir des tâches, mais à créer les conditions d'une écoute favorable, de *donner envie*, de lancer la curiosité... ce que certains modèles de l'analyse du travail enseignant appellent la préoccupation d'*ethos* (Jorro, 2002) ou d'*atmosphère* (Bucheton, 2008) : *rencontrer* une œuvre, c'est se placer dans une disposition particulière, que les textes officiels désignent explicitement comme visée d'apprentissage, sous le terme de « sensibilité » (MEN, 2006, section « Culture humaniste »¹⁴). Cet objet d'apprentissage énigmatique renvoie à des questions d'esthétiques fondamentales, concernant ce qui se joue dans la transaction et dans l'éducation esthétiques (concept de « conduite esthétique », Ardouin, 1997 ; Chaîné et Bruneau, 1998). Ces dernières relèvent de formes de savoir qui ne se réduisent pas des savoirs déclaratifs ou des méthodes. Comment s'enseignent, se transmettent, se construisent les attitudes qui identifient la relation esthétique (Schaeffer, 1992) dans sa spécificité ? Ainsi, la réception de l'œuvre doit être vue non comme une expérience solipsiste spontanée, mais comme une expérience *socialisée* (relevant d'une sociologie des émotions, cf. Le Quéau, 2007 ; Fleury, 2007), où les phénomènes d'empathie relevant d'une socio-psychologie génétique des émotions (Berthoz et Jorland, 2004) jouent un rôle central, l'enseignant donnant par exemple à percevoir sa propre conduite, ou accompagnant, ce qui est encore plus énigmatique, l'expérience de l'élève, qui est *autorisée* et *écoutée*, fût-ce dans ses formes les plus balbutiantes.
- 18 Dans la classe, quelles sont les formes que prend cette parole d'approche et de dévoilement ? Quelles sont ses fonctions ? Sans doute y a-t-il là un art de faire professionnel, celui d'introduire, d'initier, sans écraser d'avance les singularités des réceptions individuelles.

2.3. Le métalangage didactique et les consignes

- 19 Un autre angle d'attaque est l'étude de la manière dont les tâches sont définies et négociées dans les interactions, dont les acteurs parlent de ce qu'ils sont supposés faire. Une chaîne de reformulation est à suivre, qui commence bien au-delà des textes officiels, dans les discours théoriques de référence ; cette chaîne aboutit à la manière dont sont formulées les consignes, puis les échanges de régulation et d'évaluation. Dans les enseignements artistiques et culturels, quel *métalangage didactique* est utilisé, consciemment ou non ? Tantôt il relève des spécificités d'une discipline (par exemple quand le chorégraphe donne des consignes en vue d'un exercice), tantôt il semble désigner des tâches apparemment transdisciplinaires : *parler sur, commenter, expliquer, décrire, interpréter, analyser, dire son ressenti, imaginer, associer, dire ce à quoi ça fait penser...*
- 20 Ce métalangage didactique désigne à la fois une activité (au sens de Leontiev, 1984) et son corrélat langagier, qu'on peut identifier comme un *genre*, comme un jeu de langage soumis à quelques règles qui le définissent. Dans certains cas, ces jeux de langage sont des *genres sociaux* bien identifiés, comme l'article de recension critique d'un journal, la monographie musicologique, l'analyse sémiotique... D'autres sont des *genres scolaires* institutionnalisés, par exemple les types d'exercices d'évaluation des examens terminaux : en France, la dissertation littéraire, le commentaire composé pour la littérature ; dans les options « Arts », la dissertation de l'épreuve de spécialité.
- 21 Certaines consignes semblent relever de la transposition, plus ou moins explicitée, de pratiques discursives de référence relevant de certaines sciences des arts. L'indéfinition qui recouvre cette transposition est source de tensions, au sein même des disciplines contributives. C'est le cas en particulier des discours attendus dans le cadre des

évaluations de la nouvelle discipline qui apparaît en France, l'histoire des arts (MEN, 2008) : quelle forme devrait prendre l'épreuve d'évaluation des acquis ? Quels sont les savoirs attendus et sous quelle forme, à quel degré d'élaboration doivent-ils être formulés ? Quel est le référent implicite : le discours d'un historien de l'art, d'un sémiologue, d'un sociologue, d'un philosophe de l'art ? Chercher à identifier à quelles pratiques expertes renvoient implicitement les consignes et leurs attendus impose de s'interroger sur le cœur épistémologique des disciplines scolaires de l'art.

22 Mais d'autres « genres » sollicités par les consignes habituellement recensées dans le dialogue didactique semblent encore moins bien définis. L'indéfinition de la tâche est l'indice de la difficulté à définir *l'activité* qu'il s'agit de verbaliser. S'il est ainsi plus facile de définir une méthode de description d'un tableau, il semble plus malaisé de définir ce que serait l'expression d'un « ressenti », le récit d'une expérience esthétique, de la rêverie qui est associée à l'audition d'une pièce musicale ou à la perception d'une image. Il est aussi plus difficile de décrire les intentions ou les effets de transcription qui s'effectuent dans une séance d'atelier que de décrire les opérations plastiques successives qu'on a effectuées. Il est aussi plus difficile de formuler des arguments en appui à un jugement esthétique (Dumortier, 2006), euphorique ou dysphorique, etc.

23 Les arts du langage peuvent apporter leur contribution à une réflexion sur les genres de la parole sur l'œuvre. L'histoire littéraire identifie ainsi un genre aux limites problématiques, mais attesté par quelques œuvres célèbres, celui des *écrits sur l'art*. Une liste des sous-genres des écrits sur l'art présente un caractère hétéroclite (D. Vaugeois parle de « genre transfuge »), qui éclaire en retour la variété des conduites esthétiques dont ils sont l'expression verbale : *livre d'artiste, catalogue narrativisé, commentaire d'art, critique d'art, littérature d'art, poème pictural, roman d'artiste, salon, poèmes de peintres, livre de peinture, livres d'art, prose d'art, livre d'artiste, romans critiques, notes d'atelier*, etc. (Vaugeois, 2005).

24 Ainsi les sciences du littéraire se sont intéressées aux discours qui parlent des images, depuis l'*ekphrasis* classique jusqu'à tout rapport texte-image (Louvel, 1998 et 2002). Des travaux sont consacrés aux relations transesthétiques (Vouilloux, 1997), aux discours qui assurent les médiations entre les systèmes de signes esthétiques. Par ailleurs, les sciences de l'art se sont aussi intéressées à leur propres discours, comme le discours historiographique en histoire des arts (Zerner, 1997), le discours critique (Frangne et Poinot, 2001), voire le discours de la philosophie de l'art elle-même : « il n'y aurait pas de problèmes d'esthétique [...] si jamais personne ne parlait des œuvres d'art » (Beardsley, 1988, p. 71).

2.4. Écrits sur l'art

25 La référence aux écrits sur l'art permet d'éclairer les demandes implicites que contiennent les consignes proposées, en toute naïveté, aux élèves. Pour comprendre ce que doit faire un élève amené à parler de la *singularité* de sa perception d'un tableau, il peut être éclairant de voir comment un Diderot se livre à cet exercice dans ses *Salons*. Si cette œuvre est un des exemples archétypiques du genre « écrit sur l'art », c'est parce qu'on y voit l'auteur tenter de rendre compte de ces limbes de l'expression où il se débat avec la matière originelle, native, de l'expérience esthétique, où il accepte de rendre compte de sa propre transaction avec les signes plastiques. Diderot invente une forme où il joue le jeu de ce qui est une sorte de récit de la rencontre avec l'œuvre, et du travail avec les formes langagières pour rendre compte, au plus près, de sa propre production d'un sens. Reste à savoir comment *enseigner* à écrire comme Diderot, ou à redéfinir la tâche si ce n'est pas cela qui est demandé aux élèves...

26 Le livre d'artiste, ou certaines correspondances de créateurs, se situent du côté de la poétique : que peut dire le créateur de sa création ? Si l'on en croit Dubuffet, l'artiste n'est guère en meilleure position que le critique. L'un comme l'autre doivent inventer une curieuse danse avec les signes :

« Il est si malaisé de parler des œuvres d'art [...]. Les mots sont trop lourds, frappent comme des pavés, assomment tout ce qu'ils touchent [...]. Et il y a encore autre chose : pour parler utilement d'un tableau, ne pas prendre position vis-à-vis, à bout portant, mais chercher un axe de vision oblique, aussi oblique que possible, ou mieux encore : parallèle. Ou courbe. Circulaire, suivant un axe extérieur : c'est ainsi qu'on définit le mieux, en tournoyant autour. En dansant autour. »
(Dubuffet, 1944)

27 Ce que nous apprennent aussi les écrits sur l'art comme genre, c'est que la parole sur l'œuvre peut prendre la forme d'une autre œuvre, que nous pourrions appeler une *contre-œuvre* (Clancier, 2002) : peintures qui évoquent des atmosphères musicales¹⁵ ; pièces musicales qui sont des « réponses » à une image, à l'œuvre d'un peintre, voire à un style¹⁶ ; films conçus ou reçus comme des « commentaires de texte » plus que comme des adaptations¹⁷, etc. Il s'agit ici d'une des formes du dialogue entre les arts, où serait soulignée la dimension métacritique de la relation transesthétique (Vouilloux, 1997). Certaines de ces formes de parole sur l'œuvre se retrouvent ainsi ingénument transposées dans l'enseignement des arts, et d'en prendre conscience permet d'en mesurer la difficulté effective : par exemple, la consigne très banale qui consiste à demander à des élèves d'illustrer leur cahier de poésie, ou d'écrire un texte pour légender une production plastique, prend un tout autre sens quand elle est reportée à ces pratiques de référence.

28 Essentiellement, la problématique des écrits sur l'art rappelle aux didacticiens que *parler de l'art est un art*, et n'est pas toujours réductible à des *techniques*¹⁸.

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

29 La littérature comparée s'est depuis toujours intéressée aux formes de « paroles sur l'œuvre » qui échappent aux genres de l'essai, du commentaire, pour pencher vers des formes littéraires, poèmes, récits, portraits, impressions... La relation du texte à l'œuvre n'est plus celle d'un commentaire, mais celle d'un dialogue « en miroir », « en écho » : il s'agit, pour paraphraser une formule de J. Dieudonné¹⁹, non plus de parler *sur* l'œuvre, mais de parler *avec* l'œuvre²⁰. Ce dialogue entre les arts a été transposé par l'édition pour la jeunesse : nous pensons à la collection « Il suffit de passer le pont » chez Mango, avec des albums qui repensent la notion d'illustration en regard de poèmes : *Le Verlaine*, *Le René Char*, *Le Desnos...* ou au travail de Rascal (2002) ou de J. et C. Held (1997) proposant un texte en regard d'une peinture, qui échappe au genre du commentaire analytique, descriptif ou historique (sémiologie, histoire de l'art, critique...) pour dériver vers un genre singulier (poème, récit...), qui est à la fois posé « en regard », « à côté » et « sur » l'œuvre. Ce type de mise en regard d'un art à l'autre relève à la fois d'une réflexion inter-esthétique et d'une réflexion sur certaines variantes de la *médiation par la parole* qui ont place dans nos réflexions.

2.5. Le difficile-à-dire

30 Le détour par les écrits sur l'art permet de mesurer la difficulté de certaines situations de parole devant l'œuvre, au moment même où l'on compte sur la spontanéité et la transparence de l'expérience qu'en fait un élève. Les écrits sur l'art nous introduisent à des genres déconcertants en situation d'enseignement, parce que ce sont des « genres obliques », problématiques, incertains, situés non du côté d'un discours assuré et normé sur les œuvres, mais du côté du *difficile-à-dire* :

« Une façon heurtée, maladroite de dire peut être ressentie comme la bonne façon de dire le *difficile-à-dire*. » (François, 1999, p. 28)

- 31 La difficulté dont rendent compte les experts ne devrait pas nous inciter à interdire aux élèves de se livrer à l'exercice qui consiste à inventer une langue pour dire une expérience qui elle-même s'invente dans cette parole. Elle est simplement un avertissement à savoir écouter comment cette parole difficile émerge des essais nécessairement maladroits des néophytes.
- 32 Ce qui nous rassure, c'est que les élèves, mêmes jeunes, prennent ce risque sans complexe, comme on le verra dans les études ici rassemblées. Par contre, en retour, l'enseignant doit savoir rendre possible cette prise de risque, et écouter avec bienveillance et exigence les formes *émergentes* de la parole sur l'œuvre, dès lors qu'elle est considérée comme la trace d'une élaboration difficile des compétences esthétiques et de la maîtrise des jeux de langage qu'appelle l'appréhension et l'interprétation de l'œuvre. Enseigner la parole sur l'œuvre, c'est justement se placer en deçà des formes savantes ou abouties que peuvent prendre les jeux de langage experts. C'est s'intéresser aux formes natives de cette parole, forcément hésitantes, balbutiantes : c'est être attentif à la *genèse de l'expérience et de la parole esthétiques*, genèse d'autant plus difficile qu'elle a affaire à du complexe et du labile.
- 33 La particularité du travail de l'enseignant est justement qu'il n'a pas à faire avec les formes achevées et maîtrisées de la parole sur l'art, mais avec ses formes émergentes. Plus qu'avec les réussites spontanées, il doit composer avec les bredouillements, les hésitations, les moments où émergent une pensée qui cherche ses mots, ou des mots qui cherchent à s'organiser en pensée. Ce sont ces brouillons qui signalent paradoxalement la mise en activité.
- 34 D'où l'intérêt qu'on doit porter à l'écrit, aux formes « intermédiaires²¹ », à ce que révèlent les brouillons, les esquisses, les notes, les textes préparatoires... Ce sont les marques visibles du travail même de l'apprentissage, du corps-à-corps avec le *difficile-à-dire*.
- 35 L'enseignant doit apprendre à *faire écouter la parole*, qui peut être celle des experts, mais qui est d'abord celle des *pairs* ; écouter les discours sur l'œuvre qui émergent, qui tâtonnent, qui construisent une « communauté discursive » (Bernié, Rebière et Jaubert, 2004) propre à chaque classe et à chaque temps de travail. Si l'art de *faire parler* et de *faire écouter* est une compétence qui peut sembler transversale, nous aurions tout intérêt à chercher à identifier, dans nos domaines, ce qui fait la spécificité du *discours de réception dans sa dimension collective*, depuis ses formes les plus malhabiles, émergentes, jusqu'à ses formes les plus élaborées, celles du *débat interprétatif* (Soulé, Tozzi et Bucheton, 2008 ; Dupont, 2010 ; Dias-Chiaruttini, 2010).
- 36 D'autres disciplines peuvent être sollicitées pour aborder cette parole en émergence, comme par exemple la sociologie de l'art, qui s'est intéressée non seulement aux discours légitimés, mais peut-être plus encore aux discours illégitimes, discours des amateurs, des néophytes, discours ordinaires sur les œuvres, pratiques des non-spécialistes (Ancel et Pessin, 1994). Cet éclairage est important pour l'enseignant, car sa tâche est justement de faire franchir les seuils sociologiques, de faire circuler entre les « formes de vie », entre les « mondes de l'art », d'amener à des conduites, à des valeurs, à des dispositions, des élèves dont les héritages socioculturels sont différenciés et qui en sont aux commencements. Comment les échanges langagiers autour des œuvres accompagnent-ils ou dynamisent-ils ces phénomènes de (dé/re)socialisation, assurant à la fois les apprentissages et les déplacements identitaires et axiologiques ?
- 37 Ce sont ces difficultés de la parole que la sociologie des émotions appelle une *désocialisation paradoxalement socialisatrice*: le brouillonnement est le lieu même des transformations et des apprentissages:

« Source de compréhension de *passages, de césures, de pivotements* à l'échelle d'une vie individuelle ou de jugements d'un groupe social, une sociologie des émotions témoigne de fécondités heuristiques pour les interrogations relatives aux processus de socialisation culturelle, de dynamique du jugement de goût ou encore de constitution de la légitimité de nos valeurs esthétiques. L'émotion esthétique définit un moment de *désocialisation* paradoxalement *socialisatrice*, à l'origine de

- 38 Ici l'élève est finalement en bonne compagnie. Les témoignages d'experts en parole sur l'art confirment la difficulté de dépasser le saisissement de l'expérience esthétique :

« “Tout à coup, je m'arrêtai, je ne pus plus bouger, comme il arrive quand une vision ne s'adresse pas seulement à nos regards, mais requiert des perceptions plus profondes et dispose de notre être tout entier.” (Proust, *Du côté de chez Swann*, éd. Pléiade, t. I, p. 140). Bien sûr, il s'agit d'un lieu commun de la rencontre amoureuse, mais Proust lui donne déjà une formulation singulière qui en fait le lieu d'une expérience inouïe, et qui engage toute une conception du visible, des rapports qui se tressent entre un sujet devenu soudain objet dans le temps même où fait irruption son *saisissement*. C'est, je crois, un pareil saisissement que tentent de transcrire poètes et penseurs quand ils rencontrent l'œuvre d'un peintre, et la ressemblance avec une rencontre amoureuse n'est certainement pas fortuite. Mais exprimer ce qui vous saisit n'est pas commode et plonge d'ordinaire dans l'*embarras*. » (Pouilloux, 2005, p. 196)

- 39 Les spécialistes de l'herméneutique confirment la nécessité d'une prise de risque, d'une parole aventurée hors de codes :

« Comprendre, exactement comme agir, reste toujours un se-risquer et ne permet jamais la simple application d'un savoir général de règles au comprendre d'énoncés ou de textes donnés. [...] La compréhension est une aventure et, comme toute aventure, elle est risquée. [...] Mais si l'on perçoit la compréhension comme une aventure, alors est aussi impliqué qu'elle offre des chances particulières. Elle peut contribuer d'une façon spécifique à élargir nos expériences humaines, notre connaissance de nous-mêmes, et notre horizon du monde. » (Gadamer, 1974, p. 251)

2.6. Accompagner, étayer, évaluer, nourrir la parole sur l'œuvre : une vraie compétence professionnelle

- 40 La didactique du français a apporté sa contribution à l'élargissement de la réflexion des didactiques à la fonction sociale, psychologique, cognitive du langage dans les situations d'apprentissage. Elle jette ainsi un éclairage sur une problématique centrale, les interactions entre la parole du maître et celle de l'élève, et sur la manière dont la première rend possible, encourage, régule, réoriente et nourrit la seconde. Il y a là un « art de faire » qui déroute souvent les enseignants débutants, qui ne savent pas toujours que faire, soit du silence buté de leurs élèves, soit au contraire de leur proximité désordonnée...
- 41 Une partie de l'intervention enseignante relève de formes d'étayage indépendantes des contenus d'enseignement, dont le recensement a été entrepris dans les recherches sur l'apprentissage de l'oral pour penser, pour apprendre et pour se développer (Grandaty et Turco, 2001 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004 ; Nonnon, 1994, 2004), ainsi que dans les travaux sur l'agir enseignant dans sa dimension langagière (Bucheton et Dezutter, 2009 ; Canelas-Trevisi *et al.*, 2009). Mais, dans les enseignements artistiques et culturels, quelle est cette part spécifique du travail enseignant ?
- 42 Si on considère qu'une partie de cette spécificité réside dans la nature même de l'expérience esthétique, on peut s'intéresser au fait que la parole sur l'œuvre assure en quelque sorte le paradoxal partage d'une expérience qui ne semble pas devoir être partageable. Dans les interactions autour des œuvres, il y a une part accordée à la construction de l'*attention conjointe* (Sensevy et Mercier, 2007) : en quelque sorte, le langage médiatise l'expérience de l'œuvre. D'où un geste professionnel délicat : paradoxalement, l'étayage de la parole passe aussi par le sens du silence, de l'écoute, d'une patience, un sens du retrait. Mais aussi d'un sens de l'opportunité, d'une parole

appropriée au juste moment²², ce qu'A. Jorro cherche à saisir par l'antique notion de *kairos*²³. Cette compétence n'est pas seulement celle des enseignants des disciplines artistiques et culturelles ; on peut par exemple l'observer dans des situations de formation artistique de haut niveau comme les master-classes ou les ateliers professionnels. C'est ici une difficulté pour la formation professionnelle : comment apprendre à un enseignant débutant le sens de la juste parole ?

43 Mais l'écoute à elle seule, l'art de la relance, ne suffit pas. L'enseignant est aussi chargé de la nourrir, tout en respectant un équilibre délicat à trouver entre l'émergence et l'expression de la singularité d'une réception, avec toutes les maladroites et les impasses où elle peut conduire, et la nécessité de la confronter, voire de la soumettre, aux paroles autorisées, aux savoirs sur l'œuvre, aux commentaires de l'œuvre légitimés. On a là une source de tensions, et peut-être aussi deux philosophies de la rencontre avec l'œuvre, suivant que l'on fasse dominer le souci de l'expression ou celui de l'érudition. On peut donner l'exemple du commentaire composé, ou de la lecture analytique : si on demande apparemment une lecture personnelle, elle ne l'est pas, car elle doit rendre compte aussi d'un savoir savant que l'élève ne peut contredire à loisir. On peut aussi donner l'exemple de l'analyse d'une œuvre plastique : dans quelle mesure doit-elle suivre une démarche, voire un lexique, qui serait la transposition des procédures savantes qu'on connaît en histoire de l'art ?

44 La didactique retrouve alors certaines questions des théories de la réception et de l'herméneutique : comment concilier l'expérience subjective et l'expérience collective de l'œuvre, les discours légitimes qu'on a tenus ou qu'on peut tenir sur elle ? Comment faire circuler les élèves, par exemple, entre les approches distantes et savantes et les approches spontanées (Dufays, 2002) ? Dans quels cas et avec quels effets les élèves sont-ils invités à parler ou à écrire, après avoir lu ou entendu d'autres discours, experts ou naïfs, sur les œuvres, sur les artistes, sur les réceptions... Comment peut-on nourrir les paroles spontanées par des apports savants, sans étouffer celles-là sous ceux-ci ? En d'autres termes, qu'attend-on effectivement que les élèves disent sur l'œuvre : est-ce vraiment « tout ce qu'ils veulent » ? Et s'il s'agit de les initier à des « jeux de langage » qui puissent être retenus comme légitimes, à quelle aune leurs discours devront-ils être mesurés, sur quels modèles invisibles doivent-ils être réglés ?

45 Une des questions à poser est donc celle de la bibliothèque de référence qui sera présentée aux élèves. Quels textes leur fait-on lire, en amont, en aval de leur propre expérience de l'œuvre ? Ces textes sont-ils ou non utilisés comme des modèles implicites, et sinon, fonctionnent-ils comme tels ? Autrement dit, qu'en font les élèves ?

46 Certains de ces discours sont des *outils de travail*, qui constituent à eux-mêmes des genres spécifiques, dont la nature et l'usage sont sans doute à questionner : les glossaires (Gaillot, 1997, p. 65), les grilles d'analyse, les matrices procédurales définies par les textes officiels ou les manuels (MEN, 2001)... Mais on peut se demander jusqu'où on peut intervenir dans l'enseignement des divers *genres* oraux ou écrits dont nous avons ci-dessus esquissé le recensement. Il est évident que le choix de la bibliothèque présentée aux élèves modifie sensiblement leur représentation des possibles de la parole sur l'œuvre. Lire des extraits de la correspondance de Van Gogh ou de celle de Dubuffet invite plus à l'exploration d'une parole inventive que la confrontation au discours savant du dictionnaire d'histoire de l'art. C'est le sens de ces ouvrages de vulgarisation qui s'attachent à présenter, pour les enfants mais aussi pour les parents et les éducateurs, une parole sur l'œuvre décomplexée (Barbe-Gall, 2008a et 2008b ; Antoine-Andersen, 2003 ; Curtil et Cvach, 2003). De nombreuses collections pour la jeunesse se sont depuis quelques années spécialisées dans ce domaine : éditions Dada, Réunion des musées nationaux, chez Phaidon les *Petits musées de l'art pour les enfants*, la collection Albin Michel/Moma (Yenawine, 1994), etc. Dans un tout autre registre et pour des lecteurs très différents, la manière dont Daniel Arasse renouvelle le style de l'histoire de l'art est de nature à en changer les représentations.

3. Un numéro exploratoire

- 47 L'arrière-fond institutionnel, conceptuel et didactique qui a nourri les contributions du présent numéro étant ainsi esquissé, il reste à souligner leur caractère exploratoire. A l'évidence, la nouveauté de cette problématique, comme celle du champ disciplinaire où elle s'inscrit, ne permettait guère d'envisager d'emblée un approfondissement systématique de chacune des questions qui viennent d'être formulées. Le choix a dès lors plutôt été de donner la parole à des chercheurs pionniers, issus de lieux, de disciplines et de traditions méthodologiques divers, mais qui ont consacré des travaux à l'étude des modalités du discours sur les œuvres d'art tenus par des élèves et/ou par des enseignants, en privilégiant le contexte de l'école primaire.
- 48 Les deux premiers articles, dans la lignée du numéro 40 de *Repères* (2009), concernent le discours scolaire sur les œuvres littéraires.
- 49 Jean-Louis Dumortier, Micheline Dispy et Julien Van Beveren se sont d'abord demandé ce qu'il était opportun d'apprendre aux maîtres à dire à leurs élèves pour inciter ces derniers à développer une attention artistique à l'égard des œuvres. Pour eux, l'objectif premier, qui est d'apprendre aux enseignants à exprimer un « jugement de goût motivé » et un « jugement de valeur argumenté », requiert notamment un dispositif de formation privilégiant la mise en œuvre du discours incitatif. Plaidant pour une meilleure prise en compte de ce genre par les formateurs, les auteurs ont recueilli et analysé des discours incitatifs produits par des enseignants, par des formateurs et par de futurs enseignants. En vue de donner les moyens aux enseignants d'intéresser leurs élèves à l'intention artistique du créateur, ils proposent d'identifier avec eux les facteurs de succès ou d'échec de ce genre de discours.
- 50 C'est également le discours des enseignants sur les œuvres littéraires qui a intéressé Erick Falardeau et Denis Simard, mais dans une direction davantage descriptive, puisque ceux-ci se sont interrogés quant à eux sur la prise en compte du rapport à la culture que ce discours laissait apparaître. Désireux de dégager les conceptions culturelles qui sous-tendent tout dispositif d'enseignement, ces deux chercheurs ont analysé et comparé au moyen de l'outil synopsis deux ensembles de leçons littéraires, qui se trouvent illustrer de manière emblématique deux approches contrastées du fait culturel. En soulignant la tension qui continue, ici comme ailleurs, d'opposer la centration sur le texte et l'intention de l'auteur à la centration sur les réactions et les valeurs des élèves, ils analysent les modalités verbales de cette opposition et montrent à la fois l'intérêt et la difficulté d'équilibrer entre ces deux pôles dans l'enseignement de la littérature.
- 51 Du métatexte proprement littéraire, les contributions s'étendent ensuite au commentaire des œuvres plastiques.
- 52 En premier lieu, Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre et Éric Villagordo se sont intéressés aux premiers pas réalisés dans ce type de discours par des élèves du premier degré, dont ils invitent les enseignants non seulement à observer et à interpréter mais aussi à guider les conduites langagières ainsi mises en œuvre. Leur analyse porte sur des échanges d'élèves de 4-6 ans qui mobilisent à propos d'un film des connaissances issues d'un projet relatif au bestiaire médiéval. Résolument interdidactique, elle montre que, dans une telle situation, les apprentissages en jeu requièrent le regard croisé de deux disciplines, non seulement parce qu'il paraît nécessaire de démêler les différents objectifs langagiers et culturels en présence, mais aussi parce qu'il s'avère qu'apprendre quelque chose sur les arts implique simultanément d'apprendre à parler de l'art.
- 53 Christine Deronne fait état ensuite d'une triple expérience qu'elle a menée avec de futurs enseignants en vue de les former à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique. Partant du constat que les jeunes enseignants de collège peinent à mettre en œuvre l'injonction des nouveaux programmes, qui leur demande de s'appuyer sur les intuitions et sur les réactions spontanées des élèves pour aller vers une interprétation raisonnée, l'auteure s'interroge : pour aider ces enseignants, avant de les lancer dans les classes, ne conviendrait-il pas avant tout de les convier à développer

pendant leur formation initiale une lecture personnelle et subjective ? Plusieurs expériences menées dans l'enseignement supérieur sont ainsi présentées, qui ont eu pour fin d'explorer les formes possibles de cette lecture et les savoirs qu'elle construit chez les futurs enseignants.

54 C'est également la formation des enseignants qui sert de base à l'étude de Marie-Émilie Ricker. Historienne de l'art, elle a mis au point un dispositif de formation visant à susciter chez les élèves – notamment de l'enseignement primaire – un discours à propos des œuvres plastiques qu'ils découvrent à l'occasion de visites de musées. Présentant ce module qu'elle a expérimenté au Musée d'art moderne de Bruxelles, l'auteure montre en quoi celui-ci s'inscrit dans la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage contextualisés et favorise la construction de connaissances et leur transfert. Tout en privilégiant l'observation personnelle des œuvres et l'induction, ce dispositif repose largement sur la production de commentaires personnels écrits, qui révèlent à la fois les attitudes culturelles des élèves et leurs difficultés à rédiger de tels discours. Par ailleurs, les moyens langagiers qu'ils déploient dans ces travaux apparaissent en prise tant avec les impressions qu'ils ont ressenties face aux œuvres qu'avec leur perception de leur contexte culturel.

55 Le troisième et dernier volet du numéro concerne des situations d'enseignement-apprentissage plus éloignées encore de la classe de français traditionnelle, puisqu'elles concernent des œuvres musicales et chorégraphiques.

56 L'écoute musicale est l'objet de l'étude de Dominique Mili, qui s'est intéressée à la manière dont elle permettait à de jeunes élèves de donner corps à une œuvre sonore, et simultanément à la manière dont un enseignant peut les aider à distinguer l'œuvre musicale de son interprétation singulière. En analysant deux séquences d'enseignement interactives consacrées à Prokofiev et à Amaral, l'auteure met en évidence les activités langagières qui permettent aux élèves de s'approprier cette distinction fondamentale œuvre / interprétation et, au-delà d'elle, les rôles des différents acteurs de l'univers musical.

57 Enfin, c'est des interactions relatives à la réception des œuvres chorégraphiques que traite Guylène Motaïs Louvel, qui a porté son regard plus précisément sur les verbalisations d'un artiste et sur leurs effets auprès des élèves. Observant l'étude en classe ordinaire de la transmission d'un extrait d'une œuvre chorégraphique, l'auteure souligne le rôle clé des interactions verbales dans la construction de savoirs spécifiques à ce domaine de l'art, et elle montre dans quelle mesure, en suscitant diverses formes d'interactions, les pratiques chorégraphiques contribuent à une meilleure maîtrise de la langue.

58 On le voit, la majorité des articles aborde l'étude du discours sur les enseignements artistiques et culturels par le biais de la formation des enseignants, dont les pratiques langagières à propos des œuvres d'art sont interrogées d'un point de vue à la fois descriptif et critique. Faut-il voir là un signe de plus de l'imbrication classique entre les postures des chercheurs et des formateurs, ou bien, plus fondamentalement, un témoignage de la volonté *d'améliorer les pratiques* qui anime tout didacticien quand il s'empare d'un nouvel objet qu'il perçoit comme fondamental ? Quoi qu'il en soit, l'important dans ce numéro était d'ouvrir un chantier et de donner la parole à des éclairateurs. L'avenir nous dira à quel point leur volonté se sera avérée fondatrice d'un nouvel espace non seulement d'enseignement et d'apprentissage mais aussi de réflexions et de recherches.

Bibliographie

Bibliographie

ANCEL P. et PESSIN A. (dir.) (2004). *Les non-publics. Les arts en réceptions*. Paris : L'Harmattan.

- ANTOINE-ANDERSEN V. (2003). *L'art pour comprendre le monde*. Arles : Actes-Sud Junior.
- ARDOUIN I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Aster (1987) n° 4 : « Communiquer les sciences ».
- Aster (1988) n° 6 : « Les élèves et l'écriture en sciences ».
- ASTOLFI J.-P. (1986). « Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique ». *Le français aujourd'hui*, n° 74, p. 51-57.
- BAMFORD A. (dir.) (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in Education*. Münster : Waxmann.
- BARBE-GALL F. (2008a). *Comment parler d'art aux enfants ?* Paris : Le Baron perché.
- BARBE-GALL F. (2008b). *Comment regarder un tableau*. Paris : Éditions du Chêne.
- BAUTIER É, CARIOU D., FAURE M.-F. et GELIN D. (1999). « Disciplines scolaires : des enjeux partagés ». *Argos*, n° 24, p. 60-63.
- BEARDSLEY M. (1988). « Le discours critique et les problèmes philosophiques de l'esthétique ». 1^{re} éd., extrait de l'introduction de *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*, 1958. In Lories D. (dir.). *Philosophie analytique et esthétique*. Paris : Klincksieck, p. 71-82.
- BERNIÉ J.-P. (2004). *Pour un ensemble co-disciplinaire*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, université Laval. Disponible sur Internet : <<http://www.colloquairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/J-P-Bernie.pdf>> (consulté le 29/4/2011).
- BERNIÉ J.-P., REBIÈRE M. et JAUBERT M. (2004). « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? » *Cahiers Théodile*, n° 4, p. 51-80.
- BERNIÉ J.-P., REBIÈRE M. et JAUBERT M. (dir.) (2008). *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*. Colloque de Bordeaux. Bordeaux : IUFM/université Bordeaux 2 [cédérom].
- BERTHOZ A. et JORLAND G. (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.
DOI : 10.3917/oj.berth.2004.01
- BOKIBA A.-P. (1991). « Le discours préficiel : instance de légitimation littéraire ». *Études littéraires*, vol. 24, n° 2, p. 77-97. Disponible sur Internet : <<http://id.erudit.org/iderudit/500969ar>> (consulté le 8/1/2011).
DOI : 10.7202/500969ar
- BONNICHON G. et MARTINA D. (1997). *Décloisonner le français en interdisciplinarité*. Paris : Magnard.
- BOUCHARD R. et MEYER J.-C. (dir.) (1996). *Les métalangages de la classe de français*. Fontenay-Saint-Cloud : DFLM.
- BOYER J.-Y. (1983a). « Didactique du français et intégration des matières scientifiques ». *Québec français*, n° 51, p. 70-73. Disponible sur Internet : <<http://id.erudit.org/iderudit/55384ac>> (consulté le 21/05/11).
- BOYER J.-Y. (1983b). « Pour une approche fonctionnelle de l'intégration des matières scientifiques au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, n° 3, p. 433-452. Disponible sur Internet : <<http://id.erudit.org/iderudit/900424ar>> (consulté le 21/05/11).
- BRONCKART J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRUNER J. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- BUCHETON D. et DEZUTTER O. (dir.) (2009). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
DOI : 10.3917/dbu.buche.2008.01
- BUCHETON D. (dir.) (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Cahier du SeGec* (1998) n° 9 : « Écrire pour apprendre : activités d'éveil et de sciences ».
- CANELAS-TREVISI S., GUERNIER M.-C., SALES CORDEIRO G. S. et SIMON D. L. (dir.) (2009). *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble : Ellug.
- CHABANNE J.-C. et BUCHETON D. (dir.) (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- CHABANNE J.-C. et VILLAGORDO É. (2008). « Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières ». In Aden J. (dir.). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques*. Paris : Manuscrit recherche, p. 281-306.
- CHABANNE J.-C., PARAYRE M. et VILLAGORDO É. (dir.) (2011). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Actes des journées d'étude JEPEAC de Perpignan, octobre 2009. Paris : L'Harmattan (sous presse).

- CHAÎNÉ F. et BRUNEAU M. (1998). « Introduction. De la pratique artistique à la formation d'enseignants en art ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3 : « La formation des formateurs en art », p. 475-486. Disponible sur Internet : <<http://id.erudit.org/iderudit/031968ar>> (consulté le 21/05/11).
DOI : 10.7202/031968ar
- CHEVALLIER B. (2003). *Méthodes pour apprendre à l'école, au collège*. Paris : Nathan.
- CLANCIER A. (2002). « Des “squiggles” à l'écriture : l'écriture peut-elle être thérapeutique ? ». *Psychiatrie française*, XXXII-4/01, p. 32-59.
- CLÉMENT B. (1999). *Le lecteur et son modèle*. Paris : PUF.
DOI : 10.3917/puf.cleme.1999.01
- CURTIL S. et CVACH M. (2003). *L'art par 4 chemins*. Toulouse : Milan.
- DAUNAY B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- DESCAVES A. (2000). *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*. Paris : Hachette.
- DIAS-CHIARUTTINI A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. Thèse de doctorat inédite soutenue à l'université Lille 3.
- DIEUDONNÉ J. (2005). « “Une lettre qui tourne mal” : Jean Paulhan face à la peinture de Jean Dubuffet ». In Vaugeois D. (dir.). « L'écrit sur l'art : un genre littéraire ? » *Figures de l'art*, n° 9. Pau : Publications de l'université de Pau, p. 149-162.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (2010). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes (coll. Paideia).
- DRUART A. (1996). « Arts plastiques, créativité et écriture à l'école élémentaire ». *Pratiques*, n° 89, p. 89-124.
- DUBUFFET J. (1944). « Lettre à Jean Paulhan (17 avril 1944) ». In Dieudonné J. et Jakobi M. (dir.). *Dubuffet-Paulhan. Correspondance 1944-1968*. Paris : Gallimard.
- DUCANCEL G. et ASTOLFI J.-P. (1995). « Problématiques didactiques : regards en arrière et aspects actuels ». *Repères*, n° 12, p. 5-20.
- DUCANCEL G., PECHEVY M. et YZIQUEL M. (1980). « La relation Français – Activités scientifiques ». *Repères*, n° 58, p. 94-134.
- DUFAYS J.-L. (1996). « Les métalangages de la lecture littéraire ». In Bouchard R. et Meyer J.-C. (dir) *Les métalangages de la classe de français*. Fontenay-Saint-Cloud : DFLM.
- DUFAYS J.-L. (2002). « Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept ». *Tréma*, n° 19, p. 5-16.
DOI : 10.4000/trema.1579
- DUFAYS J.-L., GEMENNE L. et LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
DOI : 10.3917/dbu.dufay.2005.01
- DUMORTIER J.-L. (2006). « Conduite esthétique, jugement critique et écriture de soi ». *Repères*, n° 34, p. 185-214.
- DUPONT P. (2010). *Le débat interprétatif : spécificités et gestion des interactions verbales dans le domaine de l'interprétation de textes littéraires et apprentissage à l'école primaire au cycle 3*. Thèse de doctorat inédite soutenue à l'université Toulouse-le-Mirail.
- DURAND-GUERRIER V. (dir.) (2006). *Jeux et enjeux de langage dans l'élaboration des savoirs en classe*. Lyon : Presses universitaires.
- FABRE D. et E. (1997, rééd.). *Abracadalire [méthode de lecture CP]*. Paris : Hatier.
- FILLIETTAZ L. et BRONCKART J.-P. (dir.) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- FILLIETTAZ L. et SCHUBAUER-LEONI M.-L. (dir.) (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
DOI : 10.3917/dbu.filli.2008.01
- FLEURY L. (2007). « L'art, l'émotion et les valeurs : contribution d'une sociologie des émotions à la sociologie de l'art et de la culture ». In Le Quéau P. (dir.). *20 ans de sociologie de l'art*, t. 2. Paris : L'Harmattan, p. 149-161.
- FRAISSE E. (2008). « Présentation du symposium : Problématique, enjeux, interrogations ». In Rouhète M. (dir.). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris : Documentation Française/Centre G. Pompidou, p. 13-19.
- FRANÇOIS F. (1999). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.
- FRANGNE P.-H. et POINSOT J.-M. (dir.) (2001). *L'invention de la critique d'art*. Rennes : Presses universitaires.
- GADAMER H. G. (1995). *Langage et Vérité*. Paris : Gallimard.

- GAILLOT B.-A. (1997). *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.
DOI : 10.3917/puf.gail.2012.01
- GARCIA-DEBANC C. et PLANE S. (dir.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier/INRP.
- GARCIA-DEBANC C. (1990). « Didactique du français et didactique des disciplines scientifiques : convergences, spécificité ». In *Perspectives didactiques en français. Colloque de Cerisy*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- GRANDATY M. et TURCO G. (dir.) (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école*. Lyon : INRP.
- GROSS E. (2007). *Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale et madame la ministre de la Culture et de la Communication : Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune : vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat éducation – culture – collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle, 14 décembre 2007*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale / Ministère de la Culture et de la Communication.
- GUIRARD L. (1999). *Abandonner la musique ! ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Paris : L'Harmattan.
- HELD J. et C. (1997). *Rêves de peintres, rêves de poètes*. Paris : L'École des loisirs.
- JANKÉLÉVITCH V. (1983). *La musique et l'ineffable*. Paris : Éd. du Seuil.
- JORRO A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- LAPARRA M. (1991). « Problèmes de lecture posés par l'écriture de textes historiques à visée didactique ». *Pratiques*, n° 69, p. 97-124.
DOI : 10.3406/prati.1991.1633
- Le français aujourd'hui* (1979) n° 45 : « Pratiques interdisciplinaires ».
- Le français aujourd'hui* (1986) n° 74 : « Le Français au carrefour des disciplines ».
- LE GOFF F. (2009). « Enquête sur un écrit de savoir au Lycée : la dissertation littéraire ». *Pratiques*, n° 143-144, p. 11-126.
DOI : 10.4000/pratiques.1409
- LE QUÉAU P. (2007). « La formation des émotions ». In Le Quéau P. (dir.). *20 ans de sociologie de l'art*, t. 2. Paris : L'Harmattan, p. 163-178.
- LEONTIEV A.N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éd. du progrès.
- LOUVEL L. (1998). *L'œil du texte*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- LOUVEL L. (2002). *Texte / Image : Images à lire, textes à voir*. Rennes : Presses universitaires.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001). « Programme des enseignements artistiques des classes terminales des séries générales et technologiques ». A. du 20-7-2001. *JO* du 4-8-2001, *BOÉN* hors série du 30 août 2001, section II, 1.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). « Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation ». *JO*, n° 160 du 12 juillet 2006, p. 10396, texte n° 10.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts ». *BOÉN*, n° 32 du 28 août 2008.
- MILI I. et RICKENMANN R. (2004). « La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique ». In Moro C. et Rickenmann R. (dir.). *Situations éducatives et significations*. Bruxelles : De Boeck-Université, p. 165-195.
- NONNON É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe » [Note de synthèse]. *Revue française de pédagogie*, n° 129, p. 87-131.
- NONNON É. (dir.) (2004). *Parler pour apprendre. Actes du colloque d'Arras, mars 2004*. Lille : IUFM/université Lille 3.
- PONGE F. (1971). *La Fabrique du Pré*. Paris : Gallimard.
- PONGE F. (1983). *Méthodes*. Paris : Gallimard.
- POUILLOUX Y. (2005). « Y. Bonnefoy / A. Hollan : La présence du monde ». In Vaugeois D. (dir.). « L'écrit sur l'art : un genre littéraire ? » *Figures de l'art*, n° 9. Pau : Publications de l'université de Pau, p. 195-210.
- Pratiques* (1983) n° 38 : « Enseigner la littérature ».
- Pratiques* (1990) n° 67 : « Pratique des textes littéraires ».
- Pratiques* (1993) n° 80 : « Pratiques de lecteurs ».
- Pratiques* (1998) n° 97-98 : « La transposition didactique en français ».
- RASCAL (2002). *Au point du cœur*. Paris : L'École des loisirs.

- Repères (1999) n° 19 : « Comprendre et interpréter les textes à l'école ».
- Repères (2009) n° 40 : « Écrire avec, sur, de la littérature ».
- ROUHÈTE M. et al. (dir.) (2008). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Actes du Symposium européen et international de recherche*. Paris, Centre G. Pompidou, 10-12 janvier 2007. Paris : Documentation Française/Centre G. Pompidou.
- ROURE D. (dir.) et al. (2001). *Mon bibliotexte* [du CE1 au CM2]. Paris : Bordas.
- SCHAEFFER J.-M. (1992). *L'art de l'âge moderne*. Paris : Gallimard.
- SCHNEEBERGER P. et VÉRIN A. (dir.) (2009). *Développer des pratiques d'oral et d'écrit en sciences. Quels enjeux pour les apprentissages à l'école ?* Lyon : INRP.
- SENSEVY G. et MERCIER A. (dir.) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SOULÉ Y., TOZZI M. et BUCHETON D. (2008). *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Créteil/Montpellier : Scéren/CRDP.
- UNESCO (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique de l'Unesco*. Conférence Mondiale sur l'éducation artistique « Développer les capacités créatrices pour le XXI^e siècle », Lisbonne, 6-9 mars 2006. Disponible sur Internet : <<http://portal.unesco.org/culture/fr/>>.
- VALÉRY P. (1936). *Degas, danse, dessin*. Éd. orig. Paris : Ambroise Vollard. Rééd. Paris : Gallimard, coll. Folio.
- VAUGEOIS D. (2005). « Nom de genre : le nom. De l'usage des "écrits sur l'art" ». In Vaugois D. (dir.). « L'écrit sur l'art : un genre littéraire ? » *Figures de l'art*, n° 9. Pau : Publications de l'université de Pau.
- VERGNAUD G. (1986). « Mathématiques et français ». *Le français aujourd'hui*, n° 74, p. 47-49.
- VERNANT J.-P. (1965). *Mythe et pensée chez les Grecs* (2 volumes). Paris : Maspéro.
DOI : 10.3917/dec.verna.1996.01
- VOUILLOUX B. (1997). *Langages de l'art et relations transesthétiques*. Paris/Tel Aviv : Éd. de l'éclat.
- VYGOTSKY L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. 1^{re} éd. Éditions sociales, 1985. Rééd. revue. Paris : La Dispute, 1997.
DOI : 10.3917/disp.vygot.2019.01
- WITTGENSTEIN L. (1953/2005). *Recherches philosophiques*. 1^{re} éd. allemande 1953. Rééd. française 2005. Paris : Gallimard.
- YENAWINE P. (1994). *Histoires*. Paris : Albin Michel / MoMa.
- ZERNER H. (1997). *Écrire l'histoire de l'art. Figures d'une discipline*. Paris : Gallimard.

Notes

- 1 Nous entendons par là un acte d'énonciation spécifique situé dans l'espace, le temps et assumé subjectivement par son auteur.
- 2 En Belgique, où les derniers programmes les concernant ont été publiés dans les deux grands réseaux d'enseignement en 2006 et 2009, les « Arts » font l'objet d'un cours à option dans l'enseignement secondaire, mais celui-ci ne concerne qu'une petite minorité d'élèves.
- 3 HCEAC, décret n°2005-1289 du 17 octobre 2005. Un site officiel lui est dédié : <<http://www.education.arts.culture.fr/>>.
- 4 On trouve par exemple des séquences d'autres disciplines insérées dans la plupart des manuels récents de cours préparatoire (par ex. collection *Abracadalire*, chez Hatier [Fabre, 1997]) ; ou des manuels de français qui regroupent des supports de lecture empruntés à divers champs disciplinaires (par ex., *Mon Bibliotexte*, Bordas [Roure, 2001]).
- 5 « S'il fut un temps où les activités plastiques se limitaient au "faire", le "dire" y est aujourd'hui largement associé » (Gaillot, 1997, p. 256, chapitre « Du faire et du dire »).
- 6 4^e de couverture : « Deux ou trois questions qui me préoccupent actuellement : Quel est le rôle et la place optimale du langage verbal, du raisonnement ou de l'argumentation dans les activités d'apprentissage musical ? ».
- 7 Par exemple, l'explication, la description, l'argumentation...
- 8 Un des exemples typiques est la lecture d'énoncés (Descaves, 2000).
- 9 Voir les démarches de remédiation et d'entraînement à la lecture de consignes, dans les ouvrages dits de « méthodologie » (par exemple : Chevalier, 2003).
- 10 Par exemple, le « paragraphe argumenté » des programmes d'histoire du collège (Laparra, 1991).

11 « Programmes des enseignements artistiques des classes de seconde, de première et de terminale des séries générales et technologiques ». (A. du 20-7-2001. *JO* du 4-8-2001, *BOEN* hors-série n° 4 du 30 août 2001).

12 Par exemple, la « Partie écrite portant sur la composante culturelle du programme », proposée aux candidats de l'option Arts du baccalauréat L. Note de service 2002-143, *BOEN* n° 28 du 11/07/2002.

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

14 « La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité », p. 3.

15 Celle du jazz par exemple chez Henri Matisse qui réalisait en 1947 avec l'éditeur Tériade un livre d'artiste : *Jazz. Le Broadway Boogie-Boogie* de Mondrian (1942), etc. Voir aussi les tentatives des futuristes.

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

17 Le *Perceval* de Rohmer, par exemple.

18 Ce que peuvent illustrer les approches de la musique d'un Jankélévitch (1983), de la danse d'un Valéry (1936), de la création poétique d'un Ponge (1973, 1988).

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

20 On peut aussi évoquer la notion d'*enarration*, proposée par Bruno Clément (1999), où le récit est rapproché du commentaire, la *narratio* de l'*ennarratio* : « d'un point de vue poétique, le présent travail postule – et met au jour – une connexion intime, sans doute intrinsèque, entre récit et commentaire, le second prenant du premier le relais vif ».

21 « Écrits qui se situent entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation (cahier du jour, cahier de sciences, copie...), cahiers d'essai, listes, cahiers d'écrivain, carnets de notes, cahiers d'expériences, journaux de bord ... » (Chabanne et Bucheton 2002, p. 70).

22 « Le sens du moment opportun marque l'implication du praticien, sa disponibilité dans la situation, en particulier son attention à l'autre » (Jorro, 2002, p. 81).

23 « Le temps de l'opération technique n'est pas une réalité stable, unifiée, homogène, sur quoi la connaissance aurait prise ; c'est un temps agi, le temps de l'opportunité à saisir, du *kairos*, ce point où l'action humaine vient rencontrer un processus naturel qui se développe au rythme de sa durée propre. L'artisan, pour intervenir avec son outil, doit apprécier et attendre le moment où la situation est mure, savoir se soumettre entièrement à l'occasion. Jamais il ne doit quitter sa tâche, dit Platon, sous peine de laisser passer le *kairos*, et de voir l'œuvre gâchée » (Vernant, 1965, t. 1, p. 59).

Pour citer cet article

Référence papier

Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays, « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique », *Repères*, 43 | 2011, 7-29.

Référence électronique

Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays, « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique », *Repères* [En ligne], 43 | 2011, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 13 mai 2025. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/207> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.207>

Cet article est cité par

- Maizières, Frédéric. (2016) L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques. *Éducation et didactique*, 10. DOI: 10.4000/educationdidactique.2473
- Bronckart, Jean-Paul. (2013) Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues. *Recherches en didactiques*, N° 15. DOI:

- Lemieux, Amélie. Barton, Georgina. Lewkowich, David. White, Boyd. Gauthier, Marie-Claude. Beauchamp, Frankie. (2022) INSTAPOÉSIE : DE L'ESPACE DE PARTAGE LITTÉRAIRE VIRTUEL À LA PRODUCTION DE TEXTES POÉTIQUES EN CLASSE DU SECONDAIRE. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 16. DOI: 10.7202/1096908ar
- Massol, Jean-François. (2018) LIRE LES IMAGES TÉMOIGNANT DES LECTURES SUBJECTIVES : QUAND DES JEUNES LECTEURS PRENNENT CRAYONS, FEUTRES OU CAMÉRA EN MÊME TEMPS QUE LA PLUME. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 6. DOI: 10.7202/1043751ar
- Pelissier-Chaze, Sophie. (2019) Rôle et fonctions d'objets symboliques en langue-culture étrangère : les tableaux de maîtres espagnols du Musée de Picardie. *Recherches en didactiques*, N° 27. DOI: 10.3917/rdid.027.0077
- Cadiou, Sandra. (2019) Savoir intime dans l'apprentissage de l'écriture. *Recherches en éducation*. DOI: 10.4000/ree.728
- Peretti, Isabelle de. (2015) Images et textes dans les mémoires professionnels du second degré. *Tréma*. DOI: 10.4000/trema.3312

Auteurs

Jean-Charles Chabanne

-  <https://idref.fr/029461480>

Université Montpellier 2 – IUFM de l'académie de Montpellier (ALFA-LIRDEF)

Articles du même auteur

De Peretti, I. (2021). *Scolarisation du théâtre et recherches didactiques (1970-2017)* [Texte intégral]

Paris : Honoré Champion, 298 p., ISBN : 978-2-7453-5560-7

Paru dans *Repères*, Notes de lecture

Aeby Daghé, S., Bulea Bronckart, E., Sales Cordeiro, G., Dolz, J., Leopoldoff, I., Monnier, A., Ronveaux, C. et Védrines, B. (dir.). (2019). *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly* [Texte intégral]

Lille : Presses universitaires du Septentrion, 254 p. ISBN : 978-2-7574-2860-3

Paru dans *Repères*, Varia

Polo, C. (2020). *Le Débat fertile. Explorer une controverse dans l'émotion* [Texte intégral]

Grenoble : UGA Éditions, 260 p. ISBN : 978-2-37747-188-1

Paru dans *Repères*, Notes de lecture

Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.). (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande* [Texte intégral]

Berne : Peter Lang, 534 p. ISBN : 978-2-8076-1009-5

Paru dans *Repères*, Notes de lecture

Dolz, J. et Gagnon, R. (2018). *Former à enseigner la production écrite* [Texte intégral]

Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 516 p. ISBN : 978-2-7574-2371-4

Paru dans *Repères*, 59 | 2019

L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes [Texte intégral]

Teaching writing in first grade: a description of teachers' practices in 131 classes

Paru dans *Repères*, 52 | 2015

Tous les textes...

Jean-Louis Dufays

-  <https://idref.fr/033177619>

Université catholique de Louvain (CRIPEDIS-CEDILL)

Ahr, S. et de Peretti, I. (dir.). (2023). Analyser des textes littéraires du collège au lycée.

Quelles pratiques, pour quels enjeux ? [Texte intégral]

Grenoble : UGA éditions, 472 p. ISBN : 978-2-37747-374-8

Paru dans *Repères*, Notes de lecture

Lire une nouvelle en extraits avec des élèves de 9 à 15 ans : quels aspects du texte et quelles variations ? [Texte intégral]

Reading a short story in the form of extracts with 9 to 15-year-old pupils: what aspects of the text are selected and how do these vary?

Paru dans *Repères*, 64 | 2021

La progression dans la lecture des textes littéraires [Texte intégral]

The progression in teaching and learning to read literary texts

Paru dans *Repères*, 62 | 2020

Lire et faire lire un texte littéraire au secondaire : quelle progression entre les niveaux 7 et 10 de la scolarité ? [Texte intégral]

Reading and having someone read a literary text in secondary school: what progression between levels 7 and 10 of schooling?

Paru dans *Repères*, 62 | 2020

Ducrot, V. et Lapeyre, C. (2019). Textes et gestes de la maternelle à l'université [numéro thématique], *Le Français aujourd'hui*, 205 [Texte intégral]

Paris : Armand Colin, 128 p. ISBN : 978-22-009-3248-0

Paru dans *Repères*, Notes de lecture

Enseigner et apprendre la lecture : des voyages dans l'espace et dans le temps [Texte intégral]

Paru dans *Repères*, 51 | 2015

Tous les textes...

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.