

EXPRESSIONS

N° 29

Mai 2007

Dialogue entre les arts

Christian LEUNENS : **Parler donc**

Paul OBADIA : **Le cinéma à l'école : rives, dérives, propositions**

Guillemette de GRISSAC :

Littérature (jeunesse) : osez le théâtre contemporain !

Mireille HABERT :

Apprécier le théâtre contemporain, texte et mise en scène

Isabelle POUSSIER : **Arts visuels à l'école primaire**

Guillemette de GRISSAC et Isabelle POUSSIER :

**Transversalité du français :
dialogue entre les arts visuels, la langue et le poème**

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE :

Accéder à la production littéraire en écrivant des maux...

Morgane CARTRON :

Un réseau pour l'éducation artistique et culturelle

Guillemette de GRISSAC : **Abécédaire du « Printemps des arts »**

Recherches diverses

Christophe MARSOLLIER :

**Critères de sélection des candidats
à l'admission en PE1 et résultats au CRPE**

Jacques LAMBERT :

Intelligences et langages aux âges pré-scolaire et scolaire

I.U.F.M. DE LA RÉUNION

EXPRESSIONS

Revue de recherches disciplinaires et pédagogiques

Publication semestrielle

de l'Institut universitaire de formation des maîtres de la Réunion,

allée des Aigues marines, Bellepierre, 97 487 Saint-Denis cedex

(téléphone : 02 62 90 43 43 ; télécopie : 02 62 90 43 00).

Responsable de la publication

Philippe GUILLOT

Comité éditorial

Amélie ADDE

Marie-Françoise BOSQUET

Jean-Marie CANS

Jean-Albert CHATILLON

Guy CHAUCHAIX

René DUBOIS

Jacqueline DUSSOLIN

Guillemette de GRISSAC

Mireille HABERT

Paul OBADIA

Jean SIMON

Martine TAVAN

Dominique TOURNÈS

Directeur de la publication

Jean-Paul MORILLON

Adresse électronique des membres de la rédaction :
prénom.nom@reunion.iufm.fr

Site Internet :

<http://www.reunion.iufm.fr/Recherche/Expressions/Accueil.htm>

Les travaux adressés à la rédaction doivent être dactylographiés,
présentés d'une façon conforme aux normes de la revue
et accompagnés d'une disquette ou transmis par Internet
au format Word pour Windows.

Les articles publiés n'engagent que leur(s) auteur(s).

NB. Sauf exception, la traduction des résumés est assurée par René Dubois.

SOMMAIRE

Dialogue entre les arts

| | |
|--|------|
| Jacqueline Dussolin, Présentation | p. 7 |
| Christian LEUNENS, Parler donc | 11 |
| Paul OBADIA, Le cinéma à l'école : rives, dérives, propositions | 27 |
| Guillemette de GRISSAC, Littérature (jeunesse) : osez le théâtre contemporain ! | 39 |
| Mireille HABERT, Apprécier le théâtre contemporain, texte et mise en scène | 63 |
| Isabelle POUSSIER, Arts visuels à l'école primaire | 79 |
| Guillemette de GRISSAC et Isabelle POUSSIER, Transversalité du français : dialogue entre les arts visuels, la langue et le poème | 103 |
| Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE, Accéder à la production littéraire en écrivant des maux... L'expérience d'une classe à PAC sur le thème de la violence..... | 121 |
| Morgane CARTRON : Un réseau pour l'éducation artistique et culturelle | 139 |
| Guillemette de GRISSAC, Abécédaire du « Printemps des arts » | 147 |
| Jean-Claude Barrère, Une expérience originale dans un IUFM : un artiste en résidence | 157 |
| Jacqueline Dussolin, Bibliographie | 159 |

Recherches diverses

Christophe MARSOLLIER

Critères de sélection des candidats à l'admission en PE1 et résultats au CRPE

Le cas de la session 2005 à l'IUFM de Poitou-Charentes.....169

Jacques LAMBERT

Intelligences et langages aux âges pré-scolaire et scolaire.....197

Lectures

Les Conceptions éducatives de Giovanni Gentile, de Jean-Yves Frétygné,
compte rendu de Bernard Jolibert.....237

La Parole en sociologie, coordonné par Julien Bernard,
compte rendu de Régis Malige.....239

Qu'est-ce que l'intégration ?, de Dominique Schnapper,
compte rendu de Bernard Jolibert.....241

Les Femmes dans les sciences de l'Homme (XIX^e-XX^e), sous la direction de
Jacqueline Carroy, Nicole Edelman, Annick Ohayon et Nathalie Richard,
compte rendu de Bernard Jolibert.....243

La Prise de l'Élysée, de Jacques Séguéla et Thierry Saussez,
compte rendu de Gilles Ferréol.....244

Instruments de musique communs aux îles de l'océan Indien,
de Live Yu-Sion,
compte rendu de Gilles Ferréol.....245

Arras. Histoire et renaissance d'un théâtre,
sous la direction de Max Gaillard,
compte rendu de Gilles Ferréol.....246

Les formateurs de l'IUFM publient.....249

**DIALOGUE
ENTRE LES ARTS**

PRÉSENTATION

Jacqueline DUSSOLIN
IUFM de la Réunion

Qui sommes-nous, sinon des passeurs, des transmetteurs de savoirs ? De savoirs, certes mais aussi de saveurs, de sensations, d'inventions, de couleurs... Ne sommes-nous pas en quelque sorte des goûteurs, chargés de mettre en appétit enfants et adolescents ? En effet, notre mission consiste à donner le goût non seulement d'apprendre mais aussi de créer, de devenir artisan de son propre plaisir et de celui des autres. Arts visuels et plastiques, poésie, création littéraire, musique, théâtre, cinéma, autant de pratiques qui développent la sensibilité, l'ouverture aux autres et enrichissent la vie, en bref, apportent un supplément d'âme, un surcroît d'humanité.

« L'éducation artistique et culturelle concourt à la formation intellectuelle et sensible des enfants et des jeunes. Elle vise à l'acquisition de compétences spécifiques dans les domaines artistiques enseignés ; elle joue un rôle essentiel en matière de valorisation de la diversité des cultures et des formes artistiques. Elle contribue à la formation de la personnalité et est un facteur déterminant de la construction de l'identité culturelle de chacun » (circulaire n°2005-014 du 3-1-2005, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* du 5 février 2005, n° 5).

Dès 2001, le « Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle » entend développer une véritable politique en mettant en place des partenariats avec les collectivités territoriales, en formant les responsables de cette éducation et en mobilisant les établissements culturels.

Cette éducation aux arts et à la culture s'adresse à tous les élèves de la maternelle à l'université. Elle prend en compte tous les domaines artistiques et les nouveaux modes de transmission de la culture. Tous les établissements du 1^{er} et du second degrés doivent inclure une dimension artistique et culturelle dans leur projet d'école ou d'établissement (circulaire du 3 janvier 2005). L'accent est mis sur le développement des partenariats avec les acteurs des différents domaines culturels et artistiques (circulaire du 10 avril 2007).

Ce numéro de la revue *Expressions* consacré aux relations entre art, culture et école ne prétend pas faire le tour des pratiques artistiques et culturelles à l'école mais plutôt réfléchir sur les convergences entre les arts et sur le statut de l'art à l'école.

Force est de constater que l'art à l'école occupe encore trop souvent une place secondaire voire accessoire. Paul Obadia montre que l'image fixe ou animée est bien présente à l'école depuis les années 50 mais qu'elle est instrumentalisée ou réduite trop souvent pour le film à l'étude du scénario. Il est préférable d'apprendre aux élèves à « devenir spectateur de cinéma » en leur proposant un corpus de films diversifiés dans les thèmes et les genres. Guillemette de Grissac, en s'interrogeant sur la place du théâtre contemporain à l'école, remarque, elle aussi, que les textes contemporains sont présents dans les directives officielles mais qu'ils sont peu utilisés dans les classes. Et pourtant il existe une forte incitation à utiliser le théâtre contemporain pour la jeunesse depuis la création du module « littérature de jeunesse ». Mais cela sera-t-il suffisant pour susciter des pratiques innovantes et faire que le théâtre ne soit plus réservé aux seuls initiés mais, au contraire mieux connu et mieux apprécié de tous ? C'est ce que souhaite aussi Mireille Habert quand elle expose l'évolution du théâtre depuis l'Antiquité, son renouvellement depuis 1945 et ses métamorphoses jusqu'aux créations contemporaines.

Certes, il est possible de faire rencontrer deux expériences, artistique et pédagogique : c'est ce propose Christian Leunens qui souligne cependant que cette rencontre est parfois perturbée par défaut d'habitudes culturelles ou insuffisance de pratique. C'est là sans doute que doit intervenir le professeur-formateur en tant que passeur ou initiateur. Le témoignage de Claude Clément, écrivain pour la jeunesse en résidence à l'IUFM de Midi-Pyrénées¹, démontre la richesse et la complémentarité d'un partenariat artiste/école où l'artiste rejoint l'enseignant et permet la diversification des situations d'apprentissage.

Cette réflexion sur les arts visuels passe peut-être par un questionnement sur la langue, le vocabulaire et la création poétique. Isabelle Poussier et Guillemette de Grissac proposent ce dialogue de deux écritures autour d'un même objet.

L'écriture, si elle permet « d'ouvrir l'imaginaire », conduit parfois à la résolution de tensions. Ainsi en est-il de l'expérience conduite par Maryvette Balcou : expérience d'écriture littéraire menée avec des élèves de lycée professionnel à l'île de la Réunion. Il est donc possible de faire écrire des jeunes en difficulté à condition que soit réunies un certain nombre de conditions, dont la relation de confiance.

Mais quel enseignement de l'art à l'école ? Après avoir défini le statut de l'art à l'école et constaté que les œuvres visuelles sont peu présentes à l'école, Isabelle Poussier se demande comment il faut enseigner l'art, com-

1. Que l'on trouvera en fin de dossier.

ment les rencontres avec les œuvres d'art doivent être initiées en tenant compte des acquis culturels des élèves.

Théâtre, écriture, cinéma, chant, musique, arts visuels autant de formes d'expression qu'il convient de développer à l'école. L'institution veut démocratiser l'accès à la culture et s'appuie alors sur les réseaux CNDP/CRDP pour initier un grand nombre de pratiques artistiques. Morgane Cartron expose les réalisations du CRDP de la Réunion pour promouvoir la découverte des arts et de la culture.

Dans tous les textes émanant du ministère de l'Éducation, il est question de partenariat, de transversalité, de passerelle à construire entre les arts ; le « Printemps des arts 2007 » à l'IUFM de la Réunion est un bel exemple de dialogue entre les arts. L'« Abécédaire du Printemps des arts » de Guillemette de Grissac explore, à sa manière, fantaisiste et poétique, les différentes facettes de ce dialogue et nous convie à lire, regarder, écouter, jouer mais aussi à créer car « l'art ouvre une fenêtre sur l'autre, sur la différence, sur l'unique et sur l'espoir d'un avenir commun »².

2. Evelyn Cramer, assistante-chercheur de l'Unité de recherche en didactique de l'histoire de l'art et de l'archéologie à l'Université libre de Bruxelles.

PARLER DONC

Christian LEUNENS

IUFM de la Réunion

Résumé. – Je me souviens avoir exposé au collège de Monthermé dans les Ardennes, dans une salle de classe banalisée. C'était un exercice imposé par l'Institution. Le passage du statut de professeur d'arts plastiques stagiaire à celui de titulaire ne comportait pas seulement la classique inspection suivie d'un entretien mais aussi l'obligation de rendre un mémoire articulant une pratique plastique personnelle à son enseignement. Je n'ai jamais oublié ce contrat qui dit explicitement qu'un professeur d'arts plastiques est un plasticien. J'ai régulièrement exposé des créations dans les différents lieux où j'ai travaillé. La proposition d'un numéro d'*Expressions* de l'IUFM de la Réunion consacré à l'art, à son enseignement, aux expériences artistiques ou pédagogiques des différents intervenants dans ce champ disciplinaire à l'école ou au collège m'a encouragé à parler d'un moment de vie d'un professeur d'arts plastiques en IUFM. Ce moment voit co-exister deux versants d'une relation au monde de l'art et un questionnement sur cette relation et ses implications. Il sera question de l'histoire d'une création, de sa rencontre avec des enseignants en formation continue ainsi qu'avec des enfants conduits par un professeur stagiaire, enfin de l'absolue nécessité d'écrire une réflexion à la suite de cette expérience.

Abstract. – I recall the exhibition I once organized in Monthermé junior high-school, Ardennes, in a suitable classroom. It was part of my training in order to obtain tenure a trainee art teacher not only had to submit to the traditional inspection followed by an interview, but also present a dissertation on his subject coupled with a plastic production of his own. I have always borne in mind the obligation for an art teacher to be a plastic art teacher. I regularly organized exhibitions of my own creations wherever I worked. The idea, at the Reunion IUF, of publishing an "Expressions" issue on art and its teaching, on the artistic or pedagogic experiments of various art participants in either primary schools or junior high-schools, has prompted me to talk about a period in an art teacher's life at the IUFM. This period deals with my relation to the world of arts and my query about such a relation and its implications. It is all about the genesis of a creation, its impact on both in-service training teachers and children supervised by a trainee teacher, as much as it is about the absolute need for me to write about such an experience subsequently.

« Parler de la peinture est un exercice salutaire car l'image aujourd'hui nous manque moins que le langage. Il faut des mots pour voir. Nous avons besoin de mots si nous ne voulons pas traverser les salles de musée en aveugles, affairés et photographiant.

À quoi bon s'employer, par les fracassantes manifestations du tourisme culturel, à réduire la fracture sociale si c'est pour aggraver, en laissant le vocabulaire se raréfier, la fracture de tous avec le monde sensible ».

Alain Finkelkraut, introduction à « Répliques » du vendredi 17 novembre 2006, *France-Culture* : « Sauver l'obscur ; autour des peintures noires de Goya ».

Parler donc, à la suite d'une exposition personnelle au Muséum de Stella Matutina en mai 2006, de deux expériences singulières et complémentaires : celle de l'artiste (parfois), amateur d'art (toujours) et celle du professeur chargé de former, dans le champ disciplinaire des arts plastiques, les professeurs d'école en IUFM.

Pour commencer je citerai le texte qui accompagnait cette exposition.

S2D, Savate deux doigts

Première approche

S2D : « savates deux doigts ». Ici, à la Réunion, créole ou non, entre le sol et soi, on n'a la plupart du temps que des « savates deux doigts », pas des tonques – ou tongs – non, le mot est image, des « savates deux doigts ».

Ainsi chaussés ou déchaussés, les Réunionnais marchent sur les chemins, les falaises basaltiques qui ceignent une grande partie de l'île. Quant aux savates, elles finissent par briser leurs liens sur un sol aussi ingrat.

On les retrouve ainsi gisantes, délavées, déglinguées, emportées par les pluies sur les plages de l'île.

La déambulation avec ma compagne est à l'origine de leur découverte, entre Étang-Salé et Saint-Louis, en un lieu hors-tourisme, lieu de laisses de mer, de déchets et rebus, signe-trace qui raconte la vie ordinaire.

Il y a là un véritable gisement de savates deux doigts. Saisis par leur potentiel à la fois symbolique, expressif et esthétique, j'ai passé la fin de l'après-midi à les photographier en me fixant une règle : cadrer sans intervenir sur leur composition aléatoire. J'ai poursuivi le travail de photographie durant des semaines en constatant que tout le littoral était couvert de *S2D* jusque sur les plages d'olivine nouvellement apparues.

Est-il possible de rendre compte, par une exposition photographique, de leur situation précaire entre terre et mer, du hasard de la chute et de l'échouage et, de manière métaphorique, de la trace de notre marche aléatoire sur cette planète ?

La découverte d'un ballon solitaire sur une petite plage, ma passion pour l'astronomie et les sciences du vivant m'a conduit à présenter les S2D dans une enveloppe sphérique, un ballon, une planète, une cellule... entre sable qui enfouit et vagues qui roulent et déchirent. Raccourci en suspens qui lie l'origine et la fin. Les liens brisés s'ouvrent et font signe, dès le premier regard. Ici ils deviennent écriture et code fascinant dans leur énigmatique réalité.

Et puis le tsunami du 26 décembre 2004 a ébranlé une grande partie de la poésie des images. Comment poursuivre sans être indécent ?

Terminer pourtant et, avec ce nouveau sens si prégnant, ouvrir le travail sur la mémoire : ne pas oublier la misère et la souffrance de millions d'êtres humains, par des images bien différentes de celles qu'on nous a montrées aux premières heures du drame ?

Comment ne pas voir que ces objets, fragiles et délabrés, chargés de leur propre histoire dérisoire, portent en eux toute l'humaine condition.

Vers une installation multimodale

Savate deux doigts

Savates deux doigts semées sur le littoral réunionnais, une droite, une de travers, une gauche, une bleue, une verte, une froissée, une craquelée, une déchirée, une brûlée, une moisie, une amputée...

D'autres rebuts voisinent.

Plage pas encore plage, déserte.

Plage souillée, pourtant...

Lavées par la pluie et le vent, l'océan et le soleil, en partance pour l'oubli, les savates deux doigts sont belles, émouvantes dans l'océan de sable. Épaves immergées un peu, beaucoup, pas du tout. Le sable les caresse et prolonge leur forme en de voluptueuses ondulations. Le soleil y écrit leurs ombres ; anamorphoses.

Photos, des semaines durant.

La dernière installation « Sablier » est achevée, vacuité.

Est-ce une nouvelle rencontre ?

Comment répondre à l'exceptionnelle présence de ces objets alors que tout leur sens est ici, sur ces plages abandonnées ?

Savate deux doigts, chaussure minimale qui dit le pied d'un homme. L'expression, si elle prend corps, sera minimale elle aussi, sinon rien ; rien d'autre que mes visites, nos visites régulières, silencieuses dans le fracas des vagues.

Savate deux doigts qui dit en creux le plein d'un pied, le plein d'un vide fait du passage et de l'absence.

Du corps, j'aime le pied (entre autres), cet éternel exilé aux limites du corps, en bas, au contact de la terre, sous le poids du corps dressé, vertical.

Trop souvent oublié, négligé, parfois méprisé (il serait bête), caché enfermé, emprisonné.

J'aime marcher pieds nus ou en tongs. Je les préférerais aux charentaises. Savate deux doigts, c'est comme ça qu'on les appelle ici. C'est tout un peuple qui l'a adoptée pour soulager à bas prix, made in China, la rudesse d'un sol ingrat, dans la liberté retrouvée aux deux extrémités du corps, le droit de se chausser et de porter chapeau. Tampons entre ciel et terre.

Les gens d'ici en parlent volontiers, jeunes et vieux la revendiquent comme une marque de leur identité, comme un symbole de liberté. Même si ce n'est pas totalement vrai, ils vous diront qu'on peut courir entre le Dimi-tile et le Piton des Neiges en savates deux doigts.

Marche

Alon alé entre les hauts et les bas, au travers des ravines, en allant bat'carré. Marcher sur la Terre, sur un caillou nommé Réunion, l'île-volcan.

Richard Long, Michel Serres Jean-Jacques Rousseau et d'autres, innombrables, philosophes, poètes, écrivains me disent la marche et la pensée : être dans et par le déplacement, le mouvement. Toi, compagne qui marches ou cours à ton rythme et imagines tes prochains écrits.

Traces d'une rupture déjà bien amorcée : on marche moins, on se déplace en voiture sur un long cordon de bitume engorgé, souvent mortel.

Un instant méditatif, sur les remparts au-dessus de la Plaine des Sables, les images se superposent. Les sangles déchirées, tordues font signe, trace, elles relient nos migrations imposées ou voulues, jusque sur la Lune et Mars bientôt : traces de pas sublimes.

Vie

Les sangles déchirées comme un code mystérieux : chromosomes.

Insularité absolue, de la cellule aux galaxies ; île de la Réunion, île-continent, île-planète : Gaïa.

La vie dans une membrane qui la protège, pourtant poreuse : échanges.

La vie s'écrit, se lit, s'invente sans cesse !

Sable

Sable, désagrégation des roches, usées par le vent et l'eau avant le retour dans le magma.

Sable de mon enfance que je caresse de tout mon corps, qui me caresse, blanc, sur les plages et les dunes de la côte d'Opale, dans le Pas-de-Calais.

Sable de mes châteaux d'enfant, maintenant avec mes petits-enfants.

Sable pulvérulent sous les pieds d'Armstrong, un soir d'été. Des gens se rassemblent devant un téléviseur de magasin. Images floues, en noir et blanc.

Et un film, 2001, Odyssée de l'espace réalisé par Stanley Kubrick.

Sable rouge de Mars, empreintes de roues ; une image de la sonde Viking que j'exploite pour une exposition présentée en Champagne-Ardenne.

Sable de grands bas-reliefs d'un travail ancien recevant les mythes venus du passé.

Sables des déserts de Le Clézio ou de Théodore Monod.

Sable et œufs des tortues marines de Mayotte pleurant la vie et traçant le retour.

Sable noir aux couleurs du ciel bleu et orange d'Étang-Salé, aux linéaments tenus de grains de corail blanc.

Sable au fond des eaux de la Pointe au Sel ou de Boucan Canot, sous les surplombs des massifs de corail ; je le soulève, le mets en mouvement comme au sein de ces boules de verre qui font rêver les enfants.

Sable blanc, sable noir, sable doré, Réunion.

Tas de sable d'une maison que je restaure en Champagne ; une truella m'échappe dans un angle droit et vient se planter dans mon pied chaussé d'une tong. Tu devrais mettre des chaussures de chantier me dit le médecin...

Je gâchais aussi beaucoup de plâtre en ce temps là. J'aimais ça le plâtre, depuis les Beaux Arts.

Plâtre

Coulées, moulages, corps convulsés sur le site archéologique de Pompei, corps de lave redressés dans l'enclos du Volcan.

Réunion, volcan, coulées fluides qui se figent en recouvrant la végétation, la lave noire, le sable olivine, jusqu'à l'océan.

Moulages en plâtre de mes modelages, leur placement in situ à Charleville-Mézières et l'exposition des photographies déjà accompagnées de graffitis.

Le plâtre s'écoule et se fige sur le sable, en moulant les traces laissées par les enfants d'une école de Bourgogne.

Ici, noir du sable, blancheur du plâtre.

Eau

Eau qui use nos galets, brise les coraux et les nefs.

Fracas des vagues, murs d'eau dans lesquels je ne peux plus plonger, jusqu'à l'ivresse.

Écume, signe-écriture sur l'étable des vagues d'Étang-salé.

Eau qui baigne la vie au sein des cellules puis la dilue avec force ou douceur.

Eau qui roule un ballon d'enfant, perdu.

Eau qui emporte et rapporte les savates deux doigts.

Échouages et remises à l'eau.

Eau dans le plâtre doux qui durcit dans la chaleur puis s'évapore.

Eau, étendue immense qui porte nos départs, nos exils voulus ou imposés : Réunion.

Écriture

Écrire pendant un an, chaque jour, en accompagnant une photo autobiographique de l'année précédente.

Écrire sur le sable, avec les pieds et lire avec mes enfants, du haut des falaises, des prénoms, des mots choisis : regarder les vagues ou la marée tout effacer.

Souvenir d'une affiche en noir et blanc, étudiée avec des stagiaires : « H₂Omo » écrit sur le sable et à moitié effacé par une vague polluée de mazout.

Écriture-mémoire, gravée dans la pierre, un temps, ici ou ailleurs.

« Centre d'écriture de l'Entre-Deux » gravé sur un bloc de basalte parallélépipédique.

Monuments gravés à la mémoire des marrons, des déportés, des soldats, des victimes de nos guerres civilisées.

Archéologie, rechercher des signes passés, des écritures anciennes, des traces de passages, en rechercher le sens.

Écriture de la vie, chromosomes, ADN.

Écriture indéchiffrable des sangles brisées des S2D.

Transposition-réalisation

Savates deux doigts : je ne peux, je ne veux les présenter, les utiliser dans une quelconque organisation plastique. J'en ressens trop le formalisme. Du reste, Dietmann a fait cela avec force au Palais aux Sept Portes de la Réunion : savates en voûte céleste au dessus des chapeaux feutres créoles.

Après de nombreuses manipulations numériques, solarisations négative et positive, saturation, découpages, montages, des liens se tissent peu à peu et l'écriture s'impose.

Mais il y a, dans l'immobilité du travail devant l'écran, quelque chose d'insatisfaisant, comme un ensablement tautologique. J'ai besoin d'action concrète, de transformations, de métamorphoses.

Le sable, l'eau, le volcan, le plâtre, l'écriture vont s'articuler à la mémoire dans la création et l'expérimentation d'une nouvelle technique : la « sérigraphie de plâtre sur sable »

Blancheur du plâtre, noir du sable.

L'installation sera comme un monument, une pseudo-archéologie qui dit la mémoire d'un tanlontan et la réalité d'un présent qui révèle bien des tensions, où des mondes s'opposent, Nord/Sud, nantis/déshérités, blanc/noir, géométrie/chaos, vie/mort...

Un hymne recueilli à la vie confrontée aux forces destructrices.

Un questionnement sur la beauté dans une esthétique retenue de la catastrophe.

Le parallélépipède monolithique retenu, rectangle d'or, dressé, vertical, symbole de l'architecture triomphante n'est en fait qu'une construction de sable (tour de Babel). Tout en faisant allusion à S. Kubrik et C. Clark, il rappelle maintenant le drame du 11 septembre 2001.

Les plaques de sable/plâtre, posées au sol sur un lit de sable circulaire, se disjoignent peu à peu à partir du monolithe jusqu'à l'écran de projection. Elles convoquent bien des images aussi : le dessous des cartes, les glissements et les chocs des plaques tectoniques qui disent la redonne, le mouve-

ment, la redistribution, le jeu, l'impermanence, les cartes à jouer, les tablettes d'écriture, la blancheur des os au verso, la chaleur et le grain de la peau au recto, et bien d'autres choses qui m'échappent sans doute.

La projection numérique de l'image des sphères et de la vague qui éclaire en partie la sculpture renvoie au tsunami de décembre 2004 qui s'est produit alors que je travaillais cette création.

La présentation des savates deux doigts dans des sphères est une allusion directe à la vie, à sa force, sa résistance, ses migrations, à sa capacité d'être à la fois en relation avec son environnement et de s'en protéger par une membrane.

Une allusion aussi aux planètes lointaines, encore inconnues, peut-être vivantes comme Gaïa, la terre.

Elles sont graines venues d'ailleurs, déplacées. Elles contiennent dans cet instantané tout un passé et tout un avenir.

S2D renvoie dès le début, par un jeu de mots – est-ce deux dimensions ? – à la confrontation de l'image et de la présentation, de la représentation et de la présence. L'image, faiblement pixellisée, perd une partie de sa force dans sa proximité au sable et aux plaques, et par l'ombre des spectateurs qui passent entre l'écran et le projecteur durant leur déambulation circulaire. Ce que j'anticipais se réalise : un besoin irrépissible du spectateur de « toucher » le sable, au risque d'abîmer le fin graphisme.

La problématique plastique s'inscrit dans cette confrontation de l'image numérique pixellisée au bas-relief étendu au sol. Elle multiplie l'imbrication des niveaux paradigmatiques, des grains de sable aux mosaïques de la définition vidéo, aux signes sculptés, aux plaques-pages, et ainsi de suite, dans un va-et-vient constant entre l'espace réel et la fiction spatiale de l'écriture iconographique informatisée. Elle donne à percevoir le concept d'émergence dans la rupture de la continuité entre les différents niveaux de réalité, qu'ils soient d'ordres physique, biologique, cosmologique et surtout d'ordre symbolique.

Voilà donc ce texte que je relis (relie) avec émotion. Sa fonction était moins d'expliquer l'œuvre que de donner à comprendre comment naît une création à la fois simple et complexe.

Je me souviens des enfants qui sont venus voir cette installation, accompagnés par leur professeur-stagiaire. Ils tenaient fièrement à la main une feuille et un stylo, plus impatients de questionner l'artiste que de regarder son travail. J'ai dû me transformer malgré moi en animateur afin que, plutôt que

d'interroger l'artiste, ils interrogent les formes, à la suite d'un véritable regard.

Je me souviens aussi de ces enseignants du premier degré en stage avec moi. J'avais cru pertinent, dans le cadre du cahier des charges de l'inspection de circonscription (art et langage), de les inviter à observer cette rencontre dans l'après-midi, à la suite d'une réflexion dans la matinée sur la préparation et la conduite d'une visite d'élèves à une exposition d'art. Mal m'en a pris. Les stagiaires m'ont vite fait comprendre qu'ils ne connaissaient rien en art et qu'ils désiraient seulement qu'on leur apprenne des techniques. Après mon refus courtois et moult tentatives d'expliquer la non-pertinence d'un tel point de vue, la matinée fut un fiasco. En début d'après-midi, quelques stagiaires arrivèrent en retard sans avoir vu l'installation avant les enfants. Ce moment fut ponctué par les grincements de la porte de sortie : les stagiaires parlaient et il n'en resta que trois ou quatre pour faire un bilan. Je connaissais pour la première fois un échec cuisant. Était-ce dû à l'articulation explicite entre mon travail de plasticien et mon travail d'enseignant ?

Il m'a fallu un peu de temps pour me libérer d'une forme de découragement, signe sans doute d'une blessure narcissique qu'il n'est pas bon d'ignorer dans ce métier. Il m'a permis de comprendre l'écart qui existe entre les artistes et le public et de l'accepter avec patience. Il est compréhensible si on admet qu'il y a deux moments dans l'art. Celui de l'émergence et de la rupture et celui du consensus. Dans un premier temps, l'art est vivant justement parce qu'il n'est pas reconnu par le plus grand nombre. Il ne l'est, il ne peut l'être que par quelques personnes qui le comprennent dans l'intuition de l'évidence de sa pertinence. Elles le défendent, l'aident contre tout et contre tous. Cet art est toujours de nature subversive en s'attaquant aux formes du langage devenues obsolètes. Avec le temps, la forme nouvelle s'inscrit dans la culture et devient une référence artistique pour le plus grand nombre. Mais cet art n'est plus vivant dans le sens où il s'inscrit désormais dans le passé et doit être contextualisé pour être pleinement compris. Son risque est de se voir sacralisé dans une idée de beau en soi. Cet art est mort s'il ne participe plus à la transformation du présent, à la transformation permanente des langages.

Constatons et admettons qu'un grand nombre de futurs enseignants, voire d'enseignants confirmés ont un point de vue doxique, le point de vue du plus grand nombre. On les entend souvent dire : « ça, c'est de l'art ! ? », ou encore « j'en ferait autant ! » Il reste dans une représentation marquée par le savoir-faire, l'excellence dans la technique dont l'origine s'est construite peu à peu dans nos sociétés occidentales, sans doute depuis Platon. Ils n'ont pas compris les transformations sociales dans les représentations et l'importance essentielle donnée aujourd'hui à des expériences qui s'ancrent dans une dy-

namique de vie qui avait toujours été occultée jusqu'ici. Le paradoxe est que, dans le référentiel des compétences à acquérir pour enseigner, ils auront, ils ont pour mission de développer, dans un cadre transdisciplinaire, les capacités créatives de l'enfant, son imaginaire, sa sensibilité et lui donner une première culture artistique. Vaste programme ! Il va de soi qu'un tel programme s'articule d'abord sur la capacité à transformer son point de vue. Cette transformation du point de vue, cette métamorphose, devrait-on dire, est difficile car elle est une émancipation des « prêts-à-penser ». Les difficultés sont autant pour le « formé » que pour le formateur car elles peuvent être d'ordres relationnel, psychologique, religieux et philosophique. Car l'art, l'artistique devrais-je dire, parle toujours de la vie, de la mort, de l'amour, de l'existence. Enseigner une des formes d'expression les plus troublantes de l'homme peut susciter des conflits, créer des doubles contraintes insurmontables : « Émancipe-toi », dit l'enseignant. On reconnaît cette aporie qui est peut-être l'objectif ultime et informulable de tout enseignement artistique : « Désobéis moi ! » On connaît la suite : si tu me désobéis, tu m'obéis donc tu ne m'as pas désobéi !

Dans sa forme, il y a toujours une grande proximité voire une connivence entre l'art et la religion, de l'ordre du sacré, qu'elle soit de la *doxa* ou de l'*épistémè*. Aujourd'hui, à l'heure où se développent de plus en plus de conflits idéologiques, de replis identitaires, de communautarismes, d'exclusions au sein d'un monde hyper-technologique et destructeur, l'art, au sens le plus large, participe à la représentation du monde et de l'homme. Il est, au même titre que la science, la philosophie, la religion, une lumière, une raison éclairant dans une vibration incessante, notre réalité paradoxale dans le monde du vivant et, osons le dire, si monstrueuse parfois. Un grand nombre d'artistes contemporains, soutenus par des hommes de science, des économistes, des religieux, des philosophes, des enseignants, participent dans leur(s) langage(s) à cette nécessité sur un mode esthétique, c'est-à-dire un mode où l'émotion, le trouble sont convoqués. Cet éclairage, cette réflexion ne peuvent pas faire l'économie non seulement d'une culture artistique mais surtout d'une culture scientifique, dans une véritable « pulsion épistémique ». Cette pulsion a essentiellement pour origine l'étonnement, la curiosité, l'émerveillement, voire l'effroi. Nous verrons plus loin comment des artistes contemporains occupent dans leur pratique différents champs disciplinaires.

Que retenir de la rencontre de ces deux expériences, artistique et pédagogique ? Au risque de se répéter, c'est la nécessité de sensibiliser nos futurs collègues et nos collègues à l'importance d'une éducation à l'art dans un projet qui prend en compte le temps. C'est du temps qui est nécessaire pour regarder avec précision et sensibilité à la lumière de l'imagination et de la

mémoire. Est-ce encore possible dans une civilisation de la vitesse et de la compétition, des flux tendus, de la rentabilité et du bruit ? Une civilisation qui, malgré ses discours éthiques, objective et instrumentalise de plus en plus les êtres humains. Il est impossible de comprendre le sens d'un texte écrit si on saute deux mots sur trois. Il en va de même pour les arts visuels. Les enfants qui ne voient pas, entre autres, que le sable que j'ai posé au sol est animé d'un graphisme en forme d'onde, non seulement ne peuvent approcher une partie du sens que j'ai voulu, mais ne peuvent en créer d'autres plus personnels. L'apprentissage de la lecture des arts visuels est une nécessité tout comme l'apprentissage de la lecture de l'écriture. La création d'écrits comme la création plastique s'élaborent dans un va-et-vient continu entre ces deux pôles.

Quant aux médias, ils formatent nos enfants à l'idolâtrie en détournant cyniquement le besoin naturel d'un enfant ou d'un adolescent de s'affirmer et de construire son identité. *Star Academy* et bien d'autres avatars télévisuels en sont des exemples. Comment ne pas s'étonner que, lors de la visite d'une exposition en présence du plasticien, ils focalisent leur intérêt sur lui jusqu'à lui demander des autographes, au détriment d'une lecture personnelle et d'une émotion authentique ? Le professeur qui les accompagnait est, bien sûr, responsable de l'absence de pertinence du questionnaire. Au moins a-t-il déplacé ses élèves. Mais, plus sûrement, le système de formation qui ne lui a pas permis de construire des compétences professionnelles à partir d'une intégration sensible du fait artistique est plus responsable encore.

Les professeurs stagiaires font souvent le constat qu'il y a bien peu d'enseignements en arts visuels dans les classes qu'ils visitent. Feront-ils mieux ? En l'absence d'une volonté forte de se donner le temps et les moyens d'initier véritablement les jeunes à la réalité et aux problématiques de l'art, il est probable que ce constat risque de perdurer. Les conseils techniques, uniquement d'ordre didactique dans un temps trop court, ne favorisent pas la conviction que l'art est une dimension essentielle à la construction de son humanité. La posture artistique ne s'improvise pas. Elle nécessite une véritable imprégnation qui est la seule garante d'un engagement pertinent auprès des enfants.

Quant à l'attitude des professeurs d'école durant l'observation des élèves à l'exposition, est-il possible de la comprendre comme la conscience diffuse d'un manque profond qui s'exprime par un refus et un rejet de l'Autre et de sa singularité ? Le manque de culture artistique peut être vécu, dans la confrontation avec elle dans un cadre institutionnel, comme une véritable épreuve qui peut fragiliser certains collègues. La prudence s'impose et il est nécessaire de respecter l'autre, surtout dans ses manques. Je garde la convic-

tion que l'art n'est pas réservé à une élite imbue d'elle-même. À l'inverse, le risque est de glisser insensiblement sur le versant de la médiocrité et de la démagogie au travers d'activités dirigées vides de sens. La confrontation d'un adulte qui a des responsabilités éducatives avec la prise de conscience de lacunes doit être accompagnée avec compréhension et franchise. En rien, la personne n'est en soi diminuée. Au contraire, une existence riche et généreuse est ponctuée de doutes, de remises en question, de nouveaux apprentissages. « Apprendre à apprendre », disait Beteson, est certainement l'enjeu essentiel pour « une vie poétique et artistique ».

Cette double posture, du pédagogue et de l'artiste n'est pas facile à tenir. Disons qu'il faut assumer cette fonction souvent décrite de passeur qui implique la difficulté d'être jamais totalement à l'aise ni dans l'une ni dans l'autre et de s'en tenir à une attitude humble et discrète. En parler même n'est-ce pas déjà revendiquer un statut d'originalité reconnue qui enferme à nouveau dans une nouvelle double contrainte.

Poursuivre en parlant de la dernière exposition que j'ai vue à Paris, à la fondation Cartier en janvier 2007. Gary Hill projette sur un écran géant un aigle numérique virtuel majestueux, prisonnier d'un pylône haute tension sur un fond d'un noir intense. Ses ailes battent au gré des fluctuations des indices de la bourse et heurtent violemment les câbles haute tension dans un bruit de fouet assourdissant. L'image se reflète en symétrie dans un immense bassin rempli d'huile noire. Quand les ailes semblent toucher l'huile, celle-ci est mise en mouvement et des ondes lentes viennent vers nous en passant autour d'un petit îlot central qui est en fait un lingot d'or sur lequel est gravé cette phrase énigmatique : « *In wonder, wondering* ». L'œuvre est fantastique. Des classes viennent, accompagnées de leur professeur. Beaucoup d'élèves nécessitent une surveillance. Ils sont chahuteurs et les enseignants se sentent obligés d'expliquer l'œuvre. Évidemment, ça ennuie la plupart d'entre eux qui n'écoute pas. Les réflexions qui me viennent sont d'abord qu'ils ont la chance de voir des réalisations d'une telle qualité. Puis le doute s'empare de moi. Je me revois dans mon exposition. Même si des classes étaient venues aussi nombreuses, étaient-elles prêtes à l'accueillir ? Non, sans doute, pas plus à Paris qu'ici. Les professeurs font ce qu'ils peuvent mais c'est toute une société qui est en crise. La pression des médias, la rapidité des clips, le bruit incessant, le sport et l'argent, la mode et l'exclusion, la violence du monde sur les écrans, le rapport enfants-parents, le chômage... Que faire ?

L'art c'est d'abord le temps, du temps et aussi du silence. Une exposition comme celle de Gary Hill ou la mienne ne peut être vue rapidement, ni dans le brouillage de paroles stéréotypées incessantes, et je crains qu'aujourd'hui, pour faire écho à une opinion de Jacques Attali et de bien d'autres, le temps

et le silence soient le luxe de demain. Le trouverons-nous ? Y parviendrons-nous ? Je ne peux qu'espérer et souhaiter que des forces vives emportent cette bataille. Nous devons y participer en prenant le temps, en changeant le rythme de notre relation aux enfants et aux stagiaires. Combien de temps et d'errance nous a-t-il fallu pour savoir le peu que nous savons aujourd'hui ? À mon sens, c'est une des révolutions majeures qui s'annonce pour contrer le bruit qui parasite notre pensée et notre sensibilité.

La vie d'un professeur-formateur est heureusement faite aussi de satisfactions. À l'occasion d'un stage de formation continue en direction des candidats aux CAFIPEMF (certificat d'aptitude au fonction d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur), la dernière séance était consacrée à l'étude d'une reproduction d'une œuvre contemporaine au choix en vue d'une exploitation à l'école. Les stagiaires choisirent la reproduction d'une œuvre difficile à leurs yeux : « Le déjeuner en fourrure », de Meret Oppenheim, 1936. Il s'agit d'une tasse sur sa coupelle et d'une petite cuillère, le tout recouvert soigneusement de fourrure. Ils l'ont choisie courageusement parce qu'elle les fait sourire et parce qu'ils ne comprennent ni le sens ni l'intérêt de la proposer dans une valise-musée pour des enfants. La date de création les étonne. Une analyse leur permet peu à peu d'en comprendre les différents sens et même d'en trouver des transpositions didactiques extrêmement pertinentes. Sans rentrer dans les détails de ce travail, je dirais ici que, confrontés à la banalité du quotidien, au caractère parfois dérisoire des objets qui nous entourent face au grand mystère de notre existence, de nos désirs et de nos pulsions, nous pouvons, par l'art, créer un théâtre de l'absurde contre l'absurde qui nous assaille souvent aux risques du découragement, de l'« à quoi bon », voire d'un sentiment de déréliction. En cela, l'œuvre de Marcel Duchamp, le théâtre de Beckett et, plus près de nous, de Valère Novarina ou de Jacques Rebotier sont emblématiques de l'art d'aujourd'hui. Pour vivre dans l'ordre des choses, il y a une nécessité d'en faire le procès par des juxtapositions conceptuelles d'ordre linguistique et plastique qui mettent en jeu l'humour, la dérision, l'absurde. Littéralement, ici, mettre nos désirs et nos pulsions à fleur de peau d'un réel banal et trouver un accord entre soi et le monde dans le plaisir et la jubilation de la découverte et de la création. Une création qui nous crée *in fine*. Créer des ruptures au-delà du bon sens, c'est revitaliser nos désirs et notre curiosité, c'est jouer avec la culture, celle de la société dans laquelle nous vivons, celle de notre culture personnelle ; « combiner », pour paraphraser le titre d'une période créative de Rauschenberg, artiste américain des années 1950 et présentée fin 2006 au Centre G. Pompidou à Paris (*Combines*). Combiner pour casser les rythmes qui nous enferment, rythmes de l'autre, rythme de la famille, rythmes du clan, rythmes

d'une société. C'est aussi s'appropriier des concepts et les faire fusionner dans l'effusion pour ne pas s'endormir dans l'ennui des stéréotypes. C'est ici aussi la possibilité de créer des concepts qui n'ont pas pour objectif la simple description au risque de l'inanité tautologique. C'est prendre en compte une des formes de l'intelligence humaine : l'intelligence existentielle.

Il est temps que je me taise pour retrouver un peu de temps pour ma nouvelle création : *S3D et plus si infinité*. Je laisserai la parole à une personne qui a chaleureusement écrit dans le livre d'or de l'exposition en la remerciant, elle et tous les autres, de tout cœur. Elles sont aussi une aide précieuse pour poursuivre : « Les pas que l'on croyait perdus s'inscrivent parfois dans l'univers comme autant de signes vagues qu'il appartient à chacun de découvrir et de comprendre... »

Au moment de terminer cette analyse, j'ajoute que rédiger celle-ci m'a conduit à présenter de nouveau *S2D* à l'IUFM dans le cadre de la « Semaine des arts » en mars 2007. L'accueil des stagiaires, leurs commentaires, leurs questionnements, leur intérêt authentique montrent bien que l'initiation au champ artistique des professeurs-stagiaires ne peut se passer d'une véritable implication plastique du professeur-formateur, au-delà du langage écrit ou parlé, trop souvent redondant et abstrait dans la formation, même si j'en conçois bien la nécessité et la pertinence.

Ci-contre : Trois photos de l'installation *S2D*



LE CINÉMA À L'ÉCOLE : RIVES, DÉRIVES, PROPOSITIONS

Paul OBADIA
IUFM de la Réunion

Résumé. – Bien qu'art et tout à la fois moyen d'expression déjà ancien puisqu'il est désormais plus que centenaire, le cinéma demeure encore trop souvent peu abordé à l'école ou, quand il l'est, c'est fréquemment de façon très limitée et volontiers utilitaire. On s'interroge ici sur les raisons qui peuvent expliquer cet état de fait et on s'emploie à y pourvoir en proposant d'autres voies pour l'"utilisation" du cinéma à l'école.

Abstract. – Though a form of art and a means of expression of over 100 years old, the cinema is rather scarcely taught at school where it is used as a tool more than not. This article purports to analyze the reasons accounting for this state of things, and suggests new approaches to the "use" of the cinema at school.

Rives

C'est de longue date que l'école et, plus largement, l'éducation ont partie liée avec le monde de l'image. L'image, en des temps lointains déjà d'avant la naissance du cinématographe, image encore fixe, vignette, gravure, peinture, photographie plus tard, intéresse par nature l'instruction en ce que, étant par définition portée à représenter plus ou moins fidèlement le monde en ses constituants divers, elle a dans le même temps, sinon d'abord, vocation à le présenter, à le donner à percevoir, c'est-à-dire en dépit de l'absence, de la disparition ou, plus simplement, de l'éloignement de nombre de ses parties, à le rendre au sens propre présent. Dans la mesure où elle autorise l'avènement et l'appropriation à la fois ou, tout au moins, la connaissance du monde visible, l'image constitue depuis bien longtemps pour les éducateurs un formidable instrument qui sert tout objectivement leurs missions d'apprentissage, de formation et de développement culturel des enfants ou des jeunes gens dont l'éducation leur est confiée.

Cette familiarité, de l'iconique d'une part, de l'éducation et du scolaire de l'autre, ne se sera jusqu'à nos jours jamais démentie : il suffit pour achever de s'en convaincre d'ouvrir n'importe quel manuel scolaire contemporain, à

quelque classe d'âge qu'il s'adresse, de quelque discipline qu'il relève, et d'y noter la part toujours importante qu'y prennent les divers types d'illustrations. Pour fort divers qu'y soient par ailleurs, les rôles que celles-ci jouent ici ou là, il en va globalement – du fait de la jeunesse précisément des destinataires de ces manuels ? – comme si l'on considérait toujours que la composante textuelle, celle-là même pourtant que l'on veut majoritairement porteuse de contenu en termes de savoirs, ne pouvait se suffire à elle-même.

À l'époque où cet usage de documents iconographiques de statuts divers commence à se développer dans le cadre des manuels d'enseignement (c'est-à-dire dans les débuts de la III^e République), un certain nombre de pédagogues déjà voit la chose d'un mauvais œil, arguant du « plaisir et [des] comportements ludiques qu'elle [l'image] induit, incompatibles avec une conception puritaine de la rigueur et du travail scolaire »¹.

Aux origines

L'invention du cinématographe des frères Lumière à la fin du XIX^e siècle ne laisse naturellement pas insensible l'école de la III^e République et, dès lors que le relatif allègement, tant matériel qu'économique, des conditions de projection autorise la multiplication et la diversification des lieux de diffusion des films, l'institution scolaire intègre le nouveau médium.

C'est ainsi que, dès les années 20, en 1924 très exactement, sont créés les « offices du cinéma éducateur »² qui, sur la majorité du territoire national, s'emploient à développer la diffusion des films dans le milieu scolaire d'abord³, mais aussi, la fonction éducative du cinéma ne se limitant pas aux seuls lieux institutionnels où est dispensée l'instruction publique, dans le cadre d'associations, amicales laïques ou autres. À travers cette activité militante, les offices visent trois types d'objectifs qui vont durablement marquer les rapports entre l'école et le cinéma :

- Il s'agit tout d'abord d'offrir une activité récréative qui permette notamment d'occuper le temps de loisir et qui, conduisant par là une ouverture des esprits, contribue à tenir les jeunes (et moins jeunes) à l'écart des tentations (forcément mauvaises) de la rue.

1. Pereyra et Nissen, « Les illustrations dans les manuels scolaires », in *Sources audiovisuelles du temps présent*, Mscope, CRDP de l'Académie de Versailles, 1994.

2. C'est de ces offices que procède en droite ligne l'UFOLEIS (Union française des œuvres laïques d'éducation par l'image et le son).

3. R. Citterio, B. Lapeyssonie, G. Reynaud, *Du cinéma à l'école*, CRDP de l'Académie de Lyon, Hachette Éducation, 1995.

- Il s'agit en second, dans le cadre spécifiquement scolaire, de servir globalement aux activités et objectifs de la classe en termes d'apprentissages et d'acquisition de savoirs, mais aussi, plus largement, d'éducation. Visant des objectifs en rapport avec les différentes disciplines d'enseignement (au service de l'histoire ou de la géographie, des sciences naturelles...), la diffusion de films et bandes diverses vise aussi dans ce cadre à l'édification des jeunes, à leur éducation morale et civique (méfaits de l'alcoolisme ; bienfaits de l'hygiène et de la santé publique ; promotion de la famille ou des valeurs patriotiques...).

- Il s'agit enfin de promouvoir une ouverture culturelle en favorisant (de façon toutefois encore timide et limitée au début) l'introduction d'une culture cinématographique auprès des publics scolaires. C'est en continuité avec cette dernière visée qu'apparaîtront plus tardivement, dans l'après-guerre, les premiers ciné-clubs, dont le développement ira croissant jusqu'à la fin des années 60.

Aujourd'hui

Succédant aux appareils de projection de bandes en 8 ou 16 mm, l'apparition du téléviseur et la banalisation de son usage dès les années 60, plus tard encore du magnétoscope, jusqu'au lecteur de DVD d'aujourd'hui, vont tout aussi naturellement susciter dans la continuité une utilisation, rendue plus légère encore, en milieu scolaire de ces nouveaux moyens de diffusion.

De façon paradoxale, alors qu'on aurait pu s'attendre, dans l'esprit de la triple mission que s'assignaient dans les années 20 les offices du cinéma éducateur, à des avancées notamment dans le champ de l'ouverture culturelle, de la promotion et de la connaissance du cinéma, c'est bien plutôt à un resserrement des objectifs autour de la seconde essentiellement, celle qui vise l'utilité prioritairement scolaire au sens traditionnel, que conduit d'abord l'introduction du téléviseur dans le cadre de l'école. C'est ainsi que l'on voit programmer, à des heures de fréquentation scolaire, des émissions significativement dites de « Télévision scolaire »⁴.

Ces émissions, au demeurant souvent de grande qualité, s'adressent spécifiquement au public scolaire et sont de surcroît conçues pour être vues et exploitées dans la classe avec l'instituteur ou le professeur. Elles retrouvent en cela quelque chose qui relève en propre du cinématographe des origines et de son esprit, la dimension collective, en salle, du visionnement ; elles en limitent dans le même temps singulièrement la nature et la portée à la fois en

4. La Télévision scolaire perdurera jusqu'aux années 80.

asservissant d'emblée la projection, de par le statut même des objets proposés, à une série de visées définies par avance et strictement contingentes du lieu comme du moment du visionnement.

Parallèlement, c'est également vers la même époque (courant des années 70 et début des années 80) que déclinent jusqu'à quasiment disparaître les ciné-clubs, notamment ceux qui avaient été implantés dans les établissements du second degré⁵, de sorte que le resserrement ci-dessus pointé, autour de fins de plus en plus exclusivement scolaires, se fait encore plus patent.

Les choses changent en partie avec l'arrivée par la suite du magnétoscope puis du lecteur de DVD : en effet la diffusion d'images animées en classe peut à loisir s'affranchir de programmes télévisés spécifiques qui, du reste, signe des temps, disparaissent progressivement dans le même temps que s'imposent ces nouveaux outils. Indépendante désormais de la télévision et des contraintes et limitations objectives de sa programmation, l'école peut de surcroît – du moins en a-t-elle tout le loisir – renouer avec le cinéma et la promotion auprès des élèves de la culture cinématographique.

Elle en a tout loisir et le fait est que le souci de l'éducation au cinéma et à l'audiovisuel est affiché dans les instructions officielles qui régissent les programmes de l'école, du collège comme du lycée, depuis les années 80 notamment, et cette préoccupation comme ces orientations institutionnelles ne se sont jusqu'à aujourd'hui jamais démenties⁶. Des dispositifs spécifiques se mettent en place comme les classes de lycée à option « cinéma et audiovisuel » dans le courant des années 80 encore. Suivront les dispositifs de diffusion de films auprès d'un public scolaire (« Lycéens au cinéma », « Collège au cinéma », « École et cinéma »), les ateliers puis les classes à projet artistique et culturel - cinéma (classes à PAC)...

Dérives

Décalages

Néanmoins, en marge de ces avancées réelles mais spécifiques, on observe que l'école à tous les niveaux, premier et second degrés confondus, peine encore très largement à intégrer, au quotidien, le cinéma et l'audiovisuel

5. C'est à cette époque précisément que la télévision prend le relais de la diffusion de films anciens ou du répertoire au travers d'émissions dites de « ciné-club » et programmées tardivement.

6. *L'Éducation au cinéma et à l'audiovisuel*, ministère de l'Éducation nationale, Desco, 2005.

autrement que sur le mode de leur instrumentalisation au service des apprentissages scolaires. Plus d'un siècle après son invention, il n'est pas rare que le cinéma soit encore envisagé, au sein de l'institution, comme un objet « nouveau » et il apparaît assez aisément que ladite « nouveauté » tient en réalité pour l'essentiel au caractère d'étrangeté que le cinéma conserve toujours au regard (...et aux regards) de l'école et de la majorité de ceux qui y interviennent... quand, à l'inverse, un objet autrement « nouveau », comme le sont les TIC, est en passe d'avoir achevé d'être parfaitement intégré par cette même école.

Entre héritage des temps anciens (des offices du cinéma éducateur à la télévision scolaire...) et difficulté objective à faire entrer le cinéma dans le champ des disciplines scolaires proprement dites, les raisons ne manquent pas qui motivent ou, du moins, peuvent expliquer le décalage qui perdure entre le septième art et la communauté éducative au sens large.

Sur le terrain, d'autres raisons encore sont évoquées par les enseignants comme le défaut ou, tout au moins, le retard qu'ils perçoivent, les concernant, en matière de formation pour pouvoir aborder de façon cohérente le cinéma avec leurs élèves.

S'il ne s'agit nullement de nier le bien-fondé de ces motivations diverses, on veut plus justement tenter de cerner, par-delà le caractère avéré mais aussi ponctuel (la ponctualité en question durât-elle depuis longtemps déjà) de telle ou telle bonne raison, ce qui, de longue date, fonde, sinon le désamour, du moins une manière de méfiance tenace que l'école réelle nourrit vis-à-vis du cinéma et, plus globalement, des images animées.

Ce qui, malgré les incontestables avancées rappelées ci-dessus, continue trop souvent à tenir l'école à distance, sinon à l'écart, du cinéma pourrait être globalement rapporté à ce qui, en lui, l'objet-cinéma, échappe comme par définition au scolaire et, pour le moins, à ce qui relève parallèlement de la propension institutionnelle à la maîtrise tant des savoirs et connaissances que des modalités de leur transmission.

Maître de la classe / maître du jeu ?

Pièce maîtresse dans la procédure ordinaire de cette transmission, l'enseignant en est l'agent : sa situation comme sa fonction sont et demeurent identifiées. Même si l'une comme l'autre sont amenées à évoluer, à se modifier naturellement au gré des avancées tant en matière de didactique et de pédagogie qu'en matière de savoirs proprement scientifiques et disciplinaires, l'enseignant reste néanmoins, et fondamentalement, un passeur. Sa place, de la sorte, demeure par définition, encore une fois quels que soient par ailleurs

les inévitables changements au plan de la relation pédagogique, nettement distincte de celle de l'élève.

Avec le cinéma et son introduction dans le sein de l'école, il en va tout autrement. La distinction des places, par là des attributions respectives, n'est plus aussi évidente, chacun, maître comme élève, devenant face à l'objet filmique semblablement spectateur. Cette manière d'assignation égalitariste, fondée par la nature même de l'objet en question, perturbe dès l'initiale l'ordonnement traditionnel de la relation institutionnelle. Le premier problème qu'en conséquence pose à l'enseignant l'éventuelle entrée en classe de cet objet hors normes est celui de la place que, dès, lors il lui convient de trouver tout à la fois vis-à-vis de l'objet en question et de ses élèves. La question peut être formulée en d'autres termes : de quelle supériorité ou de quel statut distinctif l'enseignant peut-il *a priori* se prévaloir lorsque le film dispose à l'inverse comme autant de principes fondateurs autant que définisseurs l'égalité et la liberté de tous les spectateurs devant lui ?

Certes l'égalité en question, si elle est statutairement (en liaison donc à la nature même comme aux conditions de la projection cinématographique) indéniable, connaît également ses variables. Celles-ci sont notamment liées à la culture au sens large du spectateur mais aussi à sa culture proprement filmique. Au même titre que la lecture d'une œuvre littéraire, celle d'un film est donc pour une bonne part potentiellement différente selon une série large de paramètres qui conditionnent le profil de chaque destinataire.

Le « bon » et le « mauvais » ?

Dès lors que le cinéma franchit les murs d'enceinte de l'institution scolaire, la tendance en conséquence, somme toute relativement naturelle mais aussi fort dommageable, est de poser comme une manière d'axiome préalable la franche différenciation de deux types de lectures du film : la bonne, docte, cultivée, savante, qui en passe nécessairement par une série d'apprentissages, et la mauvaise, brouillonne, sans recul, sans apports culturels d'aucune sorte ou, du moins, ne relevant pas de la culture dominante consacrée par l'école.

D'un côté les consommateurs passifs de films, de l'autre les amateurs éclairés, la mission de l'école sur cette base semble s'éclaircir, les objectifs en matière de travail sur le film semblent pouvoir se définir comme automatiquement, l'enseignant lui-même peut enfin, par là, (re)trouver une place et un rôle qui lui sont familiers : il s'agit d'apprendre à voir et comprendre les films... tout comme on apprend à lire.

Dans la réalité pourtant, tout ne va pas si simplement. Si l'école et ses acteurs peuvent plus ou moins se retrouver dans cette réappropriation de l'objet-film en lui appliquant une série de grilles et de démarches qui con-

viennent par ailleurs à la plupart des objets et disciplines scolaires, il est en revanche à peu près avéré que le film, quant à lui, n'ait que fort peu de chances de s'y retrouver, voire qu'il risque fort de s'y perdre tout à fait, et ce pour plusieurs raisons.

D'abord, personne ne le conteste depuis que Malraux en a établi le constat⁷, parce que si « le cinéma est un art, [...] c'est aussi une industrie », et que l'industrie dont il relève en tout premier lieu est celle du loisir, de la distraction, du plaisir. De la sorte, la franche démarcation que bon nombre d'intervenants au sein de l'institution scolaire prétendent établir entre consommation passive des films et lecture raisonnée et intelligente ne regarde pas à la réalité de l'œuvre cinématographique non plus qu'à ce qu'elle dispose et sollicite de la part de ses spectateurs, mais elle renvoie plus sûrement à ladite institution elle-même, à ses modes de fonctionnement comme d'appréhension globale du culturel. En cela, l'entreprise aboutit fréquemment à une torsion de l'objet-film, de sa réalité, de sorte qu'il puisse intégrer ou, plus justement, qu'il puisse être intégré dans les cadres ordinaires du scolaire.

En d'autres termes, ce qui est trop volontiers annulé à l'occasion de l'opération est la dimension précisément industrielle et distractive du cinéma, part objectivement considérée comme inconvenante, donc négligeable, eu égard à l'approche générale de la culture et des savoirs par et dans l'école.

On ne s'appesantira pas ici outre mesure sur l'aveuglement qui fonde cette approche, aveuglement qui occulte la réalité notamment économique qui préside à l'avènement du film tant au plan de sa production qu'à celui de sa réception spectatorielle (le critère de rentabilité minimale du film étant en ce sens inséparablement lié à sa visibilité même), aveuglement qui, par là, confine de fait à une forme de malhonnêteté intellectuelle... pour le moins gênante venant précisément de ceux qui sont en charge de la transmission du savoir.

Plus importantes nous semblent être en l'occurrence les résistances qui gouvernent encore largement à l'intégration de l'univers du loisir, du gratuit par l'école, résistances dont le cinéma continue donc fréquemment aujourd'hui à faire les frais. Celles-ci tiennent pour beaucoup à une série de représentations, venues de loin, et qui, instituant l'école comme lieu des apprentissages et donc du travail et de l'effort, en excluent *ipso facto* ce qui, d'une manière ou d'une autre, pourrait y contrevenir. Il semble en fait que, même si beaucoup de choses ont évolué, les réticences, pour ne pas dire plus, que les réfractaires à l'introduction de l'image dans les manuels scolaires à la

7. A. Malraux, *Esquisse d'une psychologie du cinéma*, Gallimard, 1946 (réédition : Nouveau monde éditions, coll. « Cinéma d'écrivains », 2003).

fin du XIX^e siècle (voir citation au début de cet article) lui opposaient à l'époque demeurent, aujourd'hui encore, très vivaces, même si les choses ne sont plus dites de façon si outrée, voire même si elles ne sont plus dites du tout.

L'abandon et le travail

Dans la réalité, la projection cinématographique réclame de son spectateur une attitude dueille faite tout à la fois et simultanément non de « passivité » à proprement parler, mais d'abandon, de disponibilité au défilement des images et des sons, à ce qu'il génère, et d'investissement mental et intellectuel. Loin que cette simultanéité comportementale conduise à une vision schizophrénique du spectateur de cinéma, elle est la condition même de sa situation, elle définit son état.

L'école répugnant assez naturellement à l'impression de vide ainsi qu'à tout ce qui peut plus ou moins s'y ramener, elle rechigne pour le moins à s'assimiler la part d'abandon que sollicite l'objet filmique et préfère ne conserver de celui-ci que ce qu'il engagerait au plan de l'activité intellectuelle, autrement dit du travail. Puisqu'il s'agit donc de faire en quelque sorte du plein sur ce plan, on va volontiers s'efforcer d'engager l'approche du cinéma en classe sur la voie d'apprentissages préalables qui seraient comme la condition *sine qua non* de sa juste appréciation.

C'est ainsi par exemple que, sur la question, on a pu (...et on peut encore aujourd'hui) voir fleurir dans nombre de manuels, en guise d'introduction, une série de leçons sur l'échelle des plans au cinéma ou sur telle autre notion souvent improprement dite par ailleurs « technique », leçons inévitablement assorties d'exercices d'application invitant l'élève à déterminer si tel photogramme prélevé sur la continuité filmique relève plutôt du gros plan, du plan américain... et à en déduire comme automatiquement des effets de sens.

Or, s'il est effectivement loin d'être inutile de s'initier à l'échelle des plans et à ses valeurs relatives tout comme, plus largement, certaine connaissance de ce qu'il est convenu d'appeler langage filmique (mouvements de caméra, angles de prise de vue, procédures de montage...) ne saurait nuire, ces connaissances (contrairement à d'autres champs qui nécessitent une série d'apprentissages premiers pour être abordés (la lecture du verbal par exemple) ne sont en aucune façon préalablement nécessaires à la vision des films, à leur lecture, non plus qu'à leur intelligibilité, celle-ci fût-elle par ailleurs toujours perfectible. Au cinéma, à l'inverse de nombre d'autres domaines, du moins à l'inverse des champs disciplinaires relevant majoritairement de l'école, on sait toujours quelque chose (regarder, lire, comprendre à sa mesure) avant d'avoir appris.

Cela ne revient en aucune manière à dénier en la matière le rôle des apprentissages (ce qui amènerait à consacrer par là définitivement le divorce de l'école et du cinéma !), mais cela conduit à envisager de façon toute différente tant leur rôle que leur nature ou encore leur moment.

C'est donc, à l'école, sur la base d'un savoir toujours déjà acquis hors l'école précisément (nos élèves, on le dit assez, étant majoritairement très familiers du monde de l'image, notamment animée) que l'on peut seulement, à travers l'apport très mesuré et progressif d'instruments adaptés (notion de plan...) mais aussi, voire surtout, au travers de démarches sollicitant le développement du goût, des exigences, du plaisir et de la réflexion, se proposer d'engager à la lecture raisonnée des films.

Pour ce faire, il convient au préalable que l'enseignant accepte de se départir du privilège d'autorité naturelle que lui confère comme obligatoirement vis-à-vis de ses élèves son statut : face au film, il est, lui aussi, et d'abord, on l'a dit, un spectateur tout comme le sont ses élèves, spectateur qui, pour être à l'occasion mieux armé que ceux-ci au plan d'une éventuelle culture cinématographique, ne s'en retrouve pas moins à égalité avec eux dans cette position définitoire d'abandon et de lucidité mêlés propre à « l'homme imaginaire » de cinéma qu'évoque Edgar Morin⁸.

À tout le moins, il convient qu'introduisant d'une manière ou d'une autre le cinéma dans sa classe, il ne se trompe pas d'objet ni ne se méprenne sur sa nature non plus que sur ce qu'il dispose, ce qui aurait (...ce qui a encore trop souvent) pour fâcheuse conséquence de produire auprès de ses élèves l'inverse absolu de la fin qu'il croirait s'employer à poursuivre.

Ce qu'il ne faut pas faire

Puisqu'il revient comme par nature, on l'a dit précédemment, au cinéma et aux films d'échapper au monde autant qu'aux modes d'appréhension ordinaires du scolaire, il y a certainement mieux à faire pour ce dernier que de postuler ou de viser une improbable et, de toute façon, plus qu'imparfaite maîtrise de l'atypique objet. C'est en ce sens, à l'inverse d'un certain nombre de démarches, fréquentes au sein de l'institution et que nous voulons rappeler ci-après, qu'il convient plus sûrement de procéder, toutes ces démarches ayant précisément en commun le souci (ou la prétention) de maîtriser et donc de contraindre les films en des cadres qui leur sont étrangers et les dénaturent :

- L'instrumentalisation : le film considéré comme un « outil », voire un « outil pédagogique », est mis au service de l'étude de tel ou tel champ disci-

8. E. Morin, *Le Cinéma ou l'homme imaginaire*, Minuit, 1956.

plinaire qui lui est extérieur, même si des contacts sont souvent possibles et ponctuellement profitables, et en est foncièrement différent.

- La réduction du film à son scénario, voire à ses seuls structure ou contenu narratifs (ce que « ça raconte ») : on s'accordera aisément à reconnaître que si le film narratif pouvait être strictement rapporté à ce qu'il raconte, il n'aurait en tant que tel aucune raison d'être, le récit verbal, oral ou écrit, pouvant en effet s'y substituer dans ce cas sans dommage. Manière comme une autre de tenter la maîtrise de l'objet, cette opération ne produit en définitive que son annulation pure et simple.

- Le choix de « bons objets », c'est-à-dire d'objets maîtrisables tant par l'élève supposé que par l'enseignant réel : divers et multiples par définition puisque ceux-ci n'accèdent à ce statut que par le bon vouloir de l'enseignant ou de l'institution qui les élisent à cette place de choix, les « bons objets » ne le sont précisément qu'au regard de leur degré d'utilisation. Proche de l'instrumentalisation dans ses présupposés, cette démarche en diffère toutefois en ce que le film n'y est mis qu'au service de lui-même, c'est-à-dire de son appréhension supposée. Pour autant elle procède volontiers par simplification (tant aux plans narratif qu'esthétique...), donc par réduction, en vertu du double souci d'accessibilité du film aux élèves et de son usage, sinon de sa rentabilité potentielle, dans la classe.

Propositions

Sans rejeter les préoccupations effectivement liées à l'adéquation minimale des films proposés aux capacités des élèves, nous proposons de procéder à l'inverse de tout ceci. Nous proposons de mettre les élèves, au moins dès le commencement de l'école élémentaire, au contact d'objets qui, précisément, peuvent échapper aux modes de représentation comme aux grilles de lecture ordinaires, au contact d'objets qui, d'entrée de jeu, dérangent et contreviennent assez significativement aux règles qui gouvernent aux images animées majoritaires qu'ils assimilent à leur façon habituellement sans peine, sur le petit écran du téléviseur surtout.

De tels objets existent, nombreux, ne relevant pas nécessairement, contrairement à ce que l'on pourrait croire, du cinéma expérimental ni forcément avant-gardiste, cinéma réputé d'un accès difficile, mais visent à l'inverse de très larges publics, y compris le plus jeune, et affectent tous les genres : des-ans animés, cinéma documentaire, films de fiction...

L'objectif n'est certes pas de déstabiliser les élèves de tous âges auxquels nous avons affaire simplement par plaisir de sortir des sentiers battus.

L'objectif est bel et bien de leur apprendre à devenir des spectateurs de cinéma et non plus strictement, de manière indistincte, d'audiovisuel. En cela, on l'aura noté au passage, l'école et les enseignants peuvent retrouver, au regard de l'objet-film et de son introduction à l'école, quelque chose, des comportements, des visées, une mission en quoi ils se reconnaissent. L'apprentissage en question devra simplement emprunter des voies peut-être nouvelles (propositions, accompagnement, aides et guidages relatifs... en lieu et place de l'imposition de « bons objets » supposés) et l'enseignant, quant à lui, devra à son tour accepter d'être dérangé par les images qu'il soumet à ses classes, dérangé dans les représentations qu'il se fait tant du cinéma et des films, de leur lisibilité supposée, que dans celles qu'il se fait en conséquence des aptitudes de ses élèves.

Films de statuts divers qui bouleversent les règles ordinaires de la chronologie ou qui s'emploient à trouser la narration, à entrecroiser voix et récits, films qui se jouent de l'illusion référentielle et la tordent en tous sens (en son temps *Mary Poppins* [R. Stevenson, 1964] fut un bel exemple de ce type d'entreprise ; plus proche de nous *Qui veut la peau de Roger Rabbit ?* [R. Zemeckis, 1988] creuse, plus finement encore, le même sillon...), films qui, au cadre unique de la projection cinématographique majoritaire, substituent un écran composé d'une pluralité de cadres livrant simultanément des fragments différents... C'est dans tout ce matériau, riche et dense, que l'enseignant pourra à loisir choisir des objets qu'il proposera à ses élèves, et ce bien avant qu'il soit seulement question d'aborder, *a fortiori* de traiter, avec eux telles ou telles spécificités du langage filmique.

Apprendre, disons-nous, à devenir spectateur de cinéma. Le passage préalable par ce qui peut *a priori* sembler déstabilisant pour de jeunes élèves (...mais qui l'est en réalité bien plus sûrement pour l'enseignant lui-même au regard des représentations qu'il se fait donc de leurs compétences) vise bien à éduquer cette position duelle que nous évoquions plus haut, position faite tout à la fois d'abandon et d'activité intellectuelle.

C'est en effet précisément à la condition que l'école accompagne le jeune dans la découverte d'objets qui sollicitent nécessairement l'activation de son intelligence, mais aussi de ses facultés affectives, sensorielles, parce qu'ils diffèrent largement de ce qu'il a plus volontiers coutume de voir en matière d'images animées, qu'elle peut prétendre leur « apprendre » à conjuguer au nécessaire abandon (auquel ils savent tout seuls face à elles se livrer) la non moins nécessaire lucidité tant émotionnelle qu'intellectuelle, lucidité faite de surprises et de questionnements, de remises en cause et d'éventuelles reprises, mais aussi et surtout de plaisir, sans quoi ils demeureraient des specta-

teurs incomplets... et sans quoi l'école aurait, dans ce domaine, failli à sa mission.

C'est sur cette base seulement que l'on pourra ensuite, bien après, se proposer d'en venir avec eux à des choses plus classiques, ou du moins plus conformes aux canons de la représentation, à des objets *a priori* moins déstabilisants (nous disons bien : *a priori* !) car c'est sur cette base seulement que nos élèves seront en mesure de mettre les objets en question à l'épreuve d'un questionnement, d'une lucidité, d'une intelligence préalablement et effectivement entraînés.

Un pas de côté pour finir

Dans une scène du dernier film de Marguerite Duras (*Les Enfants*, 1985), comme le personnage principal déclare qu'il n'aime pas l'école et qu'il ne veut pas y retourner, on le questionne sur la raison de cet état de choses. Il répond qu'il ne veut pas y aller car « à l'école, on m'apprend des choses que je ne sais pas ».

Sous peine de satisfaire aux implicites attentes du personnage en question, il convient qu'en matière de cinéma aussi l'école parvienne de façon plus homogène, et sans occulter en rien l'ampleur de leur expérience déjà acquise et sur laquelle il faut à l'inverse prendre appui, à apprendre aux jeunes, par là à leur apporter, autre chose que ce qu'ils savent déjà, autre chose que ce qu'ils connaissent tout seuls.

LITTÉRATURE (JEUNESSE) : OSEZ LE THÉÂTRE CONTEMPORAIN !

Guillemette de GRISSAC
IUFM de la Réunion

Résumé. – Cet article s'interroge sur la place du théâtre contemporain à l'école et sur la manière dont un théâtre neuf et exigeant peut exister, malgré les représentations obsolètes du texte et de la représentation qui sont encore véhiculées par la doxa. Il s'adresse aux enseignants du premier cycle mais concerne aussi ceux qui enseignent au collège et au lycée et tous ceux qui s'efforcent de faire partager aux enfants et aux jeunes gens leur goût ou leur passion pour le théâtre. Pour analyser la place du théâtre pour la jeunesse à l'école et, plus largement, la place du théâtre contemporain dans le cursus scolaire, on définira d'abord le paysage théâtral contemporain (deuxième moitié du XX^e siècle et XXI^e siècle) dans son ensemble, on examinera ensuite les représentations du théâtre dans les mémoires professionnels produits ces dernières années par les stagiaires professeurs des écoles de l'IUFM de la Réunion. Ces représentations seront confrontées à la réalité culturelle nationale et régionale, aux perspectives fournies par les politiques culturelles, les relais institutionnels dans le milieu scolaire, ainsi qu'aux activités propres à l'IUFM de la Réunion.

Abstract. – This article questions the place of contemporary theater at school and the existence of a modern, exacting form of theater despite of obsolete rendering of both text and dramatisation, which is still prevailing. It is designed for primary school teachers but it also concerns these who teach in junior and senior high-schools, together with all those who endeavour to make children and young people share their passion for the theatre. In order to analyze the place of theater meant for the young at school, and more generally speaking, the place of modern theater in school curriculum, we will first define the broad lines of modern theater (2nd half of the 19th c and early 21st c), and then we will analyze the representations of the theater in the vocational papers of the student-teachers at the Reunion IUFM in recent years. These representations will be contrasted with national and regional cultural realities, with the perspectives offered by school cultural policies and institutions, and with the Reunion IUFM's own activities.

I. Comment se représente-t-on le théâtre pour la jeunesse ?

« Un couple sort du théâtre :

- Ah, s'écrie la dame, si on avait su que c'était si bête, on aurait emmené les enfants! »

A. Allais (1854-1905)

Jusqu'aux dernières années du XX^e siècle, le théâtre pour la jeunesse est à la fois déconsidéré et peu présent, que ce soit dans l'espace social ou dans l'espace scolaire. Il est limité aux préoccupations de pédagogues plutôt que défini comme une priorité artistique. Si l'on observe les manuels scolaires et les publications destinées aux classes, on trouve peu de théâtre et on observe principalement des textes formatés, inventés pour la classe, des adaptations sans véritable souci de créativité. En effet, il s'agit d'apprendre quelque chose aux enfants – le théâtre est alors prétexte – ou de développer leurs aptitudes relationnelles en les amusant, la dimension artistique demeurant très secondaire.

La floraison éditoriale d'œuvres pour la jeunesse entre la fin des années 70 et le début du XXI^e siècle témoigne d'un nombre de plus en plus important d'œuvres variées, de qualité littéraire incontestable et croissante... dans le domaine romanesque. En matière de théâtre, les publications, au contraire, sont rares.

Si l'on considère maintenant les manuels du premier degré des années 90, on trouve à côté d'extraits patrimoniaux, assez bien représentés de Molière à Ionesco, très peu d'auteurs contemporains écrivant spécifiquement pour la jeunesse, si ce n'est J.-C. Grumberg¹ et Olivier Py², avec des œuvres inspirées de contes populaires ou littéraires. Cependant, conscients de l'importance de l'activité théâtrale à partir des années 70, des pédagogues et des enseignants, à la suite de J.-P. Ryngaert³, proposent de développer le jeu dramatique à l'école et de favoriser la création. De ce fait, dans les expériences qui se sont mises en place alors, le texte proprement dit est plus ou moins mis à

1. Jean-Claude Grumberg, *Le Petit Violon*.

2. Olivier Py, *Le Diable, la jeune fille et le moulin*. Par exemple, des extraits de ces deux œuvres théâtrales sont présents dans le manuel *L'île aux mots*, CM1, Nathan, 1998. Ce manuel mentionne, sans donner d'extraits, *Neige écarlate* de Bruno Castan. Les manuels *Litteo*, cycle 3, Magnard, 2004, présentent des extraits d'œuvres de cet auteur.

3. J.-P. Ryngaert, *Le Jeu dramatique en milieu scolaire*, de Boeck, 1991.

l'écart, au profit du jeu dramatique, c'est-à-dire d'activités qui visent l'épanouissement de la personne plutôt que la représentation, au profit aussi des «impros» ou de créations en relation avec les ateliers d'écriture. À vrai dire, les directives officielles, dans le premier degré, jusqu'en 2000, n'encouragent guère l'activité théâtrale dans sa dimension artistique et contemporaine. Tout se passe comme si la création de l'option « théâtre » au baccalauréat constituait une preuve suffisante du développement du théâtre à l'école, alors que la préparation spécifique de cette option concerne très peu d'établissements.

Dans les premières années du XXI^e siècle, des directives officielles vont cependant remettre à l'honneur le texte d'auteur : dans le contexte de développement culturel proposé par Jack Lang en 2000, les textes contemporains font leur entrée dans les directives officielles, dans les « programmes 2002 », en particulier avec les documents d'accompagnement parus un peu plus tard (2004), quoique de manière encore limitée. Ces facteurs orientent désormais les choix des enseignants vers des textes de théâtre et les manuels commencent à relayer ces directives. Par exemple, Grumberg connaît désormais davantage d'occurrences et des auteurs pour la jeunesse comme Bruno Castan⁴ font leur entrée dans les manuels scolaires les plus récents.

Toutefois, si l'on fait le compte des œuvres proposées, on trouve un déséquilibre énorme entre la prose narrative et le théâtre en défaveur de ce dernier, même en tenant compte de la proportionnalité générale : le roman attirant un maximum de lecteurs, on publie évidemment beaucoup plus de romans que d'œuvres théâtrales, tout public confondu.

Tentons de comprendre les raisons de ce qui a constitué des années de désaffection, et de mieux cerner ce retour du texte. Une première explication est celle de la crise du théâtre en général.

4. Bruno Castan. Voir Guillemette Jeudi de Grissac, « Entretien avec Bruno Castan », site du département des lettres de l'IUFM de la Réunion : <http://www.reunion.iufm.fr>. Tous les auteurs de théâtre contemporain dans le domaine de la littérature jeunesse cités ici sont répertoriés dans l'ouvrage mentionné ci-dessous en note 19.

II. La sphère sociale : le théâtre est-il sorti de la « crise » ?

II-1. L'extinction beckettienne du texte

Pour reprendre l'analyse de l'auteur et théoricien Joseph Danan⁵, la « crise du théâtre » est en quelque sorte datée par l'apparition, au départ scandaleuse, du théâtre de Beckett. À la première de *En attendant Godot*, en 1952, la moitié des spectateurs quittent la salle au début de l'acte II, dès qu'il s'aperçoivent qu'il ne se passera rien de plus qu'à l'acte I ! Par la suite, la pièce est reçue d'une manière moins épidermique par un public de plus en plus nombreux. Elle inaugure une « ère du soupçon » en matière de théâtre et rend désuètes, par comparaison, nombre de productions théâtrales. Une question se pose alors : comment sortir de « l'après-Beckett », ce « champ de ruines », selon le mot de J. Danan ? Ce qui coexiste avec le théâtre beckettien, puis émerge, c'est un métathéâtre, un théâtre du second degré, de l'« absurde », comme on l'a étiqueté, parodie et dérision : Ionesco, la *Comédie du langage* de Jean Tardieu, les œuvres de Roland Topor et de Jean-Michel Ribes. C'est comme si les auteurs avaient pris à la lettre le « rien à faire », parole initiale de *En attendant Godot* ou le titre d'une autre pièce dévastatrice du même auteur : *Fin de partie*. Bref, le texte est miné, le théâtre laminé : il ne lui reste plus qu'à se reconstruire, ce qu'il va faire.

II-2. Le théâtre de la deuxième moitié du XX^e siècle et du début du XXI^e

En effet, près de soixante ans après, le paysage a changé, cependant les représentations sont plus lentes à se modifier. Ainsi, lorsque l'on demande à de jeunes adultes de citer des auteurs contemporains, ce sont encore les noms de Ionesco et Beckett qui sont en priorité mentionnés, voire de Sartre, de Anouilh ou de Giraudoux⁶. Un auteur comme Bernard-Marie Koltès, dont les pièces sont montées depuis 1985, présent depuis 1995 dans les manuels de

5. Joseph Danan : « Y a-t-il une crise de l'écriture dramatique ? », conférence du 22 juillet 2000, congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), Paris.

6. Un questionnaire sur les pratiques et les connaissances théâtrales proposé par moi-même à trois groupes d'étudiants et stagiaires en novembre 2006 demandait, entre autres, de citer un auteur du XX^e siècle, un ou plusieurs auteurs de théâtre de la deuxième moitié du XX^e siècle et du XXI^e, un metteur en scène de théâtre.

lycée, est peu mentionné, les autres auteurs de la deuxième moitié du XX^e siècle n'apparaissent guère, on ne réussit pas non plus à évoquer des noms de metteurs en scène, à l'exception de Patrice Chéreau.

La reconstruction du théâtre est-elle passée inaperçue ? Pour quelles raisons ? Probablement parce que la nature même du théâtre, sa représentation, son public ont subi des mutations progressives et parfois peu lisibles, diluées dans le panorama général des arts et des spectacles. Fait révélateur, c'est seulement très récemment qu'un ouvrage de spécialistes est venu faire le point sur les auteurs de théâtre de 1950 à 2000, *De Godot à Zucco. Anthologie des auteurs dramatiques de langue française*, par Michel Azama 2004⁷. En effet, pour se reconstruire et continuer d'exister face à la concurrence des nouveaux médias, le théâtre s'est modifié en relation avec d'autres domaines artistiques et culturels, utilisant des technologies, cinéma, télévision, vidéos qui, loin de le tuer, comme certains le redoutaient, l'ont finalement nourri et rénové, ainsi que d'autres apports, comme ceux de la francophonie et la multiplication des échanges sur les scènes européennes. Entre autres mutations, en soixante ans, le rôle du metteur en scène s'est modifié et accru dans le sens de la création. Désormais, on va voir « un » Chéreau, ou « un » La Salle, ou « un » Lagarce autant qu'un Shakespeare ou un Molière. L'activité et la place des acteurs aussi se sont modifiées sous l'influence du type de théâtre instauré depuis bientôt quarante ans par Ariane Mnouchkine au Théâtre du Soleil.

De fait, le théâtre contemporain s'est installé en dehors des lieux prévus pour la représentation, et parfois en dehors des textes, allant puiser dans le domaine de la poésie, du texte épistolaire, autobiographique, romanesque, interférant avec le cinéma (c'était déjà le cas, par exemple du théâtre de Marguerite Duras), les arts plastiques, la danse, la musique, effaçant les frontières entre les genres, affichant des performances, utilisant la rue et les « squats » en même temps qu'il continue de se jouer dans les salles nationales subventionnées.

Ainsi, beaucoup d'œuvres sont inclassables, comme par exemple les textes-fleuves de Noëlle Renaude⁸ ou de Philippe Caubère⁹, les « crises de nerfs » de Jean-Lambert Wild¹⁰, les performances en relation avec les arts du

7. Michel Azama *De Godot à Zucco. Anthologie des auteurs dramatiques de langue française 1950-2000*, trois tomes, Éditions théâtrales / CNDP, 2004. La plupart des auteurs cités dans cet article figurent dans cet ouvrage.

8. *Ma Solange, comment t'écrire...*, Éditions théâtrales, 1994-1998.

9. Philippe Caubère, *Ariane ou l'Âge d'or*, Joëlle Losfeld, 1994, Gallimard 2003.

10. *Crise de nerfs*, Les Solitaires intempestifs, 2003.

cirque de Christophe Huysman¹¹, pour ne prendre que quelques exemples, faute de place.

On comprend alors l’embarras, voire le découragement, des pédagogues - qui sont tenus de classer- et d’un public qui choisit parfois de plébisciter des spectacles moins dérangeants.

II-3. Quelques repères

Pour schématiser – et tenter de dessiner un paysage cohérent – on peut dire qu’il existe plusieurs courants novateurs :

- Une veine politico-sociale, c’est-à-dire un théâtre qui s’empare du quotidien des gens ordinaires et/ou des événements politiques et affirme des opinions, exhibant parfois la sexualité, cherchant en même temps des formes nouvelles, souvent minimalistes (cf. les *Drames brefs* de Philippe Minyana), dont les représentants les plus connus sont, entre autres et chronologiquement, Armand Gatti (*La Passion du général Franco*, *La Vie imaginaire de l’éboueur Auguste G*, 1962), J.-C. Grumberg (*L’Atelier*, 1979, *Nagasaki commémoration*, 1995), Xavier Durringer (*Une petite entaille*, 1997), Michel Vinaver (*Les Coréens*, 1955, *La Demande d’emploi*, 1989) et François Bon (*Daewoo*, 2004).

- Un théâtre de langage issu du courant à la fois déconstructif et jubilatoire des plus anciens : Jarry, Ionesco, Tardieu, Gildas Bourdet, et dont le représentant contemporain le plus joué aujourd’hui est Valère Novarina (*Le Discours aux animaux*, 1987, *L’Espace furieux*, 2006, à la Comédie française). Ajoutons aussi Jacques Rebotier avec, entre autres, *L’Encyclopédie de l’Ommé*¹².

- Enfin, un théâtre-spectacle, cherchant des lieux neufs, utilisant toutes formes d’art, alliant aux textes les performances d’acteurs, et, bien sûr en interrelation avec les précédents courants, comme les spectacles de Pippo del Bono¹³ mais aussi ceux de Jacques Rebotier cité plus haut, car, évidemment les catégories sont loin d’être étanches. Il en va de même pour les catégories qui séparent le théâtre « pour la jeunesse » du théâtre en général. Ainsi, *Une petite entaille*, de Xavier Durringer, auteur joué depuis assez longtemps dans les ateliers de théâtre lycéen, apparaît dans un catalogue d’éditions pour la jeunesse.

Parfois rejeté pour sa violence ou à cause de provocations qui déçoivent ou fascinent le public (cependant « l’outrage au public » n’est-il pas une

11. *Pièces de cirque. Espèces*, Les Solitaires intempestifs, 2004.

12. Les Solitaires intempestifs, 1999 ; *Contre les bêtes*, Harpo &, 2004.

13. *Urlo*, création, Avignon, 2004, site : <http://www.pippodelbono.it/GRIDO/>.

tradition du théâtre ?), comme par exemple – pour citer des œuvres récentes – *Fallait rester chez vous...*, de Rodrigo Garcia (2004), le théâtre de Sarah Kane (*4.48 psychose, Manque*), celui d'Edward Bond (*Naître, Chaise*, montés en France respectivement en 2005 et 2006), le théâtre contemporain¹⁴ constitue paysage riche et varié, malgré les difficultés matérielles que connaissent auteurs, acteurs et compagnies.

III. La sphère scolaire : quel théâtre pour la jeunesse ?

III-1. Les désarrois d'une directrice de mémoire

Comme on l'a dit en commençant, les représentations sont lentes à évoluer, car elles circulent à travers de nombreux filtres et canaux. Commençons par une remise en question personnelle.

Il y a peu d'années, un stagiaire professeur des écoles souhaite faire un mémoire sur le théâtre et me demande de diriger celui-ci. La partie théorique du mémoire s'inspirera des propositions de Jean-Pierre Ryngaert¹⁵ et du « principe de travail offensif » prôné par J.-C. Lallias¹⁶ : travailler à partir de textes de préférence non glosés, faire de la « séquence théâtre », non un espace de reproduction mais un espace de création en s'appuyant sur les programmes de l'école élémentaire qui incitent à la « production d'écrits ». C'est sur cet aspect créatif que j'ai insisté, tentant de faire découvrir aux stagiaires, au cours des quelques heures attribuées au théâtre dans l'année, l'intérêt du jeu dramatique en classe, la place du corps et le placement de la voix. Je me réjouis donc de la perspective adoptée par le stagiaire. Mais quels « supports » seront proposés aux élèves ? Il verra, dit-il, avec l'enseignant titulaire de la classe. La stage se passe (en 2004) et le mémoire s'écrit.

Abouti, le mémoire met en exergue une citation : « Plus l'apprentissage d'une discipline démarre tôt, plus on y est réceptif et sensible et, comme

14. Dans le cadre qui est le nôtre, celui de l'Éducation nationale, on appellera « théâtre contemporain » un corpus d'œuvres en langue française ou en langue régionale écrites par des auteurs français ou francophones, et d'œuvres traduites et adaptées, éditées pour la plupart depuis moins de trente ans et jouées sur le territoire national ces dernières années. Toutefois, le terme « contemporain » ne renvoie pas seulement à la synchronie. En matière d'art, il désigne des formes, des discours, des représentations axés sur l'expérimentation et l'innovation, voire la rupture.

15. Voir note 3

16. J.-C. Lallias, *Conseils pour le répertoire*, Actes sud, 1997.

l'école est le cadre même de l'apprentissage et de l'étude, toute forme artistique devrait y avoir sa place »¹⁷. Très bien.

Voici maintenant ce que l'on peut lire en annexe : les textes « produits » par les élèves (cycle III), joués par eux, et « inspirés » par des textes « déclencheurs », des « saynètes » destinées à la classe, dont il n'est pas nécessaire de citer les références.

Extrait texte 1 :

« La maîtresse a donné une évaluation de calcul...

Élève X : Veux-tu m'aider ?

Élève Y : Oui [...] à condition que tu me donnes des choses

[...] Une Barbie et un livre de Barbie [...] [X regarde sur Y qui lui indique les « mauvaises » réponses. Y fait des « fautes »]

La maîtresse s'aperçoit que X et Y ont triché. La maîtresse vient et déchire la feuille. »

Extrait texte 2 : « Le mauvais élève »

« La maîtresse [à la mère de l'élève] : votre enfant travaille mal en classe, il n'écoute pas, il a des mauvaises notes : zéro en lecture, zéro en numération, zéro en calcul et zéro dans presque toutes les matières. »

En découvrant les « saynètes », je suis amenée à une sérieuse remise en question. En effet, en raisonnant en termes de « forme théâtrale », et non en termes de « texte », sans analyse préalable ni du concept de « saynète », ni des référents, le jeune enseignant, par définition dépourvu d'expérience et manquant de modèles textuels, n'a fait qu'obéir à mon injonction « faire pratiquer, faire écrire » et plus généralement à l'injonction institutionnelle : « faire produire », en l'occurrence « du théâtre ». Mais en ne se posant pas la question des contenus, ou plutôt en puisant dans des souvenirs de « saynètes » datant de sa propre scolarité, qu'a-t-il fait « produire » d'autre que les représentations véhiculées par la doxa dont j'avais, hélas, sous-estimé l'impact ? Comme la « vraie vie » dont parle le poète, le « vrai » théâtre est ailleurs, y compris pour de jeunes enfants !

Révéléateur accablant de l'écart entre nos discours quotidiens de pédagogie et la représentation non seulement de l'écriture théâtrale mais aussi de l'école en général, ce mémoire me conduit à revoir mes directives et à explorer d'autres documents.

17. Alain Moget (coordination), *Le Jeu de l'école et du théâtre : la contradiction positive*, CRDP de Versailles, 1996.

III-2. Le témoignage des mémoires réalisés à l'IUFM

III-2-a. Les mémoires « sur le théâtre » entre 2003 et 2006

Une autre surprise m'attend lorsque, suite à la réflexion sur ce mémoire, j'entreprends d'en lire d'autres, puisque certains sont archivés. Signalons d'abord qu'une partie seulement des mémoires est conservée. Seuls ceux ayant obtenu la mention « très satisfaisant » sont archivés dans le but d'être consultés par la suite. Sur le site de l'IUFM-Nord, entre 2002 et 2006, environ 600 mémoires de PE2 ont été produits, entre un quart et un tiers de ceux-ci archivés comme « très satisfaisants » soit environ 230. Combien, parmi les mémoires archivés entre 2002 et 2006 sur environ 230 « très satisfaisants » concernent le théâtre ? Deux. Deux mémoires « très satisfaisants » sur le théâtre. Mon butin est mince. Je précise que le mémoire dont j'ai parlé plus haut n'a pas été archivé.

Observons quand même. Rappelons aussi que, en amont, dans les dossiers proposés au CRPE, les thèmes « théâtre », si l'on se reporte aux annales des années passées, n'apparaissent guère.

III-2-b. L'évolution des références et des problématiques

Entre les deux mémoires répertoriés, trois ans d'écart et une nette évolution dans le choix et le nombre des lectures théoriques et des textes de théâtre. Le mémoire 2002-2003, intitulé sans malice *Le Théâtre à l'école, ça sert à quoi ?*, relève que, dans « la classe de CM1, la majorité des élèves n'a jamais vu jouer une pièce de théâtre, même à la télévision ». Le plan Lang et la mise en place des classes à projet artistique et culturel (PAC) sont mentionnés. La pratique antérieure et l'animation de groupe en expression corporelle, servent de base à la réflexion personnelle. Les références pédagogiques sont constituées par deux articles : l'un de Émilie Faure et J.-P. Ryngaert dans *Le Nouvel Éducateur* (n° 59, 1994), l'autre de Christine Page (*Revue française de pédagogie*). Les textes mentionnés sont des extraits de textes patrimoniaux (Molière, Shakespeare, Courteline, Jules Renard), ainsi que deux « saynètes » (*Pièces et saynètes pour enfants*, éditions Retz). Il y a référence à des créations locales, adaptations de contes (*Cendrillon, Les Trois Petits Cochons*) par la compagnie Sham's¹⁸.

Le deuxième mémoire répond sans le savoir à la question du premier : *Le Théâtre, un puissant vecteur d'apprentissage ?* et l'exposé marque une prise de conscience du caractère « équilibrant » et « épanouissant » du théâtre à l'école, montrant que les termes du « Plan » ont été assimilés et qu'une prati-

18. Sham's théâtre, 28 E route du Moufia, 97 490 Sainte-Clotilde.

que s'en est suivie. Produit en 2005-06, il propose en ouverture le texte du « Plan pour la rencontre de tous avec l'art » (2000) et la bibliographie témoinne des parutions éditoriales suscitées par ce texte officiel et les programmes 2002 (manuels édités par Retz, Hachette, Bordas-Pédagogie...). Cette dernière mentionne aussi – et c'est une nouveauté – des sites (par exemple : <http://www.theatre.enfants.com/>).

S'intéressant aux représentations des enfants, le mémoire en fournit quelques unes en annexe :

« Qu'est-ce que c'est le "théâtre" ? À quoi te fait penser le mot "théâtre". Réponse : "Il y a des personnes qui regardent des enfants faire leurs numéros. Ils font un peu rire les personnes qui les regardent. Et le mot théâtre, ça me fait penser à quelque chose comme danser, chanter, faire rire, musique". »

Le mémoire rend compte d'activités de théâtralisation d'un album en CE1, puis d'une autre expérience en cycle 3 préparant à une représentation ultérieure de *L'Affaire Barbe Bleue* (Yak Rivais).

Voici la liste, dressée par le stagiaire, des « extraits de pièces célèbres » qui ont servi de support en CE2 avant l'activité principale [L'ordre choisi par le stagiaire est respecté ; les deux premiers extraits proviennent de recueils de saynètes (éditions Retz), les autres sont choisis dans différents manuels du premier degré dont les références ne sont pas données].

- *Mauvais élève*, C. Lamblin ;
- *Une drôle de vache*, F. Fontaine ;
- *C'est bien naturel*, B. Marcorelles ;
- *Le Trésor de l'avare*, E. Lerucq ;
- *Topaze*, Marcel Pagnol ;
- *Le Voyage de M. Perrichon*, E. Labiche ;
- *Le Malade imaginaire*, Molière ;
- *Au marché*, E. Ionesco.

III-2-c. Ce que révèle l'analyse de ces trois mémoires

Les stagiaires professeurs des écoles intéressés par le théâtre sont ultraminoritaires.

En 2003, et même en 2005, le concept de « théâtre contemporain » n'est pas encore à l'œuvre dans les réflexions des trois mémoires précités, malgré la référence obligatoire aux instructions officielles (IO) prônant « la rencontre » avec des « réalisations » [...] « relevant du patrimoine comme des *expressions contemporaines* (c'est moi qui souligne), le terme « expressions » renvoyant, je suppose, aux différents genres littéraires.

Certaines démarches s'inscrivent dans une recherche de créativité mais la plupart sont héritées de pratiques anciennes : « Bien leur faire comprendre

que le théâtre est avant tout une affaire de répétitions. » (mémoire 3, « Le Théâtre, un puissant vecteur d'apprentissage », annexe).

On trouve assez peu de références à l'environnement culturel, au théâtre en tant qu'activité personnelle et sociale.

Le « théâtre » semble perçu comme une activité principalement scolaire, relevant de la lecture littéraire et de la « représentation » *intra scolae muros*.

Cependant, il est à noter que des références apparaissent dans les paroles d'enfants montrant que des spectacles ont été vus et assimilés par ceux-ci : « Le théâtre, il y a des gens qui utilisent leurs mains pour faire bouger et parler les marionnettes. » (élève du cycle II cité par le troisième mémoire analysé).

Sous l'influence du « Plan Lang » et des instructions 2002 du ministère de l'Éducation nationale, sans doute grâce aussi à Internet, aux échanges entre enseignants, aux revues pédagogiques, aux sites des éditeurs, les représentations commencent à changer, dans le sens d'un théâtre plus « actuel », grâce ensuite aux lectures suscitées par les documents d'accompagnement 2004 (*Littérature 2*, cycle 3, ministère de l'Éducation nationale / CNDP) et aux produits éditoriaux qui en découlent.

IV. Comment faire évoluer ces représentations ?

IV-1. La question du « texte » de théâtre

Commençant par interroger mes propres représentations, je me pose la question suivante : en insistant sur le jeu dramatique comme pratique et comme posture artistique, avais-je désamorcé l'intérêt pour les contenus, comme en témoigne le mémoire que j'ai cité en premier ? Avais-je trop pris à la lettre « l'extinction beckettienne » du théâtre ? En dissociant le « dramatique » du « théâtral », c'est-à-dire ce qui peut se jouer de ce qui s'écrit pour la scène, selon la distinction de J. Danan, ai-je suscité ce type de choix ?

Par la suite, je propose aux stagiaires des extraits de *Théâtre en court* aux Éditions théâtrales¹⁹ et des extraits d'œuvres proposées par les IO (dont *Il faut tuer Sammy*, de Ahmed Madani), qui, *a priori*, semblent déconcerter les stagiaires : il est temps pour moi d'aller explorer plus avant le « continent » littérature jeunesse en matière de théâtre.

19. *Théâtre en court*, Éditions théâtrales jeunesse, collection dirigée par Françoise du Chaxel, *8 petites pièces pour enfants* et *12 petites pièces pour adolescents*, 2005.

IV-2. Le texte de théâtre objet de l'option « littérature jeunesse »

À la rentrée 2005, la création du module « Littérature jeunesse » pour le Concours de Recrutement au Professorat des Ecoles vient à point pour renouveler les lectures en général et le texte de théâtre en particulier. Le choix de l'option conduit évidemment les aspirants professeurs des écoles (PE1) à s'intéresser de très près aux textes de littérature pour la jeunesse, corpus dans lequel ils doivent choisir un extrait d'œuvre à présenter au concours. Les formateurs qui ont en charge ce module prennent l'initiative de faire compléter le « fonds théâtre » par des séries d'ouvrages comme *Mamie Ouate en Papouasie* de Joël Jouanneau et M-C. Le Pavec, *Le Petit Violon* de J-C. Grumberg, des œuvres de Nathalie Papin, de Philippe Dorin et de Joël Pommerat. On peut penser que le choix de l'option « littérature jeunesse » va conduire les stagiaires, ne serait-ce que par un souci de se démarquer les uns des autres, à analyser de plus en plus de textes de théâtre.

Cependant, à ma connaissance, les textes de théâtre sont loin de faire partie des choix prioritaires au moment du concours. Par exemple, sur un échantillon d'une cinquantaine de candidats d'un même jury en 2006 (relevé fourni par un document non officiel de l'académie de Créteil), on note la présentation de quatre textes de théâtre : *Être le loup* (B. Wegenast), *Le Long Voyage du pingouin à travers la jungle* (J.-G. Nordmann), *Le Journal de Grosse Patate* (Richard Demarcy), *Pierres de gué* (Mike Kenny). Dans d'autres jurys, sur le même nombre de candidats : aucun. Sur les vingt candidats à l'option « littérature jeunesse » que je prépare au concours 2007 à l'IUFM de la Réunion, un seul souhaite, pour l'instant, présenter un texte de théâtre (Suzanne Lebeau, *Salvador, la montagne, l'enfant et la mangue*, Éditions théâtrales Jeunesse), certains hésitent encore, tout en se montrent très enthousiastes pour le texte du *Petit Chaperon Uf*, la plus récente création de Jean-Claude Grumberg.

Ainsi, il sera intéressant d'observer si, dans la bibliographie des mémoires 2006-2007, c'est-à-dire chez des stagiaires ayant obtenu le concours depuis la création de cette option, figurent, et dans quelles proportions, des titres comme ceux précédemment cités. Il sera plus intéressant encore d'observer comment, dans les années qui viennent, ces œuvres feront leur chemin dans les classes et supplanteront certaines saynètes, supports de représentations passistes dont nous avons déjà eu l'occasion de parler.

IV-3 Des ouvrages de référence en matière de théâtre contemporain

À la rentrée 2006, paraît l'ouvrage de Marie Bernanoce, *À la découverte de cent et une pièces*²⁰, ouvrage qui, comme l'anthologie de Michel Azama pour le théâtre contemporain en général, permet aux enseignants de s'orienter et de constituer peu à peu leur propre culture. L'ouvrage présente les pièces à la fois sur le plan du thème et sur celui de la dramaturgie, suggère le niveau requis et propose d'innombrables références.

Il est à noter que les deux ouvrages : *De Godot à Zucco, Anthologie des auteurs dramatiques de langue française* (Éditions théâtrales, 2004) et *À la découverte de cent et une pièces, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, ont, entre eux, de nombreuses passerelles. Un seul exemple parmi beaucoup d'autres : *Les Trois Jours de la queue du dragon* de Jacques Rebotier, mentionné par le ministère de l'Éducation nationale comme théâtre pour la classe (cycle III), présent dans le tome III de l'*Anthologie* de Michel Azama (page 271), est analysé par Marie Bernanoce (page 423).

De son côté, *De Godot à Zucco* mentionne aussi dans son tome II (« Les Romans du moi », « Enfances ») plusieurs textes d'auteurs édités dans des collections « pour la jeunesse » : Bruno Castan, Fabrice Melquiot, Catherine Zambon...

De même, en découvrant les auteurs de théâtre pour la jeunesse – qui, loin d'être cantonnés dans le théâtre « enfantin » comme on disait du temps d'Alphonse Allais – sont souvent les auteurs du théâtre contemporain (Dominique Paquet, Michel Deutsch, Yves Lebeau, Joël Pommerat, Maurice Yendt...), on constate alors que ce théâtre est en pleine mutation et que de nombreux auteurs (et metteurs en scène) écrivent des pièces, dont parfois seuls les catégories éditoriales, les classements des libraires et l'usage qu'on en fait indiquent la destination. De nombreuses œuvres pour la jeunesse se fondent sur des questions existentielles et philosophiques, abordent les thèmes essentiels de l'amour et de la mort : *Debout*, de Nathalie Papin, fait référence à *Hamlet*, *L'Enfant sauvage*, de Bruno Castan, s'inspire du récit de Jean Itard sur Victor, le sauvage de l'Aveyron, et des interrogations suscités par l'éducation du « sauvage ». Des questions politiques (*Salvador, la montagne, l'enfant et la mangue*), historiques et sociales sont présentes, sans pesanteur didactique. Par exemple, la question juive et la problématique de l'exclusion traversent tout le théâtre de J.-Cl. Grumberg. Ainsi, *Le Petit Cha-*

20. *À la découverte de cent et une pièces Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, Éditions théâtrales / SCEREN CRDP de Grenoble ; la plupart des œuvres mentionnées sont répertoriées dans cet ouvrage.

peron Uf constitue une mise en garde humoristique mais ferme contre toutes les formes de fascisme. *L'Été des mangeurs d'étoiles*, de Françoise du Chaxel, aborde les questions d'immigration, d'autres œuvres (ou les mêmes) travaillent sur l'intertextualité en relisant les contes et les mythes : *Une petite entaille*, de Xavier Durringer, réécrit *Hamlet*, *Cédipe Schlac!Schlac*, de Sophie Dieuaide, fait découvrir le mythe grec. Aucun thème n'est considéré *a priori* comme à exclure. Aux adultes d'aider à la sélection. Enfin, les formes s'affranchissent souvent du conformisme : anachronismes, non-linéarité, mélange musique/texte/graphisme, mélange théâtre/poésie. Par exemple, *Dans ma maison de papier, j'ai des poèmes sur le feu*, de Philippe Dorin, constitue une sorte de chant qui porte en épigraphe :

« Tous les enfants
Sont à l'intérieur d'une vieille personne,
Mais ils ne le savent pas encore. »

Dans le théâtre de cet auteur et de beaucoup d'autres, la métathéâtralité est présente. Autrement dit, la théâtralité s'exhibe et se donne lire à ses lecteurs.

Enfin, pour achever de brouiller les pistes ou plutôt pour montrer l'unité du théâtre en ce début de XXI^e siècle, on constate que, depuis longtemps déjà, des metteurs en scène s'emparent de textes non prévus pour la jeunesse et les montent avec des enfants ou des adolescents. Il n'y a donc plus de solution de continuité entre le théâtre contemporain et le théâtre destiné à la jeunesse. Aux adultes responsables des activités théâtrales de s'engager avec discernement, en fonction de projets précis et d'objectifs bien définis, dans telle ou telle aventure. L'ouvrage de Marie Bernanoce recensant les « cent et une pièces de théâtre » suggère à quel niveau – y compris collège et lycée – elles peuvent être lues. Des deux ouvrages précédemment cités, il me semble nécessaire de dire que ce sont des outils à la fois synthétiques et synoptiques indispensables aux pédagogues qui souhaitent véritablement initier leurs élèves au théâtre d'aujourd'hui.

IV-4. Susciter le désir

Dans ces conditions, il est évidemment souhaitable de réintroduire « du texte », de faire découvrir des textes, qui, on l'espère, conduiront à une pratique théâtrale plus large. Les documents du ministère de l'Éducation nationale ne constituent pas pour autant une ordalie et ne dispensent pas d'aller par soi-même au texte de théâtre et... au théâtre. Pour les formateurs, comment susciter, chez les futurs enseignants, trop souvent accablés d'obligations institu-

tionnelles, ce désir d'aller vers le théâtre contemporain ? La question se pose au quotidien.

D'autre part, la question du théâtre contemporain ne se réduit pas à la nécessité d'un choix de textes édités récemment. Et sans doute devrait-on enseigner non seulement la découverte des textes mais des « démarches contemporaines pour le théâtre », étant donné que le théâtre, comme on vient de le montrer, construit désormais des rapports neufs avec les lieux, suscite des relations interactives, expérimente et intègre de nouvelles technologies (vidéo, informatique), s'hybride avec d'autres arts, et se transforme sans cesse, signe de sa vitalité. Un récent colloque universitaire organisé à Grenoble par l'Université Stendhal et l'IUFM, témoigne des recherches entreprises depuis plusieurs années sur la question des textes à proposer à tous les niveaux de la scolarité, sur la manière d'enseigner le théâtre et sur le partenariat enseignants/artistes²¹.

En amont des pratiques de la classe, au concours, l'option « littérature jeunesse » agit, on vient de le dire, comme un levier en faveur de l'appropriation de textes récents choisis dans un vaste panel d'auteurs vivants. Mais on sait aussi qu'un temps d'intégration est nécessaire, temps de lecture, d'échanges, d'engrangement. Quelles œuvres seront plébiscitées ? La présentation d'œuvres neuves, qui passionnent formateurs et étudiants, semble déterminante pour faire entrer au répertoire des classes de nouveaux textes. Dans quelle mesure l'approche de « nouveaux textes » et de textes « récents » plus ou moins estampillés « théâtre contemporain » est-elle suffisante pour susciter des pratiques innovantes ? Comment, ici et là, les pratiques vont-elles évoluer ? Bien entendu, en ce domaine, le modèle socioculturel est déterminant : l'école relaie et reflète l'environnement immédiat. Dans ces conditions, et sans l'ambition de répondre aux questions précédemment posées, regardons brièvement quels modèles nous proposent les artistes et les partenaires locaux et nationaux.

21. Annick Brillant-Annequin *et alii* : colloque « L'enseignement du théâtre contemporain à l'école, genres, critique et perspectives », Université Stendhal / IUFM de Grenoble, *Traverse*, 19-21, décembre 2006.

V. Des ressources locales pour faire découvrir et enseigner le théâtre

V-1. L'environnement culturel en matière de théâtre contemporain

L'île de la Réunion accueille, depuis plusieurs années un programme de création contemporaine, à la fois culture de la zone océan Indien, culture métropolitaine et divers aspects du métissage culturel.

Par exemple, le CDOI (Centre dramatique de l'océan Indien)²², créé en 1998, avec la salle de théâtre du Grand Marché (TGM) à Saint Denis, est au cœur d'un projet de coopération avec les pays de la zone Afrique australe / océan Indien. Autre exemple, la compagnie Talipot²³ pratique depuis vingt ans une culture du métissage et de la fusion des arts (théâtre, danse, musique, vidéo), avec, par exemple, *Kol, maison du vent*. Outre ces « phares » nombre de compagnies²⁴ et de lieux de spectacles existent, des festivals, des manifestations, la liste en serait trop longue ici, que l'on veuille bien excuser ces lacunes.

On trouve donc les lignes de force caractéristiques des projets contemporains : théâtre « à texte », théâtre-spectacle, créations hybrides, mises en scènes contemporaines d'œuvres classiques, théâtre « tout public », présence de créateurs vivants, travaux conjoints de metteurs en scène, de chorégraphes, de musiciens, de vidéastes. Des auteurs de l'océan Indien sont régulièrement invités, comme par exemple Carl de Souza, de l'île Maurice, pour *La Maison qui marchait vers la mer*.

Si l'on se situe du côté du spectateur, en observant la seule programmation du CDOI de ces dernières années, voici ce que l'on trouve en commençant par l'année 2007 : *La Maison de Bernarda*, mise en scène d'Andréa Novicov, le *Viol de Lucrèce*, de Shakespeare, par Marie-Louise Bischofberger. Citons aussi des œuvres de Koltès (*Dans la solitude des champs de coton*, 2005 ; *Combat de nègres et de chiens*, 2006), les textes de Rodrigo Garcia joués par Marcial di Fonzo Bo (*Fallait rester chez vous...*, *Borges*, 2004), Pippo del Bono avec deux spectacles et un film (*Barboni, Guerra*, 2004). Ahmed Madani, qui a assuré la direction de cette structure de 2002 à 2007,

22. Théâtre du Grand Marché, Centre dramatique de l'océan Indien :

<http://www.cdoi-reunion.com>.

23. Compagnie Talipot, 81 Chaussée royale, 97 460 Saint-Paul.

24. Compagnie Acte 3, Théâtre des Bambous, Saint-Benoît, Réunion ; Théâtre Volard, 23 rue Léopold-Rambaud, 97 400 Saint Denis.

lui-même auteur et metteur en scène, a proposé des créations pour la jeunesse et des mises en scène contemporaines, par exemple à partir de textes de Robert Pinget (2005). Une de ses dernières créations, *L'Improbable Vérité du monde* (2006), invite à « un spectacle-voyage au pays des vies qui grouillent » dans le monde entier. La programmation alterne des œuvres contemporaines francophones ou traduites et des créations en prise avec les réalités locales, à savoir le bilinguisme, et le fonds mythologique propre à l'océan Indien (*Contes créoles*, de Daniel Honoré). Entre autres créations, ont été proposées des pièces du répertoire classique en deux versions : en français et en créole, comme par exemple *Doktèr Kontrokèr (Le Médecin malgré lui)* dans une traduction de Carpanin. Marimoutou, mise en scène de Ahmed Madami. La mise en scène particulièrement ingénieuse s'inspire de mythes locaux et donne une couleur singulière au texte de Molière, qu'il soit original ou traduit. Il est à noter que, si l'on compare la liste des œuvres citées dans les mémoires des stagiaires et la programmation des lieux de spectacle, l'unique dénominateur commun est Molière.

Il existe donc un pôle moteur, sans concession à cette tendance, dépassée je l'espère, qui voulait naguère que l'on fabriquât, que l'on formatât un théâtre pour l'école, présenté en milieu scolaire, au risque de dévalorisation de tout spectacle, au lieu d'habituer les jeunes à venir sur les lieux où se passe la culture. Mais force est de constater que le TGM se remplit principalement d'un public urbain d'habitues et que les habitudes culturelles sont encore assez peu ancrées même si les lycéens sont en général présents avec leurs professeurs.

La configuration de l'île est telle, en effet, qu'il est indispensable de faire venir le spectacle à domicile dans des lieux trop éloignés – en temps plus qu'en distance – de Saint Denis et des autres villes. De nombreuses compagnies existent, qui sont représentatives de différents aspects du théâtre y compris le mime, les marionnettes pour enfants et adultes, la comédie musicale, etc. Pour n'en citer qu'une, en priant toutes les autres de pardonner mes lacunes, je choisirai de présenter ci-dessous le « Théâtre des Alberts »²⁵. Ajoutons que des festivals existent : « les Théâtrales » (Saint-Denis, théâtre de Champ-Fleuri), le festival « Tempo » (Saint-Leu), ce dernier consacré depuis plusieurs années aux « spectacles vivants ».

En amont, pour tous ceux qui n'ont pas accès directement aux sources culturelles, quels sont les dispositifs mis en place dans l'académie ?

25. Théâtre des Alberts, 42 chemin Lallemand, 97 423 Le Guillaume, Saint-Paul, Réunion.

V-2. Les dispositifs académiques

En matière de projets artistiques en général, les spécificités géographiques de l'île conduisent à une constellation de projets. Les déplacements vers les centres urbains étant souvent compliqués, longs, risqués dans certains cas, la plupart des projets impliquent que des artistes interviennent sur place, en particulier dans les endroits signalés comme « déshérités » (par exemple des zones d'éducation prioritaires où l'on ne peut accéder qu'à pied ou en hélicoptère). Les efforts conjugués de la Direction régionale des affaires culturelles et du Rectorat de la Réunion ont permis un développement important depuis 2001 des classes à PAC, dans le premier degré, et un accroissement notable en quantité entre 2002 et 2006. Un accroissement aussi en qualité, selon les observations des responsables rectoraux et leurs travaux d'évaluation. En matière de théâtre, depuis cinq ans, la mise en place de classes à PAC « théâtre » dans le premier degré, a augmenté de manière significative. 119 classes en 2006, sur environ 800 projets validés, ont un projet « théâtre », contre 111 en 2002.

Signalons que la Réunion compte, en 2006, pour une population de 113 047 élèves du premier degré scolarisés dans l'enseignement public, 4 745 classes en tout (maternelle, élémentaire, enseignement spécialisé) selon les chiffres de l'Inspection académique.

Avant même l'existence du plan Lang, selon la DRAC, une structure préfigurant les classes à PAC et finançant des projets de moindre envergure avait déjà été mise en place par la Région.

Le bilan, selon les décideurs et organisateurs, est très positif. Les demandes des établissements scolaires sont très nombreuses (sur 1 153 en 2006, 814 sont retenues) et les dispositifs proposés par les artistes ne sont pas toujours en nombre suffisant, compte tenu des spécificités géographiques. De plus, s'ajoutant aux crédits nationaux régionaux, la participation financière des communes va croissant. Le CRDP a déployé aussi en 2005 un plan de relance pour la culture.

V-3. Un dispositif académique spécifique : le CALE

Le Centre de lecture et d'écriture²⁶ est une structure mise en place à la Réunion pour aider les élèves en difficulté en redonnant sens aux apprentissages. Le lieu comme le concept sont attrayants et ces centres, actuellement au nombre de quatre, accueillent des classes, en résidence ou non, pour une

26. Sur l'organisation générale des CALE, voir sur le site de l'Académie, le document « Maîtrise des langages », Académie de la Réunion, 2006.

durée d'une semaine, autour d'un projet. Les élèves bénéficient alors de l'aide de spécialistes de la lecture et du partenariat d'artistes. Voici le compte rendu rédigé cette année par des élèves de CE2 :

« Nous sommes venus au Centre de lecture et d'écriture de l'Entre-Deux pour travailler sur notre projet : écrire une pièce de théâtre. Avant de venir au Centre, nous avons écouté trois contes de l'océan Indien et nous avons lu des extraits de pièces de théâtre. Lundi, nous avons écouté *Le Mariage de Rialy*, de Mamy Grondin, une conteuse d'origine malgache. Nous avons raconté le conte avec nos propres mots pour dégager la trame de l'histoire, les personnages principaux et secondaires, les différents lieux [...]. »

Ce témoignage²⁷ montre que la pratique théâtrale s'appuie sur le fonds culturel indianocéanique, comme le relatent aussi les comptes rendus de classes à PAC. Elle permet aux enfants, avec l'aide d'artistes, d'entrer dans différents types d'œuvres, ce qui constitue, à proprement parler, une démarche de création contemporaine.

VI. Diverses expériences concrètes de création

VI-1. Une expérience théâtrale à partir de *L'Ogre maigre et l'enfant fou*

Une compagnie de théâtre²⁸, qui intervient dans le cadre des classes à PAC, a proposé, en ville et dans les cirques (les cirques de montagne...), en 2005, à l'aide d'un « théâtre d'objets », une adaptation du livre pour la jeunesse de Sophie Cherer, *L'Ogre maigre et l'enfant fou* (mise en scène d'Isabelle Martinez). Cette fable cruelle constitue une vision satirique du monde de la consommation : les enfants, à force de manger devant la télévision sont tout gras, tout blancs, tout mous, pour le bonheur des ogres, qui vont finir par les élever en batterie. Faire de cette féroce contre-utopie un spectacle constitue une gageure. Le théâtre va-t-il faire surgir – et comment ? – d'inquiétants fantasmes de dévoration ? Les auteurs-concepteurs-marionnettistes ont choisi de travailler par métonymie et emblèmes : figurer les enfants par des oignons, les ogres par des couteaux. Voici comment le responsable du Théâtre des Alberts, Vincent Legrand, présente cette création accueillie aussi en 2005 par le festival de Charleville-Mézières :

« Dans notre démarche, au désir de raconter a succédé le désir de donner à voir des parties de cet univers au moyen du théâtre d'objets. Ce spectacle [...]

27. Document fourni par Liliane Pelletier, chargée de mission pour le suivi des centres de lecture de l'île de la Réunion, responsable du CALE d'Entre-Deux de 2003 à 2006.

28. Voir note 25.

est avant tout fondé sur l'utilisation de différentes formes du langage visuel et théâtral, le théâtre d'objets et le jeu du comédien-conteur. Le visuel prend le relais de la narration et nous éclaire sur certains aspects cachés de l'histoire. Un travail de réécriture a été nécessaire afin de donner une oralité au texte.

De ces expériences, on peut dire qu'elles ouvrent des champs d'actions et des pistes pour l'imaginaire, prouvant que littérature-jeunesse et création contemporaine ne sont pas irréconciliables. Adultes et enfants non plus. Il existe des formes de théâtre, pas encore exploitées, des pistes à suivre en ce domaine, reste à organiser la synergie.

VI-2. La mise en place de l'atelier « théâtre » à l'IUFM

L'expérience n'est pas totalement neuve. Des activités théâtrales ont eu lieu sur le site Sud, ainsi que des stages en formation continue, d'autres à l'Université. L'atelier de pratique culturelle « théâtre » s'efforce de trouver une place dans l'emploi du temps surchargé des stagiaires, en temps de week-end et de vacances. Il est animé par une comédienne et une formatrice dans une démarche de créativité. Il s'agit de permettre l'expression de soi par la pratique d'exercices et d'improvisation, d'accéder à ses propres ressources, de se constituer en tant que groupe, avant de faire un choix d'objectifs prioritaires. La priorité, selon la comédienne Claudine Blancal, n'est pas à la « représentation » mais à l'exploration et à l'expression d'un « quelque chose à dire » individuel et collectif. Le lieu de travail crée une rencontre avec le monde du spectacle puisqu'il s'agit d'une salle de théâtre, avec espace scénique, lumières et sons : la salle de répétition du Théâtre des Alberts. L'approche des textes se fait en pratiquant avec des extraits empruntés à des créateurs d'aujourd'hui comme Rodrigo Garcia, Grumberg, en prise avec les suggestions des programmes du premier cycle, comme par exemple *Sacré silence*, de Philippe Dorin, *Neige écarlate*, de Bruno Castan.

VI-3. Sensibiliser aux arts et aux pratiques culturelles à l'IUFM de la Réunion : des perspectives

Une « Fête de la poésie », au printemps 2006²⁹ en relation avec le « Printemps des poètes », à l'Université, a rassemblé quelques énergies et démontré que la poésie n'existe pas seulement en tant que textes d'auteurs mais peut être objet de création éphémère et instantanée. À partir de textes

29. Guillemette Jeudi de Grissac et Catherine Panot, « Poésie en fête », *Expressions*, n° 27, IUFM de la Réunion, téléchargeable sur :

<http://www.reunion.iufm.fr/recherche/Expressions/Sommaire27.htm>.

écrits par des stagiaires, des étudiants et des enseignants, des lectures ont été proposées et, pour l'un d'eux, une mise en voix et en scène a été travaillée, avec l'aide d'une comédienne. C'est à partir de cette dernière expérience, vécue par les uns, montrée à d'autres dans un contexte festif et insolite, que la demande d'un atelier « théâtre » a émergé et que rendez-vous a été pris pour 2007. Ainsi, en mars 2007, ont eu lieu trois journées « Printemps des arts », pour une sensibilisation aux arts et des dialogues entre la poésie, le théâtre, les arts plastiques, la photographie, la musique et le cinéma, dans un contexte où tous les langages trouvent leur place et où le métissage des langues est représenté.

De plus, dans le cadre désormais élargi de la recherche en didactique, un groupe se constitue autour du thème « Le théâtre de la classe », réunissant universitaires, formateurs, stagiaires, praticiens du théâtre, prévoyant rencontres, ateliers et publications³⁰.

Conclusion

C'est un truisme que d'affirmer que les représentations ont la vie dure. Cependant la lecture des mémoires de professeurs des écoles stagiaires montre une évolution dans les représentations et les pratiques. Un temps de latence a été nécessaire entre le moment où sont mis en place d'abord le Plan quinquennal – qui fournit les orientations et les ressources financières – ensuite, à l'école primaire, les programmes 2002 qui donnent un caractère « non facultatif » à l'étude des œuvres patrimoniales et récentes en matière de théâtre et la pratique effective aujourd'hui.

Des ouvrages de référence en matière de théâtre contemporain, des éditions plus nombreuses, permettent désormais à tous, formateurs, animateurs, comédiens, étudiants, enseignants, d'orienter, en toute connaissance de cause, leurs lectures et leurs projets. Depuis 2005, les manuels destinés aux collégiens et aux lycéens intègrent des auteurs de la nouvelle génération.

Dans le premier degré, l'apparition de l'option « littérature jeunesse » au concours, grâce aux listes fournies et remises à jour par le Ministère, assure un afflux de lectures d'œuvres récentes dans le domaine du théâtre pour la jeunesse. Elle entraînera un abandon accéléré des œuvres « dépassées » et préparera les élèves aux découvertes du collège et du lycée. Cependant, cette nouvelle épreuve risque de figer un répertoire limité de textes, plébiscités sur des critères dictés par la prestation à fournir au concours, plutôt que par des

30. « Le théâtre de la classe », groupe de recherche à l'initiative d'Amélie Adde, maître de conférences, chargée de mission de direction-adjointe pour le second degré à l'IUFM de la Réunion.

choix esthétiques. Par ailleurs, en concentrant leurs efforts sur la littérature « jeunesse », les étudiants et stagiaires ne doivent pas oublier que le deuxième terme de l'expression « littérature jeunesse » n'a de sens que grâce à la place accordée au premier. Autrement dit, il est souhaitable que les dérivés perçues aux jurys de concours dans les lectures personnelles des enseignants de collège (qui enseignent la littérature-jeunesse depuis 1995) ne se retrouvent pas dans le premier degré : l'enseignement de la « littérature jeunesse » obérant parfois toute curiosité pour la littérature « tout court ». Il est important, au contraire, que l'intérêt pour le « théâtre de jeunesse », soit une occasion d'aller vers le théâtre contemporain dans sa dimension globale et sous ses aspects les plus libérateurs.

Sur le territoire de la Réunion, en tout cas, les activités culturelles contemporaines sont vivantes et variées, mais, jusqu'à présent, elles ne touchent pas encore un nombre suffisant de personnes et sans doute concernent-elles toujours les mêmes. Leur expansion est irrégulière : par exemple, après la crise de l'année 2005-2006, c'est-à-dire le repli involontaire dû à l'épidémie de chikungunya, la deuxième moitié de 2006 et l'année 2007 ont vu surgir de nouveaux festivals et de nouvelles initiatives.

La politique en faveur d'œuvres de qualité pour un public jeune, le succès des artistes, y compris en dehors de l'île, la couleur métisse et interculturelle, le caractère offensif de certaines créations, donnent l'espoir d'une plus grande diffusion de la culture dans les années à venir à condition que les subventions aux artistes perdurent ainsi que la possibilité de faire intervenir ces artistes en direction des enfants.

En ce qui concerne le rôle de l'IUFM auprès des futurs professeurs des écoles et des stagiaires en général, il est visible – et c'est un regrettable paradoxe – que la multiplicité des disciplines et l'organisation serrée des stages en deuxième année, ne favorisent guère un accès à la culture artistique, pourtant largement présente dans l'île. Cette pression vient s'ajouter aux conditions de circulation et à l'enclavement de certaines zones géographiques qui découragent parfois les meilleures volontés.

Les tentatives qui consistent à organiser sur place des animations culturelles mobilisant l'ensemble des partenaires (étudiants, stagiaires enseignants IUFM, maîtres-formateurs, artistes), aident à maintenir une motivation et parviennent à réaliser quelques micro-miracles. La constitution d'un groupe de recherche sur le théâtre et la classe constitue un plan d'avenir très encourageant.

Pour enseigner le théâtre contemporain, il s'agit évidemment de renoncer à transmettre des dogmes et des systèmes figés. Il est nécessaire de montrer comment le théâtre contemporain se caractérise par un éclatement des formes

et aussi par des tentatives dynamiques et exploratoires de recomposition, comment il tire parti des ressources linguistiques et accueille des formes diverses issues d'autres champs. Encore plus qu'avec d'autres genres, on n'est pas tenu d'admirer, mais on peut explorer et expérimenter. Il s'agit de donner aux étudiants, aux stagiaires, aux enfants, aux adolescents, des repères, et de leur permettre d'exercer leur liberté de choix en leur proposant un ensemble d'œuvres suffisamment ouvert, favorisant ainsi l'accès aux spécificités d'un genre toujours en mouvement.

À vrai dire, quand je propose chaque jour à chacun de sortir de ses habitudes et de venir avec moi faire le tour du monde, j'ignore si moi-même j'en serais capable et je suis comblée dès que certains acceptent, au moins, de descendre au jardin pour rêver sous la lune...

Bibliographie succincte

AZAMA Michel (2004), *De Godot à Zucco. Anthologie des auteurs dramatiques de langue française, 1950-2000*, Éditions théâtrales / CNDP.

BERNANOCE Marie (2006) *À la découverte de cent et une pièces. Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, Éditions théâtrales / SCEREN CRDP de Grenoble.

BRILLANT-ANNEQUIN Annick et MASSOL J.-F. (2005), *Le Pari de la littérature. Quelles littératures de l'école au lycée*, SCEREN-CRDP de Grenoble.

JEUDI de GRISSAC Guillemette, « Activités théâtrales à l'école », IUFM de la Réunion, site du département des lettres (<http://www.reunion.iufm.fr>).

Ministère de l'Éducation nationale (2004), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, CNDP, programmes.

Ministère de l'Éducation nationale (2002-2004), *Documents d'application des programmes. Littérature, cycle des approfondissements*, CNDP.

RYNGAERT J.-P. (1991), *Le Jeu dramatique en milieu scolaire*, De Boeck.

RYNGAERT J.-P. (1993), *Lire le théâtre contemporain*, Armand Colin.

VINAVER Michel (1996), *Écritures dramatiques*, Actes Sud.

ZUCCHET Freddy (2000), *Oser le théâtre*, CRDP de Grenoble.

Quelques uns des titres mentionnés dans le domaine de la littérature jeunesse :

DEMARCY Richard, *Le Journal de Grosse Patate*, École des loisirs.

CHAXEL Françoise (du) (2002), *L'Été des mangeurs d'étoiles*, Éditions théâtrales.

- CHAXEL Françoise (du) (2004), « Blues », in *12 Petites Pièces pour adolescents. Théâtre en court*, Éditions théâtrales.
- DORIN Philippe (1997), *Sacré Silence*, L'École des loisirs.
- DORIN Philippe (1999), *Villa Essling Monde*, La Fontaine.
- DORIN Philippe (2002), *Dans ma maison de papier, j'ai des poèmes sur le feu*, L'École des Loisirs.
- GRUMBERG Jean-Claude (2004), *Pinok et Barbie*, Actes Sud, « Papiers »
- GRUMBERG Jean-Claude (2005), *Le Petit Chaperon Uf*, Actes Sud, « Papiers ».
- JOUANNEAU Joël et LE PAVEC M.-C. (2000), *Mamie Ouate en Papouasie*, Actes Sud, « Papiers ».
- KENNY Mike (2004), *Pierres de gué*, Actes sud, « Papiers ».
- LEBEAU Suzanne (2002), *Salvador, la montagne, l'enfant et la mangue*, Éditions théâtrales Jeunesse.
- NORDMANN Jean-Gabriel (2001), *Le Long Voyage du pingouin à travers la jungle*, La Fontaine.
- PAPIN Nathalie (2000), *Debout*, L'École des loisirs.
- PAPIN Nathalie (2005), *Petites formes*, L'École des loisirs.
- PAPIN Nathalie (2006), *Qui rira verra*, L'École des loisirs.
- POMMERAT Joël (2005), *Le Petit Chaperon rouge*, Actes Sud, « Papiers ».

Sites : outre les sites des éditeurs (Actes Sud Papiers ; L'École des loisirs ; Éditions théâtrales) consulter : <http://www.theatre-contemporain.net>.

APPRÉCIER LE THÉÂTRE CONTEMPORAIN, TEXTE ET MISE EN SCÈNE

Mireille HABERT
IUFM de la Réunion

Résumé. – Avec l’abandon de l’illusion réaliste au tournant du XX^e siècle, le théâtre s’est affranchi de conventions séculaires. Une bonne part du théâtre contemporain s’attache à exhiber les principes de la représentation dramatique, accentuant la théâtralité des images et des corps au détriment du sens et de l’action autrefois représentée par les moyens de la *mimésis*. La nouvelle culture de la performance, qui exige une implication accrue du spectateur, invite aussi celui-ci à s’interroger sur sa propre perception, tandis que la mise en scène contemporaine s’attache à faire de chaque spectacle une expérience à partager.

Abstract. – *Giving up the realistic illusion of the turn of the century, the theater freed itself from age-old conventions. Most contemporary plays attempt to reveal the principles of dramatization, emphasizing the theatricality of images and bodies to the detriment of meaning and action which were once prevalent through mimesis. Modern dramatic trend insists on the spectator’s ever-increasing participation and invites him to question his own perception, while contemporary staging attempts to make each performance an experience to share in.*

Comme les autres arts de représentation, le théâtre est entré, au tournant du XX^e siècle, dans l’ère du soupçon. Comment ne pas comprendre le désarroi, voire le recul du spectateur devant l’hétérogénéité des formes, les effets de brouillage qu’aggrave l’effacement des frontières entre roman, théâtre, cinéma, mime ou danse ?

Côté texte, rien ne va de soi : au flamboiement du littéraire, on peut opposer le rejet du littéraire ; au kaléidoscope des formes, au brassage des parlers, à la prolifération des discours, un amenuisement de la parole, dont l’aboutissement extrême est la substitution du mime au langage articulé.

Côté représentation, le moins étrange n’est pas la recherche systématique de lieux de représentation insolites, hangars ou usines désaffectées, à laquelle le spectateur a eu le temps de s’accoutumer depuis les années 70 ; c’est plutôt que tout semble possible aujourd’hui sur une scène de théâtre, depuis l’absence de décors et d’accessoires, le refus de toute concession au goût du

public, jusqu'aux mises en scène somptueuses, baroques, cosmiques, totalisantes, fondées sur l'union des arts.

Le théâtre contemporain n'est-il plus accessible qu'à des initiés ?

Nous nous proposons d'éclairer quelques éléments de l'histoire du genre, de façon à tenter de comprendre pourquoi la situation du théâtre contemporain ne fait qu'exhiber les multiples possibilités d'un genre dont la nature originale est justement d'autoriser, et même d'encourager, pour la plus grande jubilation du spectateur, la variation des codes qui régissent les rapports entre auteurs et interprètes, texte et représentation, public et spectacle, ou, en un mot, le réel et son reflet.

La conception traditionnelle du théâtre occidental, la *mimesis*

Jusqu'à la fin du XIX^e siècle, le théâtre occidental a été un théâtre de discours et d'intrigue, héritier d'une conception du réel et de l'art inspirée des Anciens, plus précisément d'Aristote.

Depuis la *Poétique* d'Aristote, la production dramatique (du mot grec *drama*, « action ») se définit comme une *mimesis*, imitation des actions des hommes, imitation directe par les attitudes et les gestes, imitation verbale par la parole et le dialogue. Peu importe que dans cette perspective aristotélicienne, le théâtre ne traite pas du vrai historique, trop particulier, mais du vraisemblable, dans lequel tous les hommes se reconnaissent. Diderot écrit que la perfection d'un spectacle est « l'imitation si exacte d'une action que le spectateur, trompé sans interruption, s'imagine assister à l'action même ».

Cette esthétique de l'imitation, qui culmine à la fin du XIX^e siècle avec les efforts du théâtre naturaliste pour « représenter la réalité avec les moyens de la réalité », a contribué au développement d'une théorie dite du « quatrième mur », d'après le nom donné au mur imaginaire qui sépare la scène et la salle et permet aux acteurs de jouer sans se soucier de la présence du public. Depuis la redécouverte à la Renaissance du traité d'architecture de Vitruve, les théâtres construits en Europe ont adopté le principe de la scène frontale, nettement séparée de la salle, propice à créer et entretenir l'illusion, par le jeu habile du trompe-l'œil, des machines et d'une technique en progrès constants jusqu'à nos jours.

Il est vrai que la doctrine aristotélicienne, redécouverte à la Renaissance et remise en honneur par les doctes de l'époque classique, suggère au dramaturge de commencer sa réflexion par le sujet de sa pièce, la fable ou l'histoire, qu'il lui appartient de développer et de structurer en épisodes. Ce

faisant, la doctrine insiste sur le caractère logique et non pas simplement chronologique de l'enchaînement des actions représentées au théâtre. La cohérence est un critère essentiel pour le théâtre occidental, c'est en son nom que s'opère l'unification de l'action. Car il faut d'abord montrer une situation comme « bloquée », (c'est ce qu'on appelle le « nœud ») avant de la résoudre : tout le monde connaît le principe aristotélicien de structuration de l'action théâtrale, exposition-nœud-dénouement. Or, ce principe ne va pas de soi, il est le reflet d'une conception rationnelle de l'action représentée. Les bienséances, les unités de temps et de lieu, la stricte distinction et la hiérarchie des genres selon laquelle tragédie et comédie s'opposeraient, à la fois par leurs personnages, leurs visées, leurs procédés et leurs effets sur le spectateur, toutes les « règles » que les auteurs classiques déclarent avoir reprises d'Aristote, ne sont pas aussi fondamentales dans le théâtre occidental que la notion d'intrigue qui suppose la mise en valeur d'un engrenage de causes et d'effets sur lequel le spectateur porte un regard surplombant grâce à la double destination du langage dramatique. Ainsi le spectateur comprend-il, bien avant Œdipe, le sens des paroles accusatrices que lui lance le devin Tirésias. Peu importe finalement que la progression de l'action vers sa résolution soit imputée au destin et aux dieux dans la tragédie, ou à l'ingéniosité d'un valet rusé dans la comédie, et que le schéma en soit simple ou complexe. Une pièce de théâtre construite dans la tradition de *La Poétique* d'Aristote se présente d'abord comme la représentation d'un enchaînement logique d'actions.

La Poétique est également à l'origine d'une autre inflexion majeure du théâtre occidental, à savoir la suprématie de la parole sur tous les autres moyens du spectacle. Lorsqu'Aristote énumère les divers moyens de créer l'émotion au théâtre, il déclare ne pas vouloir s'intéresser aux effets techniques, visuels ou sonores, directement destinés à frapper les sens, car ce sont des procédés qui « ne relèvent guère de l'art et ne demandent que des moyens de mise en scène ». Il importe que l'émotion soit déclenchée par le texte, par le discours, par l'agencement des faits accomplis, donc par l'art du poète, et non par les moyens grossiers qui constituent « le spectaculaire ». Il est vrai que les œuvres dramatiques représentées à Athènes au V^e siècle avant Jésus-Christ ne laissaient pas d'offrir aux spectateurs une part importante de spectacle chorégraphié, avec les chants et les danses des chœurs, évoluant hiératiquement, en musique, dans l'*orchestra*, du haut de leurs cothurnes, avec masques et costumes fastueux, et qu'à Rome, les comédies de Plaute, véritables comédies musicales, comportaient de nombreux « airs » chantés par les personnages principaux.

Il n'en reste pas moins que, depuis la disparition des chœurs, le théâtre occidental placé sous l'autorité d'Aristote est devenu à la fois un théâtre d'intrigue et un théâtre de parole. Le personnage qui apparaît sur la scène n'éprouve pas de scrupule à dire à voix haute ce qu'il est, ce qu'il ressent, quel est son dessein. Le reste des moyens dramatiques à la disposition de l'acteur (langage non verbal, gestuelle et accessoires) n'occupe dans notre théâtre qu'une place secondaire, très contrôlée, observable par exemple dans l'art très élaboré des lazzi de la *commedia dell'arte*. Mais la concentration de l'attention du spectateur sur les paroles des personnages a eu longtemps pour effet de faire du théâtre occidental un lieu privilégié de déclamation oratoire : on oublie trop souvent que dans la tradition française, l'acteur ne parle pas sur la scène comme dans la vie mais comme devant une assemblée publique, un tribunal, recherchant les effets selon une diction codée proche du chant, et que cette question, loin d'être résolue, fait encore l'objet de débats lorsqu'il s'agit de représenter les textes classiques, à la Comédie-Française ou ailleurs.

La remise en cause de 1890

On connaît, bien sûr, la protestation des romantiques, plus précisément de leur chef de file, Victor Hugo, auteur, en 1824, de la préface de *Cromwell*, contre l'unité de temps et l'unité de lieu, contre la séparation des genres, en faveur du mélange du sublime et du grotesque, pour plus de vérité au théâtre. On sait aussi de quelle façon le drame romantique, bravant les interdits d'Aristote, entend favoriser sans réserves le goût du public pour le spectaculaire : bruitages et effets spéciaux, tonnerre, éclairs, envahissent la scène et s'introduisent à l'intérieur du texte en de longues didascalies. Il reste que les auteurs romantiques, malgré leur rejet de Racine et leur préférence appuyée pour Shakespeare, ne remettent pas profondément en cause le dispositif théâtral hérité d'Aristote. Jusqu'à la fin des années 1880, le théâtre n'évolue que par correction d'éléments de détails.

Il faut attendre la fin du siècle et les protestations des auteurs symbolistes contre les excès de réalisme du théâtre naturaliste, tel que le pratique au Théâtre libre le metteur en scène André Antoine, adaptateur pour le théâtre des romans de Zola, pour voir se dégager une orientation profondément nouvelle du théâtre. Antoine prétend doter ses contemporains d'un théâtre reflétant l'homme de son temps et la société bourgeoise positiviste en train d'assurer, grâce à l'essor de la science, son emprise sur le réel. Après Zola, les auteurs représentatifs de son style seront des étrangers, Ibsen, Tolstoï, Strindberg. Or, sous l'influence de poètes tels Mallarmé et Paul Fort, de

nombreux auteurs dramatiques se déclarent accablés par la lourdeur des mises en scène naturalistes. Héritiers de Wagner dans leur conception du drame, les symbolistes formulent le vœu d'un « théâtre invisible », en accord avec les images intérieures, l'atmosphère onirique que peut par exemple susciter la musique. Mallarmé, porté par sa haine de tout décor, n'hésite pas à réclamer un théâtre « sans personnage et sans action ». Si le théâtre est vraiment « d'essence supérieure », comme l'affirme le poète dans *Crayonné au théâtre* (1897), il doit nous introduire dans un monde transcendant, nous arracher à nous-même et au monde réel, nous montrer l'ineffable. Remplacer sur la scène le comédien trop enflé de chair par une ombre, un reflet, un masque, ou une marionnette, qui aurait les allures de la vie sans avoir la vie, tel est également le vœu formulé par Maurice Maeterlinck (*Menus propos*, 1890). En 1896, dans *Le Trésor des humbles*, Maeterlinck affirme également ses réticences devant la perfection des personnages de Racine, qui n'ont pas d'autre existence que celle que leur confèrent les paroles qu'ils récitent sur la scène, loin du « principe invisible » caché au plus profond de l'être humain. La suggestion doit remplacer la représentation à l'identique, le silence souligner le poids du non-dit. Tout doit être mystère, silence, stylisation au théâtre, un jeu différent doit caractériser les œuvres nouvelles, pour délivrer la scène du poids du réel.

C'est ce rejet du réalisme de la part de la génération symboliste qui est au fondement de l'esthétique moderne du théâtre. Le succès obtenu par la pièce de Maeterlinck, *Pelléas et Mélisande*, représentée le 17 mai 1893 dans la salle des Bouffes-Parisiens encourage son metteur en scène, Aurélien-Marie Lugné-Poe, à fonder le théâtre de l'Œuvre où il crée en 1896 *Ubu-Roi*, en 1912, *L'Annonce faite à Marie*.

En cette fin du XIX^e siècle qui voit le basculement des arts de la représentation figurative à la représentation non figurative, le théâtre se dispose à considérer la scène non plus seulement comme un espace onirique, mais comme un lieu abstrait.

C'est à Alfred Jarry que revient en effet la proclamation, en 1896 dans sa présentation d'*Ubu-Roi*, de « l'avènement du théâtre abstrait » : dans cette œuvre dont « l'action se passe en Pologne, c'est-à-dire nulle part », Jarry imagine pour décors de simples pancartes, portant mention du lieu de la scène ; pour le cheval d'Ubu, « une tête de cheval en carton que le personnage se pendrait autour du cou ». L'exhibition de ce qui est faux sur la scène se substitue ainsi au jeu illusionniste. Le désir de stylisation des personnages explique aussi la fascination de Jarry pour le port du masque, le jeu quasi mécanique, irréaliste, des acteurs, destiné à les rapprocher des marionnettes, de façon à favoriser la caricature, la charge. Loin du réel, jugé impossible à

restituer par les moyens ordinaires, le théâtre s'engage sur des chemins inconnus. Pour Alfred Jarry, Maurice Maeterlinck, bientôt Paul Claudel, il ne s'agit plus seulement de réagir contre les excès du théâtre naturaliste : les nouveaux auteurs entendent bouleverser toutes les parties du spectacle dramatique, y compris les modalités de la représentation, par l'imitation non plus à l'identique (la « copie » aristotélicienne), mais à l'essentiel (le recours aux symboles). Claudel affiche la même désinvolture que Jarry à l'égard du réalisme, en faisant souligner volontairement les artifices théâtraux par l'intervention de machinistes agissant à vue, l'indication de scènes lues par le régisseur ou par les acteurs eux-mêmes, ceux-ci se faisant ouvertement passer leur papier : « Il faut que tout ait l'air provisoire, en marche, bâclé, incohérent, improvisé dans l'enthousiasme. [...]. L'ordre est le plaisir de la raison, mais le désordre est le délice de l'imagination. »

Précisément, les surréalistes poussent encore plus loin l'idée du traitement de la scène comme espace de fantaisie. *Les Mamelles de Tirésias*, œuvre d'Apollinaire écrite en 1917, dont la préface est restée célèbre parce qu'on y voit apparaître pour la première fois le terme de « surréalisme », définit dans son Prologue une dramaturgie nouvelle caractérisée par l'abandon définitif de l'unité d'action : pourquoi conserver une répartition en « actes », si le théâtre peut adopter le principe d'une juxtaposition de scènes aux actions hétérogènes, à l'image de la vie ?

Ainsi se trouve à son tour mise à mal la dernière des règles encore en vigueur parmi celles héritées d'Aristote : délivrées du souci de respecter étroitement l'unité d'action, les scènes peuvent désormais s'enchaîner au théâtre sans obéir, au moins en apparence, au principe de causalité.

Pour une redéfinition du théâtre, royaume de l'illusion consentie

Avec le développement de la photographie et du cinéma, tous les arts au XX^e siècle repensent le concept de *mimesis* : « Nous savons tous que l'art n'est pas la vérité. L'art est un mensonge qui nous fait comprendre la vérité, du moins la vérité qu'il nous est donné de pouvoir comprendre¹. » Là s'achève la conception naïve du théâtre : on sait désormais que le théâtre est une mystification, dont le spectateur est la victime consentante. Déjà Stendhal, en 1823, dans *Racine et Shakespeare*, attirait l'attention sur le fait que l'illusion au théâtre n'est que très rarement une illusion parfaite, et qu'il est impossible

1. Picasso, *Propos sur l'art*, Gallimard, 1998.

aux spectateurs de ne pas convenir qu'ils savent bien qu'ils sont au théâtre, qu'ils assistent à la représentation d'un ouvrage d'art, non pas à un fait vrai. Stendhal appuie son argumentation d'un fait divers survenu l'année précédente, en août 1822 : il s'agit de l'exemple ridicule de ce soldat en faction dans l'intérieur du théâtre de Baltimore, coupable du délit d'illusion parfaite, ayant pris pour vraie l'action jouée sous ses yeux au point de tirer un coup de fusil et casser le bras à l'acteur jouant Othello (sur ces mots : « Il ne sera jamais dit qu'en ma présence un maudit nègre aura tué une femme blanche »), au moment où celui-ci s'appête à tuer Desdémone, à l'acte V de la tragédie de Shakespeare².

Un siècle plus tard, de telles erreurs ne sont plus possibles : les nouvelles réalisations ont prouvé que le réalisme est impossible au théâtre, aussi bien dans le sujet, l'action, les personnages, que dans la réalisation des décors, dans les accessoires. Le théâtre est le lieu du « faire croire », du « faire semblant ».

Au début de la *Poétique*, Aristote distingue la tragédie et la comédie de l'épopée : ce sont trois arts d'imitation, mais le dernier imite en racontant, alors que les deux autres imitent « en représentant des personnages comme agissant, comme en acte ». Aristote revient sans cesse sur le fait que le théâtre imite des personnages en action. Or, dans « représentation », il y a « présence », et « présent » : l'acteur prête son être à un personnage, il en actualise l'existence, c'est-à-dire qu'il en fait une réalité concrète, contemporaine du vécu des spectateurs. Face aux spectateurs qui regardent, les acteurs se donnent en spectacle. Cette notion permet à la critique moderne de parler à propos du théâtre de « performance » (« manifestation d'une action corporelle dans un lieu spécifique conçu pour être observé »). La performance suppose qu'il y ait une action présentée en direct, soumise au regard immédiat de spectateurs eux-mêmes physiquement présents. En ce sens, le théâtre n'est qu'un aspect particulier d'un grand nombre d'autres activités liées elles aussi à la performance (sport, religion, politique, etc.). Cependant, le théâtre s'en distingue du fait que l'espace scénique se transforme en un espace symbolique auquel chacun se met à croire, tandis que les corps réels des acteurs se mettent à assumer des rôles distincts de leur véritable identité.

Selon la formule d'Henri Gouhier³, « l'âme du théâtre, c'est le corps ». C'est lui qui fait toute la différence entre le théâtre et le cinéma : l'illusion d'optique peut être parfaite au cinéma, elle ne permet pas au spectateur de

2. Stendhal, *Racine et Shakespeare*, éditions Kimé, Paris, 1994, p. 22.

3. Henri Gouhier, *L'Essence du théâtre*, Plon, 1943, réédition Aubier-Montaigne, 1968.

respirer du même air que les personnages, elle ne peut être l'occasion d'aucune interaction entre scène et salle. Le spectacle théâtral, au contraire, repose sur une interaction, un équilibre entre les deux parties, lié au silence et aux réactions, qu'elles soient d'approbation ou de désapprobation, des spectateurs face à la parole proférée par les acteurs. L'éclairage du plateau, l'obscurité et le silence de la salle aiguisent la perception, pour produire chez le spectateur une appréhension des signes, visuels, sonores, plus profonde, plus souterraine, où se conjuguent l'imaginaire et le réel. C'est pourquoi la représentation n'est pas un épisode facultatif qui s'ajoute à l'œuvre écrite, mais l'essence même du théâtre. L'amplification des didascalies de gestuelle et de décor dans les œuvres modernes montre bien l'importance que les auteurs accordent à tous les signes qui, au théâtre, ne relèvent pas directement de la parole.

Ainsi, la représentation théâtrale n'est pas un mensonge, mais une convention. Pas plus qu'Aristote, la raison ne peut prescrire d'unité de temps ni de lieu : le temps de la représentation n'est pas égal au temps représenté, il importe peu que le spectacle représente une journée ou une vie. Il en va de même pour le lieu : si la scène représente un palais romain, « on ne voit pas quelle invraisemblance ajouterait à une promenade dans le jardin une autre promenade à l'autre bout de l'empire. »⁴ La représentation n'étant rien d'autre que l'actualisation d'actes virtuels, il importe peu en fin de compte que le couteau avec lequel le Professeur tue l'élève, à la fin de *la Leçon*, soit un vrai couteau, ou que l'acteur fasse seulement le geste de frapper l'élève ; que le poulet soit en carton, puisque ce que le personnage mange, l'acteur n'a pas besoin de le manger.

Le réalisme dans la représentation ne rapproche pas le théâtre de la réalité. Il n'est qu'une manière de représenter, ni moins bonne ni meilleure que les autres, qui n'est pas du tout commandée par l'essence du théâtre. C'est pourquoi il est possible à la représentation dramatique d'annexer tous les arts : couleur, ligne, musique, vers, peinture, sculpture, danse, chant, poésie ou prose, toutes les manières de représenter lui appartiennent. Le théâtre n'exige rien d'autre que des hommes réels, dans l'espace artificiel du spectacle.

Le grand effort de réalisme de la fin du XIX^e siècle, qui avait été celui du Théâtre libre d'Antoine (1887), avait été possible en raison des progrès des décors, des accessoires, de la lumière. La fin du XIX^e siècle apporte de plus profonds bouleversements à l'art dramatique.

4. *Idid.*, p. 51.

Dans la conception des genres, dès 1880, comédie, tragédie, drame, s'effacent au profit de la notion de « pièce ».

Dans la conception de la mise en scène, à partir de 1897, se généralise la condamnation du décor en « trompe-l'œil ». C'est désormais à la lumière que le metteur en scène accorde son attention, car elle constitue une source de richesse infinie : les ruptures de l'action peuvent être rendues par les effets de contraste noir-blanc, tandis que les decrescendos favorisent au contraire la liaison des scènes, les retours en arrière, ou peuvent donner à la discontinuité des actions l'allure des images du rêve.

Du côté du dispositif théâtral dans son ensemble, on décide de revenir à la scène ouverte des Grecs, ou au dispositif simultané du Moyen Âge. La disposition de la salle à l'italienne, facteur de cloisonnements sociaux, fait l'objet de critiques véhémentes, tandis que l'on invente de nouvelles salles, en rond, en anneau, sans frontière visible entre acteurs et spectateurs, que le lieu théâtral institutionnalisé, trop coupé de la société, s'efface au profit des hangars, granges, ou sanctuaires tels les sanctuaires du Tibet, avant l'inauguration triomphale par Julian Beck en 1960 du théâtre dans la rue.

Apprécier le théâtre contemporain

Au théâtre du XX^e siècle il appartient d'avoir voulu renouer avec le théâtre des origines, « désembourgeoiser » le théâtre, revenir à l'essentiel : à partir de la révolution opérée par les symbolistes et les surréalistes, la découverte des formes dramatiques étrangères va permettre de faire avancer la recherche théâtrale vers de nouvelles formes d'une grande diversité esthétique. Désormais, la mise en scène du corps se fait quasi chorégraphique, grâce aux jeux de lumière qui mettent en valeur les gestes de l'acteur, ses déplacements, ses expressions de visage. Le travail du metteur en scène devient prépondérant, aussi bien pour diriger l'acteur, dans la recherche de l'« interprétation authentique » (Stanislavski), que pour organiser l'espace, l'éclairage, la sonorisation. Face à Antoine, Jacques Copeau reprend les idées de Lugné-Poe en s'inspirant des théoriciens Gordon Craig et Adolphe Appia : sobriété, dépouillement, stylisation. La venue des Ballets russes de Diaghilev en 1909, la découverte des théâtres orientaux, comme le théâtre balinais, qui fait fortement impression sur Artaud en 1931, mais aussi du Nô japonais, du théâtre d'ombres javanais, du drame sanskrit, invitent les occidentaux à repenser le rapport du théâtre et de l'illusion. Dans *Un barbare en Asie*, Henri Michaux s'émerveille de la richesse du théâtre chinois, tandis que Jean Genet déclare, dans *Comment jouer les Bonnes* : « On ne peut que rêver d'un art qui serait

un enchevêtrement profond de symboles actifs, capables de parler au public un langage où rien ne serait dit, mais tout pressenti. » De son côté, Antonin Artaud compare les acteurs du théâtre balinais à de « grands hiéroglyphes ».

Artaud rassemble en 1938 dans *Le Théâtre et son double* les écrits sur le théâtre qu'il a rédigés depuis 1932. Séduit par l'aspect métaphysique du théâtre oriental, il est par ailleurs fasciné par le sang et le tragique. Artaud revendique pour le théâtre une cruauté métaphysique capable de blesser l'âme, grâce à laquelle le genre pourra renouer avec ses origines sacrées. Si le théâtre veut redevenir cérémonie, il doit être exigeant et cruel envers lui-même. Artaud prône la valorisation de la mise en scène par rapport au dialogue, du geste par rapport au théâtre psychologique, comme moyens nécessaires destinés à « faire réagir » le spectateur, l'arracher à sa torpeur et à sa passivité.

La dette envers Artaud est très grande chez la plupart des dramaturges modernes, chez qui s'est développé le goût pour un théâtre d'images, un message essentiellement visuel, accordant à la parole une place secondaire. Sont aussi ses héritiers tous ceux qui vivent le théâtre comme une expérience privilégiée, dans laquelle, en de rares moments d'exception, se manifeste quelque chose qui est de l'ordre de la transcendance. Le concept de « théâtre de la cruauté » a fait fortune au XX^e siècle. Des auteurs comme Jean Vauthier (*Le Sang*, 1968) ou Edward Bond (« l'art doit être l'équivalent du hooliganisme dans les rues »), Sarah Kane (*Purifiés, Anéantis*, 1995), entendent désorienter, choquer, agresser ou pour le moins déconcerter le spectateur en décrivant le viol, la torture, la brutalité de la guerre et des hommes. La transgression s'instaure en règle, comme dans *Le Balcon* (1956), où Jean Genet réclame que les actrices ne remplacent pas les mots comme boxon, bouic, foutoir, chibre, par des mots de bonne compagnie : « Elles peuvent refuser de jouer dans ma pièce – on y mettra des hommes. Sinon, elles obéissent à ma phrase. Je supporterai qu'elles disent les mots à l'envers. Par exemple : xonbo, trefou, couib, brechi, etc. »

Parallèlement aux théories d'Artaud, la révolution théâtrale brechtienne a orienté et modifié profondément l'art de la mise en scène dans le monde entier.

Brecht n'a été découvert en France qu'à partir de 1950. Auteur, metteur en scène et théoricien, il fait ses débuts en collaborant avec Erwin Piscator (1893-1966), metteur en scène allemand fortement engagé dans le communisme. Les conceptions dramatiques de Brecht sont bouleversées par la découverte de Marx et des théâtres orientaux. Le théâtre doit être « le miroir de la culture d'un peuple », mais il doit éviter de laisser le spectateur consommer passivement du spectacle. Pour détruire l'illusion, la scène devra être

sans cesse déréalisée, comme la scène chinoise, au moyen de ruptures dans l'action, de chants, de collages, d'« introduction constante de symboles ». Le théâtre devra rendre les choses banales insolites et inattendues, pour les faire juger avec un regard neuf. Ainsi, chez Brecht, il peut arriver que le personnage se présente lui-même, devienne récitant, se mette à commenter l'action, ou qu'il décrive les pensées d'autres personnages, anticipe la suite de l'action, voire du dénouement. La « fable » brechtienne, qui remplace la conception traditionnelle de l'intrigue, est une succession de scènes dans lesquelles l'action ne progresse pas de façon permanente, mais fragmentée. Il arrive que deux lieux soient représentés simultanément, ce qui renoue avec l'esthétique médiévale ou élisabéthaine, ou que le lieu soit simplement indiqué par une pancarte, ou encore que des *songs* viennent créer une rupture formelle par rapport aux scènes en prose. Brecht est le fondateur d'un théâtre populaire, imité en cela par Jean Vilar (1947, création du festival d'Avignon ; 1951, ouverture du TNP au Palais de Chaillot). Beaucoup d'auteurs dramatiques dits « engagés » vont se réclamer de lui.

Ainsi le mouvement de contestation de mai 68 qui a été l'occasion de mettre au premier plan la création collective chez des artistes aspirant à créer des œuvres ne dissociant plus texte et jeu scénique. De ce rêve est né en 1964 le Théâtre du Soleil d'Ariane Mnouchkine, fondé sous forme de coopérative sur le modèle du Berliner Ensemble de Brecht. *1789* (1970), *1792* et *l'Age d'Or* représentent le triomphe de la création collective. Si les deux premières œuvres ont pour sujet des dates majeures de la Révolution française, la troisième révèle leur équivalent contemporain, la lutte d'Abdallah, le travailleur immigré :

« Nous voulons montrer la farce de notre monde, créer une fête sereine et violente en réinventant les principes des théâtres populaires traditionnels. [...] Nous voulons un théâtre en prise directe sur la réalité sociale, qui ne soit pas un simple constat, mais un encouragement à changer les conditions dans lesquelles nous vivons. Nous voulons raconter notre Histoire pour la faire avancer, si tel peut être le rôle du théâtre. »

Après l'horreur de la deuxième guerre mondiale, Hiroshima et Auschwitz, l'ambition du réalisme, tout connaître et tout montrer de l'homme, apparaît encore plus vivement comme une utopie et un mensonge. La réalité est obscure, les apparences trompeuses, l'homme suspect :

« Le réalisme est en deçà de la réalité. Il la rétrécit, l'atténue, la fausse, il ne tient pas compte de nos vérités et obsessions fondamentales : l'amour, la mort, l'étonnement...notre vérité est dans nos rêves, dans l'imagination... C'est le rêveur ou le penseur ou le savant qui est le révolutionnaire, c'est lui qui tente de changer le monde. »

Robe-Grillet, l'un des premiers, perçoit dans *En attendant Godot* de Samuel Beckett les formes d'un système littéraire fondé sur un « réalisme de la présence », en accord avec le vœu formulé par Artaud en 1933 : « Nous voulons faire du théâtre une réalité à laquelle on puisse croire, et qui comporte pour le cœur cette espèce de morsure concrète que comporte toute émotion vraie. » En finir avec « les dentelles du dialogue et de l'intrigue » (Jean Vilar), en finir avec une psychologie qui s'acharne à « réduire l'inconnu au connu » (Artaud), telle est l'ambition des nouveaux auteurs. Dans *En attendant Godot*, le texte, les indications scéniques, le port du chapeau melon, suggèrent le rapprochement des deux personnages avec des clowns : Alex et Zavatta, le trio des Fratellini, les Marx Brothers, Pipò et Rhum. Tout est jeu dans le dialogue entre les protagonistes, mais ce divertissement perpétuel, au sens pascalien du terme, est la parodie dérisoire de l'existence humaine, d'autant que les personnages ont conscience de leur jeu, et se dédoublent eux-mêmes pour se regarder parodier leur existence ; ce dédoublement est une source du comique de la pièce : « Je commence à en avoir assez de ce motif », « il n'y a pas d'issue par là »... De son côté, *La Cantatrice chauve*, écrite à partir des phrases d'un manuel de conversation franco-anglais à l'usage des débutants, dérègle volontairement les lieux communs du manuel jusqu'à une totale désintégration du langage : les vérités sclérosées que sont les proverbes excitent la verve du dramaturge jusqu'à faire régner de façon innocente le non-sens : « La vérité n'a que deux faces mais son troisième côté vaut mieux », « on peut prouver que le progrès social est bien meilleur avec du sucre ». À la fin de la pièce, il n'y a plus ni personnages, ni intrigue, mais le pur mécanisme théâtral fonctionnant à vide.

Ionesco, Beckett, Genet, Adamov se rencontrent par la mise en question radicale de la réalité et des formes du théâtre traditionnel. Ils font leurs les exigences et les refus formulés par Artaud dans *Le Théâtre et son double* : refus d'un théâtre psychologique, rejet du naturalisme, recours au mythe, à la magie, à l'imitation du théâtre balinais ; importance des mouvements, de la gestuelle, sous l'influence du cinéma muet et du cirque ; prédominance du rêve, de l'onirisme, de la poésie au théâtre.

Le cinéma a modifié assez profondément le champ mental du spectateur pour que celui-ci soit désormais à même de saisir globalement les situations, à travers de simples juxtapositions d'images. Les chaînons logiques de l'action, du temps et du lieu, peuvent désormais se distendre. L'intrusion de la projection de documents, le recours à un arrière-plan filmique, favorisent au théâtre la superposition des émotions, grâce aux techniques d'entrelacement des espaces et des temporalités (Duras).

La vocation véritable du théâtre se renouvelle ainsi après la seconde guerre mondiale dans la recherche d'un langage autonome capable de signifier le réel. Les œuvres de l'après guerre ne cessent de poser les questions relatives à la condition humaine : a-t-elle un sens ? où est la réalité, où est l'apparence ? qu'est-ce que la liberté et où commence-t-elle ? Mais il est devenu à peu près impensable de revenir aux conventions périmées qui donnaient de l'homme une image certaine, reflet d'une sécurité abolie. Le personnage du théâtre d'aujourd'hui a perdu non seulement sa grandeur, mais jusqu'à son identité. Dépouillé de tout rôle social, il n'est plus qu'un chiffre, une lettre, comme K, le héros du *Procès* de Kafka. A et B sont les noms des personnages de *Débrayage* de Raymond de Vos (1996), H1 et H2 ceux de *Pour un oui ou pour un non* (Nathalie Sarraute, 1982), Lui et Elle ceux d'*Agatha* (Marguerite Duras, 1981). Quant à *Comédie*, dernière œuvre dramatique de Beckett, elle présente trois personnages anonymes, un homme, une femme 1 et une femme 2, mari, épouse, maîtresse, dont la tête émerge de trois jarres. Dans *Comment parler musique*, c'est Monsieur A, Monsieur B et Monsieur C qui se racontent les impressions ressenties au cours de l'audition en concert d'un morceau de musique.

À côté de la « parlerie » quotidienne qui n'énonce que de lamentables pauvretés, ces voix font entendre une parole brisée, coupée, épuisée, absurde, dans des pièces qui semblent d'abord privées d'intrigue, mais où se décèlent peu à peu de minuscules bribes d'actions non centrées. De la confusion se dégage tantôt une sorte de chant, comme dans la pièce d'Hubert Colas, *Terre* (1992), où s'élève l'appel de Sidéré à Madela, « coupe-moi la tête », tantôt un discours plus cohérent de révolte et de dénonciation, comme dans la pièce de Koltès, *Combat de nègre et de chiens* (1989) dans laquelle peu à peu se devinent et se règlent les comptes qui opposent Alboury, le porte-parole du village noir, aux blancs du chantier et à l'ingénieur Cal.

Toucher à une des instances de la dramaturgie revient à toucher à toutes : par la transformation du dialogue, le théâtre fait du spectateur son nouveau partenaire. L'œuvre devient le spectacle abstrait de la parole en mouvement, où l'action manque, où les personnages parlent au lieu d'agir, où l'infiniment petit remplace les desseins des hommes illustres.

La dernière décennie du XX^e siècle a vu l'arrivée en force du monologue, inauguré par Beckett, notamment avec *La Dernière Bande* (1960), où le vieux Krapp, impotent, presque sourd, se repasse les bandes enregistrées par lui trente ans auparavant. Certaines pièces sont de purs monologues, comme *L'Hypothèse* de Robert Pinget (1961), *Oh les beaux jours* de S. Beckett (1963), *Stratégie pour deux jambons* de Raymond Cousse (1978), *Le Rôdeur* d'Enzo Cormann (1982). *Le Discours aux animaux* de Valère Novarina,

publié en 1987, est un récit à la première personne découpé en séquences, sans aucun dialogue.

D'autres œuvres renouent avec le mode choral, superposant les voix dans le dialogue, faisant alterner conversation et sous-conversation, dialogues et apartés, dialogues et voix off. Michel Vinaver définit « le théâtre du quotidien » comme un théâtre qui part de la matière même de la vie quotidienne, bruits de pas, paroles, objets, mouvements, d'abord insignifiants, sans liens particuliers entre eux, puis dans lequel des relations s'établissent, des significations se dégagent pour les personnages aux prises les uns avec les autres. Le spectateur est invité à dégager ses propres significations. À *la Renverse* (1977), pièce contemporaine du moment où Michel Vinaver cherche à quitter Gillette dont il est le PDG, tente ainsi un renouvellement de l'écriture dramatique en plaçant des personnages simultanément sur la scène, alors qu'ils relèvent d'espaces dramatiques différents, ce qui a pour effet de produire un système ironique de contrepoint à la jointure entre les deux discours. Le monde de l'entreprise et celui de l'individu s'entrechoquent avec Bénédicte, atteinte d'un cancer de la peau, invitée par une chaîne de télévision à venir tenir en direct sur l'antenne le journal de sa maladie, et l'entreprise Bronzex, qui fabrique des produits pour le bronzage de la peau, dont les cadres sont surpris en pleine préparation de leur prochaine campagne publicitaire. L'entrelacement des deux zones de dialogue crée des surprises, en même temps que les tons s'entremêlent, féroce et joyeux. Pas de ponctuation, peu de didascalies, l'écriture est matière sonore. Il en va de même dans *La Demande d'emploi* (1971), « pièce en trente morceaux », dans laquelle la dramaturgie de Vinaver poursuit sa recherche des liens entre des situations différentes, ordinairement séparées, mais présentées sur la scène en simultanée, dans le prisme d'un dialogue en éclats : les effets liés au montage des propos tenus par Wallace, le recruteur, Farge, le personnage principal en quête d'emploi, sa femme Louise et sa fille Nathalie rendent le dialogue et les situations à la fois tragiques et cocasses.

Le refus de la psychologie, de l'intrigue, du dialogue, conduit parfois les personnages à des dialogues ludiques, qui semblent sans queue ni tête, régis par le hasard. Une partie de l'héritage des surréalistes et de Ionesco se retrouve dans des productions proches du cabaret, voire du music-hall, où se renouvellent les jeux oulipiens. Ainsi chez Jean Tardieu : « Chère, très chère peluche, depuis combien de trous, depuis combien de galets, n'avais-je pas eu le temps de vous sucrer ! – Hélas, chère, j'étais moi-même très, très vitreuse ! » Chez Valère Novarina (*Vous qui habitez le temps*, 1989), la dynamique de déconstruction de la langue, le morcellement de la parole dans le

soliloque, par exemple le discours, devant Autrui, du Gardien de caillou, ne renvoient plus au monde mais seulement à l'énigme du langage.

On l'aura compris, les écritures théâtrales contemporaines ne sont plus soumises aux anciennes catégories aristotéliennes. L'orientation politique est souvent l'occasion d'un métalangage, commentaire de l'action par le texte, tandis que le recours fréquent au procédé de la mise en abyme permet au théâtre de se contempler lui-même, de rire même parfois à ses dépens, dans le long et douloureux questionnement sur le langage et sur l'histoire qui occupe la deuxième moitié du XX^e siècle : Ainsi Arrabal dénonce dans *Guernica* la bonne conscience de l'écrivain, venu en pleine guerre civile prononcer l'éloge du peuple espagnol héroïque, sans accorder un seul regard de pitié aux victimes de la guerre qui s'effondrent devant lui.

Cerné par les images et le multimédia, le théâtre cherche le langage qui rendra le mieux compte de son époque. Mais « il y a théâtre chaque fois qu'un texte parlé s'adresse à quelqu'un – réel ou fictif – dans une durée déterminée et dans un lieu où il est possible d'en partager l'écoute en public ».

On peut continuer d'apprécier la façon dont le théâtre permet à une parole de passer dans le corps des acteurs, créant des effets de rythme, de rupture. Aujourd'hui encore, la dramaturgie reste l'occasion d'attentes, d'effets de surprise, que l'intrigue et le personnage soient conservés ou non, que leur effet se situe au niveau « macroscopique » comme dans les « pièces-machines », dont *Hamlet* demeure le modèle aux yeux de Michel Vinaver, ou à un niveau infime, microscopique, comme c'est le cas dans « les pièces-paysages », dont l'action éclatée, fragmentaire, immobilise ironiquement l'attente autour d'actions insignifiantes.

On peut, aujourd'hui encore, représenter des œuvres écrites il y a deux mille ans, jouer Euripide (*Médée*) ou les auteurs du XVII^e siècle (Racine, Corneille, Molière) selon une conception traditionnelle à laquelle semblent inviter les salles traditionnelles, fauteuils de velours cramoisi et rideaux à franges dorées. Le théâtre de boulevard (trio bourgeois, la femme, le mari, l'amant, ce dernier caché dans le placard) continue de faire rire.

Mais là n'est pas la modernité.

Ce qui a changé se trouve aussi bien dans les modalités de la représentation que dans l'écriture des œuvres. Dans la positivité accordée à la nouveauté, à l'innovation, il faut savoir apprécier le refus des conventions classiques, l'abandon de la conception traditionnelle de la *mimesis*, et porter un regard attentif au rôle imparti à chacune des instances de la représentation théâtrale : intrigue, personnages, parole, jeu des comédiens, décors, accessoires, sonorisation, éclairage, moyens techniques. Admettre que ce sont là autant de variables qui font la richesse du théâtre contemporain, c'est reconnaî-

tre dans chaque spectacle, derrière la diversité des apparences, la formule de Shakespeare : « Nous sommes faits de la même matière que nos rêves. » Le théâtre est une fête, une cérémonie, certes très codifiée, mais qui continue de naître des relations qu'entretiennent le réel et l'imaginaire.

ARTS VISUELS ET CULTURE À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Isabelle POUSSIER
IUFM de Grenoble

Résumé. – L'art est toujours en pleine mutation, la prétendue frontière entre les arts semble doucement s'effacer. Les artistes créent dans tous les domaines, usant de médiums très divers, passant d'un champ artistique à l'autre. « Je n'aurais jamais pensé qu'on me proposerait un jour de travailler sur une mise en scène d'opéra¹ », confie l'artiste vidéaste Pierrick Sorin, connu pour ses petits « théâtres optiques » façon hologrammes, exposés à Beaubourg en 2000², et qui vient de cosigner la mise en scène et le décor d'un opéra³. Le statut d'artiste glisse aussi peu à peu vers celui d'auteur d'objets hybrides. La révolution informatique et ses nombreuses potentialités ajoutent à ce constat et modifient encore notre regard sur l'art et la culture en perpétuel mouvement. Pour en comprendre les enjeux, une éducation artistique est nécessaire, et l'école en est chargée, mais qu'en est-il réellement de cet enseignement dans l'institution scolaire et quelles sont les conditions de possibilité d'accessibilité du plus grand nombre à la culture ?

Abstract. – *Art is ever changing and the so-called borderline that differentiates the various forms of art is fading away. Using various modes of expression, artists create in and more through all fields. "I'd never have thought that I might be asked one day to work on an opera", confesses video artist Pierrick Sorin who is famous for hologram fashion "optical theatres" exhibited at Beaubourg in 2000, and has just accepted an opera joint-production. The artist's status gradually shifts towards that of an author of hybrid productions. The internet revolution and its many potentialities contribute to this and alter our gaze on ever-changing art and culture even more. In order to understand what is at stake, we need an artistic education endorsed by school, but what is the exact outcome of such teaching in school and what are the conditions required for the masses to have access to culture ?*

1. Dépêche AFP du 16 janvier 2007, Paris, http://actualite.aol.fr/culture/pierrick-sorin-le-regard-decale-d-un-videaste-a-l-opera/144789/p-article_cat/article_titre/article_id/article.html

2. « Jour de fête », Centre Georges-Pompidou, janvier 2000.

3. Théâtre du Châtelet à Paris, *La Pietra del Paragone* de Rossini, avec le metteur en scène italien Giorgio Barberio Corsetti jusqu'au 28 janvier 2007.

*Qu'est-ce qu'un tableau ?
S'il n'était qu'un objet, il suffirait de le décrire, et tout serait dit.
Mais s'il est un événement, il faut en restituer le surgissement et tout reste à dire.*

Jacques Darrulat⁴.

L'art actuel

Observons tout d'abord les arts et les pratiques artistiques aujourd'hui. La recherche en arts plastiques et en esthétique nous aide, à travers des objets nouveaux, à réveiller la pensée et ainsi à questionner l'art en train de se faire de façon singulière et cumulable avec d'autres pensées. La prétendue frontière entre les arts, souvent maintenue par des spécialistes de chaque domaine, tend à devenir de moins en moins nette depuis quelques années. L'écriture, le son et le cinéma ont envahi les expositions d'art contemporain, le théâtre ou la danse aussi, notamment sous la forme de performances. Les sculptures se font parfois architectures et inversement ; au même moment, le *design* produit des objets visant une esthétique singulière au même titre que les œuvres, tandis que les publicités ou les clips musicaux peuvent parfois être comparés à des vidéos d'artistes. Le théâtre et le cirque eux-mêmes se renouvellent dans le sens de cette contagion entre les arts et de l'effacement des dites frontières. La qualité esthétique des créations humaines actuelles, quelle que soit leur fonction, pourrait laisser croire que l'art est partout sans qu'il se laisse fixer dans une catégorie ou une autre. « Il faut que le monde déborde de beauté et, du coup, il déborde effectivement de beauté. C'est fou ce que le monde est beau aujourd'hui⁵ », confirme Yves Michaud. Où sont alors les œuvres d'art ? Les artistes semblent créer des hybrides de toutes sortes qui jouent habilement sur l'effondrement des genres.

Nous connaissons l'histoire du Bauhaus, cet institut d'arts et de métiers fondé par [Walter Gropius](#) en 1919 à [Weimar \(Allemagne\)](#) et qui désigne aussi un courant artistique regroupant notamment l'architecture et le *design*, mais aussi la photographie et la danse. Ce mouvement posera les bases de la réflexion sur l'architecture moderne (Style international). L'école affirmait que l'art se devait de répondre aux besoins de la société et la distinction entre beaux-arts et production artisanale était jugée caduque. Le Bauhaus soutenait

4. *Métaphores du regard. Essai sur la formation des images en Europe depuis Giotto.* Paris ? éd. de la Lagune, 1993.

5. Y. Michaud., *L'Art à l'état gazeux. Essai sur le triomphe de l'esthétique.* Paris, coll. « Les Essais », Stock, 2003, p. 9.

que l'art et l'architecture devaient savoir s'adapter tant aux nécessités qu'à l'influence du monde industriel moderne. Un grand nombre d'artistes de toute l'Europe, dont Itten, Kandinsky, Klee ou Moholy-Nagy y enseignèrent, avant qu'elle soit fermée par les nazis en 1933.

Au début du XX^e siècle aussi, les dadaïstes se situaient déjà entre écriture, arts plastiques, musique et théâtre. Ensuite, l'objet surréaliste est venu pour régénérer l'écriture automatique qui s'épuisait. Le problème d'André Breton sera d'ailleurs de donner une existence tangible à un objet purement mental. A suivi une philosophie de la trouvaille, « un véritable mythe de la création »⁶ selon Miguel Egaña, qui permit à André Breton écrivain, d'affirmer tout de même une suprématie de la poésie sur la plastique, en opposant l'œil et la main et en pratiquant une classification des rôles.

Avec *Numéro deux* (film de 1975), Jean-Luc Godard s'ajuste entre photographie, écriture, cinéma et télévision. « Il enregistre à ce titre la fin d'une certaine conception de la représentation fondée sur la spécificité des médiums. »⁷ Didier Semin, de son côté, affirme :

« La tactique de l'emprunt, du télescopage des techniques, le choix de ces bêtes noires du formalisme que sont la performance et l'écriture, interviennent très tôt chez Christian Boltanski [...]. Cette attitude, que l'on pourrait dire post-moderne si le mot n'avait pas cette trop grande amplitude qui lui fait dire tout et son contraire, est évidemment davantage recevable aujourd'hui, les années quatre-vingts ayant substitué le paradigme au dogmatisme, et fait leur cet acquiescement à l'impureté du sens qui est la marque de Boltanski. Rien chez lui n'est univoque ou définitif, et les signes sont affectés d'une double incertitude, liée d'une part à leur foisonnement, et d'autre part à ce que Michel Thévoz appelle une secondarité originale. »⁸

Cette secondarité sera une sorte d'affirmation de l'identité multiple des artistes contemporains, d'une manière de révolte contre les catégories.

La question n'est pas récente et les « nouvelles images » ne la modifient pas. En effet, nous nous sommes demandés si l'informatique nous amènerait à redéfinir l'art. Selon Jean-Claude Guillebaud, cette « grande bifurcation va bien au-delà d'un séisme comparable à celui des Lumières, d'un basculement analogue à la Renaissance européenne... »⁹ Parmi toutes les révolutions de la société contemporaine liées au NTIC (nouvelles technologies de l'information

6. M. Egaña, « Trouvaille/travail, art poétique versus art plastique », in *Recherches poétiques* n° 7, Paris, ae2cg, 1998, p. 110.

7. *Artpress*, numéro spécial, « Oublier l'exposition », n° 21 « Exposition immatérielle, notes pour une histoire », Paris, 2000, p. 73.

8. D. Semin, *Boltanski*, Paris, *Artpress* éditions, 1988, p. 32.

9. J.-Cl. Guillebaud, *Le Principe d'humanité*, Paris, Seuil, coll. « Points », p. 37.

et de la communication), l'art numérique conduit-il donc à une redéfinition de l'art ? Oui et non bien sûr : oui, pour tous les nostalgiques qui ont de l'art des représentations figées et des certitudes quant aux modèles, mais en réalité non, car la recherche en sciences de l'art n'a jamais estimé qu'une quelconque définition de l'art puisse être donnée définitivement, chaque œuvre d'art venant au cours de l'histoire modifier, enrichir, infléchir nos tentatives pour circonscrire cet objet qui nous échappe à chaque instant. Maurice Benayoun¹⁰ nous montre que les potentialités du médium numérique sont infinies, que le questionnement sur les nouvelles formes de communication, d'être au monde, doit exister, que les artistes sont des garde-fous : n'est pas toujours fou celui qu'on croit ! Mais bien sûr, Michel Onfray nous met en garde :

« L'apparition sur le marché d'appareils photo et de caméras numériques, la possibilité de montages informatisés, la simplification des opérations techniques – prise de vue, obtention de positifs, découpages, montages, diffusion, mise en scène sur le Net – transforment tout un chacun en metteur en scène potentiel de sa pauvreté [sténographiant sa propre indigence], chacun devient ce héros pixélisé dont Andy Warhol annonçait l'avènement : roi ou reine d'un jour pour une poignée de minutes sur l'écran... »¹¹

À méditer donc.

La curiosité et le questionnement sur les nouvelles formes d'art, de communication, de création, doivent exister, le sens critique aussi. Par leurs recherches et œuvres polymorphes, les artistes d'aujourd'hui nous préservent de la sclérose et de la nostalgie d'un art prétendument perdu. Reste donc que l'art ne se laisse pas définir facilement. Nombre de philosophes s'y sont essayés qui semblent aujourd'hui dépassés. Walter Benjamin nous donne des pistes utilisables¹² et d'autres le tentent encore : Yves Michaud avec *L'Art à l'état gazeux*¹³ ou Michel Onfray avec *Archéologie du présent*¹⁴, pour ne citer qu'eux, nous donnent des indices précieux pour notre réflexion qui demanderait un débat à part entière.

L'art du XXI^e siècle sera sans doute un objet métis, hybride, virtuel, « gazeux »¹⁵, cynique, collectif, capillaire selon Paul Ardenne qui définit l'art

10. <http://www.moben.net/indexF.html>.

11. M. Onfray, *Archéologie du présent. Manifeste pour une esthétique cynique*. Paris : coll. Adam Biro, Grasset, 2003, p. 40.

12. *Sur l'art et la photographie* (1972), nouv. trad. C. Jouanlanne, Paris, Carré, 1997, coll. « Arts & esthétique ».

13. *Op. cit.*

14. *Op. cit.*

15. Au sens de Y. Michaud., in *L'Art à l'état gazeux, op. cit.* : « Mais ce triomphe de l'esthétique s'accomplit dans un monde vide d'œuvres d'art, au sens de ces objets

contextuel comme « une mise en valeur de la réalité brute, la matérialisation d'une intention d'artiste dans un contexte particulier »¹⁶, ou art « contactuel » selon Richard Conte comme « art qui s'accomplit par la coalition des talents d'autrui, non pour les diriger, mais pour les fédérer dans une œuvre à plusieurs »¹⁷ dont lui revient, en tant qu'artiste, l'initiative.

« Ni la matière, ni l'espace, ni le temps ne sont, depuis vingt ans, ce qu'ils étaient depuis toujours. Il faut s'attendre que de si grandes nouveautés transforment toute la technique des arts, agissent par là sur l'intention elle-même, allant peut-être jusqu'à modifier merveilleusement la notion même de l'art »¹⁸, disait déjà Paul Valéry au milieu du siècle dernier.

Il s'agit bien d'accueillir la surprise, le différent, le divergeant, le critique, le présent et le futur. Il s'agit aussi de nous construire un regard sur les nouvelles œuvres d'art, de tenter une réflexion critique qui, sans s'enfermer dans des définitions ou des jugements, nous offre l'ouverture nécessaire pour être engagés dans notre époque, pour être au monde sans regret.

Demain, il nous faudra certainement réviser le statut de l'artiste, inventer de nouveaux modes pour exposer, promouvoir et aussi conserver l'art, pour enseigner enfin cet objet mouvant, ce sens critique nécessaire.

Depuis Marcel Duchamp, le spectateur questionne sa place entre regard incrédule et œuvre d'art. L'œuvre se trouve très certainement dans cette tension entre ce qui est perçu et ce qui est réfléchi. L'art serait encore un autre « possible », un des possibles, prenant la définition du possible que nous livre Guillaume Pigeard de Gurbert : « Qu'est-ce que le possible ? Quelque chose qui n'est pas encore, mais qui peut être. Un être en suspens, un non-être en passe d'être. Bref, un compromis entre l'être et le non-être »¹⁹, non-être encore, faudrait-il ajouter. À tous ceux que l'art intéresse de rester curieux, l'esprit en éveil et accueillant pour la nouveauté.

rare qu'on accrochait naguère dans les musées et qu'on venait contempler religieusement. Ce qui remplace l'œuvre ? "des installations", "des performances" – des expériences esthétiques où il ne reste qu'un gaz, un éther, une buée artistique » (4^e de couverture.)

16. P. Ardenne, *Un art contextuel*. Paris : Flammarion, 2004, coll. « Champs »

17. « L'art 21 », conférence à la 9^{ème} UCOA (Université de la communication de l'océan Indien), Réunion, 2005.

18. P. Valéry, *La Conquête de l'ubiquité*, (1928), in *Œuvres*, tome II, *Pièces sur l'art*, Nrf, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, 1960, 1726 pages, p. 1283.

19. G. Pigeard de Gurbert, *Le Mouchoir de Desdémone. Essai sur l'objet du possible*, Paris, Actes Sud, 2001, coll. « Un endroit où aller » p. 23.

France-Culture, associée à la chaîne de télévision Arte, a organisé le 1^{er} décembre 2006 un colloque qui s'intitulait « La culture est-elle encore un enjeu politique ? » Au-delà des questionnements sur les politiques culturelles actuelles et autour des questions à se poser avant que ne commence le débat présidentiel de 2007, nous avons pu assister à des échanges sur la définition du concept de culture aujourd'hui. En présence de nouveaux champs culturels, la culture semblerait se trouver « à un tournant de son histoire, entourée d'un certain flou par les grands bouleversements de notre époque, tiraillée par des paradoxes apparemment inconciliables, peut-être parfois trop fermée sur elle-même »²⁰. Ce qui semble plus inquiétant encore, ce sont les difficultés persistantes de sa diffusion au plus grand nombre, qui mettent en cause les politiques culturelles, mais pas seulement. Il nous semble qu'en amont, l'école a un rôle majeur à jouer dans l'accès à la culture du plus grand nombre.

Qu'en est-il alors du statut de l'art à l'école ?

Ne nous voilons pas la face, le bilan est attristant, l'art est malheureusement et curieusement bien peu présent à l'école, dans les dispositifs pédagogiques comme dans les références offertes au regard des élèves, nous parlons ici des œuvres visuelles, en espérant que la littérature, la danse ou la musique y tiennent un peu plus de place.

Malheureusement, car, dans un monde saturé d'images, la culture visuelle est incontestablement nécessaire à la construction harmonieuse de la personne et à son ouverture à l'autre, et aussi, reprenant à notre compte les propos de Jack Lang, parce que la culture commune a la capacité de réduire les inégalités sociales, ce que doit viser l'école de la République. En effet, on nous oppose souvent des arguments tels que : un enfant peut être membre d'une association sportive, il peut jouer d'un instrument dans une école de musique ou au Conservatoire, il peut exprimer ses talents de plasticien dans un atelier proposant des activités de dessin, de peinture et de sculpture ; quant à la culture, il lui suffirait de se rendre avec ses parents au musée, tout ceci se faisant hors temps scolaire et constituant une économie importante sur le budget de l'Éducation. C'est bien mal connaître la différence entre loisirs et

20. Jérôme Clément, président d'Arte & David Kessler, directeur de France Culture, éditorial :

http://www.radiofrance.fr/chaines/france-culture2/dossiers/2006/colloque_culture/index.php?pid=200000041&pg=pid.

enseignement, et laisser de côté l'immense majorité des familles n'ayant pas de budget-loisirs ciblé « culture » au sens artistique où nous l'entendons ici²¹. Ce point de vue nous paraît injuste pour deux raisons : il méprise les recherches universitaires et les enseignements artistiques et culturels, ainsi que sportifs d'ailleurs, et il n'est résolument pas démocratique. De plus, les représentations sur l'art sont communément plus que fantaisistes : on ne « discute » pas sur la culture, car elle est perçue au mieux comme un objet de loisir et un passe-temps utile pour divertir le plus grand nombre, au pire comme une lubie d'intellectuels portés sur les arts.

La culture artistique doit avoir sa place, indéniablement, dans le « socle commun des connaissances » et cela au titre de la « culture humaniste », mais aussi à celui de la construction d'un regard critique et éclairé sur le monde par la « maîtrise de la langue française » à travers l'analyse d'œuvres qui pourra être réalisée par les élèves.

L'art est curieusement absent, car les programmes consacrent des plages horaires assez importantes à l'éducation artistique (trois heures par semaine à l'école primaire dans ceux de 2002, *idem* dans ceux de 2007). Ils sont complétés d'un *Document d'application* qui les éclaire et contient une *Liste d'œuvres de référence pour une première culture artistique*, dans laquelle les œuvres sont situées historiquement et appartiennent à des registres techniques, thématiques et artistiques différents. Ces œuvres pourront être abordées en relation avec la pratique, en arts visuels, en histoire ou en littérature.

« Ces références ne doivent pas seulement apparaître comme des illustrations ponctuelles à des thèmes abordés. Elles représentent des objets complexes de connaissance qui initient à la pluralité de points de vue et d'approches et nécessitent des moments autonomes d'observation et d'analyse. Elles permettent de poser les bases d'une culture commune sur laquelle vient prendre appui la culture de l'élève »²², ajoute le texte.

Une autre liste, établie au sein de chaque Académie, peut faciliter la connaissance et l'exploitation des ressources de proximité ainsi que l'initiation de partenariats culturels.

Le sociologue Bernard Lahire confirme :

« Les matières artistiques sont situées au bas de la hiérarchie scolaire, devant l'éducation physique et sportive, mais loin derrière le français, les mathémati-

21. Au sens socio-économique du terme, toute la population a évidemment un budget-loisirs incluant des dépenses « culturelles », ne serait-ce que pour se payer la télévision (on connaît la forte pénétration du satellite dans les couches « populaires ») ou un billet pour assister à un match de football.

22. Accompagnements de programmes et liste nationale d'œuvres :

<http://www.eduscol.education.fr>.

ques, etc. Tout se passe comme si l'institution scolaire faisait l'hypothèse selon laquelle le fait d'être bien éduqué dans les autres domaines : littérature, sciences... conduisait naturellement vers d'autres formes de la culture : théâtre, peinture, musique... [Or] en fait, il faut une formation spécifique pour aller vers des pratiques et des formes de consommation culturelles. L'école ne l'offrant pas assez, si la famille n'y pourvoit pas, la rencontre ne se fait pas. »²³

Pourtant, l'étude de Chi-Lan Do, Régine Gentil, Patricia Poncet et Catherine Régnier²⁴, montre le grand intérêt pédagogique des ateliers de pratiques artistiques et des classes à PAC (projet artistique et culturel²⁵). L'approche de l'art permet un contact différent avec les élèves qui sont capables de se dépasser et de montrer des qualités nouvelles, de développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans des activités différentes. Les élèves s'impliquent avec enthousiasme dans un spectacle, une exposition, ils mènent des recherches documentaires, autonomes et volontaires, et acquièrent des connaissances, une ouverture sur le monde, avec un accroissement constaté de la motivation. Cette stimulation bénéfique favorise leur épanouissement, leur expression et leur implication dans le travail. Les dispositifs peuvent même constituer une aide pour les élèves en difficulté.

Pourquoi cette absence des œuvres d'art persiste-elle à l'école primaire, sauf exception ?

La pression des politiques, des parents et, par suite, des enseignants eux-mêmes, est concentrée sur le tandem « français-maths ». Nous pouvons toutefois avancer quelques hypothèses qui pourraient expliquer la pénurie quasi généralisée d'œuvres :

- La culture artistique lacunaire des enseignants de l'école primaire. Ils n'ont pas reçu eux-mêmes cet enseignement ou se trouvent sans autre formation qu'un peu de « dessin » dans la jeunesse, avec des représentations aujourd'hui étonnées : « Il y a longtemps et je n'étais pas doué », comme si le don avait quelque chose à voir avec l'enseignement !

23. *Libération* du 14 février 2006 : « La responsabilité écrasante de l'école dans l'expérience artistique. »

24. Dossier 174 de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) : « Le fonctionnement des dispositifs de l'action artistique et culturelle. »

25. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 24 du 14 juin 2001 :

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101242C.htm>.

- Le manque de formation continue dans les domaines artistiques est flagrant, le tandem « français-maths » est ici de retour.

- On observe aussi une sorte d'impossibilité à se représenter ce que peut être l'enseignement du sensible, tant il semble toujours ancré dans la subjectivité qui, par définition, est individuelle et singulière.

- Cela génère une sorte d'inertie liée à des méfiances et des craintes vis-à-vis de la nouveauté de la discipline elle-même : devenue « arts plastiques » (lors du colloque d'Amiens sur l'éducation en 1968) après le « dessin », et devant l'évolution des pratiques artistiques et pédagogiques en « arts visuels » aujourd'hui.

- Une peur enfin, peut-être : celle de la perte de maîtrise des productions singulières demandées aux élèves, remettant en cause sans cesse les attentes du maître qui « doit » alors pouvoir « rebondir », peur vis-à-vis d'une perte de son pouvoir, de sa maîtrise des savoirs et des productions.

Ceux qui ont compris les enjeux et les nombreux intérêts de ces disciplines artistiques et culturelles pour leurs élèves, ont fait l'effort de pallier leur manque de formation et de culture pour les inclure en bonne place dans leurs enseignements. Des œuvres ou des artistes moins connus peuvent demander de lourds temps de recherche. On ne peut pas se contenter de présenter simplement une reproduction de l'œuvre, il est souhaitable de connaître un peu l'artiste, sa démarche, de pouvoir raconter et faire inventer des histoires autour de l'œuvre. Cette recherche documentaire peut être considérée comme un temps d'autoformation pour les enseignants qui vont ainsi étoffer leur propre culture artistique.

Comment enseigner l'art ?

D'un point de vue pratique, donner accès à la culture artistique par l'enseignement des arts plastiques ou des arts visuels (à l'école primaire), demande donc au professeur un important travail de documentation et de recherche. Il est ici important de noter que, malgré ce passage des « arts plastiques » aux « arts visuels » (expliqué par l'intégration des nouvelles technologies), le terme qui perdure est bien « arts », terme que justifient les pratiques et qui reste le but principal de nos enseignements, nous le verrons.

L'obligation institutionnelle est claire quant à la culture à l'école primaire. Les instructions officielles (IO) de 2002 et de 2007 le précisent dans les programmes d'arts visuels, il est bien question de comprendre que « la constitution d'une première culture artistique dans ce domaine s'opère au travers des rapprochements entre les productions des élèves et les œuvres

d'art introduites sous différentes formes ». Sous-entendu : les élèves auront d'abord produit un travail, une recherche plastique en relation avec la problématique choisie dans des œuvres, puis les résultats, les « réponses » des élèves, seront mises en parallèle avec ces œuvres d'artistes, ceci dans le but de sensibiliser par la proximité des approches, de dégager des notions et un vocabulaire spécifique, indispensable à la lecture de ces œuvres, et c'est bien dans cette phase de verbalisation que se situe le moment de l'acquisition de savoirs.

Cette manière de faire éprouver dans l'action les questions artistiques aux élèves, en amont de leur rencontre avec les œuvres, a fait ses preuves. Elle a plusieurs fonctions principales :

- stimuler la créativité d'abord ;
- mettre l'élève devant une question comparable à celle que l'artiste se pose ;
- amorcer ainsi une proximité plus grande avec les œuvres, une compréhension liée à l'action ;
- éviter, bien sûr, toute modélisation, toute copie d'œuvre souvent singée par l'intitulé « À la manière de... » (nous y reviendrons) ;
- et, enfin, comprendre l'écart entre production d'élève et œuvre d'art, comprendre la valeur de son travail, s'évaluer.

Les IO confirment plus loin : « Les œuvres et les artistes proposés viennent en appui d'une expérience créative concrètement vécue. »

De plus :

« Ces rencontres s'appuient sur le plaisir de la découverte de l'enfant, visent à nourrir sa curiosité et son regard, à développer son intérêt. Les repères culturels permettent d'aborder l'œuvre dans son contexte, apportent des connaissances sur l'œuvre, l'artiste et sa démarche [...]. Ces œuvres ménagent l'ouverture à la diversité des expressions artistiques, des techniques, des formes, et aux cultures du monde [...]. Par ailleurs, les créations artistiques rencontrées ou utilisées sont situées dans leur contexte grâce au programme d'histoire qui fournit aussi les références culturelles indispensables.

Il est donc recommandé des rencontres avec les œuvres, indispensables à la diffusion démocratique de la culture, dans laquelle l'élève est conduit à découvrir des réalisations relevant du patrimoine comme des expressions contemporaines, et une approche culturelle articulée aux démarches de réalisations et centrée sur la rencontre avec des œuvres et des artistes, en contact direct (interventions, visites de musées ou d'expositions, etc.) ou par l'exploitation de documentations (documents vidéo, reproductions photographiques, textes...) »

Tout semble dit, mais il y a plus, dans un monde saturé d'images de toutes sortes, que les élèves ont bien du mal à différencier, à analyser, à com-

prendre, à éprouver émotionnellement : il nous apparaît plus qu'urgent de donner aux enfants des outils pour une lecture éclairée, et de ménager des moments de réactions, de lecture critique et surtout sensible, car les images résonnent en chacun différemment.

Il doit trouver dans l'univers qui lui est offert des repères évocateurs (susceptibles de créer des émotions) et des supports culturels qui stimulent sa propre expression. En miroir donc, sa créativité et son imaginaire vont se trouver nourris de ces apports culturels.

Les documents d'application des nouveaux programmes du primaire vont dans ce sens. La liste d'œuvres de référence citée plus haut, publiée par le Ministère et proposée aux enseignants du primaire, est complétée au collège par des œuvres de référence intégrées aux accompagnements des programmes²⁶. L'ensemble constitue le fondement de cette culture commune minimum souhaitée, sans être exhaustif d'ailleurs, car s'ajoutent d'autres références selon la culture spécifique de chaque enseignant en fonction de son parcours. La compréhension des réalités artistiques et culturelles est surtout visée, les enjeux de la modernité aussi. Les œuvres sont présentées et situées par rapport à une époque, un auteur, par rapport aussi à d'autres formes d'expression littéraire ou musicale, en rapport donc avec les autres références culturelles du répertoire, ce qui engage les enseignants à un travail transdisciplinaire sur la question de la culture, nous le verrons plus loin. Ces moments de découverte donnent l'occasion, parfois unique, aux élèves d'une rencontre forte avec l'œuvre d'art. Ceci sans oublier la mise en garde de Chantal Coyaud : « Vouloir "faire descendre la culture sur les masses populaires", c'est oublier d'interroger la place de l'élève, sa parole, ses affects, ses références. »²⁷ En effet, est primordiale la prise en compte de la culture acquise par l'élève,

« dont ce qui suit serait un *melting-pot* ; tout ce qu'il a déjà appris à l'école, certes, mais aussi : culture *lieuban*, culture du clan, culture des marques, des centres commerciaux, du consommable ; la langue, la culture identitaire, celle de son pays d'origine, mais aussi celle de ceux qui ont en commun de venir d'un "ailleurs" ; la culture des médias, des images, de la mode, de l'informatique, du numérique, le magique de la machine et de l'instantané ; celle des stéréotypes et des clichés, la culture des Modèles (mangas, tags, *top models*, couchers de soleil, publicités, automobiles...) et de celui qui parle dans le téléviseur... et Dieu sait que le monde est modélisé ! », confirme Chantal Coyaud.

26. <http://www.educnet.education.fr/arts/texte.htm>.

27. Ouvrage collectif sous la direction de A. Diot, A. Fabre, C. Guénard, *Arts plastiques... Quelles sont vos références ?*, CRDP de Créteil, 2004, p. 41.42.

Il est souhaitable de réfléchir à la manière d'articuler ces formes de culture avec les savoirs à acquérir en luttant progressivement et efficacement contre les stéréotypes culturels.

Quelle serait donc la place idéale de la référence artistique à l'école ?

Une omniprésence sans doute. « À tous les niveaux de l'école, l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique dans une relation à la création artistique (œuvres et démarches, connaissances et références) » : cette phrase introduit les programmes du collège et souligne la relation permanente aux références artistiques dans l'enseignement des arts plastiques ou visuels. Alain Diot a réfléchi au « comment » :

« Nous proposons la mise en œuvre d'une pratique artistique comme formation, centrée sur l'élève lui-même et visant à développer les compétences nécessaires au recul critique sur le culturel, plutôt qu'à en faire un "singe cultivé" » [petite attaque contre la « gesticulation publicitaire de la culture » qui peut être dangereuse !]²⁸

Les arts plastiques se fondent bien sur la pratique artistique d'élèves placés en situation de recherche créative sur des questions révélées par les œuvres d'art (situations-problèmes construites par les enseignants et visant la compréhension d'un point précis du champ artistique) et de les mettre en relation avec les œuvres. Daniel Brohon affirme :

« Plus fructueuse est l'attitude qui met la référence "en relation avec", c'est-à-dire avec notre expérience, notre pensée, avec d'autres références. De la sorte, on ne focalise pas sur la référence comme objet mais comme processus d'ouverture, la référence ouvrant sans fin sur ce qui n'est pas elle. [...] C'est ainsi que l'on pourra développer une pensée et une pratique libres, ouvertes, irrésolues, une pensée comme pratique et comme flux... »²⁹

Dans les classes, on observe que les élèves « font » des choses, que ces pratiques se rééditent année après année, se modifient dans le sens du « faire faire », mais que tout fonctionne comme si l'enjeu, le « pourquoi on fait faire cela aux élèves », comme si l'objectif culturel avait été perdu en route.

On colle des papiers de toutes sortes, des fragments d'images, certes, mais sans plus savoir que c'est parce que le collage est un pan important de l'art du XX^e siècle, que le photomontage est une pratique d'artiste (de Dada au

28. http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=440.

29. *Arts plastiques... Quelles sont vos références ?*, op. cit., p. 49.

pop art en passant par Picasso ou Braque, entre autres). *Idem* pour les travaux d'« empreintes », les questionnements sur la couleur, l'assemblage, etc...

Le constat reste affligeant, dit encore Alain Diot, qui affirme et je confirme, que

« trop souvent les élèves sont embarqués dans une entreprise de conformation fondée sur une idéologie de l'art et de la pédagogie en contradiction avec ce qu'on pourrait espérer : recettes décoratives articulées au calendrier des fêtes, projets pédagogiques improbables, apprentissage de "pseudo-techniques", activités occupationnelles (qui donnent raison à nos détracteurs), références artistiques inexistantes ou mal digérées, fabrication d'objet « pré-vus »... La liste serait trop longue et fatigante, c'est une suite indigente de propositions non pertinentes, de transpositions didactiques le plus souvent erronées. »³⁰

Parfois même, on tente maladroitement de recopier une œuvre simple, on fait un « à la manière de... », ce qui n'a aucun sens vis-à-vis de la compréhension de celle-ci. Le document d'application des programmes condamne aussi cette pratique ainsi que l'apprentissage de techniques pour elles-mêmes. Cela n'a rien à voir avec ce que les artistes réalisent par la citation où

« ils empruntent plus qu'ils ne citent intégralement, telle une phrase entre guillemets, au sens d'une reproduction à l'identique, comme Jasper Johns le fait en intégrant dans ses œuvres la reproduction de *La Joconde* de Léonard de Vinci »³¹ dit Martine Terville-Colboc. « Les œuvres de référence sont prétextes à des interprétations personnelles et si l'œuvre source peut être immédiatement identifiable, elle conduit aussi à de forts déplacements, comme David empruntant la posture du Christ de la *Pietà* de Michel-Ange dans *La Mort de Marat*. »³²

On fait, mais on n'apprend ni ne comprend plus pourquoi. Il est urgent que les œuvres d'art reprennent la place centrale qui est la leur dans nos enseignements.

Les cours doivent prendre la forme de situations-problèmes qui conduisent à des productions divergentes et à une relation questionnante au champ disciplinaire, aux œuvres, à la culture passée et présente.

De plus, il est question d'« apprendre au creux de l'œuvre »³³ dit joliment Philippe Sabourdin dans une réflexion qui tente de « situer les points de ren-

30. Alain Diot, « Les arts plastiques à la maternelle : standardisation ou formation ? », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 371, 1999. Alain Diot est maître de conférences en arts plastiques à l'IUFM de Créteil.

31. M. Terville-Colboc, http://www.reunion.iufm.fr/dep/ap/docs_biblio/place_ref.pdf.
32. *Idem*.

33. Ph. Sabourdin (inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional en arts plastiques), intervention au colloque « Place, rôle et apport du musée d'arts dans les

contre entre l'institution scolaire et celle du musée face à l'objet artistique et aussi face à la transmission des savoirs artistiques »³⁴. En effet, la reproduction de l'œuvre n'est pas l'œuvre elle-même et, pour qu'une culture se construise réellement dans l'esprit des enfants, il est indispensable qu'ils rencontrent les œuvres réelles. Le musée semble le lieu privilégié de l'accueil pour ménager cette délicate confrontation avec ce qui est de nature à troubler et qui pourrait être source de rejet. C'est le lieu où s'acquiert un certain type de savoir, un comportement qui résulte d'une surprise, puis d'une imprégnation, et non d'une construction au sens didactique. Les musées rénovés, accueillants, se sont dotés de services éducatifs actifs en direction des scolaires, afin d'aider les enseignants à choisir, à préparer et à réaliser les visites. Il convient donc de multiplier les occasions de rencontre avec les œuvres au bénéfice de la culture commune ; c'est un projet inscrit au cœur de l'enseignement des arts plastiques et des arts visuels. Enfin, au-delà des savoirs partagés, cette expérience s'éprouve individuellement dans le sensible, se vit et nourrit l'imaginaire de l'enfant.

L'expérience transdisciplinaire au service de la culture générale

« L'École est un lieu d'enseignement où un certain nombre de disciplines se partagent des contenus artistiques et plus particulièrement ceux qui relèvent des arts plastiques. Les manuels scolaires regorgent d'illustrations qui puisent abondamment dans le patrimoine des beaux-arts. Cette inclination témoigne de la vocation des disciplines à situer leur objet scolaire au plan culturel, dimension dont les œuvres d'art sont, en quelque sorte, les représentants qualifiés »³⁵, affirme encore Philippe Sabourdin.

Il donne un exemple de la multiplicité des regards possibles sur une œuvre qui concourent à la construction des savoirs culturels : le même tableau de Picasso pourra être montré par un professeur d'espagnol pour servir de symbole de la culture ibérique, par un professeur d'anglais pour en référer à un épisode de la vie d'Hemingway, par un professeur de sciences économiques et sociales ou d'histoire comme un document sociologique illustrant les ressentiments de l'humanité devant les malheurs de la guerre, par un profes-

enseignements artistiques », jeudi 27 avril 2006, Journées professionnelles du Louvre (« Apprendre dans les musées d'art ? »).

34. *Idem.*

35. *Ibid.*

seur de français comme une image à mettre en résonance avec un écrit de Malraux, bien sûr par un professeur d'arts plastiques, etc. « L'œuvre se prête sans doute à tous ces échos qui sont constitutifs d'une culture "générale", elle se prête à toutes ces entrées interprétatives qui n'épuisent jamais son sens »³⁶, conclut-il, d'où l'intérêt de créer ces ponts entre les disciplines.

De plus, l'effacement des frontières entre les arts nous amène à entreprendre le plus souvent possible des expériences transdisciplinaires, comme rechercher la place du corps dans la création en convoquant les arts visuels, la musique et la danse et leurs références spécifiques, ou encore réfléchir à la question du territoire et du « *in situ* » avec la *Land art* notamment, mais aussi du point de vue géographique, écologique ou même physique. Les liens entre créations littéraires, poétiques et créations plastiques permettront d'aborder un grand nombre d'œuvres complémentaires : informatique et création, sciences et art... La liste des possibilités est encore longue.

Conclusion

Bien malin celui-ci qui pourrait prévoir ce que seront les œuvres de demain, mais dans le mouvement incessant de la création, à l'image de celui du monde, c'est la nostalgie d'un art prétendument perdu qui empêche d'accueillir le présent et peut priver le spectateur de son regard critique. L'histoire des œuvres et l'esthétique nous aident à mieux comprendre le présent et nous projette doucement vers le futur, il est indispensable que cette dynamique soit transmise à nos élèves par tous les moyens que l'école et les musées mettent à notre disposition, à leurs enseignants aussi. Mais on peut encore se demander comment les nouvelles technologies vont modifier le rapport de l'individu et de l'élève à la culture, d'autant que les médias ne se font plus vraiment le relais de celle-ci. Autre vaste question ! Je reprendrai la remarque de Jérôme Clément :

« Nous restons convaincus d'une chose : la culture est indispensable et il faut lui redonner toute sa place et tout son sens. Elle répond en effet aux grands défis qui se posent aujourd'hui à nous : la coexistence de groupes multiculturels, la recherche de lien social, la laïcité »³⁷.

36. *Ibid.*

37. Jérôme Clément, président d'Arte, au colloque « La culture est-elle encore un enjeu politique ? » le 1er décembre 2006.

Bibliographie complémentaire

- BORDEAUX Marie-Christine (2004), « L'éducation artistique et culturelle », *in Institutions et vie culturelles*, sous la direction de Guy Saez, La Documentation française.
- CARASSO Jean Gabriel (2005), *Nos enfants ont-ils le droit à l'art et la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, L'Attribut.
- DIOT Alain (coordonné par) (1999), « Le monde de l'art à l'école », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 371.
- FOUACHE Danièle, GESCHIR Nathalie, KAHANE Martine (2001), *La Culture contre l'échec scolaire*, CNDP / Opéra national de Paris, collection « Documents, actes et rapports pour l'éducation » (université d'été organisée par l'Opéra national de Paris et les académies de Paris, Versailles et Créteil).
- LISMONDE Pascale (2002), *Les Arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, CNDP / Gallimard, collection « Folio ».

Webographie

- ANRAT (Association nationale de recherche et d'action théâtrale : <http://www.anrat.asso.fr> (L'ANRAT est une association rassemblant plus de 600 adhérents, enseignants et artistes intervenants en milieu scolaire. En 2004, ils lancent une pétition et un appel pour la présence régulière des arts et des artistes à l'école).
- Association des Maires de France (AMF) : <http://www.amf.asso.fr>.
- Educart : <http://www.educart.culture.gouv.fr/>.
- HCEAC (Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle), discours et dossier de presse de son installation : <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/communiq/donnedieu/hceduc.html>.
- INRP (Institut national de recherche pédagogique), veille scientifique et technologique : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/fevrier2006.htm>.
- MARLAND-MILITELLO Muriel (2005), « La politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques », rapport d'information, Assemblée nationale, Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, 29 juin : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2424.asp>.
- Ministère de l'Éducation nationale, circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001 précisant les modalités de mise en œuvre des classes à projet artistique et

culturel, en partenariat, notamment, avec les directions régionales pour l'action culturelle (DRAC) :

http://www.eduscol.education.fr/D0061/BO_2001-104.htm.

Annexe

RAPPORT D'ACTIVITÉ DU HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE 2006 (résumé³⁸ et commenté)

Nous le savions, l'éducation artistique et culturelle englobe et dépasse le seul domaine des enseignements artistiques proprement dits qui sont, à l'école, de la responsabilité principale de l'Éducation nationale. Elle s'étend aujourd'hui à l'ensemble des domaines des arts, de la langue et de la culture. La mise en place du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, chargé d'analyse et de conseil, a pour but de créer des liens entre les différents partenaires de cette éducation (deux ministères – Éducation et Culture – et leurs services déconcentrés, mais aussi les ministères partenaires, les collectivités territoriales, le milieu associatif et la société « civile » dans toutes ses composantes).

Après une première année d'existence, le Haut conseil présente aujourd'hui (rapport remis le 28 mars 2007) le résultat de son travail de collaboration, d'analyse et de réflexion avec des propositions d'action en direction d'une meilleure formation artistique et culturelle pour tous les élèves associant notamment épanouissement personnel et rencontres avec les artistes créateurs. L'ajout du terme « culturel » a été débattu. Il vise à faire valoir la dimension transdisciplinaire du processus. L'« éducation artistique et culturelle » n'est donc pas une discipline. C'est une approche qui propose de renforcer le rôle des disciplines artistiques, mais aussi de favoriser leur contact avec d'autres enseignements dans le cadre d'un enseignement général soucieux de continuité et de chronologie.

Comme l'indiquent les deux ministères de tutelle dans leur cahier des charges, il s'agit

« de mobiliser, autour d'objectifs partagés et de démarches concertées, l'ensemble des acteurs de l'éducation et de la culture, pour mettre en place une vraie politique d'éducation aux images diffusées par l'ensemble des écrans, de s'interroger sur les voies et moyens susceptibles de donner, dès l'enfance, une ouverture sur la richesse que constitue la maîtrise de la diversité linguistique et culturelle, mais également de contribuer à l'émergence d'une identité culturelle européenne ouverte sur les cultures du monde, de donner une véritable culture humaniste permettant, dans les conditions réelles du XXI^e siècle, de former des esprits critiques et ouverts à la diversité des arts

38. <http://www.education.gouv.fr/pid146-cid4874/rapport-annuel-haut-conseil-pour-education-artistique-culturelle.html>.

et de la culture. Selon le souhait, déjà, d'André Malraux, il s'agira toujours d'expliquer les œuvres et en même temps de rendre les enfants sensibles à ce qui fait leur valeur ».

L'éducation artistique et culturelle s'inscrit, en milieu scolaire, dans un contexte marqué par la diversité des champs reconnus dans le monde des arts et de la culture, la diversité des démarches pédagogiques (enseignements artistiques, dispositifs d'action culturelle et approches croisées), la diversité des jeunes publics qui suppose des actions renforcées dans les zones socialement défavorisées ou géographiquement isolées, la diversité des partenariats dans lesquels les structures artistiques et culturelles et les collectivités territoriales ont une implication de plus en plus forte. Un contexte nouveau aussi, attire l'attention : l'importance croissante des nouveaux modes de transmission de la culture (DVD, Internet...) avec l'impérieuse nécessité pour nos institutions de les y préparer par une formation à l'esprit critique dans l'usage des nouveaux médias et la diversité culturelle telle qu'elle est définie dans l'avant-projet de traité international en cours d'élaboration sous les auspices de l'UNESCO, qui fait désormais partie des engagements européens et internationaux de la France.

Dans ce rapport, nous trouvons la synthèse des débats tenus lors des dix séances plénières, le « rapport d'impact » détaillant les avancées concrètes obtenues par le Haut Conseil sur les questions placées au centre de l'actualité de l'éducation artistique et culturelle – en particulier la rédaction du « socle de connaissances et de compétences » et la réforme des IUFM – la liste de douze propositions concrètes et enfin, en annexes, l'ensemble des débats et plusieurs contributions du Haut Conseil.

En conclusion, les travaux de la première année d'activité du Haut Conseil ont tenté de clarifier les enjeux de débats advenus durant l'année écoulée. Ces débats concernaient :

- la question fondamentale de la terminologie ;
- le champ d'extension de l'éducation artistique et culturelle et, par conséquent, le domaine d'action du Haut Conseil ;
- les modèles éducatifs sous-jacents à l'idée d'éducation artistique et culturelle : les objectifs et les méthodes que l'on peut lui assigner.

Le cadre méthodologique des débats a été :

- le pragmatisme dans l'approche des problèmes étudiés à la lumière, soit de l'actualité, soit d'un thème particulier ;
- la pluralité de dialogues avec la volonté d'interroger les différents niveaux de perception et de travail de l'éducation artistique et culturelle, allant de l'individu à la collectivité ;

- le refus d'un positionnement dogmatique qui aurait pu faire du Haut Conseil soit le relais des débats purement administratifs, soit une tribune d'opinion de la société civile ;
- une volonté d'expertise et d'étude approfondie sur un ensemble non limité de questions regardant l'éducation artistique et culturelle, et privilégiant une approche globale et complexe des problématiques ;
- le principe de l'empathie pour comprendre les approches et les difficultés des intervenants a souvent été privilégié afin que le Haut Conseil n'apparaisse pas comme un censeur mais bien comme un lieu de dialogue constructif et d'évaluation partagée, susceptible de contribuer utilement à l'élaboration des politiques futures ;
- une volonté de réagir sur les enjeux immédiats, notamment pointés par les intervenants, afin d'inspirer l'action du gouvernement ;
- la prise en compte du temps long des politiques publiques : le Haut Conseil a pris la mesure de la capacité qui lui a été donnée de travailler dans la durée afin d'enclencher une dynamique vertueuse et pérenne lui permettant d'évaluer le sort réservé à ses propositions.

Les dispositifs existent, les convictions s'affermissent et l'administration n'a jamais été aussi structurée pour répondre à la demande. Le rôle de l'audiovisuel et de la télévision en matière d'éducation artistique et culturelle a été examiné, les initiatives pédagogiques sur Internet, encouragées. Les débats ont souligné la nécessité d'unir la formation artistique avec une formation culturelle étendue et exigeante. La démarche et les travaux interdisciplinaires privilégiant l'approche culturelle, sont apparus comme les plus appropriés pour structurer l'esprit et offrir les repères nécessaires à la formation du regard critique. Dans la même perspective, a été réaffirmée l'utilité d'un enseignement artistique pratique, permettant de faire concrètement ressentir aux élèves les processus par lesquels les œuvres se créent.

Au terme de cette première année de travail, le Haut Conseil a souhaité formuler une série de propositions susceptibles d'inspirer les réformes à entreprendre au profit de l'éducation artistique et culturelle. Si elles sont naturellement soucieuses de la continuité des politiques publiques, ces propositions sont imprégnées par la diversité d'approches qui caractérise chacun des membres du Haut Conseil et en fait toute sa richesse. Délibérément peu nombreuses mais significatives, elles s'inspirent des rapports publics antérieurs, mais aussi des auditions en séance plénière et de l'actualité des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture. Elles prennent également en compte les textes fondateurs de la politique de ces dernières années, dont la mise en œuvre est encore inachevée. Ces propositions représentent la première étape

d'une mission en cours et seront complétées progressivement, au gré des travaux ultérieurs du Haut Conseil. Elles ont naturellement pour vocation de soutenir et d'accompagner la volonté politique qui se manifeste en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Notamment à travers la réalisation de ses propositions, le Haut Conseil souhaite être associé à tous les travaux relatifs à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques d'éducation artistique et culturelle.

Les douze propositions du HCEAC :

- 1. « Identifier et sanctuariser les moyens de l'éducation artistique et culturelle pour chacun des acteurs ». Afin de rompre avec la dispersion, unifier la présentation des moyens réellement affectés, élaborer en partenariat avec les collectivités territoriales des modes d'identification et des outils de comparaison propres à fonder une vision globale de l'éducation artistique et culturelle et viser à une véritable équité des populations scolaires face à l'offre culturelle et artistique.

- 2. « Poursuivre la mise en place, dans les concours de recrutement, de mentions complémentaires en améliorant le modèle actuel », les étendre aux principaux domaines artistiques non concernés par les concours traditionnels afin de viser l'obtention ultérieure de « certifications complémentaires ». Prévoir les préparations appropriées dans les IUFM. Généraliser dans les IUFM les parrainages d'artistes et les modules de sensibilisation aux partenariats avec les institutions culturelles et les collectivités territoriales.

- 3. « Ouvrir cent postes nouveaux de conseillers pédagogiques en arts dans le premier degré ». Les postes concerneraient tous les arts mentionnés dans les nouveaux programmes.

- 4. « Organiser avec l'ESEN (École supérieure de l'Éducation nationale) une politique régulière de formation initiale et continue des personnels d'encadrement et de direction ».

- 5. « Transformer en éléments de programmes opératoires les références aux arts et à la culture actuellement dispersées dans les textes officiels relatifs au socle commun de connaissances et de compétences ». Travailler à la réelle prise en compte dans la rédaction des programmes et dans les projets d'évaluation des éléments relevant des arts et de la culture mentionnés dans les différents piliers du Socle.

- 6. « Assurer la mise en œuvre effective, dès l'école primaire, d'un enseignement de l'histoire des arts ».

- 7. « Créer une université européenne des arts "hors les murs" » (réseau international d'établissements d'enseignement artistique supérieur dans le cadre du système LMD).

- 8. « Développer un observatoire des "bonnes pratiques" » (un label de reconnaissance attribué par le Haut Conseil conférerait une légitimité et une visibilité aux projets sélectionnés. Sur la base du mécénat, l'organisation annuelle d'un prix de l'éducation artistique et culturelle remis par le Premier Ministre aux lauréats valoriserait les actions exemplaires d'éducation artistique et culturelle).
- 9. « Identifier et réserver dans chaque école et établissement des espaces dédiés aux arts et à la culture utilisables en temps scolaire et hors temps scolaire, et ouverts sur la cité. »
- 10. « Reconnaître et valoriser les mérites individuels des membres de la communauté éducative et de leurs partenaires, et les prendre en compte dans l'évolution des carrières. »
- 11. « Organiser un séminaire national annuel sur le partenariat. »
- 12. « Officialiser, aux niveaux ministériels, des partenariats avec le monde de l'audiovisuel pour une meilleure prise en compte de la question "éducation artistique et culturelle" ».

Un avis personnel :

Certes, nous pourrions examiner le rapport du Haut Conseil pour l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) remis le 28 mars 2007 avec inquiétude – certains le feront et les dangers sont bien réels – quant à la spécificité de nos enseignements d'arts visuels et de musique. J'aurais pourtant tendance à être favorable à une réelle prise de conscience de la nécessité d'une meilleure éducation aux arts et à la culture de tous nos élèves, de la maternelle à l'université d'autant plus qu'il me semble – mais ai-je bien tout lu ? Le rapport comporte 323 pages... – que nos enseignements ne sont jamais remis en cause dans cet exposé. Au contraire, la dimension de création est défendue notamment par Didier Lockwood, elle devra même, à mon sens, venir contrebalancer un modèle d'éducation esthétique proposé M. Kerlan (p. 35).

Une clarification reste à faire sur ce que chaque interlocuteur place derrière l'idée de « pratique » (pp. 32-33). Il me semble que nous devons, nous aussi, en débattre dans le cadre de nos disciplines. Mais voir que « l'éducation artistique et culturelle se voit donc enfin considérée à l'aune de ce qu'elle est : une base essentielle de la formation qu'en démocratie tout individu doit recevoir de l'État » me semble une excellente chose. Qu'autant de personnalités travaillent dans ce sens m'est apparu comme très positif !

Ces nombreuses propositions et la multiplication des partenaires peuvent sembler difficiles à mettre en œuvre et comporter le risque d'une perte de qualité ou d'un nivellement des spécificités (tout dans tout !), voire d'un appauvrissement (tout se vaut !), mais il me semble que si nous réussissons à

valoriser chacun nos qualités professionnelles dans nos domaines de prédilection, cette complémentarité pourrait bien atteindre son but. C'est un très gros chantier où chacun devra s'engager activement.

Reste l'élaboration du contenu, des contenus. La question d'un programme délimitant et définissant l'« éducation artistique et culturelle » est au cœur du débat. La question reste entière... « Certains des interlocuteurs voient dans la définition d'un programme la garantie de rendre effectifs ces enseignements, tandis que d'autres y aperçoivent une dénaturation de la pratique artistique ». Pour ma part, j'aurais une position médiane : le programme est nécessaire, souhaitable, pour définir un cadre, des enjeux éducatifs, une continuité aussi du niveau primaire au niveau supérieur (« assurer une présence minimum, et accompagner les enseignants dans leur mise en place et leur hiérarchisation »), tout en gardant à l'esprit la spécificité de notre approche pédagogique par la « pratique artistique critique » (« l'éveil de la sensibilité et de la pratique artistique, notamment parce qu'elles font appel à la liberté et à l'imagination des élèves »).

La volonté affichée de valoriser la transdisciplinarité me semble tout à fait à l'image d'un enseignement plus cohérent, en collège surtout, ainsi que des pratiques artistiques contemporaines. Insister sur la nécessaire mutualisation des enseignements et la collaboration entre les professeurs pour soutenir un projet d'éducation artistique et culturelle « sous le principe d'un recentrage de chaque discipline sur ses dimensions culturelles propres (historiques, géographiques, scientifiques ou artistiques) » me semble fort intéressant. L'aspect financier des projets est aussi abordé et c'est une bonne chose puisque c'est souvent à quoi nous nous heurtons...

Bien que j'aie quelques réserves concernant les « bonnes » pratiques devant être valorisées, je suppose qu'il s'agit là des « pratiques innovantes » et fructueuses en matière de réussite des élèves...

La prise en compte très affirmée de la concertation, du dialogue et aussi de la formation (l'enquête sur les formations en IUFM est édifiante !) me semble, enfin, un atout majeur pour toute évolution. Que l'éducation artistique et culturelle doive « être un fil rouge permanent entre toutes les exigences éducatives ; un "lieu commun" où puisse se retrouver et s'éclairer l'ensemble des disciplines – un moyen susceptible d'aider chaque enfant à comprendre l'unité profonde de ce qu'il doit assimiler » est un espoir que j'ai aussi depuis plusieurs années déjà, mais nous en sommes encore bien loin. Reste à convaincre les autres partenaires et nos collègues des autres disciplines.

L'intervention de Viviane Bouysse (inspectrice générale) sur l'école primaire, m'a semblé très intéressante quoiqu'un peu consensuelle, notamment

sur la maternelle et le conseil pédagogique, comme toujours dans ce genre de débats.

Je m'intéresse tout particulièrement au travail d'évaluation co-piloté par elle-même pour le premier degré et par Jean-Yves Moirin (inspecteur général d'arts plastiques) pour le groupe des enseignements artistiques, sur la recommandation du Haut Conseil, que le ministre de l'Éducation nationale a commandé et qui devrait aboutir à la remise d'un rapport avant l'été 2007.

TRANSVERSALITÉ DU FRANÇAIS : DIALOGUE ENTRE LES ARTS VISUELS, LA LANGUE ET LE POÈME

Isabelle POUSSIER
IUFM de Grenoble
et **Guillemette de GRISSAC**
IUFM de la Réunion

Résumé. – Cet article, à partir d'une expérience de transversalité français / arts visuels menée dans le cadre de la formation des PE2 en 2005-06 à l'IUFM de la Réunion, propose la construction d'une expérience et des pistes didactiques et pédagogiques. Avant de présenter les activités proposées aux stagiaires, nous rappellerons dans quels champs – théorique et institutionnel – se déroule cette expérience. Nous verrons ainsi que les objectifs poursuivis amènent les stagiaires à une réflexion sur les arts visuels et leur enseignement actuel, les aident à créer des liens avec les pratiques artistiques contemporaines, mais aussi à un questionnement sur la langue, le vocabulaire et sur la création poétique. De plus, à partir d'une réalisation personnelle du stagiaire, dans laquelle s'inscrit le langage de son propre imaginaire, nous l'invitons à mettre en mots sa pratique et à l'évaluer, puis à observer, analyser et mieux comprendre les œuvres d'art de notre culture commune. Tout au long du parcours, nous avons eu le souci constant de garder à l'esprit l'évidente spécificité de chacune des disciplines.

Abstract. – *Through a cross-experiment between French and visual arts carried out during the training of PE2 students in 2005-06 at the reunion Island IUFM, this article shows the construction of an experiment together with didactic and pedagogic guide-lines. Prior to presenting the activities offered to the trainees, we will recall the theoretical and institutional frames within which the experiment took place. We will realize that the objectives pursued lead the trainees to a reflexion not only on visual arts and how they are taught today, but also on language, lexical fields and poetic creation, thus setting up links with contemporary artistic practices. Furthermore, through a personal creation of his displaying his own imagination, the trainee is invited to word and evaluate his practice, then to observe, analyze and better understand the artistic creations of our common culture. All along, we have constantly borne in mind the obvious specificity of every disciplinary field.*

Dans le cadre de la professionnalisation des professeurs des écoles, des temps de formation, encore insuffisamment définis, sont consacrés à la transversalité¹ du français dans son rapport aux autres disciplines de l'école. Des expériences ont été menées pour questionner la place du français (il serait préférable de dire « de la langue ») dans une séance d'arts visuels, mais aussi pour repérer les ponts qui peuvent relier les deux disciplines dans le champ culturel. Ce fut l'occasion de mener des séances dans chacune et d'en analyser les liens forts.

Certes, dans une séance d'arts visuels, la langue est présente à chaque moment, mais au cours de la co-intervention présentée plus loin, nous avons voulu que chacune des disciplines puisse garder son identité et ses objectifs spécifiques et culturels. Tout en dépassant le cadre strict de chaque matière, nous avons expérimenté la transdisciplinarité², en cherchant à éviter le risque de l'approximation conceptuelle d'une interdisciplinarité mal comprise³, entraînant la confusion des concepts voire l'illusion de l'embrassement de tous les savoirs.

1. Cf. Jean-Marie Odéric Deléfosse (<http://www.oreans-tours.ufr.fr>) : « On prend alors le chemin de traverse, le français transversal devient le français appliqué de traverse, ou pas appliqué du tout parce que la consigne est confuse. Par contre, on peut prendre le chemin de traverse comme pont entre deux disciplines parallèles [...] pour faire lien, union ; dans ce cas, il ne peut être que le français, non pas « appliqué » à une discipline, mais le français en tant que pont entre les hommes d'une société et en tant que pont entre disciplines. C'est même lui qui tient les voies dans leur juste écartement... Alors le « français transversal » ne peut être appliqué qu'en situation réelle d'effectuation de l'activité : maths, histoire-géographie ou autre...

2. La transdisciplinarité, posture scientifique et intellectuelle a pour objectif la compréhension de la complexité du monde moderne et présent. Le mot « transdisciplinarité » a été inventé par Jean Piaget en 1970. La transdisciplinarité se distingue ainsi de la [pluridisciplinarité](#) et de l'[interdisciplinarité](#) en ce sens qu'elle déborde les disciplines, d'une part, mais surtout, d'autre part, que sa finalité ne reste pas inscrite dans la recherche disciplinaire proprement dite (<http://fr.wikipedia.org>).

3. C'est-à-dire une interdisciplinarité où les disciplines, plus que de communiquer entre elles, interagissent en se modifiant les unes les autres, la limite des disciplines peuvent devenir alors très floues (<http://fr.wikipedia.org>).

A. Des directions possibles pour travailler la langue française en arts visuels

1. Utiliser la langue

Dans une séance proposant une situation-problème d'arts visuels, nous pourrions chercher quand et quelle utilisation est faite de la « langue », selon les possibilités des élèves : consignes, métacognition pendant la réalisation, verbalisation dans la mise en commun, évaluation, analyse d'œuvres. Au cours de la mise en commun à partir des productions des élèves, un vocabulaire spécifique est découvert, compris, qui permettra de mettre des mots sur des œuvres de référence. La lecture d'images est aussi une compétence transversale avec le français ; elle est présente dans les programmes des deux disciplines. L'examen méthodique du modèle théorique et l'expérimentation de séances permettront d'affiner les objectifs communs et spécifiques. La langue étant à la fois vecteur de la communication, comme nous venons de le dire, et matériau à travailler, elle sera aussi sollicitée dans sa dimension poétique.

2. « Les mots dans la peinture »⁴

Dans une autre direction, nous pourrions chercher, toujours dans la perspective d'une pratique, quelle place ont les mots, la langue (les langues), dans le champ de référence : les œuvres d'art et pas seulement les peintures ? Les liens sont très nombreux qui ont uni, dans l'histoire de l'art, les plasticiens et les écrivains : « Écrire et dessiner sont identiques en leur fond », disait Paul Klee. D'ailleurs,

« il convient de noter que dans les œuvres de Paul Klee, principalement dans ses travaux sur papier qui forment l'immense majorité de ces œuvres, l'écriture tient une place bien plus importante qu'il n'est habituel dans les travaux de peinture »⁵, dit Marc Le Bot.

« L'écriture, c'est du dessin noué autrement », ajoute encore Jean Cocteau.

Il semble, en regardant les œuvres d'artistes notamment des XIX^e et XX^e siècles, que l'écriture puisse être « pervertie » dans sa forme et créer de mul-

4. Michel Butor, *Les Mots dans la peinture*, Genève, Skira, 1969, coll. « Les Sentiers de la création ».

5. M. Le Bot, « Sur un poème peint », *La Licorne*, numéro 23, 2006. En ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/licorne/document326.php>.

tiples effets de l'ordre de la visibilité. Au-delà des lettres et des mots, l'artiste crée sa propre symbolique en transformant les références culturelles au sens où nous l'entendons habituellement : il rassemble et organise des bribes de codes en dehors de tout académisme, de toute modélisation.

La question du « modèle d'écriture » est au cœur de la problématique ; dans les œuvres, les mots font sens différemment. Il faudra donc soulever cette question du sens des mots utilisés pour leur pouvoir évocateur, pour leur possibilité à générer des images mentales chez le spectateur. Dans tous les cas, il est souhaitable de mesurer la notion d'écart entre forme et sens. Henri Michaux, à propos de ses œuvres picturales, déclare « partir à la recherche d'alphabets pour servir dans l'autre monde, dans n'importe quel monde ».

3. Les références artistiques ouvrant sur des problématiques

Les références, y compris anciennes, sont nombreuses : enluminure, calligraphie, la tapisserie de Bayeux, les *ex voto* de Champagne, les phylactères de certaines annonces (Simone Martini, *Annonciation*, 1333, Fra Angelico, *L'Annonciation*, 1432, ou, plus près de nous, *La Belle Angèle* de Gauguin).

Sans entrer dans les détails, nous pouvons esquisser une typologie des rapports de l'artiste-peintre et/ou plasticien à l'écriture, même si la diversité des expériences récentes rend le classement aléatoire.

L'écriture incluse dans l'œuvre picturale ou plastique

Elle est traitée comme élément formel de l'œuvre. C'est le cas par exemple, dans le mouvement Dada, chez Raoul Hausmann, Georges Grosz ou Marcel Duchamp notamment, mais aussi Francis Picabia, René Magritte, Henri Michaux, Robert Filliou, Pierre Alechinsky, Jean-Michel Basquiat ; dans le Pop Art, chez Jasper Johns, Robert Rauschenberg, Andy Warhol ; et dans l'Art conceptuel avec Laurence Weiner, Ben, Opalka, et encore avec Jean Le Gac, Sophie Calle, Eléonore de Montesquiou... et bien d'autres.

Jean Dubuffet, dans ses « hourloupes », tentera de remplir au crayon des surfaces déterminées de façon aléatoire par des lignes. Chez Paul Klee, dessins et écriture sont mêlés de manière onirique, secouant l'imaginaire. Dans de nombreuses œuvres, les caractères typographiques reconnaissables naviguent entre signe, figure et idéogramme, questionnant les liens entre dessin et écriture au sens traditionnel, ne faisant penser ni à des figures, ni à des lettres ou aux deux... Ces superpositions, accouplements, juxtapositions, combinaisons et isollements constituent l'ensemble des éléments et des relations plastiques. Leur dynamique semble prendre racine autour de la boucle et du segment (François Morellet, *π Rococos*). Pour d'autres, il s'agit d'opposer et de

rassembler des caractéristiques de l'écriture : l'organisation linéaire et codée, la trace plus ou moins maîtrisée d'un outil qui peut donner à voir une forme de calligraphie ou des traces incompréhensibles, illisibles (Cy Twombly).

Après une réflexion sur les œuvres d'art et pour mettre les élèves d'école primaire en situation de recherche préliminaire à la présentation de ces œuvres, nous devons chercher des sujets motivants, à leur niveau, qui les amèneront par exemple à « mettre des mots dans leur peinture et à en justifier la fonction ».

Situation possible : « Écriture / peinture. Votre production répondra à ces deux mots (pris dans les sens que vous voudrez) séparément, et en les articulant ensemble. »

(On pourra aussi s'inspirer de certaines propositions publiées dans *Arté-mot écrit*⁶.)

Les objets « mixtes »

Ce sont ceux dans lesquels le statut de l'écrit et celui de la peinture ou du dessin se redéfinissent mutuellement, coexistent, voire s'hybrident : il s'agit d'œuvres du type « journal de bord », « carnet de voyage », « lettre » (cf. : *Lettres* de Manet). Nous pensons aussi à l'art postal, à la bande dessinée, et au *Livre d'artiste*⁷.

La peinture sur les mots et les mots « sur la peinture »

Il s'agit de dialogues entre peintres et poètes, comme le travail de Sonia Delaunay pour *La Prose du Transsibérien* de Blaise Cendrars. Dans ce cas, le texte préexiste, mais plutôt que de parler de « livre illustré », préférons, à ce sujet, parler de « livre de dialogue ».

Nous repérons aussi la coexistence et l'alternance chez un même artiste d'œuvres plastiques et d'œuvres écrites, ce qui est le cas, par exemple, de dadaïstes et de surréalistes comme Tzara et Picabia, ou d'Henri Michaux. Citons aussi Gherasim Luca, artiste atypique, connu surtout comme poète de la distorsion de la langue (*Paralipomènes*, Corti, 1976), ami de Max Ernst, qui peint, dessine et invente des livres-objets, et, plus près de nous, David Lynch. Enfin, on pourrait citer les propos des artistes sur l'art : des artistes qui écrivent en relation avec leurs propres productions, comme Van Gogh, Giorgio de Chirico, Salvador Dalí, Pablo Picasso, Jean Dubuffet, Henri Matisse ou des poètes qui écrivent à propos des peintres comme Paul Éluard, Jacques Prévert, André Salmon écrivant à propos la peinture de Picasso.

6. N. Morin, *Arté-mot Ecrit*, CRDP Poitou-Charentes, 1996.

7. A. Moeglin-Delcroix, *Sur le livre d'artiste*, Le Mot et le reste, 2007.

4. Culture commune

Il s'agit de la culture et de l'analyse d'images, d'œuvres, associées à la culture personnelle de l'élève : la lecture d'images, donc, constitue une confrontation et une mise en lien des deux programmes (Comment ? Quelles images ? Quelle place pour l'analyse sensible ?).

Nous pourrions chercher comment ajouter à la liaison français / arts visuels développée sur le registre du sensible, un lien méthodologique et métacognitif, notamment sur le travail de la description narrative. Celle-ci pourra s'enrichir des acquisitions de la lecture d'images en arts visuels et également être la base de productions plastiques intéressantes pour la mise en forme visuelle d'images conçues lexicalement.

5. Constat

Il semble regrettable pour le professeur de français comme pour celui d'arts visuels que, dans les classes, on aille souvent d'un texte écrit – un poème d'auteur ou écrit par un élève – vers une simple « illustration » ; regrettable aussi que la production plastique réalisée par les élèves ne donne pas plus souvent lieu à une mise en mots, ou ne donne que rarement accès à l'écriture poétique. Renverser l'ordre des propositions apparaît comme une nécessité pour sortir d'une représentation obsolète des arts à l'école et de leur statut.

Nous pourrions donc tenter de faire réfléchir les stagiaires à deux « écritures » différentes d'un même objet : les productions plastiques mises en mots et venant nourrir la création littéraire, les apports culturels (visuels ou littéraires) venant se compléter. C'est dans ce sens que nous avons expérimenté la séance qui va suivre.

B. Préparation des séances de français transversal dans les arts visuels (module de 6 h, groupe de PE2, 2006)

1. Que nous disent les programmes d'arts visuels et de français (2002) au regard de notre question ?

En maternelle,

« dans les activités de création, l'expression orale joue un rôle essentiel. L'activité sensorielle s'appuie sur le langage qui aide à nommer les sensations et à établir progressivement des relations entre elles. Le langage oral qui accompagne l'action permet la mise en mots et l'objectivation de l'expérience.

L'enseignant aide l'enfant à préciser son expression, en engageant le dialogue et en multipliant les interactions. Il amène chaque enfant à :

- évoquer des faits, des sensations en relation avec l'expérience ;
- présenter et parler de son dessin, de sa réalisation, d'un objet ou d'une image de son album et du musée de classe ;
- exprimer ses propres sensations devant une image, une œuvre et écouter celles de l'autre.

Les activités de création offrent à l'élève des situations où s'associent les désirs de faire, voir, penser et dire :

- reconnaître des images d'origines et de natures différentes ;
- identifier les principaux constituants d'un objet plastique (image, œuvre d'art, production d'élève...) ;
- établir des rapprochements entre deux objets plastiques (une production d'élève et une reproduction d'œuvre, par exemple) sur le plan de la forme, de la couleur, du sens ou du procédé de réalisation ;
- dire ce qu'on fait, ce qu'on voit, ce qu'on ressent, ce qu'on pense ».

Au cycle 2 :

- « - nommer des éléments identifiés (couleur, formes, dimension...), constater des ressemblances et des différences entre des images, des œuvres, des procédés en utilisant un vocabulaire approprié ;
- expérimenter des matériaux, des supports, des outils, constater des effets produits et réinvestir tout ou partie des constats dans une nouvelle production ;
- décrire et comparer des images en utilisant un vocabulaire approprié ;
- établir des relations entre les démarches et procédés repérés dans les œuvres et sa propre production ;
- reconnaître et nommer certaines œuvres d'artistes et les mettre en relation les unes par rapport aux autres (voir listes nationale et académique) ».

Au cycle 3 :

- « - témoigner d'une expérience, décrire une image, s'exprimer sur une œuvre ;
- identifier différents types d'images en justifiant son point de vue.

Avoir compris et retenu :

- les points communs et les différences entre les pratiques de la classe et les démarches des artistes; repérer ce qui les distingue et ce qui les rapproche ;
- identifier et nommer quelques références (œuvres, personnalités, événements...) à partir des œuvres de la liste nationale; pouvoir les caractériser simplement et les situer historiquement.

En français, dans les programmes du cycle III :

« Échanges verbaux :

- s'interroger, comprendre, questionner un énoncé écrit, questionner (un adulte, un pair) ;
- prendre en compte la parole de l'autre ;
- chercher, prendre sa propre place dans un échange ;

- trouver dans sa mémoire des acquis, des références, comparer, mettre en relation des éléments, les ordonner, organiser en vue d'une formulation adressée ;
- s'exprimer sur du "déjà là" : reformuler, redire, développer, condenser, rappeler ;
- s'exprimer sur ce que l'on est en train de construire : exposer, projeter (se projeter, exposer un projet), expliciter, formuler une interprétation ;
- oraliser pour citer, pour rappeler, pour faire partager "le plaisir et l'intérêt" ».

2. Quelles pratiques auprès des stagiaires ?

L'idée est de faire éprouver aux stagiaires la nécessité de questions du type : quand et comment parle-t-on en arts visuels ? Qu'en dit-on, qu'en écrit-on et pourquoi ? Ainsi, ils pourront transposer cette expérience dans les classes. Il est indispensable de parler pour apprendre en arts visuels, mais on peut aussi écrire. De plus, en amont, la relation à la proposition de travail oblige à lire, parler pour comprendre. Mettre en lien les programmes d'arts visuels et de français semble très éclairant quant aux objectifs à poursuivre.

En tout premier lieu, nous mettrons les stagiaires dans une situation de pratique plastique définie avec l'enseignant de français : nous proposerons de travailler autour de la cohabitation de deux espaces différents à l'intérieur d'une même production plastique (fenêtre, porte, ouvertures en tous genres)

a) Une première piste : la mise en mots

Durant la réalisation, la parole sera individualisée

Une première verbalisation s'opérera au fur et à mesure que se rencontreront les questions. Pour l'enseignant, c'est une activité d'accompagnement : il s'agira de soupeser la démarche de chaque stagiaire, ses progrès, de le suivre dans ses choix aux paliers de décision, de choisir d'intervenir (isolément ou collectivement par une relance) et, dans ce dernier cas, de faire émerger de l'enseignant par la voix du stagiaire lui-même et non de recentrer.

Cette verbalisation permet d'individualiser le travail, de différencier les savoirs et les apports, mais aussi de stimuler l'action et de donner confiance à l'introverti ou au « petit parleur » en le valorisant, de le pousser à aller plus loin dans sa pratique, d'évaluer individuellement le chemin parcouru dans une évaluation formative.

C'est enfin le lieu de l'émergence et du repérage par l'enseignant des savoirs à pointer dans la mise en commun.

Mise en commun

Après le temps de pratique questionnante, l'affichage de toutes les productions permettra une mise en commun par le biais du langage.

Cette verbalisation comporte, nous l'avons vu, trois épisodes différents qui interagissent sur le mode du débat (émergence des savoirs : notions, vocabulaire, techniques, opérations mentales et plastiques – justification des trouvailles et évaluation ; présentation des œuvres : réinvestissement du vocabulaire spécifique, analyse sensible et personnelle).

La confrontation de l'ensemble des productions introduit un recul critique et une réflexion sommative. Elle donne lieu, par une verbalisation, à un débat (il faudra en définir les modalités particulières) où les démarches sont interrogées et prennent du sens, font émerger des questions et des notions permettant une construction individuelle et collective du savoir simultanément, à l'acquisition d'un vocabulaire commun, lui-même mémorisable et évaluable ultérieurement.

Animer le débat nous permet de mettre à jour, par la parole de l'élève, les notions de projet, choix, démarche, les opérations plastiques, un vocabulaire descriptif spécifique, la complexité et l'engagement plus ou moins grand dans la pratique.

L'ensemble de ces notions constitue une part importante des apprentissages de la discipline. Ce bilan est aussi le moment où chacun peut apprendre des recherches et expériences des autres. C'est là que la question du statut des démarches et des objets réalisés, au regard du champ artistique, en comparaison avec des démarches d'artistes, peut être aussi posée. C'est là en effet, qu'émergent et s'expriment les stéréotypes, les représentations que chacun porte sur la réussite, la créativité, l'art. C'est le lieu enfin de la confrontation des points de vue, de l'ouverture à autrui, au différent, et du respect.

Mettre en commun est primordial et permet d'évoluer.

Cette verbalisation permet la définition, avec les stagiaires, des repères d'évaluation sur les pratiques. Ce type de pédagogie implique une remise en question de la part de l'enseignant qui se doit de rester prudent sur les jugements et un élargissement du champ des évaluations pour que chacun puisse reconnaître son domaine d'excellence. Alors, l'enseignant devra clarifier ce qui est à faire apprendre, donc à évaluer : nous n'évaluons que ce qui a fait l'objet d'un apprentissage. Il faudrait, plus tard, affiner cette recherche.

Nous pouvons dès à présent formuler quelques pistes de travail sur l'utilisation de la langue :

-Dans le domaine de la communication : à partir de l'objet réalisé, la verbalisation est à observer en tant que pratique langagière entre pairs, comme

échange dans une situation de communication : chacun parlera / écoutera à la fois. La verbalisation est à observer aussi dans la perspective d'une transposition didactique. Il s'agit bien de parler de sa « production », de soi, en tant que producteur devant les professeurs et les collègues.

- Dans le domaine de l'argumentation : celle-ci est-elle explicite, implicite ? Quelles sont les ruses qu'elle utilise ? Par exemple, la prétérition, les appels à l'indulgence, les marques d'affirmation de modestie, les marques d'embarras, la présence de la fiction.

- On s'intéressera aussi à la gestion du non-verbal : attitude, corps, gestes, regard...

- On examinera le rapport entre le langage courant et celui de la discipline arts visuels.

- On se demandera quel usage est fait de termes spécialisés, de vocabulaire spécifique et, d'autre part, quel usage du vocabulaire courant et quels choix dans celui-ci.

Plus généralement, on s'interrogera sur le rapport à la langue : le registre utilisé, l'aisance, les erreurs éventuelles.

Au final, tous ces éléments invitent à une analyse en termes de communication : il s'agit d'avoir conscience de sa propre attitude par rapport à une réalisation, conscience de ses choix langagiers, de son rapport à la discipline, de la capacité à présenter cette réalisation, à la mettre en valeur, il s'agit enfin de la « défendre » sans minimiser, renier ou rejeter.

Les références artistiques

Elles seront alors montrées et proposées à l'analyse, à la lumière des pratiques des stagiaires et du vocabulaire nouveau, ceci permettra une lecture éclairée des œuvres. L'analyse sensible et créative sera privilégiée (orale ou écrite).

De l'oral à l'écrit : vers l'auto-évaluation

Sous différentes formes : questionnaire, trace écrite, croquis et légende, l'auto-évaluation permet à l'élève de jauger sa propre progression, sa démarche et de contrôler les buts qu'il s'est fixés en regard du problème posé, de pré-définir les critères de l'évaluation. Écrite, elle est aussi possible au cours de la réalisation, sous forme d'un journal de bord (jamais censuré), le rythme des notes prises est personnel, l'élève consigne ses avancées.

b) Une deuxième piste : l'écriture personnelle

De l'usage poétique de la langue au poème : la « fenêtre »

Des travaux d'écriture (créations poétiques ou textuelles) pourront être proposés à la suite de recherches plastiques, y compris des créations « de dialogue des arts » ou des œuvres hybrides associant création plastique et écriture, du calligramme au poème-objet en passant par le journal de bord.

Cette deuxième piste sera expérimentée avec les stagiaires à partir du thème de la « fenêtre ». Nous verrons ci-dessous comment.

Pour réaliser en français un travail en harmonie avec ce thème plastique, il convient d'abord d'éviter toute littéralité : par exemple, dans le cas dont nous parlons, éviter la « fenêtre » réaliste, créer plutôt une approche de la fenêtre métaphorique, c'est-à-dire de la poésie, ouverte sur des perspectives neuves, sur des *terra incognita*, sur un au-delà du trivial et du réel, bref, sur ce que l'on ne peut aborder dans la vie courante et avec le langage de tous les jours. Ce sera une fenêtre donnant aussi sur un espace possible, où créer, où (se) faire plaisir avec le matériau des mots.

Que trouve-t-on lorsque l'on ouvre un nouvel espace ?

La poésie – la lire et l'écrire – comme ouverture sur le monde, cela signifie d'abord se débarrasser des idées reçues et des représentations usées du type : « La poésie, c'est joli, ornemental, on fait des vers, des rimes, la poésie parle de l'amour, des femmes et de la nature... »

« La poésie », dit Pierre Reverdy, « est un four à brûler le réel. »⁸

Une référence contemporaine

Si nous travaillons sur le thème des « ouvertures », nous pouvons penser à l'installation de Jacques Rebotier, poète et plasticien au cloître de Ville-neuve-lès-Avignon (2004) intitulée « Les ouvertures sont... » : le poète habite un espace sacré (le cloître), le transforme, l'investit, et en fait le lieu où, par le jeu des textes, des inscriptions sur les vitres, « fenêtres du cloître », des objets, des enregistrements, par le jeu des comédiens qui invitent les spectateurs-acteurs à déambuler avec eux, il active différentes strates de l'imagination, de l'histoire et de la culture humaine. À la fois lieu de claustration et lieu « sublime » où souffle l'esprit, le cloître devient alors un lieu ouvert sur l'imaginaire, vivant, un lieu de transparence où la protestation, la provocation et le rêve peuvent s'inscrire et où s'écrivent aussi l'humour et la dérision.

8. P. Reverdy, *Le Gant de crin*, Paris, Plon, « Le Roseau d'or », 1927.

Deux propositions d'écriture poétique sur le thème de la « fenêtre »

Après la recherche plastique sur « deux espaces très différents qui cohabitent » impliquant une « fenêtre » sur un ailleurs nous pourrions proposer :

- Écrire SUR la fenêtre :

· Constituer un « réservoir de matériaux » en déclinant « fenêtre » (mot du même champ sémantique ou substitut métaphorique) sur l'axe des sons et des jeux du signifiant (exemple : « être » ; « n'être », « feu », « naître »...) et sur l'axe du sens (« ouverture », « vasistas », « vitre », « battants », « œil-de-bœuf ») ; ensuite, proposer de jouer au portrait chinois avec la « fenêtre » (si c'était une couleur, ce serait... ; si c'était un élément ... ; si c'était une personne... ; si c'était une musique...). Demander enfin d'écrire, à partir de ces matériaux une « célébration ».

· Plutôt que de demander *a priori* d'écrire un poème, ce qui est très intimidant, nous ferons constituer peu à peu un ensemble de vocabulaire, puis un réservoir d'images, et enfin nous proposerons une forme.

- Écrire PAR la fenêtre. Nous demandons d'écrire un texte sur le schéma suivant : « par la fenêtre de » (un complément)... je vois (quatre éléments ou davantage sont listés), puis une réécriture permet de passer à l'écriture poétique, c'est-à-dire à l'harmonisation du « son » et du « sens ». Variante : « Par la fenêtre de mon enfance... »

Pour que la poésie ouvre sur l'imaginaire :

Nous pourrions suggérer aussi, à partir d'une proposition plastique qui ouvre un espace :

- Passons derrière le miroir avec Lewis Carroll, que voyons-nous ?

- Regardons ce que voit Guillaume Apollinaire :

« Il y a des petits ponts épatants.

...Il y a six soldats qui s'amuse comme des fous...

Il y a... »

À notre tour dressons une liste de ce qu'il y a...

- Avec Jacques Prévert, partons pour les Iles Baladar (*Lettres des Iles Baladar*).

- Avec Jean Tardieu, questionnons le monde et tentons de voir ce que voit « Monsieur Monsieur » :

« Monsieur...

au-dessus de nos têtes

quels sont ces yeux nombreux

qui dans la nuit regardent ?

Monsieur ce sont des astres

Ils tournent sur eux-mêmes

Et ne regardent rien... »

- Imaginons avec Boris Vian :

« Un jour

Il y aura autre chose que le jour... »

Il y aura, il y aura ...

On l'aura compris, tous ces « débuts » pourront servir de déclencheurs pour une écriture poétique libre que chacun déclinera à sa manière, avant même de connaître le texte du poète en entier.

On aura compris aussi que les références sont celles d'une poésie moderne et contemporaine.

Il est important que les textes soient choisis pour être dits, envoyés, donnés, pour que l'on s'autorise à jouer avec eux, qu'ils rebondissent, diffusent, explosent, vivent.

Il s'agit pour les formateurs d'ouvrir des espaces neufs pour les futurs enseignants, de faire en sorte que la poésie échappe à la malédiction de la « récitation » de la page de cahier, qu'elle soit mise en voix, mise en scène, voire qu'elle s'accompagne de déambulation et surtout qu'elle soit source de jubilation.

C. Expérience réalisée par Isabelle Poussier (arts visuels) et Guillemette de Grissac (français) avec un groupe de PE2 (2006, IUFM de la Réunion)

1. Première séance (4 heures) : stagiaires PE2 réfléchissant aux programmes du cycle 3

Recherches préliminaires sur la place de la langue dans les arts visuels
(travail de groupe, mise en commun, cf. « A » de ce texte)

Proposition plastique

« À partir des deux feuilles dont vous disposez (la petite collée sur la grande) faites une proposition plastique qui montre deux espaces très différents qui cohabitent.

Vous donnerez un titre et explicitez votre travail par écrit. »

Matériel : une feuille A4, une feuille 10/15 ; technique libre ; 35-40 mn. d'effectuation.

Vocabulaire prévisible

En arts plastiques, il existe un savoir objectif : vocabulaire spécifique, œuvres, artistes, mouvements... Il est souhaitable que l'enseignant anticipe ce vocabulaire qui pourra émerger des productions des stagiaires ; il sera pointé lors de la mise en commun et réutilisé lors de l'observation des œuvres et des démarches d'artistes.

Dans le cas présent, fenêtre, porte, ouverture, tableau, cadre, miroir, loupe ou écran pourront constituer des représentations.

Dans les productions elles-mêmes, des observations seront possibles, notamment sur : les plans, la profondeur (proche/lointain), l'espace littéral et l'espace suggéré, les lieux intermédiaires, les transitions, les ruptures, intérieur/extérieur, les superpositions, la transparence, le cadrage, une vue partielle, le hors-cadre (champ, hors-champ), la focalisation, les notions de public/privé (intime)... la fonction du titre (donnant des informations, éclairant, stimulant l'imagination, en rupture).

Les techniques utilisées (peinture, collage, dessin...) et leur mise en œuvre seront observées.

L'enseignant pourra inventorier l'« enseignable » lors de la réalisation plastique, en associant évaluation formative, accompagnement personnel et recherche du vocabulaire à faire émerger durant la verbalisation

Mise en commun (cf. « B » de ce texte : « Mise en commun »)

L'analyse des productions des stagiaires, sous forme de débat, permettra la verbalisation des notions, des techniques et l'émergence du vocabulaire analytique, celui repéré durant la réalisation. La question du titre se posera. « Le titre au lieu de décrire l'objet était destiné à emporter l'esprit du spectateur vers d'autres régions plus verbales », disait Marcel Duchamp. « Le titre est une sorte de médium actif entre le visible et l'invisible, comme entre le peintre et le spectateur », dit aussi Francis Jacques. Apaiser par le commentaire, authentifier, accréditer l'image, enjoindre, instruire, dépouiller l'œil d'une innocence... ». Citant Michel Butor, Françoise Armengaud ajoute, que le titre nous « surveille », épie nos réactions, il est « une sorte de voix qui nous a à l'œil », un « tiers voyeur » qui questionne le regard.

La justification par rapport à la proposition, sera l'occasion de mettre au point les repères d'une évaluation collective, puis individuelle, qui pourra peu à peu, dans une classe, prendre la forme d'une auto-évaluation écrite et orale des productions.

Animer le débat sera pour l'enseignant un moyen de poser les questions propices à une réflexion critique sur les réalisations.

Références artistiques

en relation directe avec les propositions des stagiaires

Il s'agit de réinvestir le vocabulaire spécifique découvert dans les réalisations, au cours d'une observation, analyse sensible et personnelle d'œuvres d'art signées Edward Hopper, Henri Matisse, Pierre Buraglio, Salvador Dali, Marcel Duchamp (*Grand verre*), James Turrell, Joseph Cornell... mais aussi d'aborder des questions plus anciennes comme la technique du voile intersecteur utilisée par Albrecht Dürer ou Piero de la Francesca, de présenter des intérieurs et paysages flamands chez Van Eyck ou même Jan Vermeer. Enfin, le vitrail contemporain, au programme dans la « Liste d'œuvres de référence pour une première culture artistique » sera abordé par le biais de ceux de Daniel Vialla, Pierre Soulages, Henri Matisse ou Wim Delvoe.

2. Deuxième séance (2 heures) :

français / activités littéraires et poétiques

Il a donc été demandé aux stagiaires de réaliser un texte en relation avec leur réalisation plastique. Écrire « sur » la fenêtre ou « dans », ou « par » la fenêtre à partir de quelques suggestions permettant les « ouvertures » sur l'imaginaire. Des textes de poètes ont été lus pour suggérer à la fois des formes (la liste, par exemple) et des « idées ». Les références littéraires utilisées étaient :

- Guillaume Apollinaire, *Alcools*, Gallimard, « Poésie », 1966 ;
- Henri Michaux, *Plume*, suivi de *Lointain intérieur*, Gallimard, « Poésie », 1963 ;
- Henri Michaux, *Ailleurs Poésie*, Gallimard, 1998 ;
- Jean Tardieu, *Un poète*, Gallimard Jeunesse, « Folio junior », 2001 ;
- Jacques Prévert, *Un poète*, Gallimard Jeunesse, coll. « Folio Junior », 1998 ;
- Boris Vian, *Je voudrais pas crever*, 10-18, 1973 ;
- *Anthologie de la poésie française du XX^e siècle* (deux volumes), Gallimard, « Poésie », 2000 ;
- *Poèmes à dire. Une anthologie de poésie contemporaine francophone*, Gallimard, « Poésie », 2002.

3. Prolongements : une troisième séance possible

Lors de la mise en commun des productions poétiques des stagiaires, une question s'est posée d'elle-même alors que nous n'avions pas anticipé une autre recherche plastique possible et que nous manquions de temps : Com-

ment présenter les deux productions ensemble dans une « exposition » à un spectateur potentiel ?

Avec la présentation, l'exposition, nous serions revenus dans le champ des arts visuels. La question de l'exposition se serait posée sous la forme du « présenter un lien entre deux temps de création » qui modifie l'œuvre, élargit le sens, donne un présent à l'œuvre. Exposer aurait été encore : occuper le vide dévier un processus de sens, signaler l'état des lieux, relier des temps, celui des deux créations et celui du présent du stagiaire au travail.

S'exposer revient aussi à accepter l'œil de l'autre. Exposer, c'est encore créer des affinités entre des pièces séparées, cette fois, tant dans leur conception que dans leur sens, dans le temps comme dans l'espace, et produire un autre champ de significations qui déplaçait les sens premiers : exposer pour tenter de mesurer cet écart entre l'œuvre conçue et l'œuvre reçue, se confronter à des publics divers et tenter d'en tirer matière à une réflexion qui nourrit la recherche. L'objet exposé et sa signification ne font donc pas corps spontanément.

Il pourrait s'agir d'affirmer l'écriture dans l'exposition pour chercher, une nouvelle fois, une identité possible entre plasticien et écrivain et, pour ne rien perdre, revendiquer les deux dans un même acte de créateur. Les références artistiques sont nombreuses.

La suite à donner aurait pu prendre la forme de « recherches plastiques autour de l'exposition des deux productions » : réécriture, mise en scène, en perspective, agrandissement, encadrement...

Le modèle théorique aurait été respecté et aurait permis un affichage des propositions suivi d'une mise en commun avec verbalisation des notions rencontrées et d'un vocabulaire nouveau, évaluation et présentation d'œuvres alliant écriture et formes plastiques. Des textes associés à des œuvres plastiques existent dans certaines œuvres dadaïstes ou de Paul Klee, Marcel Duchamp, Robert Filliou, Marcel Broodthaers, Jean Le Gac, Sophie Calle, Éléonore de Montesquiou...

Conclusion

Ceci n'est qu'une expérience qui tente d'illustrer une recherche en cours, mais qui affirme la véritable nécessité de chercher à mesurer comment la langue traverse et se construit à tout moment de la vie de l'écolier... Quant à l'expérience d'écriture associée à la production plastique, elle a permis aux stagiaires d'éprouver le dispositif par la pratique et aussi de se mesurer à leur propre créativité. Elle a donné lieu à des productions très diverses : certaines

peinant à « décoller » du référentiel, renvoyant aux « dessins de maison » des jeunes enfants, cherchant la rime et la poésie traditionnelle, d'autres, au contraire, riches en inventivité et exploitant à la fois les dimensions de l'espace et celles de la langue. Le grand nombre de références citées ici permettra une variété de propositions innovantes faites aux élèves. L'expérience montre que le dialogue sera fécond s'il permet de nouvelles entrées ; dans les classes de l'école primaire, les enseignements du français et des arts visuels gagneront tous deux en créativité et en culture dans un duo constant. Pour l'enseignant, il s'ensuit une dynamique d'accueil, un saisissement de la surprise, une sorte de « bougé pédagogique ». Cette posture d'écoute, d'adaptabilité, de superposition du savoir savant au « suggéré par l'élève » favorise une recherche permanente et conjointe (enseignant / élèves) induite par les démarches singulières de création. C'est alors seulement que le champ artistique, les éléments de la culture commune pourront émerger. Ils seront proposés par l'enseignant au regard sensible de l'élève. Ils constitueront une occasion de questionnement et d'ouverture, tout en croisant et complétant les éléments de culture que l'élève possède déjà et qui seront nourris, augmentés ou déplacés par cette recherche.

ACCÉDER À LA PRODUCTION LITTÉRAIRE EN ÉCRIVANT DES MAUX... L'expérience d'une classe à PAC sur le thème de la violence

Maryvette BALCOU-DEBUSSCHE
IUFM de la Réunion

Résumé. – Dans le présent article, nous analysons une expérience d'écriture d'un texte littéraire menée avec des jeunes scolarisés en lycée professionnel, à l'île de la Réunion. L'atelier d'écriture a concerné une quinzaine d'adolescents, plusieurs d'entre eux étant (ou ayant été) impliqués dans des actes violents, le plus souvent en dehors du milieu scolaire. Nous analysons ainsi le contexte dans lequel s'est déroulé l'expérience de production scripturale, les temps qui ont structuré le travail d'écriture, la gestion des tensions et la façon dont l'expérience a permis d'intégrer à la fois l'ordre et le désordre. Le travail conjoint entre l'auteur, les enseignants du lycée et les jeunes « déviants » a permis de tisser des liens, de canaliser des tensions et de valoriser les adolescents. Il a aussi permis d'aboutir à la publication d'un livre pour la jeunesse « Violence tout terrain », sur le thème de la violence.

Abstract. – *The following article analyzes a literary piece of writing achieved by students from a reunion technical high school. The writing workshop involved about 15 teenagers, several of whom being (or having been) involved in delinquent activities, mostly outside school. We purport to analyze the context in which this writing experiment took place, its rhythm, the handling of tensions and the way the experiment made it possible to integrate both order and disorder. The combined efforts of the author, the school teachers and the “devious” youths resulted in establishing ties, draining tensions, and valorizing the youths. The process also resulted in the publication of a book for the young, based on violence and entitled “Violence in all fields”.*

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, la multiplication des faits de violence ainsi que leur médiatisation n'ont cessé d'envahir l'espace scolaire (Debarbieux, 2000). Pourtant, paradoxalement, le conflit n'apparaît toujours pas comme digne d'être exposé, discuté et résolu au sein même de l'institution scolaire (Alaoui, 1999, p. 155).

C'est dans ce contexte général que nous avons cherché à travailler une forme particulière d'exposition et de gestion des conflits en menant une expérience d'écriture avec des jeunes dits « en rupture », scolarisés en BEP « usinage » dans un lycée professionnel. En 2002, nous avons été sollicitée dans le cadre de classes à projet artistique culturel¹ pour une intervention de 15 heures dans le domaine littéraire auprès de ce groupe d'élèves. Dans cette classe étaient regroupés des jeunes qui n'avaient pas obtenu leur choix professionnel et qui se retrouvaient ainsi en section « usinage ». Quatre d'entre eux étaient considérés comme posant des problèmes sérieux (délinquance, vols, rixes fréquentes). L'enseignante (professeur de français) qui les encadrait savait que ces jeunes étaient tous plus ou moins impliqués dans des groupes qui entretenaient des rivalités fortes entre eux, mais néanmoins les tensions s'exerçaient le plus souvent à l'extérieur de l'école. En dehors des murs de l'institution scolaire, la plupart de ces jeunes étaient impliqués dans des actes violents (bagarres, vols, trafics), mais au sein du système scolaire, ils constituaient plutôt des déviants, non pas en référence à l'exclusion, mais au sens d'une alternative sociale et d'une construction spécifique de la société scolaire par des acteurs en rébellion face aux normes instituées (Boumard, 1999). Ils avaient des attitudes de déni de l'école (mauvaise tenue, assis ou allongés sur les tables), réussissaient souvent à faire passer de la drogue sans se faire voir du professeur, s'absentaient pendant les cours, parlaient fort, arrivaient en retard et sans matériel scolaire, demandaient à aller aux toilettes ou à l'infirmerie toutes les 10 minutes, étaient parfois ivres ou drogués et cherchaient, à l'occasion, à séduire des adultes qui venaient dans leur classe ou à leur vendre des objets qu'ils avaient volés.

Dans un tel contexte, il pouvait paraître très périlleux d'envisager une publication et d'avoir l'ambition de produire un texte littéraire avec ces élèves considérés comme étant fragilisés dans leurs rapports au savoir, à l'école, à l'écrit et plus spécifiquement à l'écriture. Un écart important existait entre, d'un côté des identités énonciatives majoritairement négatives (Guibert,

1. Les classes à projet artistique et culturel (classes à PAC) sont un dispositif qui vise à insuffler aux programmes une dimension artistique et culturelle. Ces classes bénéficient de budgets spécifiques qui permettent de financer l'intervention d'artistes dans les classes, des déplacements, du matériel pédagogique.

1990, p. 35), de l'autre un projet ambitieux de travail d'écriture, encadré de surcroît par l'auteur qui incarnait le « mythe de l'écrivain » dont on sait qu'il contribue à écartier les scripteurs précaires de la pratique scripturale (Guibert, 1990, p. 33). L'aventure avait pourtant pour ambition de créer un espace d'échanges et de négociation des rôles dans une perspective productive (et non pas productiviste) au sein de l'institution scolaire. Elle pouvait certes débiter, mais elle pouvait aussi se terminer très rapidement.

Des outils théoriques pour penser l'action

Face à cette situation, nous avons cherché à articuler plusieurs éléments entre eux.

Complexité et esthétique de la didactique du texte littéraire

La production d'un texte littéraire a été envisagée comme un micro-système complexe composé d'éléments de nature et de nombre différents, en interaction dynamique (les êtres sociaux – élèves et enseignants – et les savoirs), et organisés en fonction d'un but, à savoir l'écriture d'un texte long. Le système possède ses propres frontières (les séances, le texte long), mais il est aussi en relation avec son environnement (le monde social, le monde littéraire, l'édition). À l'intérieur du système, il y a création et refoulement de l'antagonisme et les interactions créent à la fois de l'ordre et du désordre (Morin, 1984-91) : gestion de l'écriture individuelle et collective, de la structuration et de la spontanéité, des invariants et de la création.

Nous avons cherché à intégrer les paradoxes (y compris les paradoxes inhérents à l'écriture elle-même) et avons mobilisé une structuration didactique que nous avons déjà mise à l'épreuve sur d'autres terrains², structuration dans laquelle l'articulation des composantes avait déjà été réfléchie. Cette structuration didactique (du texte, de l'expérience de création) ne doit pas être associée à une forclusion du plaisir, car l'espace scriptural reste un lieu d'expériences, de recherches et de plaisir (Barthes, 1977). En effet, personne ne doit s'ennuyer dans l'aventure de production du texte, ni les élèves, ni les adultes. Cela n'empêche absolument pas qu'il y ait rigueur. Sont ainsi mises en jeu la variation, la rupture, la continuité, tant du côté des formes sous

2. Cette démarche a été utilisée durant de nombreuses années passées en Centre lecture-écriture, mais aussi dans des ateliers d'écriture menés avec des adultes, dont des scripteurs précaires (par exemple, les femmes de la prison Juliette Dodu, à Saint-Denis).

lesquelles apparaît le savoir que du côté des modalités de travail et des activités des élèves (Roger, 2000). Les principales étapes et principes qui structurent la démarche apparaissent dans les tableaux 1 et 2.

Tableau 1 :
Structuration et ordonnancement des activités

| Activités dans la classe (environ 15 heures) | Principes et orientations pédagogiques/didactiques |
|--|---|
| Analyse de livres ou de textes (ici, la collection « Tropicante ») | Choix d'un cadre de départ par l'enseignant Clarification du partenariat |
| Choix d'un thème de travail (la violence) | Appréciation de la pertinence du thème Adéquation avec ce que les élèves connaissent |
| Écriture individuelle => le « vivier » 1 ³ (recherche d'émotions, de sensations) | Prise en compte du capital culturel et social des élèves Prise en compte des particularités locales |
| Lecture des textes et sélection d'idées | Prise en compte du lecteur / lectorat |
| Écriture individuelle => le « vivier » 2 | Enrichissement du capital |
| Recherche d'une intrigue | Construction d'un référent commun |
| Écriture individuelle (des parties de l'histoire) | Clarification, prise en compte des contraintes |
| Apports de compléments d'informations | Pluridisciplinarité / Cohérence et précision |
| Réécriture du texte (sur ordinateur, avec des groupes de trois élèves, l'adulte se faisant le « secrétaire » des élèves) | Travail sur le langage : amplification des idées, recherche de métaphores, création d'un univers de sens à travers les mots, manipulations linguistiques (suppressions, déplacements..) |
| Recherche des prénoms des personnages, du titre | Ancrage régional / Mise « en appétit » du lecteur |

3. L'image du vivier est symbolique : elle réfère à l'aspect vivant, en perpétuel mouvement, et à la possibilité d'ajouter, de retirer des composantes. Dans le vivier, il y a aussi des éléments qui meurent (des textes meurent au cours du projet d'écriture) et d'autres qui naissent (de regroupements, de réécritures).

Tableau 2 :
Principes qui structurent l'ensemble de la démarche

| Principes qui valent tout au long du processus de production | |
|---|---|
| ➤ | Réveiller les sens, les sentiments, les émotions. |
| ➤ | Utiliser les textes d'auteurs comme des ressources à des problèmes qui se posent au cours de l'acte d'écriture. |
| ➤ | Faire passer du « plat » au « relief », du « raconté » au « ressenti ». |
| ➤ | Penser l'articulation entre la compétence rédactionnelle, le travail de l'imaginaire et l'enracinement culturel (Haas, Lorrot, 1990). |
| ➤ | Activer le capital dont disposent les élèves (vocabulaire, connaissance du milieu). |
| ➤ | Utiliser les outils utiles pour le développement du projet (dictionnaire des synonymes). |
| ➤ | Différencier le travail des élèves pour faire aboutir le projet commun. |
| ➤ | Donner et maintenir une dynamique au projet (ne pas le maintenir sur plusieurs mois). |
| ➤ | Articuler rigueur, plaisir et lutte contre l'ennui. |
| ➤ | « Déscolariser » l'écriture et faire de l'écriture une véritable aventure plutôt qu'un espace où l'on cherche à raconter des aventures. |

Une conception de l'apprentissage et une prise en compte de l'interaction

À l'intérieur du système, les acteurs sont à la fois en situation d'apprentissage et en interaction permanente : l'apprentissage résulte de l'intériorisation de ces interactions (Vyotski, 1985). L'adulte n'a pas besoin de décomposer une tâche complexe en petites unités pour qu'elle devienne accessible à l'apprenant : il lui propose, à l'inverse, une tâche entière et fonctionnelle à maîtriser dans sa totalité. L'apprenant se retrouve dans des situations où la complexité est intégrée, mais cela ne signifie pas que le sens des situations soit déterminé d'avance. La définition de la situation elle-même est produite par tous les acteurs et par-delà les normes sociales, ce sont les micro-normes qui sont porteuses du vrai sens social (Goffman, 1993). Même si une structuration didactique permet d'envisager l'ensemble du travail en termes d'articulation probable de plusieurs séances entre elles, chaque séance est une situation à part entière, une nouvelle rencontre, et le sens de chaque situation est donné à travers l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives (Goffman, 1973, p. 23). Dans chaque situation, le langage est posé comme une activité, une action au sens où l'emploie Austin dans l'ouvrage *Quand dire, c'est faire* : il est construction d'une situation, d'un cadre de communication, de relations entre les interlocuteurs, de la

représentation de soi et des autres. Il est producteur d'effets et participe des modifications des situations sociales d'interaction, indépendamment de la volonté des locuteurs (Bautier, 1995, p. 202).

Le désordre peut donc apparaître à tout moment, et se traduire par des « explosions », d'autant que le travail met en jeu des élèves fragilisés par leur passé scolaire. Le désordre doit aussi se traduire dans la production du texte lui-même, notamment parce que l'action ne vise pas à un remplissage d'une forme canonique fixée d'avance, auquel cas il n'y aurait que peu de chances d'obtenir une création littéraire.

La mise en place d'un partenariat entre tous les auteurs

L'école est à considérer comme une institution dans laquelle se jouent des formes de relations sociales qui reposent sur un travail d'objectivation et de codification. Elle constitue ainsi le lieu d'« apprentissage de formes d'exercice du pouvoir » (Lahire, 1993, p. 38). Un tel projet ne peut pourtant pas être mené en maintenant des rapports de force traditionnels, à savoir le pouvoir du côté de l'enseignant, l'acceptation forcée ou le rejet du côté des élèves. L'une des conditions pour que les rapports de force soient en faveur de l'aventure d'écriture est de considérer que l'enseignant ne doit pas être le seul à détenir le savoir. Il est donc utile d'envisager un véritable partenariat dans lequel tous les auteurs ont quelque chose à donner, mais aussi quelque chose à recevoir. Ici, l'enseignante et l'auteur ont la maîtrise de la structuration didactique et celle des composantes de l'écriture alors que les élèves ont la maîtrise du thème, des éléments à mettre en jeu et des relations qu'ils entretiennent. L'enseignante et l'auteur ne connaissent ni les quartiers dans lesquels les jeunes agissent, ni leurs nuits d'errance, ni les rouages de la violence. Le projet doit donc leur laisser la possibilité de contrôler les éléments qui leur appartiennent. La présence de l'intervenant extérieur est un atout car il n'arrive pas dans l'expérience scolaire comme le garant de l'ordre⁴ – pour les élèves, c'est l'enseignant qui reste le référent –, mais comme le garant de l'ordre de l'expérience scripturale, ordre qui n'est pas défini à l'avance et qu'il ne faut surtout pas définir à l'avance. Les élèves doivent sentir que se crée un nouvel espace qui les accueille avec leurs préoccupations, leur culture, leurs mots et c'est dans cet espace-là que les auteurs vont trouver ensemble l'ordre du texte, entendu comme la résultante complexe d'une articulation et d'une combinaison de composantes plurielles.

4. Même si, bien entendu, il ne va pas considérer que seul l'enseignant doit gérer l'ordre.

L’articulation des connaissances des élèves et l’ancrage local du texte

Il s’agit de prendre en compte les connaissances des élèves (car bien entendu, ils en ont) et de permettre un ancrage du texte dans le monde qui est le leur et qu’ils connaissent. C’est donc un travail contre l’enfermement culturel qui prend « appui sur les ressources du dedans pour exploiter la richesse du dehors » (Halté, 1987, p. 94), mais qui doit aussi prendre appui sur les ressources du dehors (ce que les élèves connaissent et vivent en dehors de l’école) pour qu’en soit exploitée la richesse au sein de l’école. Dans cette perspective, nous avons proposé d’utiliser un cadre construit en 2000, en collaboration avec un éditeur local : la collection « Tropicante »⁵.

La complexité à l’épreuve de l’ordre et du désordre

L’expérience est à considérer comme positive puisqu’elle a permis, *a minima*, de construire des compétences (non analysées ici) ainsi qu’un texte littéraire publié dans la collection « Tropicante ». Tous les élèves ont été acteurs – ce qui n’était pas gagné d’avance – et ils ont mobilisé des connaissances qui se sont organisées et activées différemment en fonction de la familiarité de chacun d’eux avec l’écriture, mais aussi en fonction de leurs milieux, croyances, pratiques sociales et culturelles, aussi variées soient-elles. La création à laquelle ils ont abouti constitue une sorte de reflet de la combinaison de ces variations. L’ensemble est donc une réussite de tous ces points de vue. Pourtant, il faut considérer qu’à plusieurs moments, la situation aurait pu se briser du fait de la présence de désordres passagers. Nous essayons d’en rendre compte ci-après.

5. La collection traite de problèmes sociaux contemporains (thèmes universels) de manière intimiste, à travers le parcours d’enfants qui sont acteurs, personnalités individuelles et sociales impliquées dans le cadre scolaire ou familial. Ce sont des nouvelles accessibles aux jeunes lecteurs et aux lecteurs précaires, notamment du fait d’un travail autour du rapport texte/image, de la longueur du récit, de la présentation générale, de la présence d’illustrations réalisées par des artistes professionnels, de l’inscription dans le contexte de l’océan Indien, de la proximité entre les thèmes abordés dans la collection et les questions auxquelles la jeunesse est confrontée.

Acte 1 : la mise en scène des auteurs

Avant que se mette en place le micro-système « production d'un texte littéraire », il faut considérer qu'un autre système lui préexiste : la classe. Lorsque l'intervenant extérieur arrive pour la première fois, il peut être perçu par les élèves comme un intrus qui vient déranger l'équilibre établi, comme une curiosité, ou les deux à la fois. Pour les élèves, la venue d'une personne supplémentaire peut aussi se justifier du fait d'une nécessité liée à leur identification en tant que déviants (dans ce cas, ce sont eux les intrus du système scolaire) : ils peuvent penser que l'intervention est liée à des attributs qu'ils ont et qui peuvent faire l'objet d'intérêt, voire de curiosité. Quelle que soit l'option retenue par les uns ou les autres, l'arrivée de l'intervenant extérieur est à regarder comme l'adjonction d'un élément qui modifie les relations entre les éléments qui lui préexistent, et transforme potentiellement le fonctionnement du système (Morin, 1984-91). La transformation ne s'arrête d'ailleurs pas à la relation entre l'intervenant extérieur et les élèves : elle concerne aussi la relation entre l'auteur et l'enseignant. Dans le nouveau système qui se met en place lorsque l'auteur est là, qui est le référent et le garant de l'ordre ? Est-ce l'enseignant, l'auteur, ou les deux à la fois ? Un jeu se met ainsi en place dès le départ, jeu qui vise à définir ce que sont les acteurs (des intrus ou des personnes dignes d'intérêt ?) et les places qu'ils vont occuper dans le système naissant. Avec des jeunes dits « en rupture », les règles de ce jeu ne sont pas établies d'avance, le jeu peut être dangereux et pour que la partie soit jouable, il faut pouvoir ouvrir un espace dans lequel la mise en scène des acteurs est rendue possible (Goffman, 1973).

Si l'on ne veut pas prendre le risque de générer une déviance pédagogique dans la classe elle-même, la mise en scène doit rendre intelligible la définition de la situation, en vue d'une émergence de l'ordre (El Hammouti, 1999, p. 94). La transparence est donc nécessaire. L'instauration d'un climat de confiance l'est aussi. En effet, comment ne pas penser (si l'on se met à la place de ces jeunes) que le fait d'écrire sur la violence peut permettre aux adultes de « mettre à nu » les rouages de ce qui leur appartient, et de s'en servir comme « pré-texte » pour les « vendre »⁶ au principal de l'établissement, à leurs parents, à la police ? En devenant membre de leur équipe et en ayant la possibilité de se procurer de l'information destructive, l'intervenant extérieur va-t-il trahir le spectacle au bénéfice du public (Goffman, 1973a, p. 141) ? Ces élèves dévient en permanence l'institution scolaire, mais en même temps ils sont victimes de la violence symbolique

6. Expression utilisée par l'un des jeunes au cours de l'atelier d'écriture.

qu'elle exerce sur eux (Bourdieu & Passeron, 1970). Ils essaient de ne pas montrer leurs peurs et les rejets qu'ils ont d'une école qui constitue à leurs yeux l'espace même du dressage, de la transmission du savoir et du déficit communicationnel (Alaoui, 1999, p. 138). Dans ces conditions, il est légitime qu'il y ait déploiement de modes de violation : tentatives de repli, attitudes de méfiance, positions du corps et regards « en coin » (Goffman, 1973b, p. 58). L'adulte doit donc faire preuve de patience. Il ne doit aucunement chercher à « apprivoiser » les élèves pour mieux les dompter car ce qui est en jeu, c'est de s'apprivoiser mutuellement, pour faire et partager à plusieurs, en progressant dans une aventure qui doit permettre à tous les acteurs de travailler à bénéfices réciproques. Les premiers moments de définition de la situation ont donc une importance capitale, d'autant qu'il apparaît plus facile de choisir le type de traitement que l'on attend des autres au début de la rencontre que de modifier le type de traitement adopté au cours de l'interaction (Goffman, 1973a, p. 19).

Acte 2 : la mise en ordre des constituants du texte

Considérons maintenant que les premières rencontres ont permis d'établir un équilibre et une identification claire des places et rôles de chacun des acteurs. Cela ne signifie aucunement que l'ordre soit garanti jusqu'au bout, car il va falloir travailler la mise en ordre du texte lui-même. Des textes relatant des expériences et émotions diverses ont déjà été produits :

Exemple de production issue du « vivier 1 »

« Cela remonte, il y a trois ans, dans une fête chez une amie. Un pote à nous qui aimait la vie belle, ce gars-là, il ne buvait pas, ne fumait pas, ni la cigarette, ni le *zamal*⁷, ne prenait pas de médicaments, mais ce soir-là une bande de jeunes qui était en désaccord avec nous l'ont obligé à boire, à fumer du *zamal* et à prendre des cachets. Personne dans notre bande a vu ça. Ils l'ont obligé à voler une moto qui appartenait à quelqu'un de leur bande. Pour être plus clair avec vous, c'était un coup monté.

Après avoir pris toutes ces cochonneries, il ne savait plus ce qu'il faisait. Ce soir-là, il ne faisait plus partie de notre bande. Il s'est associé avec nos ennemis. Nous, on était en train de le chercher partout. Tout à coup, on a vu que nos ennemis étaient plus là, et même notre ami. On est partis tous à sa recherche. Ce soir-là, personne n'a pu le trouver.

Le lendemain, on l'a retrouvé mort, pendu. Depuis ce jour, on est en guerre avec l'autre bande. On est toujours en train de se battre, à chaque fois qu'on se voit, mais cette violence n'a jamais ramené notre ami. À chaque fois qu'on se battait, les flics étaient obligés de venir, mais à force de venir faire arrêter cette guerre, à chaque fois, ils étaient obligés de faire passer un séjour à quelques jeunes des deux bandes en prison.

Cette histoire n'a jamais eu de fin depuis trois ans. Personne ne pourra effacer cette haine qu'on a dans notre cœur. »

Exemple de production issue du « vivier 2 »

« Il y a plusieurs regards. Il y a des regards *en graine*, des regards provocants, et des regards de *moucatage*. Mais le plus souvent, c'est des regards provocants qui reviennent dans la vie d'aujourd'hui. Comment si pour eux, ces regards veulent montrer leur puissance d'agressivité. »

Du fait de la diversité des productions, les élèves se retrouvent confrontés à des choix. Quelles vont être les qualités du personnage principal ? Quelles seront les relations du héros avec les personnages annexes ? Comment évoquer les lieux de l'action générale et l'enchaînement des actions ? Par quelles voies construire une intrigue et comment déterminer la chute de la nouvelle ? Personne n'est dupe, puisque la transparence a permis de clarifier la tâche : l'aventure consiste à écrire *une* histoire et une seule. Et puisqu'il faut en écrire une, que faut-il y mettre ? Un héros qui meurt ou qui se bat pour tenter de changer les réalités ? Un « petit frère » qui n'existe qu'à travers l'ombre de son aîné ou qui ose montrer qu'il grandit ? Des adultes qui fuient ou qui accompagnent ? La nécessité d'un choix des « ingrédients » du texte oblige

7. Le *zamal* est une drogue douce locale : c'est le chanvre de l'île de la Réunion.

les auteurs à analyser les réalités dans lesquelles ils sont impliqués. Les dispositions constituées au sein des formes sociales scripturales-scolaires constituent ainsi une clé nécessaire pour entrer dans une multitude de jeux sociaux, d'univers sociaux qui composent la réalité de notre configuration sociale d'ensemble, et qui permettent de mieux les comprendre (Lahire, 1993, p. 293). Mais ces réalités doivent aussi être mises en relation avec le projet de socialisation du texte. Est-ce possible de faire mourir le « petit frère » dans un texte qui doit, *a priori*, être publié dans un livre pour la jeunesse ? Peut-on montrer des poignards et du sang sans prendre le risque d'offrir un livre qui soit une incitation à la violence ? L'espace textuel qui est créé ne doit-il pas ouvrir une brèche pour ses auteurs ? Quelle image d'eux, de leur monde, les auteurs veulent-ils donner à travers ce texte ?

Le fait que toutes ces questions doivent faire l'objet d'une forte négociation oblige chaque individu à essayer d'identifier les données fondamentales de la situation alors qu'il ne connaît ni l'issue, ni le produit final de l'interaction (Goffman, 1973a, p. 235). Dans notre expérience, des discussions fort intéressantes ont eu lieu à propos de l'expression de deux positionnements possibles. Certains pensaient que le texte devait être à l'image de leur vie, c'est-à-dire sombre et sans issue : l'expérience d'écriture devenait alors le lieu du témoignage de leur monde, et le souci du lecteur était occulté. D'autres considéraient que le livre, « ça finit toujours bien » et ils voyaient mal comment le groupe en présence pouvait déroger à cette règle. En ayant la perspective d'offrir une belle chute à l'histoire, ces derniers avaient le sentiment d'offrir un cadeau aux plus jeunes (lecteurs), leur montrant ainsi combien ils étaient capables, tout déviant qu'ils étaient, « d'avoir du cœur »⁸.

La construction de l'intrigue et la mise en évidence de l'articulation des ingrédients du texte est donc à regarder comme un moment de nécessaire mise en ordre d'un désordre potentiel qui lui préexiste. Là encore, le jeu n'est pas fait d'avance. Il n'est surtout pas gagné d'avance.

Acte 3 : la préparation du « spectacle » textuel

Lorsque les constituants du texte sont stabilisés et que l'ordonnancement linéaire des actions est mis en place, il faut considérer que règne un certain ordre, ainsi qu'en témoigne l'extrait suivant :

8. Expression utilisée par l'un des élèves.

Extrait du texte produit avant la réécriture

« À l'hôpital, la police vient questionner Johan au sujet de la bagarre mais aussi du vol d'un vélo VTT. Il avoue avoir volé le vélo de Jérôme Balace, vététiste de haut niveau, qui habite dans la même cité que nous. Je crois que c'est un vrai champion car il veut donner à mon frère une chance de se rattraper. S'il accepte le suivi d'un éducateur et reprend son CAP de mécanicien en apprentissage, il s'engage, lui, Jérôme Balace, à être son entraîneur. Mon frère accepte. »

L'ordre n'est qu'apparence, car il faut accepter l'introduction d'un nouveau désordre à travers la nécessaire réécriture du texte. Un texte littéraire n'est ni uniquement un récit, ni un article de presse, ni un lieu de platitude. C'est un espace dans lequel s'exerce une recherche esthétique qui porte tour à tour sur le rythme, les sonorités ou la mélodie des mots. Un texte littéraire est à l'image d'un paysage : il doit avoir des couleurs, du relief, des zones d'ombre, des odeurs et des matières diversifiées. La réécriture n'est donc pas seulement une révision, une correction ou une amélioration linguistique du texte : elle est une nouvelle planification de l'imaginaire et de ses composants, une exploration de la langue dans la matérialité sonore des mots, dans tous les possibles sémantiques explicites et métaphoriques qu'ils ouvrent (Bucheton, 1995).

Introduire le désordre à ce stade de l'expérience n'est pas une affaire simple. En effet, la plupart des expériences d'écriture en milieu scolaire s'arrêtent avant cette nouvelle introduction du désordre : après un « lissage » des phrases et de leur enchaînement, on estime souvent que le texte est achevé puisqu'il correspond à un ordonnancement d'actions cohérent. Or, « l'interstice de la jouissance se produit dans le volume des langages, dans l'énonciation, non dans la suite des énoncés » (Barthes, 1973, p. 21). C'est précisément lorsqu'il paraît achevé qu'il faut introduire un désordre productif, afin de pouvoir réactiver les émotions et sensations déjà mobilisées dans les textes des viviers 1 et 2.

Cela correspond à la création d'un nouvel espace de tensions car introduire le désordre dans un texte qui présente un ordre apparent, c'est déconstruire des règles que les élèves ont plus ou moins bien intériorisées durant leur parcours scolaire. Les normes ou règles empiètent en effet sur l'individu d'au moins deux façons différentes : soit elles correspondent à des obligations qui exigent de l'individu qu'il fasse quelque chose en relation avec les autres, soit elles s'imposent comme des attentes qui font espérer à l'individu que les autres vont faire quelque chose quant à lui (Goffman, 1973b, p. 102). Dans le cas présent, la plupart des élèves pouvaient espérer que l'intervenant extérieur signe l'arrêt de l'aventure et qu'ils soient mis en situation de pou-

voir revenir à l'ordre premier, à savoir celui qui existait avant le début de l'atelier d'écriture. Nous avons en face de nous de véritables prisonniers des normes scolaires, mais aussi des normes textuelles. D'autant prisonniers qu'ils avaient intériorisé les normes, mais qu'ils étaient supposés ne pas les maîtriser, notamment du fait de leur présence en BEP « usinage ».

L'aventure aurait pu basculer à ce moment et nous avons senti combien le risque était grand de ne pas pouvoir parvenir à cette nécessaire déconstruction des normes intériorisées. Nous nous retrouvions ainsi dans la peau de « l'intrus » qui venait, le temps d'un atelier d'écriture, bousculer des ordres plus ou moins établis. Le risque était grand, là aussi, de s'en tenir à la production d'un texte géré selon les règles habituelles⁹, ce qui aurait d'ailleurs conforté les élèves dans l'idée que les « sujets scolaires » qu'ils étaient ne pouvaient guère produire mieux que ce qui est produit d'ordinaire, c'est-à-dire dans les normes. C'était donc ce qu'il fallait absolument éviter. Nous avons insisté, en reprenant les phrases une à une, et en essayant de montrer aux élèves que la platitude du dire (et de l'écrire) n'était ni intéressante, ni utile pour personne¹⁰. Comment pouvaient-ils dire les mêmes réalités, mais dans leurs mots à eux ? Comment leur faire comprendre que leurs mots pouvaient contribuer à créer l'esthétique du texte ?

Les mêmes réticences que celles du début ont constitué un blocage momentané : peur de voir les adultes « d'un autre monde » pénétrer peu à peu dans « leurs » espaces, crainte d'être trahis. Jusqu'au moment où l'un des élèves a osé faire la comparaison avec le monde animal. Superbe métaphore avec laquelle tout le monde allait désormais pouvoir jouer :

9. Nous entendons par là un texte dans lequel les éléments du récit auraient été agencés selon les normes en vigueur à l'école, sans grande émotion, et sans reconnaissance possible de la part de ces jeunes.

10. Nous avons travaillé sur un ordinateur portable (objet de multiples convoitises) en faisant en sorte que deux ou trois élèves puissent voir l'écran et renégocier en permanence la dimension littéraire du texte.

Extrait du texte final, obtenu après la réécriture

« Ça fait bizarre de voir des policiers dans un hôpital. Les chiens bleus aboient sans arrêt sur Fred. Ils veulent qu'il dise tout, à propos de la bagarre. Germain, le propriétaire du vélo et les grands oiseaux blancs de l'hôpital essaient de faire de l'ombre aux vilains chiens. Mais les bêtes montrent leurs crocs, et Fred finit par fondre comme un glaçon, au milieu de leur bave. Il dit, ouais, c'est moi, c'est moi le scorpion de ce quartier, qui pique les vélos et les trottinettes, et que vous avez envie d'écraser, avec vos grosses pattes. Et d'un coup, c'est comme si les chiens avaient enfin eu un bon steak¹¹. Alors, ils remuent la queue, de satisfaction. »¹²

Les jeunes ont commencé à comprendre que la création littéraire était un espace de déconstruction et de transgression des normes, et que, finalement, il s'agissait d'une aventure peut-être pas si lointaine de celles avec lesquelles ils jouent en permanence dans leurs quartiers respectifs. Ils ont alors activé leur capital de mots, d'images, de métaphores et de rythmes spécifiques en travaillant au service du texte final (tonalité, musique du texte), mais aussi au service d'eux-mêmes (estime de soi). C'est une brèche qui s'est ouverte, un espace qui n'était ni le leur, ni le nôtre, mais celui des acteurs de cette aventure, une sorte de « chez-nous », un espace du texte où le plaisir pouvait s'exercer à plein puisqu'il mettait en scène le vrai « jeu », mais aussi le « je » des uns et des autres.

Conclusion

L'expérience relatée et analysée ici ne doit pas faire croire qu'une telle démarche peut permettre, dans tous les cas, de produire un texte publiable, et de réussir à travailler avec des jeunes en « rupture ». Par contre, elle permet de mettre en lumière un certain nombre de composantes qu'il est utile de mobiliser, ainsi que des agencements spécifiques qu'il est pertinent de concevoir avant même de commencer le travail avec de tels publics. Elle s'articule sur un ensemble d'analyses faites à partir d'expériences de terrain, de recherches et de régulations opérées au fil du temps, et des expériences. Cette conjugaison des regards, ainsi que les apports mutuels des diverses situations permet-

11. Il faut savoir que, dans le langage de ces jeunes, le steak désigne une jolie fille que l'on a réussi à « s'enfiler ». Il y a donc une seconde lecture possible de ce paragraphe.

12. Extrait de *Violence tout terrain*, écrit par les jeunes du BEP « usinage », lycée professionnel Amiral-Lacaze, les enseignantes et Maryvette Balcou (direction de l'atelier d'écriture et de la collection), illustrations de Michel Nourry, Saint-André (île de la Réunion), Océan Éditions & CRDP, collection « Tropicante », 32 p. Sites internet : <http://www.ocean-editions.fr/> et <http://www.crdp-reunion.net/>.

tent d'aborder la production d'un texte littéraire avec des jeunes en « rupture » (mais aussi avec les autres) comme une aventure fort complexe qui, finalement, peut et doit peut-être se gérer de façon simple. Nous voulons dire par là qu'il doit y avoir une confiance dans le potentiel des élèves, et dans leurs capacités à se mobiliser sur des tâches complexes, à la fois proches et lointaines de ce que l'on appelle souvent leur « vécu ». N'est-ce pas, en partie, ce que ces jeunes peuvent attendre de l'école ? À travers cette expérience, les jeunes du BEP se sont mis à observer du dedans (l'école) ce qui se passe au dehors, et il nous semble que c'est là une donnée simple que l'école ne reprend pas suffisamment à son propre compte. À l'extérieur de l'institution, nous savons que ces jeunes sont souvent les acteurs de violences : le travail mené ici leur a permis d'en devenir les spectateurs et les analyseurs. Considérons alors que la mise en évidence des règles et des mécanismes qui gouvernent ces phénomènes de tensions et de rivalités a pu permettre à ces jeunes de se distinguer de ceux qui les appliquent par simple routine ou par imitation (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 147). Considérons aussi que cette expérience a pu permettre aux élèves de travailler le langage, dont le langage écrit, comme une « pratique » au sens de Bourdieu, c'est-à-dire comme une activité qui a du sens et qui permet de donner du sens au monde, de le rendre intelligible (Bautier, 1995). Parce que le langage constitue un ensemble de pratiques par lesquelles, à travers lesquelles, se créent, se recréent, se fondent les différences socio-économiques (Lahire, 1993, p. 270), il appartient à l'institution scolaire de le travailler, et de travailler l'ensemble des contributions développées précédemment. Encore mieux. Et encore plus souvent. Surtout avec les jeunes déviants, mais aussi avec ceux qui pourraient le devenir...

Bibliographie

- ALAOUI Driss (1999), « Ce que dit l'école et ce qui s'y passe », in *L'École, les jeunes, la déviance* (dir. P. Boumard), Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation », pp. 134-157.
- BARRÉ de MINIAC Christine, CROS Françoise, RUIZ J. (1993), *Les Collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris, ESF / INRP, collection « Science de l'éducation ».
- BARRÉ de MINIAC Christine (2002), « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques. Images du scripteur et rapports à l'écriture*, n° 113-114, Metz, CRESEF, pp. 29-40.
- BARTHES Roland (1973), *Le Plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, 90 p.
- BAUTIER Élisabeth (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, coll.

- « Sémantiques », 228 p.
- BOUMARD Patrick (1999), « Dénégation de la déviance et production de la violence », in *L'École, les jeunes, la déviance, op. cit.*, pp. 106-133.
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1987), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, coll. « Le Sens commun » (1^{re} édition : 1970).
- BUCHETON Dominique (1995), *Écriture, réécritures. Récits d'adolescents*, Bern, Peter Lang, coll. « Exploration », 296 p.
- CHARLOT Bernard, BAUTIER Élisabeth & ROCHEX Jean-Yves (1992), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, coll. « Formation des enseignants », 253 p.
- DEBARBIEUX Éric (2000), « La violence à l'école », in *L'École, l'état des savoirs* (dir. A. Van Zanten), La Découverte, coll. « Textes à l'appui », pp. 399-406.
- DELCAMBRE Isabelle & REUTER Yves (2002), « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques. Images du scripteur et rapports à l'écriture*, n° 113-114, Metz, CRESEF, pp. 7-28.
- EL HAMMOUTI Nour-Din (1999), « Le rôle des enseignants dans l'élaboration des situations de déviance », in *L'École, les jeunes, la déviance, op. cit.*, pp. 93-105.
- GIASSON Jocelyne (1997), « L'intervention auprès des élèves en difficultés de lecture : bilans et perspectives », *Éducation et francophonie*, volume XXV, n° 2, « Les difficultés d'apprentissage ».
- GOFFMAN Erwing (1973a), *La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*, trad. fr., Paris, Minuit, 251 p.
- GOFFMAN Erwing (1973b), *La Mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, trad. fr., Paris, Minuit, 372 p.
- GOFFMAN Erwing (1993), *Les Rites d'interaction*, Paris, traduit par A. Kihm, Minuit, coll. « Le Sens commun » (1^{re} édition : 1974), 230 p.
- GUIBERT Rozenn (1990), « Représentations sociales et pratiques rédactionnelles », *Éducation permanente*, n° 102, « Les adultes et l'écriture. Les métiers de la formation à l'Éducation nationale », pp. 31-39.
- HAAS Ghislaine & LORROT Danielle (1990), « Contribution à une didactique de l'écriture littéraire », *Les Cahiers du CRELEF*, Besançon, n° 30, « Entrées en écriture », Université de Franche-Comté, pp. 9-35.
- HALTÉ Jean-François (1987), « Écriture, littérature, formation », in Th. Aron (dir.), « Questionnement pédagogique et texte littéraire », *Les Cahiers du CRELEF*, n° 25, Besançon, pp. 81-104.

- LAHIRE Bernard (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Presses universitaires de Lyon, 310 p.
- MORIN Edgar (1984-1991), *La Méthode*, Paris, Le Seuil.
- MORIN Edgar (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, coll. « Communication et complexité », 160 p.
- ROGER Michel (2000), *Principes des actions didactiques*, Université René-Descartes, La Sorbonne, Paris.
- ROPÉ Françoise (1990), *Enseigner le Français*, Paris, Éditions universitaires.
- VYGOTSKI Lev (1985), *Pensée et langage*, trad. fr., Paris, Messidor / Éditions sociales (1^{re} édition : 1934), 419 p.

UN RÉSEAU POUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Morgane CARTRON¹,
CRDP de l'académie de la Réunion

Résumé. – Cet article présente le plan de relance pour l'Éducation artistique et culturelle déployé depuis 2005 et l'action du CNDP et du CRDP de la Réunion en faveur des arts et de la culture à l'école.

Abstract. – *This article presents the new plan for artistic and cultural education implemented since 2005, together with the activities of both the CNDP and the CRDP of Reunion Island in favor of arts and culture at school.*

Historiquement, le lancement du « Plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école » de décembre 2002 avait été orchestré par les deux ministres de l'Éducation nationale (Jack Lang) et de la Culture (Catherine Tasca). C'est à cette époque que de nouveaux modèles pédagogiques et culturels comme les classes à PAC (projet artistique et culturel) ont vu le jour.

Le CNDP (Centre national de documentation pédagogique) chargé alors de la documentation et de l'édition pédagogique se voit proposer de nouvelles missions et prend l'appellation en 2002 de SCEREN (Services culture éditions ressources pour l'Éducation nationale). Ses missions d'accompagnement des arts et de la culture à l'école sont étendues à travers son réseau national (au sein des CRDP). Sa mission première d'édition et de documentation se développe également dans le domaine des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation).

En 2005, les ministères de l'Éducation nationale et de la culture décident de poursuivre les actions menées, c'est le plan de relance pour l'éducation artistique et culturelle.

Cet article a pour objectif de présenter :

1. Chargée de mission « Arts et culture ».

- le plan de relance pour l'Éducation artistique et culturelle déployé conjointement en 2005 par le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère de l'Éducation nationale ;
- le SCÉRÉN-CNNDP et son réseau de centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP) ;
- un département spécifique « arts et culture » au sein du réseau SCÉRÉN-CNNDP ;
- le CRDP de la Réunion ;
- la Mission « Arts et culture » du CRDP de la Réunion.

1. Le plan de relance pour l'éducation artistique et culturelle déployé en 2005

Le « Plan de relance » engagé par le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère de l'Éducation nationale prévoit, de façon parallèle, qu'un volet d'éducation artistique et culturelle soit inscrit dans chaque projet d'école et d'établissement, et que toute structure culturelle subventionnée par le ministère de la Culture et de la Communication mette en œuvre une action éducative clairement identifiée dans ses objectifs. Dès lors, il devient particulièrement crucial pour l'extension de cette politique de disposer d'une véritable plate-forme d'information et de mise à disposition de ressources documentaires.

Il s'agit donc d'améliorer l'accès aux ressources, de renforcer la mission éducative des structures culturelles, de développer l'éducation aux œuvres produites par les industries culturelles et de préparer l'Europe de la culture.

Le nouveau portail interministériel d'information pour l'éducation artistique et culturel (<http://www.education.arts.culture.fr/>) s'inscrit dans une volonté interministérielle de mettre à la disposition des enseignants, des professionnels de la culture et de tous les parents d'élèves une meilleure organisation des ressources concernant le domaine de l'éducation artistique et culturelle.

On y trouve :

- un espace institutionnel (partenariat, enseignement, formation, textes officiels) ;
- un espace thématique (arts du cirque, architecture, arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, histoire des arts, littérature, musique, patrimoine, photographie, théâtre)
- le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle ;
- une recherche par région ;

- une lettre d'information ;
- des expériences et témoignages (actions pédagogiques réalisées dans les académies).

2. Le SCÉRÉN-CNDP et son réseau de centres régionaux de documentation pédagogique

Le réseau SCÉRÉN est placé sous la tutelle du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche. Ce réseau national, composé du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), des 31 centres régionaux de documentation pédagogique et de leurs centres départementaux et locaux, a pris en 2002 l'appellation de SCÉRÉN : Services culture, éditions, ressources pour l'Éducation nationale.

Le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) est le premier producteur et distributeur public français de programmes audiovisuels et multimédias. Il distribue ses émissions dans le monde entier et coproduit avec de nombreuses télévisions étrangères.

Le SCÉRÉN est un réseau d'établissements publics ayant une mission commune : répondre aux besoins des acteurs et des usagers du système éducatif en leur proposant un accueil, et en leur offrant de la documentation, des éditions, des animations pédagogiques et de l'expertise en ingénierie éducative...

Le site <http://www.cndp.fr> constitue un réseau (CNDP, CRDP, CDDP) dédié à l'édition pédagogique « tous supports » pour les acteurs et les usagers du système éducatif.

On y trouve :

- le SCÉRÉN (l'international, la librairie de l'éducation, le réseau) ;
- des bases documentaires (accès à des bases de références et d'analyses tous supports) ;
- la « cyberlibrairie » (catalogues, publications administratives, publications pédagogiques, vitrine) ;
- les informations officielles (dispositifs éducatifs, évaluation, examens, diplômes et concours, programmes et accompagnements, vie scolaire) ;
- un espace pour les nouveaux enseignants ;
- un espace pour le primaire ;
- un espace pour le secondaire.
- une rubrique TICE (accompagnement pédagogique, dossiers de l'ingénierie éducative, informations officielles, références documentaires) ;

- une rubrique « Ville-école-intégration » (des revues : *Cahiers et Diversité* ; des pages au service des élèves nouvellement arrivés en France, et au service des enfants du voyage et des familles non sédentaires) ;
- une rubrique « Éducation artistique et action culturelle » (avec des pages consacrées aux initiatives pédagogiques, aux événements et aux manifestations autour des grands domaines artistiques et culturels)

3. Un département spécifique « Arts et culture » au sein du réseau SCÉRÉN-CNDP

Les actions du département « Arts et culture » (DAC) concernent :

- les disciplines artistiques obligatoires ;
- les disciplines artistiques optionnelles ;
- les thèmes artistiques développés dans les programmes scolaires ;
- les projets menés dans les établissements scolaires avec des partenaires culturels et artistiques.

Par sa position au sein du CNDP et ses relations avec les professionnels des arts et de la culture, le département « Arts et culture » est en mesure de proposer des outils éditoriaux et documentaires pertinents et innovants, notamment autour des œuvres ou thématiques retenues dans les programmes. Il contribue à alimenter les productions qui situent le CNDP au niveau de ses grands partenaires nationaux : éditeurs, producteurs, chaînes de télévision.

Au-delà des disciplines obligatoires ou optionnelles, c'est dans le vaste territoire des projets artistiques tels qu'ils peuvent être menés dans la transversalité des domaines, des niveaux, des situations, des priorités que le département « Arts et culture » apporte une aide aux enseignants en matière d'expertise, d'impulsion, de conception, d'évaluation des projets. Ceux-ci, très nombreux au plan national, s'inscrivent à 70 % dans des partenariats avec les collectivités territoriales et/ou les services déconcentrés du ministère de la Culture et de la Communication.

Par sa position au sein du SCÉRÉN, le département « Arts et culture » mobilise et valorise les ressources du réseau des CRDP et CDDP dans le cadre de cette politique partenariale, comme en témoignent les pôles de ressources, les chartes de pratique vocale, les chartes « patrimoine », la carte des ressources. En matière d'édition et de documentation, il veille à un double équilibre entre les projets au niveau national et les projets au niveau régional, ainsi qu'entre les besoins identifiés et les propositions nouvelles. Il mobilise plusieurs réseaux nécessaires à la réalisation d'outils d'envergure nationale

produits en région, avec une forte réactivité par rapport aux opportunités qui se présentent.

D'une manière générale, le DAC renforce la dimension culturelle des politiques d'établissement. Ainsi, il s'adresse en priorité au public enseignant, mais aussi à l'ensemble de la communauté éducative (comprenant les parents) et aux acteurs du temps péri/para scolaire (les partenaires).

Son site (<http://www.artsculture.education.fr>) offre des ressources pédagogiques pour les arts et la culture

On y trouve :

- des ressources par domaine (architecture, arts du cirque, art du goût, arts plastiques, cinéma, danse, *design*, littérature, musique, musiques actuelles, patrimoine, photographie, théâtre, sciences et techniques) ;

- un catalogue de formations (des personnes-ressources pour les arts et la culture 2006-2007) ;

- les pôles de ressources (avec des accès par carte, domaines et académies, ainsi que des nouvelles fiches d'information pour chacun d'eux) ;

- un carnet d'adresses (réseau « arts et culture » en région) ;

- des expériences et des témoignages (dans une base de données des expériences pédagogiques exemplaires) ;

- une carte des ressources culturelles locales (recensement des lieux, organismes ou personnes ressources accessibles aux enseignants et aux élèves, dans les domaines des arts et de la culture) ;

- une lettre d'information ;

- les sites utiles et le site du mois.

4. Le CRDP de l'académie de la Réunion

Le CRDP œuvre pour l'ensemble du système éducatif national et régional.

Nos missions de service public d'éducation sont :

- de concevoir, distribuer et vendre des produits et des services liés aux activités pédagogiques ou de formation et qui répondent aux besoins des élèves, des enseignants et des partenaires éducatifs ;

- d'assurer des prestations d'ingénierie et de conseil ;

- d'étendre le réseau local, grâce aux centres locaux de documentation pédagogique (les CLDP de Saint-Benoît, Saint-Paul, Saint-Leu et Saint-Pierre) ;

- de participer à l'animation des centres de documentation et d'information (CDI) des établissements d'enseignement secondaire et des bibliothèques et centres de documentation des écoles

- de contribuer, enfin, au développement et à la promotion des TICE, ainsi qu'à l'éducation artistique et culturelle

Sur le site Internet du CRDP de la Réunion2 (<http://www.crdp-reunion.net>), on trouve :

- un espace « actualité » (Tikozman, OTÉ [Onde télévision éducation], les événements dans l'académie, les dernières parutions, une sélection éditoriale) ;
- un espace par service (librairie, médiathèque, CLDP, édition, audiovisuel, animations/formations, arts et culture) ;
- les ressources en ligne (dossiers thématiques).

5. La Mission « Arts et culture » du CRDP de la Réunion

Ce service contribue localement à promouvoir la découverte et l'usage des arts et de la culture dans l'ensemble du système éducatif, de la maternelle à l'université. Son activité concerne trois domaines : la documentation, l'édition, la communication.

La documentation

La mission « Arts et culture » du CRDP de la Réunion organise et approvisionne les espaces documentaires multimédias dédiés aux arts et à la culture au sein de la médiathèque du CRDP et dans les différents CLDP.

Un travail d'enrichissement est également mis en œuvre concernant un espace documentaire dédié à la littérature régionale (fonds local et langue régionale).

L'édition

Le service « Arts et culture » conçoit et produit des documents destinés à favoriser l'enseignement et la pratique des arts et de la culture dans le système éducatif. Des auteurs et des experts garantissent les labels scientifique et pédagogique.

2. Adresse : 16, rue Jean-Chatel , 97 489 Saint-Denis cedex (téléphone : 02 62 20 96 00). Librairie et médiathèque sont ouvertes du lundi au jeudi de 8 heures à 17 heures et le vendredi de 8 heures à 12 heures 30.

La communication

La carte des ressources culturelles locales présente et décrit les structures culturelles du département. C'est un recensement des lieux, organismes ou personnes-ressources accessibles aux enseignants et aux élèves dans le domaine des arts et de la culture (réactualisation en cours).

Le magazine mensuel *Picassiette* présente, en partenariat avec les structures culturelles locales, l'actualité artistique et culturelle.

On trouve dans ce magazine de l'actualité des arts et de la culture à la Réunion (<http://crdp-reunion.net/picassiette>) :

- l'agenda du mois ;
- les événements du mois ;
- une sélection documentaire artistique et culturelle (issue du site TV ou des nouveautés du réseau SCÉRÉN-CNDP) ;
- la carte des ressources culturelles locales ;
- les dossiers de *Picassiette* (12 à ce jour, traitant de différents thèmes, écrits et réalisés par des auteurs certifiés, en rapport avec l'actualité du mois).

Depuis sa mise en place au sein du CRDP de la Réunion, en novembre 2002, la mission « Arts et culture » accompagne le public enseignant dans ses découvertes et initiatives dans les milieux artistiques et culturels locaux (documentation, édition, information).

De nombreux projets de partenariat avec la DAAC (Délégation académique à l'éducation artistique et l'action culturelle), la DRAC (Direction régionale des affaires culturelles, ministère de la Culture), l'IUFM (Institut universitaires de formation des maîtres) et l'Université ont vu le jour et se poursuivront avec les moyens et les directions nationales.

B comme **Bleu**

« Idée Bleue » : c'est le nom d'une collection de livres de poésie contemporaine, à l'initiative de l'éditeur et poète Louis Dubost. « Farfadet bleu », collection issue de la précédente, a fait l'objet d'une exposition à la médiathèque. On y découvre des poètes vivants comme James Sacré, Valérie Rouzeau, Antoine Émaz et, pour les plus jeunes, chez le « Farfadet » des titres comme : *Des rêves au fond des fleurs*, *L'Oiseau de nulle part*, *Rire parmi les hirondelles...*

C comme **Chanter**

Pour les étudiants, c'était l'occasion de se produire en public. Occasion aussi de montrer quel plaisir ils ont à chanter. Écoutons leur formatrice, Dominique Lebas :

« Les futurs professeurs des écoles ont répété le chant qu'ils présentent au concours, accompagnés en direct par le groupe Zikzako : une dynamique exceptionnelle pour eux. Les professeurs des écoles stagiaires ont réalisé "Couleur café" de Serge Gainsbourg et "Mamy Lontan" du groupe Baster, montage à plusieurs voix avec accompagnement instrumental élaboré par le groupe "Dominante", direction assurée par deux étudiantes. "Le lion est mort ce soir" a été le succès du groupe-base en clôture. »

C comme **Chantier**

Chantier de la route des Tamarins (photographies Christian Leunens).

Face à un bouleversement si important du paysage réunionnais, les arts visuels peuvent proposer, au-delà des photos officielles ou professionnelles, des regards privés, singuliers et sensibles exprimés par la photographie. Qui plus est, des regards de pédagogues dont une des fonctions premières est d'ouvrir les enfants sur le monde afin de leur permettre de s'y inscrire dans l'action. Exposées dans le hall du bâtiment de la piscine, ces quelques photographies ont-elles donné envie aux étudiants de chercher à leur tour des images de ces « ouvrages d'art exceptionnels » ?

D comme **Danser**

Est-ce danse ou combat, lutte ou rencontre ? Un art martial, une discipline, un rapport au monde, c'est le moringue et ses adeptes de l'association Kaiasse venus en « démonstration » le 28 mars.

E comme **Enfants**

Destinataires de toutes nos activités, les enfants étaient représentés par une classe de l'école Henry-Dunant. Lauréate d'un concours national de poésie, toute la classe avait visité Paris et ramené son diplôme. Accompagnés de leur professeur, Madame Huet, les enfants sont venus lire leur texte en compagnie des poètes et musiciens invités : cafétéria en fête !

F comme **Film**

Musiques de vie, le film de Maryvette Balcou et Jean-Yves Morau, a été présenté deux fois au cours de ces journées :

« *Musiques de vies* constitue un temps de pause salutaire qui permet au spectateur de découvrir des fondements sociaux et culturels de la vie réunionnaise tout en interrogeant en chacun de nous ce que les petits riens apportent à la partition musicale de la vie. »

Les ouvrages de la collection « Tropicante », dirigée par Maryvette Balcou étaient exposés à la médiathèque.

G comme **Groupe**

...d'étudiants : à l'occasion d'un cours transformé en atelier d'écriture poétique (atelier animé par Guillemette de Grissac), des étudiants présentant le CRPE ont pu apprendre à créer, vivant de l'intérieur les « consignes » et « incitations ». Ils ont découvert des textes de poètes modernes, comme Guillevic, et contemporains, comme Jean-Hugues Malineau et Andrée Chédid. Voici un extrait de l'un des poèmes proposés :

« Je te donne trois mouettes
La pulpe d'un fruit
Le goût des jardins sur les choses
La verte étoile d'un étang
Le rire bleu de la barque
La froide racine du roseau [...]
Je te donne trois mouettes
Et le goût de l'oubli »
Andrée Chédid.

H comme **Haïku**

« Par la bonté bouddhique, Bâshô modifia un jour avec ingéniosité, un haïkaï cruel composé par son humoristique disciple, Kikakou. Celui-ci ayant dit : "Une libellule rouge – arrachez-lui les ailes – un piment", Bâshô y substitua :

"Un piment – mettez-lui des ailes – une libellule rouge. »

Cité par André Breton dans l'*Ode à Charles Fourier*, 1947.

I comme **Image**

Parce que la poésie depuis Rimbaud et Apollinaire se fonde sur la force d'évocation des images, des images poétiques sont apparues sur les portes, les murs, accrochées à des fils à linge, sur des feuilles colorées, appelant à une lecture singulière, erratique et ludique ...

J comme **Jouer**

La comédienne Claudine Blancal anime l'atelier-théâtre de l'IUFM. Sa présence a permis à un groupe d'étudiants de découvrir le jeu théâtral dans une démarche de créativité. La priorité, selon la comédienne, n'est pas à la « représentation » mais à l'exploration et à l'expression d'un « quelque chose à dire » individuel et collectif.

K kom **Kabar**

*Sak la Parol i racont
In zour
In kamarad la domann amoin
Kosa i lé lo pli zoli mo kréol pou ou ?
La répons moin la done ali :
Moin la di ali
- kabar –
Après a li la ardomann amoin :
Kosa i lé
Lo pli gayar lèt lalfabé pou ou ?
La répons moin la done ali :
- lèt K –
KKKKKKKKKKKKKKKKKKK [...]*

Patrice Treuthardt3

L comme **Lettera amorosa**

« Je ris merveilleusement avec toi. Voilà la chance unique » (René Char).

3. Patrice Treuthardt, « K », éditions Loukanou, 2004 in *Anthologie de la littérature réunionnaise*, sous la direction d' Agnès Antor, M-C. David-Fontaine, Félix Mari-moutou, Évelyne Pouzalgues et J.-Fr. Sam-Long (Nathan, 2004).

Lettera Amorosa, c'est le thème proposé par le « Printemps des poètes » national en 2007 et c'est celui du concours de poèmes, associé à un thème libre. Les textes trouvés dans l'urne à poèmes à la médiathèque (une trentaine de textes) se répartissaient en « lettres d'amour » et sujet libre La poésie créole y était représentée. Voici le titre des textes remarquables et le nom des lauréats :

- Thème *Lettera Amorosa* :

« Par un jour de grand froid », Denis Grégoire ;

« Je traîne dans ton quartier... », Amélie Pétersson ;

« Assassine », Vladimir Dauviard.

- Thème libre :

« Femme d'Afrique », Christophe Baroin ;

« Linsanlot' », poème en créole de Christophe Baroin ;

« Peu importe », Claude Admira Guillon-Labetoulle.

M comme **Médiathèque**

La médiathèque est le cœur du « Printemps ». On y trouve des expositions de livres, des anthologies, des DVD, les mémoires de stagiaires consacrés aux arts et à l'interdisciplinarité, les ouvrages des enseignants créateurs et poètes, des informations sur l'atelier-théâtre, des plages d'expression libre, des ressources, le tout à l'initiative et sous la responsabilité de Catherine Panot.

À noter cette année : l'atelier d'écriture de la Maison d'arrêt de Saint Pierre, animé par Bernard Hoareau, nous a envoyé des textes de détenus :

« L'amour c'est pardonner et pardonner,
c'est ôter de la colère et de la haine de soi. »

« Et pourtant, l'Enfant est l'Homme de demain. »

« La vie, une rose, des pleurs
Tristesse quand elle meurt »

N comme **Non**

Le poète n'a pas toujours raison, quand il dit : « L'action n'est pas la sœur du rêve » (Baudelaire.)

Oui, l'action est la sœur du rêve.

O comme **Orange**

« La terre est bleue comme une orange
Jamais une erreur les mots ne mentent pas
Ils ne vous donnent plus à chanter

Au tour des baisers de s'entendre... »

Paul Éluard.

P comme *Pipit Marmay Le Port*

C'est le « Carnet d'enfance » édité avec le concours de la ville du Port et du CCI (Chambre de commerce et d'industrie) que Patrice Treuthardt, poète portois, a présenté à tous à l'occasion d'une animation à la cafétéria.

Q comme **Vian**

Le succès, disait Boris Vian, « ce sera quand on dira V comme Vian, par chance, je ne m'appelle pas Queneau car Q comme Vian, je n'aurais pas aimé ».

R comme **Ressources**

Un catalogue des ressources, une sélection bibliographique et sitographique est disponible à la médiathèque, en particulier dans le domaine de la poésie : monographies, périodiques, recueils, anthologies, ainsi qu'un répertoire des sites (sélection établie par C. Panot et J. Dussolin, documentalistes).

S comme *Sot la mer*

« L'expression *sot la mer* signifie, en créole réunionnais, qu'il faut aller voir de l'autre côté de l'océan, chercher une source nouvelle d'inspiration. S'ouvrir aux mondes, donc ! » Ainsi Nelson Navin définit-il cette entreprise. Poète et photographe, Nelson Navin était représenté cette année par des photos issues de l'exposition « *Sot la mer* », présentée à tous à la médiathèque.

S comme **Sur la brèche**

C'est le recueil de textes affichés dans le hall du bâtiment de la piscine, à même le mur, sous-titré « Vingt et un parpaings et une ouverture » et signé Guillemette de Grissac.

T comme **Tikouti**

L'association Tikouti travaille à la création, la publication et la diffusion d'outils pour la promotion du bilinguisme. Le poète créolophone, Teddy Iafare-Gangama a présenté ces ouvrages pédagogiques et fait découvrir les sirandanes. Notre invité a été présent et disponible toute une journée. Nous

avons aimé l'entendre dire un de ces poèmes en créole intitulé « Métalangue ».

T comme **Théâtre contemporain**

Comment donner toute leur place aux « expressions contemporaines » ? La conférence de Mireille Habert, « Apprécier le théâtre contemporain. Textes et mise en scène », destinée à contextualiser ce concept et à faire découvrir la création contemporaine. Dans le domaine de la poésie, celle de Guillemette de Grissac, « Aimer enseigner la poésie contemporaine », a proposé le renouvellement du répertoire poétique à l'école. Ces conférences sont à la disposition de nouveaux auditoires⁴.

U comme **Ukulélé**

C'est l'instrument que Bernard a fait découvrir aux enfant de l'école Henry-Dunant pour leur plus grand plaisir, en les incitant à trouver chacun leur propre musique.

V comme **Vavangue**

Bat caré dann vavang, en créole, c'est faire l'école buissonnière...

W comme **Web**

Une sélection de ressources à l'usage des enseignants est recensée par les documentalistes de la médiathèque comme, par exemple, les sites du « Marché de la poésie », du « Printemps des poètes », de la Réunion et de l'océan Indien, de *slam* (<http://www.planeteslam.com>), le site « Littérature et poésie » : <http://www.crdp-nantes.cndp.fr/artsculture/litterature/index.htm>, celui de l'atelier universitaire d'écriture de poèmes électroniques : <http://www.atelier-oulipo.auf.org/2004/regle-3.html>.

X comme **Xylophone**

Il n'y avait pas le moindre xylophone à notre programme musical.

Y comme **Y penser l'année prochaine !**

4. Et le texte de la première est publié dans ce numéro.

Z comme **Zikzaco**

Les musiciens, Fabrice et Jim, pour la deuxième année consécutive, ont joué pour nous : guitare et batterie. Installés à la cafétéria, ils ont offert à tous le 29 mars un déjeuner-concert exceptionnel, ponctué de leurs accords la remise des prix et réjoui tous les participants de leur bonne humeur et de la qualité de leur musique.





Ci-dessus :

1. Poèmes entre Ciel et Terre.
2. Patrice Treuthardt et Teddy Iafare-Gangama, poètes réunionnais, avec un groupe d'étudiants.

Page de gauche :

1. Médiathèque en fête.
2. Chorale à la cafétéria.



TÉMOIGNAGE

Une expérience originale dans un IUFM : un artiste en résidence

La Résidence d'écrivain : un projet en partage : un double DVD proposé par l'IUFM Midi-Pyrénées dans le cadre d'une opération « Arts et Culture » accueillant en résidence l'écrivain pour la jeunesse Claude Clément :

« Monter un projet de résidence d'écrivain dans le cadre spécifique d'un milieu de formation d'enseignants (en l'occurrence l'IUFM Midi-Pyrénées et son réseau de sites associés), aboutissant à la réalisation de deux DVD susceptibles d'alimenter par divers témoignages, réflexions et questionnements dans ce domaine... n'est pas chose aisée ! Cela demande – par-delà les aides financières appropriées – une logistique fiable, nécessitant une équipe soudée : dans ce cas, un chef de projet en la personne d'Olivier Caudron, conservateur de la médiathèque, deux concepteurs pédagogiques, et bien sûr un réalisateur technique de talent.

Prévoir un module de formation spécifique d'une ou deux journées, en amont de la Résidence et, pour un bilan final évaluatif, s'avère efficace pour faire que l'équipe d'enseignants-formateurs, maîtres-formateurs, documentalistes et personnes-relais impliqués lient connaissance avec l'auteur et l'ensemble de ses albums, s'accordent sur la poursuite d'objectifs communs et sur la diversité et la complémentarité des mini-projets à mettre en œuvre.

Le choix de l'écrivain à inviter demeure également très conséquent pour la réussite du projet (même s'il existe des listes d'agrément de la Maison des écrivains ou de La Charte, des recommandations de la DRAC ou des instances rectorales...) : qualités d'écriture, importance et diversité de l'œuvre et des genres abordés (ici, du conte ou de la légende au livret d'opéra, des poèmes-collages au roman pour ados...), intérêt pour l'album, pour l'illustration (Cl. Clément a travaillé avec d'éminents illustrateurs, de Frédéric Clément à John Howe), capacité à animer des situations d'atelier d'écriture ou de mise en voix, sens de l'interdisciplinarité... autant de caractéristiques, variables selon les auteurs bien sûr, qui évitent le piège d'un « narcissisme » excessif et garantissent des ouvertures bien salutaires.

Un tel "parcours du combattant", étalé dans le temps et diversifié dans ses lieux d'intervention, réclame aussi un goût pour la communication, un sens de l'adaptabilité à divers publics (de formateurs, de stagiaires en formation initiale "premier et second degrés", d'élèves de classes élémentaires), une

disponibilité et une adhésion au projet qui traverse le pédagogique, le littéraire, l'artistique et le culturel...et une compréhension responsable des apports mutuels de l'intervenant et de l'enseignant dans ces actions.

Toutes qualités que notre invitée Claude Clément incarnait avec compétence, brio et charme !

Bonne découverte de cette ressource pédagogique (qui ne peut être, hélas, reproduite à la demande, mais qui se trouve en prêt dans tous les IUFM et en consultation auprès des principaux centres de ressources spécialisés, associations et organismes nationaux).

N'hésitez pas à faire connaître ce document autour de vous, à le référencer, à en rendre compte dans les revues pédagogiques et spécialisées en littérature-jeunesse. Il peut s'utiliser de manière très souple pour les témoignages pédagogiques nombreux et variés qui y figurent (voir sommaire descriptif joint) et, plus particulièrement en formation, pour l'entretien avec Claude Clément qui, à la lumière de l'expérience, tente méthodiquement d'aborder la spécificité, les difficultés et aussi les satisfactions, d'une résidence d'écrivain en milieu de formation.

Il vous est possible aussi d'envoyer toute observation, fût-elle critique, à la médiathèque de l'IUFM de Midi-Pyrénées. »

Jean-Claude BARRÈRE

Conception pédagogique, avril 2007.

BIBLIOGRAPHIE

Jacqueline DUSSOLIN

(avec la collaboration de Guillemette de Grissac)

IUFM de la Réunion

Textes officiels, rapports programmes d'enseignement

- FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2007), « Chartes de développement des pratiques artistiques et culturelles » : circulaire n° 2007-086 du 10 avril 2007 [en ligne], *Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BOEN)*, 19 avril, n° 16 [consulté le 7 janvier 2007] :
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/16/MENE0700822C.htm>.
- FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2006), « Les dispositifs de l'action artistique et culturelle (ateliers et classes à projet artistique et culturel) au collège » [en ligne], *Note d'évaluation*, mai, n°06-01, [consulté le 7 janvier 2007] : <http://www.education.gouv.fr/stateval>.
- FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2006), *Enseigner le théâtre à l'école : au carrefour des lettres, des arts et de la vie scolaire*, Paris, SCEREN-CNDP (« Les Actes de la DESCO »).
- FRANCE. Ministère de la Culture (2006), *Rapport annuel du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle pour l'année 2006* [en ligne] [consulté le 7 mai 2007], Paris, Ministère de la culture,
http://www.education.arts.culture.fr/images/documents/Rapport_annuel_2006_HCEAC.pdf.
- FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2005), *Installation du haut conseil de l'éducation artistique et culturelle*, mercredi 10 octobre :
<http://www.culture.gouv.fr>.
- FRANCE. Ministère de la Culture, *Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle* [en ligne], [consulté le 7 mai 2007] :
<http://www.educart.culture.gouv.fr>.
- FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2005), « Circulaire d'orientation sur la politique d'éducation artistique et culturelle », *BOEN*, 3 février, n° 5.
- FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2003), « Orientation pour une politique en matière d'enseignements artistiques et d'action culturelle », *BOEN*, 30 octobre, n° 40.

- FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Direction des études et de la prévision (2003), *Espaces pour l'éducation artistique et culturelle*, Ministère de l'Éducation nationale.
- FRANCE. Desco (2002), *La Sensibilité, l'imagination, la création : éducation artistique, école maternelle, école élémentaire applicable à la rentrée 2002*, CNDP.
- FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2002), *Le Plan de 5 ans pour les arts et la culture de la maternelle à l'enseignement supérieur : livre blanc*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.
- FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2001), « Les ateliers artistiques dans les collèges, les lycées d'enseignement général et les lycées professionnels » : note de service n° 2001-103 du 11 mai 2001. *BOEN*, 14 juin, n° 24.
- U.N.E.S.C.O. (2006), *L'Éducation artistique et la créativité : conférence mondiale sur l'éducation artistique : « développer les capacités créatrices pour le 21^e siècle »*. Lisbonne, Portugal, 6-9 mars 2006, UNESCO.

L'éducation artistique en France

- ARDOUIN Isabelle (1997), *L'Éducation artistique à l'école*, Paris, ESF.
- « L'art pour quoi faire ? » (2000), *Autrement*, septembre, n° 195, collection « Mutations ».
- « Art et culture dans le second degré » (2003), *Note d'information*, avril, n° 02.
- BAQUÉ Pierre, JUPPÉ-LEBLOND Christine, CHARVET Pascal [et al.] (2004), « Arts et culture au collège et au lycée », *Cahiers de l'éducation*, février, n° 32.
- BICHAT Jean-Michel (2004), *L'Enseignement des disciplines artistiques à l'école*, Conseil économique et social.
- BLANC Violette (2002), « Un PAC pour quoi faire ? », *Le Français dans tous ses états*, décembre, n° 51.
- BORDEAUX Marie-Christine, GRESEC de Grenoble 3 (dir.) (2003), « Éducation artistique et culturelle : perspectives internationales » [en ligne], *L'Observatoire*, n° 31 [consulté le 7 mai 2007] :
<http://www.observatoire-culture.net>.
- BOURDIEU Pierre, CHAMPEY Inès, DAVID Catherine (2003), *Penser l'art à l'école*, Arles, Actes Sud.
- CHIFFERT Anne, LESAGE Gérard, JUPPÉ-LEBLOND Christine, KRYNEN Marie-Madeleine (2003), *L'Éducation aux arts et à la culture*, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche

- « Culture à l'école : l'art sans la manière » (2001), *Le Monde de l'éducation*, septembre.
- DEBUS Micheline (2001), *L'Éducation artistique et culturelle en partenariat à l'école*, CRDP d'Alsace.
- DIOT Alain (coord.) (1999), « Le monde de l'art et l'école », *Cahiers pédagogiques*, n° 371, février.
- DUPUY Catherine (2001), « Classe à PAC, classe à part ? », *Le Français aujourd'hui*, décembre.
- KERLAND Alain (2005), *Des artistes à la maternelle*, Lyon, CRDP.
- « L'éducation artistique à l'école » (1999), *Cahiers pédagogiques*, avril, n° 373.
- « L'enfant vers l'art : une leçon de liberté, un chemin d'exigence » (1993), *Autrement*, octobre, n° 139, collection « Mutations ».
- L'Évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école* (2006) [en ligne], INRP [consulté le 7 mai 2007] :
<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/pdf/fevrier2006.pdf>.
- LAURET Jean-Marc (2005), *L'Éducation artistique et culturelle en France*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication.
- « Les pratiques artistiques à l'école » (2006), *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, décembre, n° 8.
- LISMONDE Pascale (2002), *Les Arts à l'école : le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Paris, CNDP.
- MAESTRACCI Vincent (dir.) (2006), « L'éducation artistique », *Revue internationale d'éducation*, septembre, n° 42.
- MARLAND-MILITELLO Muriel (2005), *La Politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistique*, Assemblée nationale.
- PUJAS Philippe, UNGARO Jean (1999), *Une éducation artistique pour tous ?* Ramonville, Érès.
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (2006), *La Culture c'est pas du luxe ! Actes du colloque organisé par le CRAP-Cahiers pédagogiques, Montreuil, 27 et 28 octobre 2006*, Cahiers pédagogiques.

Sitographie

Sites institutionnels :

<http://www.artculture.education.fr>

<http://www.education.arts.culture.fr>

<http://www.culture.gouv.fr>

<http://www.education.gouv.fr/thema/arts/artsb.htm>

<http://www.assemblee-nationale.fr/12:rap-info/i2424.asp>

<http://passeursdeculture.injep.fr>

Quelques références bibliographiques par discipline artistique

Architecture

- « L'art et l'école : le patrimoine » (2002), *Beaux arts*, novembre, n° hors série.
- DEROUET-BESSON Marie-Claude (1999), *Les Ateliers d'architecture de fond en combles*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, Direction de l'architecture et du patrimoine.
- I.N.R.P. (2006), *Repères pour une pédagogie de l'architecture* [en ligne] : <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/reperes2006.pdf>.
- MAILLOT Françoise, LANGLOIS Isabelle (2001), *La Pierre et la lettre. Architecture et littérature au collège et au lycée*, Besançon, CRDP.
- Raconte-moi ta ville : éducation et animation du patrimoine* (1997), Paris, Villes et Pays d'art et d'histoire.
- SICARD Mireille (2001), *Comprendre l'architecture*, Grenoble, CRDP.

Arts Plastiques

- ANGREMY Jean-Pierre (2000), *Médiation de l'art contemporain : perspectives européennes pour l'enseignement et l'éducation artistique*, Paris, Éditions du Jeu de paume.
- BIZEAU Nicole (2002), *Apprendre aux enfants à explorer les arts plastiques*, Éditions ICEM Freinet, collection « Pratiques et recherches », n° 19.
- Films et vidéos pour l'art contemporain* (2000), Paris, Éditions 00h00.
- FRANCE. Ministère de la Culture. Délégation aux arts plastiques (2000), *Traces pour l'éducation artistique. Actes des Rencontres des 6, 7 et 8 octobre 1999 sur l'éducation artistique et l'art contemporain à l'espace de l'art concret de Mouans-Sartoux*, Paris, Éditions 00h00.
- LAGOUTTE Daniel (1996), *Les Arts plastiques : contenus, enjeux et finalités*, Paris, Bordas, « Formation des enseignants ».
- RICHARD Monique (1998), *Les Arts plastiques à l'école : exploration de nouveaux territoires*, Éditions Logiques.

Cinéma, audiovisuel

- ANDREANSKY Eugène (dir.) (2001), *Allons z'enfants au cinéma ! Une petite anthologie de films pour le jeune public*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication, Centre national de la cinématographie (CNC).
- Cinéma, éducation. Pratiques et ressources* (2001), Paris, Éditions Vidéadoc.

- École et cinéma en Gironde* (2005) [en ligne] : http://crdp.ac-bordeaux.fr/uml-gironde/ecole_et_cinema/ecole_et_cinema.htm.
- C.N.C. (2007), *École et cinéma de la grande section de maternelle au cours moyen (CM2)* [en ligne] : <http://www.cnc.fr/Site/Template/T9B.aspx?SELECTID=657&ID=355>.
- « Des outils pour le cinéma » (2002), *Dossiers de l'ingénierie éducative*, n° 38.
- FRANCE. Ministère de la Culture (2000), *Annuaire des manifestations et des rencontres « Images, cinéma, éducation »*, Paris, ministère de la Culture et de la Communication/ Ministère de l'Éducation nationale : <http://www.premiersplans.org>.
- FRANCE. Ministère de la Culture (2000), *Collège au cinéma : catalogue films 1999-2000*, Paris, CNC.
- GERVEREAU Laurent (dir.) (1999), *Peut-on apprendre à voir l'image ?*, Paris, École nationale supérieure des beaux-arts.

Culture scientifique et technique

- « La culture scientifique » (2006), *Cahiers pédagogiques*, mai, n° 443.
- ÉDUSCOL (2005), *Sciences à l'école second degré* : <http://eduscol.education.fr/D0109/SCIENACC.htm>.
- FRANCE. Ministère de la Culture, ministère délégué à la Recherche et aux Nouvelles Technologies (2004), *Plan national pour la diffusion de la culture scientifique et technique* [en ligne] [consulté le 7 mai 2007] : <http://www.artsculture.education.fr/scientifique/dispositifs/pdf/dpsts.pdf>.
- Catalogue d'expositions scientifiques itinérantes* (2001), Rennes, Centre de culture scientifique technique et industrielle (CCSTI).
- Planète science : annuaire de la culture scientifique, technique et industrielle* [consulté le 7 mai 2007] : <http://www.anstj.org/>.

Danse

- « Danse avec les autres ! » (2003), *Contrepied*, novembre, n° 13.
- FAURE Fabien (2002), *50 activités de jeu dramatique en EPS*, CRDP du Limousin.
- GUERRER WALSH Nicole, LERAY Claudine, MAUCOUVERT Annick (1997), *Danse : de l'école aux associations*, Éd. Revue EPS.
- LASCAR Jackie (2000), *La Danse à l'école : pour une éducation artistique*, Paris, L'Harmattan.
- PERZ Tisoux (2000), *Danser les arts*, CRDP des Pays de Loire.

Lecture, écriture

L'Ami littéraire. Un programme de partenariat Culture-Éducation (2001), Paris, Maison des écrivains, 2001 :

<http://www.maison-des-ecrivains.asso.fr>.

BON François (2000), *Tous les mots sont adultes*, Paris, Fayard.

BUCHETON Dominique (1995), *Conduites d'écriture*, CRDP Versailles.

BUTOR Michel (1969), *Les Mots dans la peinture*, Paris, Skira, « Les Sentiers de la création »

JEUDI DE GRISSAC Guillemette (2005), « Pratiques d'écritures », *Expressions*, n° 26, novembre :

<http://www.reunion.iufm.fr/recherche/Expressions/Sommaire26.htm>.

LE BOT M. (2006), « Sur un poème peint », *La Licorne*, n° 23 :

<http://www.edel.univ-poitiers.licorne/document326.php>.

Musées

BUFFET Françoise (dir.) (1998), *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires.

FAUBLÉE Élisabeth (1992), *En sortant de l'école... Musées et patrimoine*, Paris, Hachette Éducation

Musique

La Musique : un enseignement obligatoire, pourquoi ? comment ? : actes du colloque de Lyon, 1er et 2 octobre 1999 (2000), Paris, L'Harmattan.

VILLATTE Michèle et VILLATTE Noëlle (coordonné par) (2001), « Musique ! », *Cahiers pédagogiques*, n° 394, mai.

Poésie

BALPE Jean-Pierre (1986), *Promenade en poésie*, Paris, Magnard.

BIANU Zeno (présentation et choix de) (2002), *Poèmes à dire. Une anthologie de poésie contemporaine francophone*, Gallimard / CNDP, « Poésie ».

BOURDELIER, Olivier (2006), *La Poésie est facile (peintres)*, L'Idée Bleue¹, « Farfadet bleu ».

Collectif (2003), « La poésie à l'école », *Cahiers pédagogiques*, n° 417, octobre.

DECAUDIN Michel (édition de) (2000), *Anthologie de la poésie française du XX^e siècle*, 2 tomes, Gallimard, « Poésie ».

DELAS Daniel (1990), *Aimer, enseigner la poésie*. Syros.

1. L'Idée bleue, maison d'édition, 6 place de l'Église, 85 310 Chaillé-sous-les-Ormeaux (ledebleu@wanadoo.fr).

MARTIN Marie-Claire et MARTIN Serge (1996), *Les Poésies, l'école*, Presses universitaires de France.

JEUDI DE GRISSAC Guillemette (2005), « Dire, lire, écrire la poésie. Présence de la poésie contemporaine », *Expressions*, n° 25, juin :

<http://www.reunion.iufm.fr/recherche/Expressions/sommaire25.htm>.

JEUDI DE GRISSAC Guillemette et PANOT Catherine (2006), « Poésie en fête », *Expressions*, n° 28, décembre :

<http://www.reunion.iufm.fr/recherche/Expressions/sommaire28.htm>.

PAIRE Alain (préface, choix et notes) (1979), *Poésies contemporaines*, Éditions.

Site consacré à la poésie contemporaine : <http://repertoiredepoesie.free.fr/>.

Théâtre et spectacles

CARASSO Gabriel (2000), *Théâtre, éducation, jeunes publics : une combat peut en cacher deux autres*, Carnières-Morlanwelz (Belgique), Éditions Lansmann.

Association Hors les Murs² (2002), *Le Goliath. Guide-annuaire des arts de la rue et des arts de la piste*.

HOTIER Hughes (2001), *Un cirque pour l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

JEUDI DE GRISSAC Guillemette (2007), « Activités théâtrales à l'école », IUFM de la Réunion, site du département de lettres :

<http://www.reunion.iufm.fr/Dep/lettres/index.html>.

LALLIAS Jean-Claude (2005), « Enjeux du théâtre jeune public contemporain », *Revue des Livres pour enfants*, juin, n° 223.

Site répertoriant les créations et l'écriture théâtrales contemporaines du monde : <http://www.theatre-contemporain.net/>

ZUCCHET Freddy (2000), *Oser le théâtre*, CRDP de Grenoble.

2. <http://www.horslesmurs.asso.fr>.

**RECHERCHES
DIVERSES**

CRITÈRES DE SÉLECTION DES CANDIDATS À L'ADMISSION EN P.E.1 ET RÉSULTATS AU C.R.P.E. Le cas de la session 2005 à l'IUFM de Poitou-Charentes

Christophe MARSOLLIER
IUFM de la Réunion

Résumé. – L'analyse statistique des relations entre les critères de sélection des candidats à l'admission en première année d'IUFM (PE1), en Poitou-Charentes, et les résultats à la session 2005 du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), montre que les notes aux tests de « français » et de « mathématiques » sont corrélées aux résultats de ces étudiants au CRPE. Les données obtenues remettent en question l'intérêt de sélectionner les candidats à partir de données relatives à leur parcours préprofessionnel. Quatre critères relatifs à l'âge des candidats, aux types de diplômes et aux mentions obtenues, actuellement négligés à l'IUFM de Poitou-Charentes, pourraient être pris en considération dans les critères de sélection pour rendre plus efficace la formation, du strict point de vue de la réussite des PE1 au concours.

Mots clés : critères de sélection, étudiants, IUFM, PE1, tests.

Abstract. – In Poitou-Charentes, the statistical analysis of the links between the selection criteria chosen for the IUFM first year entrance examination and the results of the 2005 schoolteacher recruitment examination (CRPE) shows that the marks of the French and Mathematics subject tests determine the students' results to the recruitment examination (CRPE). The achieved data question the interest of selecting the candidates from subjects related to their professional career. Four criteria – connected to the candidates' age, their type of degree and distinction obtained –, which are not at present taken into account at the Poitou-Charentes IUFM, should be considered for the entrance examination selection criteria in order to achieve a more efficient training, from the strict point of view of enabling the 1st year students (PE1) to pass the recruitment examination (CRPE).

Key words : selection criteria, students, IUFM, PE1, tests.

L'attractivité d'un IUFM pour la préparation du concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) repose en partie sur sa capacité de répondre au projet personnel des candidats à l'admission en première année (PE1), lesquels cherchent légitimement à bénéficier des meilleures chances de réussite au concours. En cela, le taux de réussite des étudiants en IUFM constitue un précieux indicateur, notamment devant le développement d'organismes de formations privés qui opèrent une sérieuse concurrence pour les IUFM.

Face au grand nombre d'étudiants souhaitant intégrer l'année de préparation du concours de recrutement des professeurs des écoles (PE1), chaque IUFM a mis en place son propre dispositif de sélection basé sur des tests et sur un dossier prenant en compte les parcours universitaires et professionnels des candidats.

L'IUFM de Poitou-Charentes opère depuis plusieurs années une sélection des candidats à l'entrée en PE1 selon un processus comportant deux étapes :

- des tests constitués de questions à choix multiples (QCM) et comportant deux volets : l'un scientifique et l'autre relatif aux sciences humaines. Ces tests débouchent sur deux notes, l'une dite de « mathématiques » et l'autre dite de « français », qui permettent d'opérer une première sélection à partir du classement des candidatures ;

- une seconde sélection est effectuée en additionnant ces deux notes aux tests à la note à un dossier¹ permettant d'apprécier, par l'application d'un coefficient de pondération :

- le cursus universitaire ;
- l'activité professionnelle antérieure ;
- l'engagement dans la préprofessionnalisation.

En tant que membre de l'équipe de direction de cet IUFM en 2005-2006, nous avons mené une étude statistique visant à nourrir la réflexion sur la politique de sélection des candidats à l'admission en PE1 à l'IUFM. D'après les résultats des PE1 à la session 2005 du concours et les données dont nous disposons au sujet de chaque étudiant (dossier et résultats à la session 2004 des tests d'admission en PE1), notre objectif principal était de rechercher les variables étudiants (PE1) les plus fortement corrélées à la réussite au concours.

Trois questions ont orienté l'analyse :

- Les notes aux tests d'admission sont-elles corrélées aux résultats au concours ?

1. Voir le document figurant en annexe.

- Parmi les six critères actuels de sélection des dossiers, lesquels sont corrélés à la réussite au concours ?

- Quels autres critères, négligés à l'IUFM de Poitou-Charentes dans la sélection des étudiants et figurant à leur dossier, s'avèrent corrélés à la réussite au concours ?

Méthode adoptée :

- L'échantillon choisi fut celui des 433 étudiants inscrits en PE1² en 2004-2005 à l'IUFM de Poitou-Charentes.

- Cette étude s'est déroulée en trois étapes :

1. sélection des types de données utiles parmi les données administratives disponibles ;

2. saisie des données figurant sur le dossier d'inscription des étudiants, sur le logiciel Ethnos 2 ;

3. traitement des données ; analyse statistique et recherche de corrélations.

1. Notes aux tests d'admission en PE1 et réussite au concours

1.1. Note globale aux tests

La note globale obtenue aux tests est la somme de la note de « mathématiques » et celle de « français ».

2. Parmi les 433 PE1 de l'année 2004-2005 :

- 412 ont passé des tests d'entrée en PE1 en 2004 (les 19 autres figurant parmi les redoublants)

- 420 se sont présentés au concours dans l'académie

- 173 ont été admis au CRPE dans l'académie de Poitiers

- 8 dans d'autres académies, soit un total de 181 admis (43,1 %)

- 13 ne se sont pas inscrits au CRPE dans l'académie de Poitiers

- 7 candidats à l'admission en PE1 ont été dispensés de diplômes (mères de 3 enfants).

Dans le tableau 1, on observe³ une forte corrélation entre la note globale aux tests et la réussite au concours. Meilleures sont les notes globales aux tests, plus grandes sont les chances de réussite aux concours, au point que le taux de réussite au concours varie quasi proportionnellement avec la note globale aux tests.

90 % des PE1 ayant échoué au concours ont obtenu une note globale aux tests inférieure à 12 (le pourcentage de ceux ayant échoué et ayant une note inférieure à 12 est égal à 2,44 % + 8,13 % + 17,07 % + 18,70 % + 15,85 % + 18,70 % + 8,94 %, soit 89,83 %).

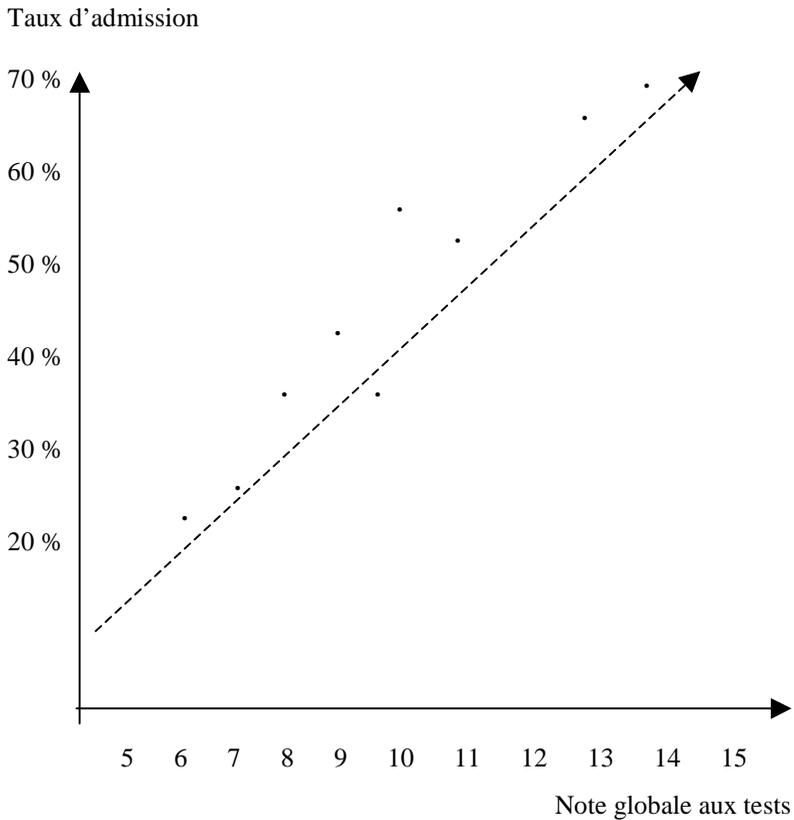
Les PE1 ayant obtenu une note globale inférieure à 8 ont de, manière très significative, peu de chances de réussir le concours (entre 100 % et 73,68 % d'échec).

3. Dans chaque case du tableau :

- le nombre situé en bas à gauche indique le pourcentage d'admis (de non-admis) ayant x points, de l'effectif de tous les candidats ayant x points ;
- le nombre situé en bas à droite indique le pourcentage d'admis (de non-admis) ayant x points, de l'effectif total (412) ;
- le nombre situé en haut à droite indique le pourcentage d'admis (de non-admis) ayant x points, de l'effectif des 166 admis (246 non-admis), l'effectif des PE1 ayant passé des tests en 2004 étant 412.

Tableau n° 1 : Taux d'admis / note globale aux tests

| | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | | 9 | | 10 | | 11 | | 12 | | 13 | | 14 | | 16 | | Total |
|-----------|---------|-------|--------|-------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|
| Admis | | | 6 (-) | 3,61% | 15 (-) | 9,04% | 26 | 15,66% | 29 | 17,47% | 28 | 16,87% | 24 (+) | 14,46% | 20 (+) | 12,05% | 12 (++) | 7,23% | 5 (+) | 3,01% | 1 | 0,60% | 166 |
| | | | 23,08% | 1,46% | 26,32% | 3,64% | 36,11% | 6,31% | 42,65% | 7,04% | 37,84% | 6,80% | 52,17% | 5,83% | 54,05% | 4,85% | 66,67% | 2,91% | 71,43% | 1,21% | 100,00% | 0,24% | 40,29% |
| Non admis | 6 (++) | 2,44% | 20 (+) | 8,13% | 42 (++) | 17,07% | 46 | 18,70% | 39 | 15,85% | 46 | 18,70% | 22 (-) | 8,94% | 17 (-) | 6,91% | 6 (-) | 2,44% | 2 (-) | 0,81% | | | 246 |
| | 100,00% | 1,46% | 76,92% | 4,85% | 73,68% | 10,19% | 63,89% | 11,17% | 57,35% | 9,47% | 62,16% | 11,17% | 47,83% | 5,34% | 45,95% | 4,13% | 33,33% | 1,46% | 28,57% | 0,49% | | | 59,71% |
| Total | 6 | 1,46% | 26 | 6,31% | 57 | 13,83% | 72 | 17,48% | 68 | 16,50% | 74 | 17,96% | 46 | 11,17% | 37 | 8,98% | 18 | 4,37% | 7 | 1,70% | 1 | 0,24% | 412 |



Relation « taux d'admission / note globale aux tests »

1.2. Note « scientifique »

Les tests scientifiques, notés sur 10, comportaient 30 questions : 18 en mathématiques, 3 en sciences de la vie et de la terre, 4 en géologie, 4 en physique, 1 en technologie.

| | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | 8 | | 9 | | Total |
|------------------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|-------|--------|-------|--------|
| Admis | 7 | 4,22% | 20 | 12,05% | 33 | 19,88% | 28 | 16,87% | 38 | 22,89% | 24 (++) | 14,46% | 13 | 7,83% | 3 | 1,81% | 166 |
| | 33,33% | 1,70% | 31,75% | 4,85% | 35,48% | 8,01% | 35,44% | 6,80% | 46,34% | 9,22% | 54,55% | 5,83% | 52,00% | 3,16% | 60,00% | 0,73% | 40,29% |
| Non admis | 14 | 5,69% | 43 | 17,48% | 60 | 24,39% | 51 | 20,73% | 44 | 17,89% | 20 (-) | 8,13% | 12 | 4,88% | 2 | 0,81% | 246 |
| | 66,67% | 3,40% | 68,25% | 10,44% | 64,52% | 14,56% | 64,56% | 12,38% | 53,66% | 10,68% | 45,45% | 4,85% | 48,00% | 2,91% | 40,00% | 0,49% | 59,71% |
| Total | 21 | 5,10% | 63 | 15,29% | 93 | 22,57% | 79 | 19,17% | 82 | 19,90% | 44 | 10,68% | 25 | 6,07% | 5 | 1,21% | 412 |

Tableau n° 2 : **Taux d'admis / note scientifique aux tests**

La corrélation observée précédemment se retrouve entre la note scientifique et le taux de réussite au concours.

Les PE1 ayant obtenu une note scientifique supérieure à 5 présentent un taux de réussite supérieur au taux moyen (43,1 %).

1.3. Note de « lettres »

| | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | 7 | | Total |
|------------------|--------|-------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|-------|--------|
| Admis | 3 (-) | 1,81% | 22 (---) | 13,25% | 59 | 35,54% | 45 | 27,11% | 29 (++) | 17,47% | 8 (+) | 4,82% | 166 |
| | 20,00% | 0,73% | 24,72% | 5,34% | 40,97% | 14,32% | 45,45% | 10,92% | 54,72% | 7,04% | 66,67% | 1,94% | 40,29% |
| Non admis | 12 (+) | 4,88% | 67 (+++) | 27,24% | 85 | 34,55% | 54 | 21,95% | 24 (-) | 9,76% | 4 (-) | 1,63% | 246 |
| | 80,00% | 2,91% | 75,28% | 16,26% | 59,03% | 20,63% | 54,55% | 13,11% | 45,28% | 5,83% | 33,33% | 0,97% | 59,71% |
| Total | 15 | 3,64% | 89 | 21,60% | 144 | 34,95% | 99 | 24,03% | 53 | 12,86% | 12 | 2,91% | 412 |

Tableau n° 3 : **Taux d'admis / note de lettres aux tests**

Les tests relatifs aux compétences en maîtrise de la langue, notés sur 10, comportaient 20 questions :

- la corrélation se retrouve aussi entre la note de lettres et le taux de réussite au concours.
- les PE1 ayant obtenu une note scientifique supérieure à 4 présentent un taux de réussite supérieur au taux moyen (43,1 %)

Les tests étaient d'un niveau de difficulté élevé car aucun candidat n'a obtenu 8, 9 ou 10 points. Plus de la moitié des PE1 se trouve concentrée sur les notes 4 et 5. L'écart-type est donc relativement faible, de sorte que les tests de sciences humaines, un peu trop difficiles cette année-là, n'ont pas permis d'étaler la distribution des candidats et de fournir un large faisceau d'informations pour les sélectionner.

Conclusion 1

La note globale aux tests, calculée en additionnant la note scientifique et la note de lettres, est corrélée au taux de réussite au CRPE dans la mesure où les tests sont d'un niveau de difficulté ni trop élevé ni trop faible.

Ce critère de sélection des candidats à l'admission en PE1 s'avère pertinent. Néanmoins, si l'on considère l'effectif des PE1 ayant échoué au concours, ne conviendrait-il pas d'introduire une note éliminatoire plus élevée aux tests (notamment en lettres), afin de limiter l'effectif des candidats qui « prennent la place » de ceux ayant obtenu des notes meilleures mais ayant eu moins de points à leur dossier ? En effet, 66,67 % des PE1 ayant obtenu 2 aux tests scientifiques ont échoué au concours ainsi que 80 % de ceux ayant eu 2 au test de lettres.

2. Les six critères du barème du dossier et la réussite au concours

2.1 Nature du diplôme possédé

Dans le barème 2005 des critères d'admission¹ :

- deux points sont accordés au candidat titulaire d'une licence ;
- un point à celui qui dispose d'une équivalence bac + 3 ;
- le total des points est ici plafonné à deux points.

1. Voir dernier document figurant en annexe.

On observe que :

- 42,61 % des PE1 titulaires d'une licence ont été admis.
- 57,14 % des PE1 titulaires d'un diplôme équivalent à la licence ou d'une dispense² ont été admis.
- 50 % des PE1 titulaires d'un diplôme équivalent à la licence ont été admis ;
- parmi les sept mères de trois enfants, 42,86 % ont été admises (données peu significatives en raison du faible effectif de mères de 3 enfants) ;
- il n'y a pas de meilleur taux de réussite chez les titulaires d'une maîtrise.

Conclusion 2

La possession d'un diplôme, quel qu'il soit, ou d'une équivalence à un diplôme n'est pas corrélée à la réussite au concours.

2.2. Rapidité d'obtention d'un diplôme

Dans le barème 2005 des critères d'admission :

- six points sont accordés si la licence est obtenue en trois ans ou si le diplôme équivalent est obtenu sans retard ;
- deux points de moins par année de redoublement dans la même discipline ;
- un point de moins par année de retard en cas de changement d'orientation après échec.
- le total des points est ici plafonné à six points.

2. Il s'agit dans ce cas de mères de trois enfants non licenciées. Les autres ont été comptabilisées parmi les licenciés.

Tableau n° 4 : Taux d'admis /rapidité d'obtention de la licence

| | 0 pt | | 1 pt | | 2 pts | | 3 pts | | 4 pts | | 5 pts | | 6 pts | | Total |
|------------------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Admis | 2 | 1,14% | 1 | 0,57% | 5 | 2,84% | 1 | 0,57% | 28 | 15,91% | 19 (+) | 10,80% | 120 | 68,18% | 176 |
| | 50,00% | 0,48% | 100,00% | 0,24% | 29,41% | 1,21% | 20,00% | 0,24% | 41,18% | 6,78% | 57,58% | 4,60% | 42,11% | 29,06% | 42,62% |
| Non admis | 2 | 0,84% | | | 12 | 5,06% | 4 | 1,69% | 40 | 16,88% | 14 (-) | 5,91% | 165 | 69,62% | 237 |
| | 50,00% | 0,48% | | | 70,59% | 2,91% | 80,00% | 0,97% | 58,82% | 9,69% | 42,42% | 3,39% | 57,89% | 39,95% | 57,38% |
| Total | 4 | 0,97% | 1 | 0,24% | 17 | 4,12% | 5 | 1,21% | 68 | 16,46% | 33 | 7,99% | 285 | 69,01% | 413 |

Si l'on ne tient pas compte des distributions statistiques relatives aux étudiants ayant obtenus 0, 1 ou 3 points du fait des trop faibles effectifs et que l'on ne considère que celles relatives aux étudiants ayant obtenus 2, 4, 5 ou 6 points, il apparaît alors que :

- un changement d'orientation après échec, qui équivaut à 5 points, est corrélé (de manière relativement significative, au sens du Khi 2¹) à la réussite (57,58%) au concours, ce qui peut logiquement s'expliquer par le surcroît de motivation induit par la réorientation.

1. Le Khi2 est un coefficient de corrélation statistique entre les distributions relatives à deux variables qui permettant de déterminer avec quelle probabilité les résultats peuvent être dus au hasard. Dans les tableaux ici présentés, (+) et (-) signifient que la probabilité est grande (0,1) et donc que la corrélation est relativement faible ; (++) et (--) que la probabilité est faible (0,05) ; (+++) et (---) que la probabilité est très faible (0,01) et que la corrélation est alors très significative.

- 42,11 % des PE1 ayant obtenu sans retard la licence ou le diplôme équivalent ont été admis au CRPE, ce qui est comparable au taux moyen de réussite des PE1 (43,1 %).

Ces données statistiques peuvent être éclairées par celles relatives à la variable « âge du candidat ».

Tableau n° 5 : **Taux d'admis / année de naissance**

| | 1984 | | 1983 | | 1982 | | 1981 | | 1980 | | 1979 | | 1978 | | 1977 | | 1976 | | Total |
|-----------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|
| Admis | 6 (+) | 3,31% | 53 | 29,28% | 46 | 25,41% | 28 | 15,47% | 19 | 10,50% | 9 | 4,97% | 1 (-) | 0,55% | 3 | 1,66% | 1 (-) | 0,55% | 181 |
| | 75,00% | 1,43% | 46,49% | 12,62% | 48,42% | 10,95% | 41,18% | 6,67% | 38,78% | 4,52% | 39,13% | 2,14% | 11,11% | 0,24% | 30,00% | 0,71% | 9,09% | 0,24% | 43,10% |
| Non admis | 2 (-) | 0,84% | 61 | 25,52% | 49 | 20,50% | 40 | 16,74% | 30 | 12,55% | 14 | 5,86% | 8 (++) | 3,35% | 7 | 2,93% | 10 (++) | 4,18% | 239 |
| | 25,00% | 0,48% | 53,51% | 14,52% | 51,58% | 11,67% | 58,82% | 9,52% | 61,22% | 7,14% | 60,87% | 3,33% | 88,89% | 1,90% | 70,00% | 1,67% | 90,91% | 2,38% | 56,90% |
| Total | 8 | 1,90% | 114 | 27,14% | 95 | 22,62% | 68 | 16,19% | 49 | 11,67% | 23 | 5,48% | 9 | 2,14% | 10 | 2,38% | 11 | 2,62% | 420 |

NB : toutes les années de naissance pour lesquelles les effectifs de PE1 sont inférieurs à 8 n'ont pas été prises en compte.

Les distributions des effectifs permettent de constater que :

- les taux de réussite les plus élevés se situent, de manière relativement proportionnelle aux effectifs, parmi les candidats les plus jeunes. Les PE1 nés en 1984, 1983 et 1982 ont des taux de réussite respectivement plus élevés (75 %, 46,49 %, 48,42 %) que le taux moyen de réussite au concours (43,1 %) ;

- en 2005, environ 90 % des candidats nés en 1978 et 1976 ont échoué (résultat significatif au sens du Khi 2).

Conclusion 3

Trois constats ressortent de cette analyse :

- les candidats ayant vécu une réorientation leur ayant fait « perdre » un an par rapport à un cursus direct sont ceux qui présentent le meilleur taux de réussite ;

- globalement, plus les candidats sont âgés, moins ils ont de chance d'être lauréats du CRPE.

- du point de vue l'âge, trois types de candidats ont un taux de réussite supérieur au taux moyen : ceux ayant « une année d'avance » par rapport au cursus normal, ceux ayant un « âge normal » et ceux ayant une année de retard par rapport à l'âge normal.

2.3. Activités professionnelles en cours d'études 1 (du baccalauréat à la licence)

Dans le barème 2005 des critères d'admission¹, un point est accordé par année universitaire (du 1^{er} octobre au 30 septembre). Le total est ici plafonné à 3 points (nécessité d'avoir effectué 200 heures au moins dans l'année).

Tableau n° 6 :

Taux d'admis / activités professionnelles exercées en cours d'études

| | 0 pt | | 1 pt | | 2 pts | | 3 pts | | Total |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Admis | 46 | 26,14% | 30 | 17,05% | 44 | 25,00% | 56 | 31,82% | 176 |
| | 43,81% | 11,14% | 41,67% | 7,26% | 43,56% | 10,65% | 41,48% | 13,56% | 42,62% |
| Non admis | 59 | 24,89% | 42 | 17,72% | 57 | 24,05% | 79 | 33,33% | 237 |
| | 56,19% | 14,29% | 58,33% | 10,17% | 56,44% | 13,80% | 58,52% | 19,13% | 57,38% |
| Total | 105 | 25,42% | 72 | 17,43% | 101 | 24,46% | 135 | 32,69% | 413 |

Les taux d'admission ne varient pas en fonction des activités professionnelles menées en cours d'études.

1. Dans ce tableau, le nombre total des admis considéré est 413 et non 433, du fait de l'absence de données dans le dossier d'admission de certains redoublants.

Tableau n° 7 : Taux d'admis / activité de MI-SE

| | MI, SE | | Autre activité que MI, SE | | Total |
|------------------|----------|--------|---------------------------|--------|--------|
| Admis | 14 (---) | 12,17% | 101 (+++) | 87,83% | 115 |
| | 23,73% | 5,11% | 46,98% | 36,86% | 41,97% |
| Non admis | 45 (+++) | 28,30% | 114 (---) | 71,70% | 159 |
| | 76,27% | 16,42% | 53,02% | 41,61% | 58,03% |
| Total | 59 | 21,53% | 215 | 78,47% | 274 |

L'activité de maître d'internat (MI) ou de surveillant d'externat (SE) peut être considérée, du point de vue social, comme un indicateur témoignant d'une volonté de se donner les moyens de poursuivre des études supérieures voire un projet professionnel. Or les candidats ayant été MI ou SE présentent un taux d'échec (76,27 %) très significativement supérieur à ceux qui exercent ou ont exercé une autre activité professionnelle (53,02 %). Ils réussissent (23,73 %) deux fois moins bien au concours que ceux (46,98 %) ayant exercé une autre activité professionnelle en cours d'études (données très significative au sens du Khi 2). Ce phénomène peut s'expliquer par l'érosion des motivations de certains candidats qui considèrent leur fonction de MI ou de SE comme confortable, voire comme une situation privilégiée. De plus, on retrouve parmi les plus âgés ceux qui ont échoué aux différents concours les années précédentes et qui, par conséquent, font partie structurellement des candidats qui présentent les moins bons résultats.

Tableau n° 8 : Taux d'admis / activité de maître auxiliaire (MA)

| | Maître auxiliaire | | Autre activité pro. | | Total |
|------------------|-------------------|-------|---------------------|--------|--------|
| Admis | 5 | 4,35% | 110 | 95,65% | 115 |
| | 41,67% | 1,82% | 41,83% | 40,00% | 41,82% |
| Non admis | 7 | 4,38% | 153 | 95,63% | 160 |
| | 58,33% | 2,55% | 58,17% | 55,64% | 58,18% |
| Total | 12 | 4,36% | 263 | 95,64% | 275 |

Les taux de réussite des PE1 ayant été maîtres auxiliaires (41,67 %) et de ceux ayant exercé une autre activité professionnelle (41,83 %) sont comparables au taux moyen de réussite de l'ensemble des étudiants admis en PE1 (43,1 %) en 2004-2005.

Tableau n° 9 : **Taux d'admis / activité d'agent public**

| | Agent public | | Autre activité pro. | | Total |
|------------------|---------------------|--------|----------------------------|--------|--------------|
| Admis | 42 | 36,21% | 74 | 63,79% | 116 |
| | 43,75% | 15,27% | 41,34% | 26,91% | 42,18% |
| Non admis | 54 | 33,96% | 105 | 66,04% | 159 |
| | 56,25% | 19,64% | 58,66% | 38,18% | 57,82% |
| Total | 96 | 34,91% | 179 | 65,09% | 275 |

De même, le taux de réussite des PE1 ayant été agent public (43,75 %) est équivalent au taux moyen de réussite de l'ensemble des étudiants admis en PE1 (43,1 %) en 2004-2005.

Tableau n° 10 : **Taux d'admis / activité dans secteur privé**

| | Salarié secteur privé | | Autre activité pro. | | Total |
|------------------|------------------------------|--------|----------------------------|--------|--------------|
| Admis | 92 (++) | 79,31% | 24 (-) | 20,69% | 116 |
| | 46,46% | 33,58% | 31,58% | 8,76% | 42,34% |
| Non admis | 106 (-) | 67,09% | 52 (++) | 32,91% | 158 |
| | 53,54% | 38,69% | 68,42% | 18,98% | 57,66% |
| Total | 198 | 72,26% | 76 | 27,74% | 274 |

- Même constat que précédemment au sujet des PE1 ayant exercé des fonctions dans le secteur privé.

Conclusion 4

Globalement, bien que certaines activités professionnelles (enseignement, surveillance, aide aux devoirs) constituent un facteur de préprofessionnalisation, l'activité professionnelle en cours d'études n'est pas corrélée à la réussite au concours.

Les candidats ayant exercé des fonctions de MI ou de SE réussissent deux fois moins bien au concours que ceux ayant exercé une autre activité professionnelle en cours d'études.

2.4. Expérience éducative dans l'exercice d'une fonction d'enseignement

Dans le barème 2005 des critères d'admission :

- un point par an est accordé pour l'exercice d'une fonction d'enseignement (exemple : MA, professeur contractuel, vacataire...);
- un demi-point par an est accordé pour les MI / SE, aide-éducateurs et assistants d'éducation ;
- le total est ici plafonné à 3 points.

Tableau n° 11 : Taux d'admis / expérience d'enseignement

| | 0 pt | | 0,5 pt | | 1 pt | | 1,5 pt | | 2 pts | | 2,5 pts | | 3 pts | | Total |
|------------------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|--------|
| Admis | 147 | 83,52% | 4 | 2,27% | 10 | 5,68% | 3 | 1,70% | 6 | 3,41% | | | 6 | 3,41% | 176 |
| | 44,41% | 35,51% | 33,33% | 0,97% | 35,71% | 2,42% | 42,86% | 0,72% | 40,00% | 1,45% | | | 33,33% | 1,45% | 42,51% |
| Non admis | 184 | 77,31% | 8 | 3,36% | 18 | 7,56% | 4 | 1,68% | 9 | 3,78% | 3 | 1,26% | 12 | 5,04% | 238 |
| | 55,59% | 44,44% | 66,67% | 1,93% | 64,29% | 4,35% | 57,14% | 0,97% | 60,00% | 2,17% | 100,00% | 0,72% | 66,67% | 2,90% | 57,49% |
| Total | 331 | 79,95% | 12 | 2,90% | 28 | 6,76% | 7 | 1,69% | 15 | 3,62% | 3 | 0,72% | 18 | 4,35% | 414 |

Tableau n° 12 : Taux d'admis / expérience d'enseignement

| | 1984 | | 1983 | | 1982 | | 1981 | | 1980 | | 1979 | | 1978 | | 1977 | | 1976 | |
|---------|---------|-------|-----------|--------|----------|--------|--------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|
| 0 pt | 8 | 2,39% | 106 (+++) | 31,64% | 87 (+++) | 25,97% | 56 | 16,72% | 34 (-) | 10,15% | 15 (-) | 4,48% | 6 | 1,79% | 5 (-) | 1,49% | 3 | 0,90% |
| | 100,00% | 1,89% | 92,98% | 25,00% | 89,69% | 20,52% | 78,87% | 13,21% | 66,67% | 8,02% | 62,50% | 3,54% | 66,67% | 1,42% | 50,00% | 1,18% | 27,27% | 0,71% |
| 0,5 pt | | | 4 | 28,57% | 4 | 28,57% | 3 | 21,43% | 2 | 14,29% | | | | | | | | |
| | | | 3,51% | 0,94% | 4,12% | 0,94% | 4,23% | 0,71% | 3,92% | 0,47% | | | | | | | | |
| 1 pt | | | 3 (-) | 10,71% | 3 | 10,71% | 6 | 21,43% | 8 (+++) | 28,57% | 5 (+++) | 17,86% | 1 | 3,57% | 1 | 3,57% | 1 | 3,57% |
| | | | 2,63% | 0,71% | 3,09% | 0,71% | 8,45% | 1,42% | 15,69% | 1,89% | 20,83% | 1,18% | 11,11% | 0,24% | 10,00% | 0,24% | 9,09% | 0,24% |
| 1,5 pt | | | 1 | 11,11% | 1 | 11,11% | | | 3 (++) | 33,33% | 1 | 11,11% | | | 2 (+++) | 22,22% | 1 | 11,11% |
| | | | 0,88% | 0,24% | 1,03% | 0,24% | | | 5,88% | 0,71% | 4,17% | 0,24% | | | 20,00% | 0,47% | 9,09% | 0,24% |
| 2 pts | | | | | 2 | 12,50% | 4 | 25,00% | 4 (+) | 25,00% | 1 | 6,25% | 1 | 6,25% | 1 | 6,25% | 1 | 6,25% |
| | | | | | 2,06% | 0,47% | 5,63% | 0,94% | 7,84% | 0,94% | 4,17% | 0,24% | 11,11% | 0,24% | 10,00% | 0,24% | 9,09% | 0,24% |
| 2,5 pts | | | | | | | | | | | 1 (++) | 33,33% | 1 (+++) | 33,33% | | | 1 | 33,33% |
| | | | | | | | | | | | 4,17% | 0,24% | 11,11% | 0,24% | | | 9,09% | 0,24% |
| 3 pts | | | | | | | 2 | 10,53% | | | 1 | 5,26% | | | 1 | 5,26% | 4 | 21,05% |
| | | | | | | | 2,82% | 0,47% | | | 4,17% | 0,24% | | | 10,00% | 0,24% | 36,36% | 0,94% |
| Total | 8 | 1,89% | 114 | 26,89% | 97 | 22,88% | 71 | 16,75% | 51 | 12,03% | 24 | 5,66% | 9 | 2,12% | 10 | 2,36% | 11 | 2,59% |

Les PE1 (2004-2005) ayant vécu une expérience éducative dans l'exercice d'une fonction d'enseignement présentent un taux d'admission sensiblement inférieur à ceux n'ayant pas du tout cette expérience (44,41 %, soit 0 point). Ce constat paradoxal s'explique (voir le tableau 15 ci-dessus) en partie par la proportion assez importante d'étudiants jeunes (les plus performants lors du concours) parmi les PE1 n'ayant pas exercé d'activité professionnelle d'enseignement.

Conclusion 5

Bien que l'expérience éducative dans l'exercice d'une fonction d'enseignement constitue un terrain de préprofessionnalisation, elle ne serait pas pour autant un atout du strict point de vue de la réussite au concours.

2.5. Préprofessionnalisation à l'intérieur d'un cursus universitaire

Dans le barème 2005 des critères d'admission, un point est accordé pour une unité de valeur (UV) de préprofessionnalisation vers les métiers de l'enseignement ou la participation à un stage en école dans le cursus de formation.

Tableau n° 13 : **Taux d'admis**
en fonction de la préprofessionnalisation effectuée lors des études

| | 0 pt | | 1 pt | | Total |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Admis | 58 | 32,95% | 118 | 67,05% | 176 |
| | 40,56% | 14,04% | 43,70% | 28,57% | 42,62% |
| Non admis | 85 | 35,86% | 152 | 64,14% | 237 |
| | 59,44% | 20,58% | 56,30% | 36,80% | 57,38% |
| Total | 143 | 34,62% | 270 | 65,38% | 413 |

Le taux de réussite des PE1 ayant bénéficié d'une préprofessionnalisation (43,70 %) vers les métiers de l'enseignement à l'intérieur d'un cursus universitaire est globalement comparable (très légèrement supérieur) à celui des PE1 n'en ayant pas bénéficié (40,56 %).

Conclusion 6

La préprofessionnalisation à l'intérieur d'un cursus universitaire ne donne pas, de manière significative, plus de chances de réussite au concours.

2.6. Préprofessionnalisation par des expériences pédagogiques ou éducatives complémentaires de l'école

Dans le barème 2005 des critères d'admission :

- un demi-point est accordé pour des activités ponctuelles sur une année (21 jours minimum), dans la cadre d'organismes agréés (éducateur, moniteur ou directeur de colonie de vacances) ;
- un point si une année d'aide éducateur à temps plein ;
- deux points si plus ;
- le total est ici plafonné à trois points.

Tableau n°14 : Taux d'admis /
préprofessionnalisation par des expériences éducatives ou pédagogiques complémentaires de l'école

| | 0 pt | | 0,5 pt | | 1 pt | | 1,5 pt | | 2 pts | | 2,5 pts | | 3 pts | | Total |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|---------|--------|---------|-------|--------|-------|--------|
| Admis | 76 | 43,18% | 36 | 20,45% | 16 | 9,09% | 17 | 9,66% | 21 (++) | 11,93% | 2 | 1,14% | 8 | 4,55% | 176 |
| | 40,00% | 18,45% | 47,37% | 8,74% | 45,71% | 3,88% | 40,48% | 4,13% | 60,00% | 5,10% | 25,00% | 0,49% | 30,77% | 1,94% | 42,72% |
| Non admis | 114 | 48,31% | 40 | 16,95% | 19 | 8,05% | 25 | 10,59% | 14 (-) | 5,93% | 6 | 2,54% | 18 | 7,63% | 236 |
| | 60,00% | 27,67% | 52,63% | 9,71% | 54,29% | 4,61% | 59,52% | 6,07% | 40,00% | 3,40% | 75,00% | 1,46% | 69,23% | 4,37% | 57,28% |
| Total | 190 | 46,12% | 76 | 18,45% | 35 | 8,50% | 42 | 10,19% | 35 | 8,50% | 8 | 1,94% | 26 | 6,31% | 412 |

Les données ci-dessus ne permettent pas de dégager de corrélation entre les deux variables.

Globalement, le pourcentage d'admis parmi les PE1 ayant bénéficié d'une préprofessionnalisation par des expériences pédagogiques ou éducatives complémentaires de l'école (42,72 %) est comparable au taux d'admission au concours (43,1 %).

Conclusion 7

La préprofessionnalisation par des expériences pédagogiques ou éducatives complémentaires de l'école ne donne pas, de manière significative, plus de chances de réussite au concours.

3. Autres critères corrélés à la réussite ou à l'échec au concours

3.1 Une mention

Tableau n° 15 : Taux d'admis par rapport à la mention obtenue au baccalauréat

| | Mention B ou TB | | Pas de mention B ou TB | | Total |
|------------------|-----------------|--------|------------------------|--------|--------|
| Admis | 21 (+++) | 11,60% | 160 (--) | 88,40% | 181 |
| | 70,00% | 5,01% | 41,13% | 38,19% | 43,20% |
| Non admis | 9 (--) | 3,78% | 229 (+++) | 96,22% | 238 |
| | 30,00% | 2,15% | 58,87% | 54,65% | 56,80% |
| Total | 30 | 7,16% | 389 | 92,84% | 419 |

Les PE1 titulaires ayant obtenu mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat présentent un taux de réussite (70 %) nettement supérieur au taux moyen de réussite (43,1 %). Cette corrélation est très significative au sens du Khi 2.

Les PE1 titulaires ayant obtenu une mention « bien » ou « très bien » au DEUG présentent un taux de réussite (76,47 %) nettement supérieur au taux moyen de réussite (43,1 %). Cette corrélation est très significative au sens du Khi 2.

On retrouve cette corrélation au niveau des titulaires du BTS (58,33 % de ceux l'ayant eu avec mention ont été lauréats du concours) mais de manière moins significative, tandis qu'au niveau des titulaires du DUT (diplôme universitaire de technologie) avec mention « bien » ou « très bien », seulement 39,9 % d'entre eux ont été reçus au CRPE.

De même, au niveau de la licence, 50 % des PE1 l'ayant obtenu avec mention ont été admis au CRPE. Cette donnée, calculée sur un effectif total de 12 PE1, ne peut être retenue comme significative.

Tableau n° 16 : Taux d'admis / la mention au DEUG

| | Mention B ou TB | | Pas mention B ou TB | | Total |
|------------------|-----------------|-------|---------------------|--------|--------|
| Admis | 13 (+++) | 8,33% | 143 (---) | 91,67% | 156 |
| | 76,47% | 3,55% | 40,97% | 39,07% | 42,62% |
| Non admis | 4 (---) | 1,90% | 206 (+++) | 98,10% | 210 |
| | 23,53% | 1,09% | 59,03% | 56,28% | 57,38% |
| Total | 17 | 4,64% | 349 | 95,36% | 366 |

Le taux de réussite est plus élevé chez les titulaires d'une maîtrise avec mention B ou TB : 57,14 %.

4. Informations complémentaires

4.1. Hommes ou femmes

Tableau n° 17 : Taux d'admis par sexe du candidat

| | Homme | | Femme | | Total |
|------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Admis | 25 | 13,81% | 156 | 86,19% | 181 |
| | 37,31% | 5,95% | 44,19% | 37,14% | 43,10% |
| Non admis | 42 | 17,57% | 197 | 82,43% | 239 |
| | 62,69% | 10,00% | 55,81% | 46,90% | 56,90% |
| Total | 67 | 15,95% | 353 | 84,05% | 420 |

Le taux de réussite des femmes (44,19 %) est sensiblement supérieur à celui des hommes (37,31 %), mais il n'y a pas de corrélation significative au sens du Khi 2.

Tableau n° 18 : Taux d'admis selon la situation familiale

| | Célibataire | | Marié(e), PACS ou concubinage | | Total |
|------------------|-------------|--------|----------------------------------|--------|--------|
| Admis | 153 | 84,53% | 28 | 15,47% | 181 |
| | 41,80% | 36,43% | 51,85% | 6,67% | 43,10% |
| Non admis | 213 | 89,12% | 26 | 10,88% | 239 |
| | 58,20% | 50,71% | 48,15% | 6,19% | 56,90% |
| Total | 366 | 87,14% | 54 | 12,86% | 420 |

Les candidats mariés, pacsés ou en concubinage ont mieux réussi (51,85 %) que les célibataires (41,80 %), mais il n'y a pas de corrélation significative au sens du Khi2.

4.2. La section du baccalauréat

Tableau n° 19 : Taux d'admis selon la section du baccalauréat

| | (L) Littéraire | | (S) Scientifique | | (ES) Economique et social | | (STI) Sciences et technologies | | (STL) Sciences et technologies | | (SMS) Sciences médicosociales | | (H) Hôtellerie | | BAC PRO | Total | |
|-----------|----------------|--------|------------------|--------|---------------------------|--------|--------------------------------|-------|--------------------------------|-------|-------------------------------|-------|----------------|-------|---------|-------|--------|
| Admis | 42 (-) | 23,33% | 86 (++) | 47,78% | 44 | 24,44% | 3 | 1,67% | | | 2 | 1,11% | 1 | 0,56% | 2 | 1,11% | 180 |
| | 36,52% | 10,05% | 50,00% | 20,57% | 38,60% | 10,53% | 75,00% | 0,72% | | | 40,00% | 0,48% | 100,00% | 0,24% | 40,00% | 0,48% | 43,06% |
| Non admis | 73 (+) | 30,67% | 86 (-) | 36,13% | 70 | 29,41% | 1 | 0,42% | 2 | 0,84% | 3 | 1,26% | | | 3 | 1,26% | 238 |
| | 63,48% | 17,46% | 50,00% | 20,57% | 61,40% | 16,75% | 25,00% | 0,24% | 100,00% | 0,48% | 60,00% | 0,72% | | | 60,00% | 0,72% | 56,94% |
| Total | 115 | 27,51% | 172 | 41,15% | 114 | 27,27% | 4 | 0,96% | 2 | 0,48% | 5 | 1,20% | 1 | 0,24% | 5 | 1,20% | 418 |

En 2004-2005, les candidats titulaires d'un bac S ont obtenu un taux un de réussite significativement supérieur (50 %) à celui des PE1 titulaires d'un bac L (36,52 %).

5. Conclusion générale

Cette analyse statistique montre que les critères de sélection ne répondent qu'en partie aux objectifs pour lesquels ils ont été retenus par l'IUFM de Poitou-Charentes.

En effet, les notes aux tests d'admission en PE1 sont corrélées de manière significative aux résultats du CRPE. 90 % des PE1 ayant échoué à ce concours ont obtenu une note globale aux tests inférieure à 12. Mais, parmi les six critères actuels de sélection des dossiers, un seul se trouve corrélé à la réussite au concours : la rapidité d'obtention du diplôme. Ce résultat remet en question l'intérêt de sélectionner les candidats à partir de données relatives à leur parcours préprofessionnel.

L'étude souligne par ailleurs que quatre autres critères, actuellement négligés à l'IUFM de Poitou-Charentes, pourraient être pris en considération car ils présentent une forte corrélation par rapport à la réussite au CRPE :

- le fait d'être âgé de 20, 21 ou 22 ans au moment des tests de sélection ;
- la mention « bien » ou « très bien » au baccalauréat ;
- la mention « bien » ou « très bien » au DEUG (diplôme d'études universitaires générales) ;
- le fait d'être titulaire d'un bac S

Au demeurant, si les tests constituent un moyen de sélection très pertinent, notamment lorsqu'ils sont d'un niveau de difficulté ni trop élevé ni trop faible, ils ne garantissent pas pour autant que les lauréats du concours soient des enseignants compétents.

Cette analyse montre que la réflexion au sein des IUFM sur la politique de recrutement des étudiants en PE1 soulève un dilemme particulièrement délicat. Comment élaborer des modalités de recrutement qui permettent, avec un coût raisonnable, de sélectionner parmi les nombreux candidats, des personnes qui présentent à la fois un bon potentiel de réussite au CRPE et de réelles motivations et aptitudes à acquérir des compétences didactiques et pédagogiques ?

Annexes

| |
|--|
| INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAITRES de l'Académie de POITIERS Admission en première année de préparation au professorat des écoles - Session 2004 - |
|--|

CRITERES D'ADMISSION

NOM/PRENOM :

| DOSSIER sur 18 | | BAREME |
|---|---------|--|
| <i>1 – Coursus</i> | | |
| 1-1 – Diplômes |/2 | 2 si licence 1 si équivalence |
| 1-2 - Rapidité d'obtention des diplômes |/6 | 6 points si licence en 3 ans ou diplôme équivalent obtenu sans retard ♦ 2 points de moins par année de redoublement dans la même discipline ♦ 1 point de moins par année de retard en cas de changement d'orientation après échec |
| 1-3 - Activités professionnelles en cours d'études (du baccalauréat à la licence) |/3 | 1 point par année universitaire (1/10 au 30/09), plafonné à 3 points (Nécessité d'avoir effectué 200 heures au moins dans l'année) |
| <i>2 – Expérience éducative</i> | | |
| 2-1 - A l'intérieur d'un cursus de formation |/1 | 0 ou 1 point (UV de préprofessionnalisation vers les métiers de l'enseignement - ou stage en école dans le cursus de formation) |
| 2-2 - Dans l'exercice d'un métier d'enseignement |/3 | 1 point/an pour métier d'enseignement (ex : MA, suppléant...) 0,5 point/an pour MI-SE... Plafonné à 3 points |
| 2-3 - Activités éducatives complémentaires de l'école |/3 | Pour activités dans le cadre d'organismes agréés (éducateur, moniteur ou directeur de colonie de vacances) : 0,5 point pour des activités ponctuelles sur une année (21 jours minimum) 1 point si une année d'éducateur à plein temps 2 points si plus Plafonné à 3 points |

Les points correspondants ne pourront être pris en compte que s'ils sont justifiés par un document remis en même temps que le dossier.

| SITUATION A LA DATE D'INSCRIPTION (1)(2) | | | | | | |
|---|--|---|---|----------|-------------------------|---------|
| <input type="checkbox"/> Etudiant(e) Diplôme préparé : Discipline : Université : Académie : | <input type="checkbox"/> Fonctionnaire stagiaire, titulaire et agent non titulaire de l'Etat. <input type="checkbox"/> Dans l'Education Nationale <input type="checkbox"/> Dans une autre administration (Précisez) | <input type="checkbox"/> Fonctionnaire stagiaire, titulaire et agent non titulaire des collectivités territoriales (y compris des fonctionnaires T.O.M.) <input type="checkbox"/> Fonctionnaire stagiaire, titulaire et agent non titulaire du secteur hospitalier | <input type="checkbox"/> Secteur privé <input type="checkbox"/> Demandeur d'emploi <input type="checkbox"/> Sans profession | | | |
| DIPLOMES POSSEDES AU MOMENT DU DEPOT DE DOSSIER (1) | | | | | | |
| Titres | Discipline ou série | Année | Lieu d'obtention | Académie | Session (Juin ou sept.) | Mention |
| <input type="checkbox"/> Baccalauréat | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Titre équivalent | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> DEUG | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> BTS | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> DUT | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Titres ou diplômes équivalents (1er cycle) | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> LICENCE | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Titres ou diplômes équivalents à la licence | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> MAITRISE | | | | | | |
| <input type="checkbox"/> Autres diplômes (2 ^{ème} , 3 ^{ème} cycle) | | | | | | |
| Cas de dispense possible en qualité de : <input type="checkbox"/> Mère de 3 enfants <input type="checkbox"/> Sportif de haut niveau Remplissez-vous la condition prévue à l'article 17 de la loi du 30 octobre 1986 stipulant que "dans les écoles publiques de tout ordre, l'enseignement est exclusivement confié à un personnel laïque" ? <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON | | | | | | |

(1) Mettre une croix dans la case correspondante

(2) Candidats sous les drapeaux : indiquer la situation avant le départ

III. ACTIVITE PROFESSIONNELLE ANTERIEURE (1)

| Avant le 1 ^{er} septembre 2005 avez-vous été : | | Années | Lieu d'exercice |
|--|---|--------|-----------------|
| Aide-éducateur ? | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON | | |
| Assistant d'éducation ? | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON | | |
| Maître auxiliaire ? | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON | | |
| Maître d'internat ou surveillant d'externat ? | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON | | |
| Salarié du secteur privé ? | <input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON | | |

IV. PREPROFESSIONNALISATION AUX METIERS DE L'ENSEIGNEMENT (1)

| | | | |
|---|------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| Dans votre cursus universitaire, avez-vous : | | | |
| -suivi des modules de préprofessionnalisation | <input type="checkbox"/> OUI | <input type="checkbox"/> NON | Durée en heures : |
| -effectué un stage en établissement (sensibilisation ou observation) | <input type="checkbox"/> OUI | <input type="checkbox"/> NON | Durée en jours : |
| Hors cursus universitaire, avez-vous une expérience pédagogique ou éducative ? (tutorat, animation culturelle, artistique ou sportive etc...) | <input type="checkbox"/> OUI | <input type="checkbox"/> NON | |

Très important : Ces éléments ne seront pris en compte pour l'admission que dans la mesure où les pièces justificatives auront été jointes à ce dossier.

V. INFORMATIONS COMPLEMENTAIRES

Avez-vous déjà suivi une 1^{ère} année d'I.U.F.M. ? OUI NON

| | |
|------------------------------------|---------------------------------|
| Si OUI, en quelle année ? | En quelle discipline ? |
|------------------------------------|---------------------------------|

Si vous êtes candidat(e) à l'admission à l'I.U.F.M. Poitou-Charentes pour y préparer plusieurs concours, indiquez vos différentes candidatures par ordre de priorité :

1. _____
2. _____
3. _____

Si vous êtes candidat(e) à l'admission dans d'autres I.U.F.M., mentionnez vos demandes. (Quel I.U.F.M. ? Quelle discipline ?)

1. _____
2. _____
3. _____

(1) Mettre une croix dans la case correspondante.

INTELLIGENCES ET LANGAGES AUX ÂGES PRÉ-SCOLAIRE ET SCOLAIRE¹

Jacques LAMBERT
IUFM de la Réunion

Résumé. – Chez le jeune enfant, les développements de la pensée et du langage vont de pair, mais néanmoins ne sont pas confondus. Une meilleure connaissance de leurs interactions devrait permettre aux enseignants de ne pas se contenter de progrès en matière de verbalisation au détriment d'exercices plus astreignants de catégorisation et d'apprentissage de la résolution de problèmes. En revanche, certains jeux de langage (devinettes, jeux de mots) pourraient être utilement développés. Dès le plus jeune âge, toute bonne pédagogie ne peut être que différenciée et doit tenir compte de la variété des rythmes de développement et des formes d'intelligence.

Abstract. – *Children develop thought and language simultaneously, but both activities do not fuse. Teachers ought to have a better knowledge of their interplay in order to content themselves with verbal progress to the detriment of more compelling exercises such as categorisation and problem resolution. Besides, such language games as riddles or puns may well be used profitably. Aiming at very young kids, any fruitful pedagogy must be differentiated and take into consideration the wide range of development rhythms and forms of intelligence.*

Ce qui me semble le plus important, dans les quelques bribes de connaissances en psychologie que l'on pourrait chercher à communiquer aux enseignants, notamment aux professeurs des écoles, c'est une mise en garde contre l'illusion rétrospective qui consiste à considérer le développement de l'enfant du point de vue de son aboutissement, c'est-à-dire de notre point de vue d'adultes aux fonctions mentales finalement intégrées, illusion qui conduit notamment à oublier les tâtonnements, attermoiements et ajustements successifs qui constituent la réalité du quotidien du développement en train de se faire.

Je me propose ici, à titre d'exemple, d'étudier les rapports entre intelligence(s) et langage(s) tels qu'ils se constituent, s'articulent, se nouent et

1. Ce texte date de fin août 2006, époque où il fut présenté, lors de la rentrée des professeurs des écoles stagiaires du Tampon, sous forme de conférence introductive à la psychologie du développement de l'enfant.

finalement s'autonomisent depuis la naissance jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire : ce faisant, je voudrais mettre en évidence ce qui me semble être les enjeux, les opportunités et également les points d'achoppement de leur prise en compte par l'enseignement scolaire :

1. au départ, un premier constat : celui de l'hétérogénéité initiale de l'intelligence et du langage ;

2. puis une convergence et une redéfinition des champs respectifs de compétence : le travail de construction de connaissances lié à la catégorisation ;

3. comme espaces de coopérations potentielles, quelques terrains d'aventure du langage propices au développement de l'intelligence ;

4. enfin, l'autonomie résiduelle et la distanciation de l'intelligence par rapport au langage dans les apprentissages de la résolution de problèmes et du raisonnement logique.

En conclusion, la nécessité de (re)découvrir et de prendre en compte, notamment dans l'enseignement scolaire, la variabilité des formes d'intelligence(s).

Les œuvres de deux auteurs me fourniront des fils conducteurs et des perspectives d'approfondissement auxquels je ferai amplement référence. Il s'agit de Lev Vygotski (*Pensée et langage*) et de Howard Gardner (*Les Intelligences multiples*).

I. Constat de départ : l'hétérogénéité initiale de l'intelligence et du langage

Lev Vygotski, que je citerai abondamment au cours de cet article, en faisait un principe de base que devaient partager, selon lui, tous les chercheurs s'intéressant à cette question².

Tous d'abord, intelligence et langage n'ont pas la même origine génétique : il existe une phase — assez longue — d'intelligence sans langage, ou d'intelligence antérieure au langage, intelligence dite « sensori-motrice » par Piaget, ou « instrumentale » par les éthologues (notamment Köhler dont je vais reparler), ou encore « pratique » selon les traducteurs de Vygotski, une intelligence qui s'exprime dans l'invention de solutions propres à résoudre des problèmes concrets (de déplacement, de préhension...), une intelligence qui est une réorganisation efficace des relations entre les objets perçus.

2. Cf. « Référence n°1 », en fin de texte.

Par ailleurs, ni le développement de l'intelligence, ni le développement du langage ne sont linéaires. Ils sont l'un et l'autre morcelés, « buissonnants et bourgeonnants », disait Howard Gardner. Ils se traduisent par des avancées multiples et parallèles, qui, chacune, ne s'ajustent et ne se renforcent respectivement et réciproquement que tardivement.

Amplement cité dans les travaux de référence, Köhler, autour de 1920, s'est intéressé à ce que de jeunes singes, peu expérimentés et peu influencés par l'imitation de singes adultes, étaient capables de mettre en œuvre (disons, plus explicitement : de découvrir, d'imaginer, d'inventer) comme instrument pour s'approprier une banane qui avait été placée à portée de leur regard mais non de leurs mains...

Dans un premier temps, Köhler attache une cordelette à la banane, mais cette cordelette est suffisamment longue et fait plusieurs détours avant de parvenir à l'endroit où le singe peut la saisir. Le singe attrape la cordelette ; il l'attire à lui, mais, comme cela n'a pas d'effet immédiat sur la banane, il renonce. L'expérience se renouvelle jusqu'au moment où la cordelette est assez courte pour que le singe puisse entrevoir, de proche en proche, l'effet que cela pourra avoir sur la banane. Il l'attire alors entièrement à lui et obtient satisfaction... À partir de cet instant, même la situation numéro un n'est plus un problème pour lui. Il sait très bien qu'il doit tirer pour réussir.

Même expérience avec un bâton : dans un premier temps, un bâton est mis à disposition du singe, mais dans un endroit de sa cage qui ne lui permet pas de voir à la fois le bâton et la banane. Le singe ne l'utilise pas... Puis le bâton est introduit dans l'espace visuel qui contient la banane : peu de réactions au début de l'expérience. Ce n'est que lorsque la banane semble dans le prolongement du bâton que le singe a l'idée de se saisir de ce dernier pour faire se déplacer la banane, d'abord de manière aléatoire, puis obliquement, afin qu'elle se rapproche de lui et qu'il puisse la saisir. À partir de cette réussite, les situations un et deux ne lui posent plus de problème : le singe semble avoir acquis la notion d'instrument et va rechercher un bâton lorsque cela lui semble utile.

Troisième série de tests : le bâton est mis à la disposition du singe, mais il est formé de deux morceaux emboîtables, chacun des morceaux pris séparément étant trop court pour atteindre la banane... Mêmes hésitations du singe, avant que la situation d'emboîtement possible ne soit clairement suggérée par la disposition des deux morceaux. Le singe réussit alors, et reproduit par la suite ce comportement de construction d'outils qui a été efficace une première fois.

Variante ou étape : l'empilement de tabourets pour atteindre une banane accrochée en hauteur.

Ces mêmes tâtonnements et apprentissages durables existent de la même manière chez les jeunes enfants. Piaget a pu les expérimenter sur sa fille Lucienne alors âgée de 10 mois. Bien sûr, comme les enfants, certains singes « apprennent » plus ou moins vite et ont plus ou moins besoin de situations différentes d'apprentissage pour devenir vraiment habiles dans la découverte de solutions généralisables.

Les explications avancées sont multiples selon les auteurs : ajustement par essais et erreurs, tâtonnements, renforcement, loi de l'« effet ». L'explication la plus plausible conservée par Köhler et ses collaborateurs du courant dit de *Gestaltpsychologie* reste celle de l'*insight* (*Einsicht*), c'est-à-dire l'intuition d'une organisation possible d'un champ perceptif : la mise en acte d'un savoir indexé sur la réalité perçue et qui échappe à toute mise en cohérence de représentation préalable ou différée...

Cette mise en cohérence ultérieure n'interviendra qu'à travers une symbolisation qui accompagne le développement du langage et peut requérir un délai relativement important entre la réussite et l'interprétation ou l'explicitation, c'est-à-dire le délai nécessaire pour passer du « réussir au comprendre » (ce qui sera une préoccupation « épistémique » essentielle des recherches dans lesquelles s'est investi Jean Piaget)...

De la même manière, il existe des formes préalables ou initiales du développement du langage qui n'ont rien à voir avec le développement de la pensée.

Cela se manifeste notamment dans des formes de langage essentiellement mis au service de l'expression de l'émotion (satisfaction, peur, douleur, besoin...). Blanche Learned, collaboratrice de Robert Yerkes, a produit dans les années 30, un « dictionnaire du langage des singes » qui présente 32 formes phonétiques reconnaissables par les congénères des singes qui se sont prêtés à l'expérience. Ces messages sonores peuvent être riches et complexes, mais ils ne correspondent jamais à un langage descriptif. Ils constituent simplement l'évocation sonore d'un vécu émotionnel³...

De la même manière, si on prête l'oreille aux babillages de l'enfant humain, avide de se constituer un tissu relationnel, on leur reconnaît une fonction évidente qui est de maintenir ou développer la relation avec la mère, la solliciter, l'accompagner...

Enfin, pour ne pas s'arrêter à des exemples trop élémentaires, on peut également analyser l'observation que l'on peut faire d'un enfant en train de s'exprimer dans une activité graphique. Par exemple (Vergnaud), l'enfant en vient à évoquer un envol d'oiseaux. Il marmonne « Les oiseaux ! Tchip !

3. Cf. « Référence n° 2 », en fin de texte.

Tchip ! Tchip ! » et, dans le même temps, trace sur sa feuille des traits courts et espacés... Il ne dessine pas des oiseaux, mais un mouvement, une énergie (celle-là même que Pollock cherchera à retrouver dans ses *Acting out*)... Le lendemain, si on lui demande de s'exprimer sur son dessin, il racontera probablement tout autre chose que l'histoire d'un envol d'oiseaux. Son dessin ne décrit rien ; il exprime simplement, et l'objet exprimé peut facilement se substituer à une expression passée simplement parce que la situation présente n'a plus rien à voir avec ce qui depuis longtemps déjà est oublié...

Il y a donc une étape nécessaire et préalable pour que langage et pensée — ou langage et intelligence — en viennent à se croiser puis à s'entrelacer et enfin partiellement se confondre avant de nouveau de prendre leurs distances l'un par rapport à l'autre...

Cette étape, c'est l'accès à la construction de représentations mentales, ce qu'on appelle communément l'accès à la pensée symbolique, ou la symbolisation...

Là encore, à la fois les progrès sont morcelés et les premières formes se manifestent très tôt :

1. L'apprentissage, dans les bras de la mère, du triangle de désignation, c'est-à-dire suivre du regard son regard, reconnaître l'objet sur lequel son regard se porte, apprendre de sa bouche le nom de ce qu'elle désigne ainsi en le regardant : cette construction d'une structure de désignation est essentielle au jeune enfant comme format d'évocation de l'utilisation de signes vocaux, même si, dans un premier temps, l'enfant laisse dire et ne rentre pas tout de suite dans le jeu d'une reprise de ces sons dans sa propre verbalisation...

2. Un peu plus tard, le développement d'une symbolisation fortement chargée de sens, notamment en ce qui concerne le vécu affectif relatif à la présence/absence du parent protecteur... (Ceci a été fort bien illustré par les observations de Sigmund Freud relatives au « jeu de la bobine » et au « fort/da » auquel peuvent se livrer certains enfants ; puis généralisé, par la suite, sous l'appellation d'« objet transitionnel » par Donald W. Winnicott dans l'interprétation qu'il donne du « doudou » adopté pendant une assez longue période par la plupart des jeunes enfants...)

3. Enfin, après de multiples exercices de babillages, la sélection progressive de certains sons descriptifs : le fameux « mapa » qui gratifie le narcissisme des parents, ou, plus significatifs, des mots désignant les objets ou événements quotidiens... Ces premiers mots seront génériques, ou prototypiques : par exemple, « woua » peut certes servir à désigner un chien, surtout si le mot est redoublé (« woua-woua »), mais, sous sa première forme, il désignera tout aussi bien d'autres animaux à poils et de taille équivalente (agneaux, cabris, lapins...) ou encore, si le chien entrevu une première fois

est de couleur paille, le même mot pourra être utilisé pour désigner tout objet de couleur approchante (jaune, blond, cendré...), ou enfin, tout son un peu soudain (cris, grincements, musiques, bruitages, chutes ou chocs d'objets...). De la même manière que ces oralisations restent génériques, leur utilisation peut être librement reconstituée et réinterprétée. « Toto » peut aussi bien vouloir dire : « Donne moi la petite voiture avec laquelle j'ai envie de jouer », ou encore, « j'ai entendu la voiture de Papa rentrer dans la cour », ou enfin, « j'ai entendu un bruit comme celui d'une voiture, c'est ça ? ». Les mots sont désignatifs dans un contexte auquel ils appartiennent et qui leur donne sens sans qu'ils ne puissent se dissocier de ce contexte, l'interlocuteur faisant d'ailleurs lui-même partie du contexte (le langage construit et égo-centré apparaissant comme une étape ultérieure correspondant à une intériorisation de la pensée à travers son expression verbale)...

L'étape majeure, celle de la fusion du langage et de l'intelligence, considérée par Stern comme une grande révolution dans les rapports de l'enfant aux mots, c'est lorsqu'il « découvre » que tous les objets peuvent — et donc doivent — avoir un nom. Cela l'excite, le sollicite ; il veut savoir et enrichit ainsi de manière boulimique son vocabulaire⁴...

Trois remarques sur cette période.

Tout d'abord : cet attrait nouveau pour les mots ne peut être satisfait que si les mots ne sont pas trop difficiles à prononcer, ce qui suppose à la fois des capacités de discrimination auditive et des capacités verbales d'articulation permettant l'imitation et la reproduction.

Cette contrainte — physiologique — de développement peut constituer un handicap momentané, disons un délai nécessaire et très variable selon les enfants avant que ces capacités ne soient maîtrisées et stabilisées... mais l'éducateur doit savoir y prendre garde : ce n'est pas parce que l'enfant ne sait pas reproduire qu'il est incapable de comprendre : élocution et symbolisation sont des aptitudes clairement séparées... S'il faut donc temporiser les exigences en matière d'expression verbale en fonction des délais nécessaires à l'enfant, ce n'est pas une raison suffisante pour négliger le développement d'autres activités, multiples et variées, de symbolisation (gestuelle, rythmique, graphique, sculpturale, etc.).

Même si les capacités d'élocution de l'enfant connaissent du retard, le développement de ses capacités de symbolisation ne doit jamais être laissé en friche... Ceci est évident lorsqu'il s'agit d'enfants sourds mais doit égale-

4. Cf. « Référence n° 3 » en fin de texte.

ment être une règle stricte de conduite à l'égard d'enfants dont les déficiences ne sont pas aussi clairement caractérisées...

Deuxième remarque : accroissant son lexique et sa capacité de dire les choses, l'enfant va développer sa capacité de penser... mais cette intériorisation d'une pensée individualisée ne se fait pas directement ! Elle se fait par l'intermédiaire de la parole partagée : j'apprends à penser à travers ce que j'ai appris à dire ; je prends comme repère ce qui m'a été donné comme un consensus acceptable de la manière dont ça peut avoir du sens à travers la manière dont ça peut se dire. Participer à ce qui se dit en groupe, répéter, se souvenir pour pouvoir soi-même intervenir lors de la prochaine séance de parole partagée, s'autoriser peu à peu à dire, se sécuriser, se conforter, devenir capable d'apprentissage latent, latéral, vicariant... La dimension sociale de l'apprentissage langagier ne doit jamais être sous-estimée. S'il y a mutisme, il faut savoir l'analyser en relation avec l'insécurité vécue de l'enfant dans cette situation présente qui ne lui est pas encore familière, bien plus que comme déficience étrangère à la situation présente : il nous faut savoir créer les conditions présentes d'un partage de paroles quel que soit le vécu affectif ou relationnel de l'enfant par ailleurs. L'école doit devenir cet espace où se réalisent les deux moments considérés par Vygotski comme nécessaires à la construction de tout savoir : d'abord espace d'une communication partagée dont les ingrédients seront ensuite intégrés dans l'espace potentiel personnel, celui de la symbolisation, ou autrement dit, de la pensée. L'école doit jouer le rôle d'ouverture de l'espace potentiel personnel décrit par Winnicott. Elle doit jouer le même rôle que le doudou si nécessaire à la plupart des enfants et cesser de stigmatiser les déficiences langagières attribuées au milieu familial.

Enfin, troisième remarque : l'intérêt de l'enfant pour les différents registres de symbolisation évolue. Selon Howard Gardner, il existe essentiellement quatre « vagues » de développement d'une systématisation des registres de symbolisation :

- La première concerne les actions, scénarios, scripts débouchant sur la narration d'événements ou de petites anecdotes (et après, il..., et puis...), et permettant peu à peu l'organisation en mémoire du passé qui, par la répétition régulière des mêmes événements, permet de supputer l'existence, ne serait-ce que virtuelle, d'un futur... Évoquant le passé – même si, dans un premier temps, c'est un passé reconstitué largement dépendant des conditions de l'évocation présente – l'enfant va apprendre à entrevoir le présent vécu comme potentiel passé d'un futur à venir. Par là, il apprendra peu à peu à se souvenir : il augmentera son empan de mémoire et ne la limitera pas (plus)

aux événements chargés d'affects (manques, angoisses, ruptures) dont il ne sait se débarrasser. La mémoire, peu à peu, n'est plus seulement la chasse gardée de l'émotionnel mais devient une forme de continuité objectivée de la présence au monde de l'enfant. Elle s'attache tout d'abord à ce qui est objet d'un retour régulier, d'une présence habituelle et familière, puis, peu à peu, à des événements et des objets nouveaux et singuliers.

- La seconde vague de symbolisation concerne l'organisation topologique de l'espace, et la découverte progressive de ma participation comme objet à l'espace des objets...

- La troisième, la quantification des ensembles, collections, séries présents dans l'espace perceptif, les constellations, les arrangements...

- Enfin, la quatrième, les systèmes de signes, formes graphiques, icônes, chiffres, lettres et leurs utilisations complexes : nombres et mots.

II. Convergence et redéfinition des champs respectifs de compétence entre intelligence et langage : le travail de construction de connaissances lié à la catégorisation

Je reviens maintenant à ma préoccupation essentielle de différenciation des développements respectifs de certaines opérations proprement intellectuelles et du développement langagier qui y est associé.

La première de ces opérations et la plus durable, tout autant que l'exemple le plus instructif sur les relations entre intelligence et langage au fil du développement de l'enfant, c'est la catégorisation, c'est-à-dire la mise en ordre et la construction des connaissances.

Je catégorise quand je range, je classe, j'ordonne...

Dans un premier temps, l'enfant catégorise assez spontanément au sens où le même mot pourra désigner non pas un objet particulier mais une collection d'objets. J'en ai parlé précédemment en donnant pour exemples les mots « woua » et « toto », mais j'ai également insisté sur le fait que les ensembles d'objets désignés par des mots, à ce stade de développement de l'enfant, conservent un contour flou, empirique, partiellement arbitraire et fortement contextualisé.

Lorsque l'enfant, un peu après son deuxième anniversaire, accède à la révolution décrite par Stern concernant la manière dont il considère le rapport des mots aux objets, il commence réellement à s'investir dans le langage, à collectionner du vocabulaire, un vocabulaire étendu et diversifié avec lequel il va investir le monde. C'est un progrès indéniable dans sa capacité de penser mais cela se double pour lui d'une difficulté intellectuelle nouvelle pour

lui. Pour l'enfant de cet âge, les mots existent comme des objets : ils se juxtaposent et ne se hiérarchisent pas, d'où la difficulté de les organiser en catégories.

Les catégorisations lexicales dont le jeune enfant est alors capable sont dites schématiques, ou fonctionnelles, car, il n'a cure de ranger les objets selon quelques taxonomies propres au langage adulte, mais les rassemble selon leur fonction : il y a, par exemple, les objets du petit déjeuner (le bol, les flocons d'avoine, le lait, le sucre, la serviette...), les objets de la toilette (le savon, la brosse à dents, le dentifrice, la serviette...), etc. La liste des thèmes d'exploration des rangements de mots en catégories diverses est longue : de bons manuels existent, qui propose aux maîtres de maternelle des exercices variés sur ce thème⁵.

L'école, certes, joue un rôle non négligeable dans l'évolution des conceptions de l'enfant en lui proposant des rangements de type catégoriel au fil d'activités variées (les objets de mêmes couleurs, les formes géométriques « prototypiques », l'organisation topologique de l'espace [dessus/dessous, proche/loin, etc.]...) mais la difficulté ne se résout pas à l'aide d'un simple subterfuge pédagogique. Elle demeure fondamentale et a fait couler beaucoup d'encre dans les travaux de recherche sur le développement de l'enfant. Il s'agit de savoir à quel âge l'enfant accède à une logique d'organisation de la pensée qui respecte et utilise la logique des classes (définies notamment par Bertrand Russel et abondamment utilisées ensuite notamment en logique formelle et dans les mathématiques dites modernes...)

Vygotski, par exemple, signale que certains enfants butent dans l'apprentissage de mots « surordonnés » (par exemple « vêtements » pour inclure chaussettes et pull-over) ou encore produisent des listes parfaitement hétéroclites (par exemple, évoquant le repas pris à la cantine, ils énuméreront les alternatives possibles : « du poulet, du riz, de la viande, du jambon... »). Plusieurs autres exemples peuvent être évoqués⁶...

Piaget, pour sa part, en a fait un thème de recherche particulier auquel il a donné le nom de l'opération mathématique mise en défaut à cette étape du développement cognitif de l'enfant : la question de la « quantification de l'inclusion ». Voici les exemples utilisés dans les recherches menées avec ses collaborateurs :

5. Cf. notamment : Sylvie Cèbe, Jean-Louis Paour et Roland Goigoux, *Catégo. Apprendre à catégoriser. Comprendre comment on catégorise*, Paris, Hatier, 2004, 62 p.

6. Cf. « Référence n° 4 », en fin de texte.

- « J'ai un bracelet qui est composé de sept perles en bois. Cinq de ces perles sont bleues et les autres sont d'une autre couleur. Y a-t-il plus de perles bleues que de perles en bois ? »

- Ou encore, la variante : « Ce bouquet compte sept fleurs dont cinq sont des roses. Y a-t-il plus de roses que de fleurs ? »

Dans l'enseignement de type occidental, la résolution logique de ce problème apparaît assez naturelle au plus tard à la fin de l'année de grande section, mais certains auteurs (Bertrand Troadec à Tahiti, Marie-Christophe Parmentier à la Réunion) ont pu montrer qu'il s'agissait d'un trait typiquement culturel et que la construction des classifications formelles n'était pas forcément aussi évidente pour des enfants appartenant à certains sous-groupes culturels et notamment se différenciait selon les liens privilégiés par ces sous-groupes avec les traditions orales ou avec l'écriture...

Il y a là une sorte de pierre d'achoppement de la réflexion sur les rapports entre intelligence et langage : si je considère que la construction des catégories lexicales formelles est la marque du développement de l'intelligence dans le langage de l'enfant, comment interpréter la variété de développement de cette catégorisation selon les cultures ?

- ou bien je considère qu'il y a des niveaux d'intelligence différents selon les appartenances culturelles (ce qui est la thèse raciste traditionnelle) ;

- ou bien je fais l'hypothèse (et je reviendrai sur cette ouverture culturelle) qu'il peut y avoir des formes d'intelligence différentes (l'un des exemples assez faciles à évoquer étant l'intelligence spatiale manifestée dans les jeux de mémorisation d'objets type jeu de Kim où excellent les enfants aborigènes australiens alors que les enfants occidentaux s'appuient essentiellement sur des apports langagiers pour améliorer, bien pauvrement, leurs performances).

Cette dernière évocation m'amène d'ailleurs à souligner à quel point l'effort intellectuel de catégorisation qui accompagne le développement mental de l'enfant de 3 à 6 ans et au delà, semble d'une utilité tout à fait évidente pour le développement de ses compétences langagières ainsi que pour le développement de l'empan de sa mémoire de travail : ainsi, par exemple, si l'on fait procéder de jeunes enfants de 6/8 ans à des épreuves de mémorisation à court terme en leur fournissant une liste d'une dizaine ou d'une vingtaine de mots connus et en leur demandant d'en retrouver le plus grand nombre possible quelques minutes plus tard, l'indication, ou l'absence d'indication préalable des catégories d'appartenance possibles de ces mots sera un élément déterminant du score de bonnes réponses obtenu. Par exemple, si, avant de lire la liste de mots à retenir, je dis à l'enfant « Tu verras,

certains mots sont des noms de légumes, d'autres des noms de jouets, et d'autres des vêtements », cette organisation des cadres de mémorisation que je lui propose va lui permettre de mémoriser plus du double de mots que si aucune suggestion ne lui est préalablement fournie. Si l'enfant est plus jeune (avant quatre ans et demi) cette procédure s'avère inutile et n'a aucun effet...

Ces catégories formelles, classes, ensembles sur-ordonnés ou sous-ordonnés, on les appelle également catégories « taxonomiques » en référence au vieux mot français employé au XVIII^{ème} siècle par les naturalistes dans leur effort de construction d'une classification générale des êtres vivants.

C'est une manière de rendre hommage à leur long travail d'élaboration d'une représentation scientifique du monde qui nous entoure et qui s'est traduit par la construction de connaissances dont l'école est dépositaire et qu'elle doit en permanence réactualiser et transmettre.

Or c'est dans cette transmission qu'apparaissent le plus nettement les rapports paradoxaux entre concepts spontanés issus du langage commun et concepts scientifiques objets de définitions d'usage et de champ d'application qui entraînent une nouvelle disjonction entre langage ou représentations communes et développement du savoir de l'enfant.

Ce « moment », clé du développement durable de l'intelligence de l'enfant, est celui de la construction de concepts scientifiques.

Le concept est un outil de pensée qui appartient nécessairement à l'univers des signes : c'est un mot (il ne peut y avoir de concept sans système de désignation) mais un mot qui ne décrit pas un objet, mais établit un rapport avec d'autres signes, d'autres concepts...

Il correspond à une théorisation dans un domaine de pensée, théorisation qui a une consistance propre. Il répond donc à une définition en lien avec cette théorisation et possède un domaine d'application strictement défini. Dès lors, les appellations proches, appartenant au langage commun ou, selon l'expression consacrée en didactique des sciences, aux conceptions spontanées, doivent être démarquées. Le langage courant propice aux multiples approximations qu'autorisent les prototypes variables selon les environnements géographiques, les climats et les cultures, doit être expurgé et de nouvelles définitions ou règles de dénomination apparaissent. Par exemple, le pingouin est un oiseau, même s'il ne vole pas, alors que la chauve-souris, qui vole, n'en est pas un ; ni la baleine ni le dauphin ne sont des poissons ; le paresseux n'est pas un singe ; le gnou est une antilope ; etc.

Il en est de même des concepts liés aux sciences expérimentales : la force d'inertie n'est pas synonyme d'absence de mouvement ; quelques litres d'eau peuvent faire exploser le tonneau de Blaise Pascal...

De la même manière, le soleil ne se lève ni ne se couche ; la mer n'est pas bleue, elle reflète simplement le ciel ; la terre n'est pas plus proche du soleil en été qu'en hiver ; au cours d'une année, même les façades orientées vers le nord bénéficient d'une certaine durée d'ensoleillement ; la lune tourne sur elle-même, et c'est pour cela que nous ne pouvons connaître sa « face cachée » ; dans un bassin fermé, si un navire jette son lest par dessus bord, il va faire baisser le niveau d'eau du bassin ; etc.

D'une manière habituelle, notre langage endosse les conceptions spontanées, les stéréotypes, les conventions et valorisations implicites partagées par notre groupe. Parler juste suppose une ascèse et souvent la mise à distance par rapport au langage commun est nécessaire si l'on veut permettre l'élaboration de connaissances scientifiques (j'y reviendrai plus tard à propos des difficultés de résolution de problèmes liés à l'« habillage » des énoncés)... Ce que l'on doit surtout retenir de cette épuration nécessaire des concepts spontanés et de la construction des concepts scientifiques par l'enfant, c'est qu'elles ne sont jamais, ni l'une ni l'autre, immédiates, instantanées, définitives, comme pouvaient l'être les solutions à des problèmes d'instrumentation spatiale (tels que ceux que Köhler proposait à la sagacité de ses singes). Une notion peut être connue des élèves, le mot pour la désigner parfaitement compris sans que la totalité du domaine ou des modalités d'application ne soit entièrement maîtrisée. Par exemple, la notion d'axe de symétrie est introduite assez tôt dans l'enseignement scolaire. Je l'ai vue utilisée en CE2 à propos du dessin d'un visage et la définition qui en était donnée me semblait correcte : les élèves avaient retenu le mot et compris l'application qui leur était présentée. Maîtrisaient-ils l'extension du concept dans la pluralité des situations où il pouvait trouver à s'appliquer ? Certainement pas encore : je fais l'hypothèse qu'il leur faudrait un certain temps, notamment à travers l'étude des figures géométriques, pour qu'ils comprennent, par exemple qu'un triangle équilatéral possède trois axes de symétrie, un carré en a quatre, et si l'on poursuit l'observation de l'ensemble des polygones réguliers convexes, on constate que chacun a autant d'axes de symétrie que de sommets et de côtés, avec une variation des dispositions suivant que ce nombre est pair ou impair, ce qui, psychologiquement, permet de jouer sur la variation ressemblance/différence et donc, comme le signalait Claparède, de mieux « prendre conscience » de la spécificité du concept.

De la même manière on pourrait s'intéresser à l'acquisition du concept de proportionnalité. Tôt enseigné (les fractions), repris en CM2 (le coefficient de proportionnalité), sa mise en œuvre systématique ne sera bien effectuée et assurée que vers 14/15 ans, c'est-à-dire en fin de collège : la notion, au fur et à mesure de la scolarité, prend de la consistance, voit son champ

d'application se préciser. Le mot est vite connu ; certains usages y sont associés, mais il faut du temps pour que le concept s'installe comme outil de calcul et qu'il acquière son statut au sein des connaissances validées dans une ou plusieurs disciplines. Selon Vygotski, c'est la loi de construction propre aux concepts scientifiques :

« La formation des concepts scientifiques [...] loin de s'achever, ne fait que commencer au moment où l'enfant assimile pour la première fois une signification ou un terme nouveau pour lui, qui est porteur d'un concept scientifique »⁷.

Ce développement des concepts scientifiques n'a plus grand chose à voir avec le développement spontané et socialisé du langage puisque la validation des appellations retenues est tirée non de l'usage qui est fait de l'expression dans le langage commun mais de la mise en relation des théorisations propres à chacun des domaines d'application (ici, géométrie d'abord, puis arithmétique, technologie, démographie, économie, etc.)

Enfin, et je vais en finir avec ce que je voulais aborder concernant le rôle de la catégorisation en matière de transmission d'un certain savoir valorisé par l'école, le deuxième et dernier grand domaine relatif aux exigences d'une catégorisation efficace, c'est celui de l'enseignement des règles d'organisation de la langue.

Dans l'« observation réfléchie de la langue », nous demandons aux élèves de se construire des catégories qui rassemblent différents objets de langage autour de mêmes définitions et permettent de définir les domaines d'application des règles. Poussée à son terme, la classification des règles relatives à l'organisation des signes de la langue est une forme typique de catégorisation. Elle est à la base de l'apprentissage de l'abstraction. Sur ce point, je renvoie aux deux études de Britt-Mari Barth dont la lecture me semble toujours indispensable pour tout professeur (et, entre autres, pour les professeurs des écoles...). Elle montre que, pour que les notions enseignées en classe (« Qu'est-ce qu'un attribut ? Un COD ? L'accord en genre et en nombre ? »...) deviennent des outils et que les règles soient correctement appliquées, il faut en donner une définition précise (genre et attributs ; domaine d'application ; limites, contre-exemples et exceptions...), ce qui, du point de vue des opérations intellectuelles sollicitées, est typique de la cons-

7. Vygotski, *Pensée et langage*, p. 293.

truction des catégories liées cette fois aux signes relatifs aux grands systèmes de symbolisation (ici, le langage)⁸...

III. Possibles terrains de coopération entre intelligence et langage : les espaces de langage propices au développement de l'intelligence

La référence à l'étude des systèmes de règles relatives au langage me permet de faire une transition tout à fait naturelle avec ce qui sera mon deuxième grand axe de réflexion sur les rapports entre intelligence et langage : celui des situations où l'intelligence tire profit de ce que lui permet le développement du langage, ou - autrement dit- celui des jeux possibles d'investigation que le langage permet et qui vont le positionner comme un des supports essentiels du développement de l'intelligence humaine...

Cette question des « jeux de langage » relève quasiment de la métaphysique ou, selon la manière contemporaine de désigner cette discipline, de la philosophie fondamentale. Elle avait été introduite par Ludwig Wittgenstein, un des plus grands philosophes logiciens du XX^{ème} siècle : selon lui, le savoir humain est vide de fondement et c'est une illusion de croire à une vérité indépendante du langage qui la profère... La vraie question philosophique est d'approfondir les jeux de langage que notre manière d'être au monde autorise et, à travers cette attention portée aux jeux de langage, d'apprendre la forme que la pensée que nous avons du monde peut prendre⁹.

Philosophiquement et culturellement, le langage est le seul grand terrain d'aventure où l'humanité joue son destin de sujet de culture. Les formes possibles de cette aventure au niveau des apprentissages se traduisent dans les moyens mis en œuvre pour la transmission de la culture humaine à tout un chacun...

Or, premier achoppement, et il est de taille : si j'aborde la question des moyens de symbolisation auxquels l'école introduit l'enfant, je dois immédiatement reconnaître que l'école introduit des priorités que certains ont pu reconnaître comme arbitraires...

8. Cf. Britt-Mari Barth, *L'Apprentissage de l'abstraction : méthode pour une meilleure réussite à l'école*, 1987, et *Le Savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, 1993.

9. Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, 1921, et *Investigations philosophiques*, 1929-1951.

Par exemple, il est clair que le langage n'est pas l'unique système de symbolisation : il en existe une pluralité d'autres (gestuels, graphiques, musicaux...) et cette pluralité est au cœur des interrogations actuelles sur la pluralité des formes d'intelligence, avec notamment la référence obligée à l'œuvre d'Howard Gardner.

Je ne vais pas m'y attarder maintenant : j'y reviendrai en conclusion car cela constitue davantage une ouverture vers d'autres perspectives que ce à quoi tend sociologiquement et institutionnellement l'école...

Je vais m'arrêter sur cette priorité donnée au langage dans les apprentissages, laquelle priorité est un maître mot de certaines directives ministérielles tout à fait appropriées dont vous entendrez nécessairement parler, et je vais me contenter de chercher à baliser quelques thèmes où l'approfondissement des jeux de langage qui nous sont accessibles peut apparaître comme un enjeu majeur de l'éducation.

1. Tout d'abord, la question des jeux de sens : sens propre/sens figuré...

L'apprentissage du langage est avant tout un jeu de démythification du sens supposé et d'enrichissement des sens pressentis. Il y a place, et c'est présent au sein de toutes les traditions culturelles à base d'oralité, pour un apprentissage par les contes et paraboles, par les jeux de sens propre et sens figuré, par les devinettes, *titim*¹⁰, et jeux de mots, par les mythes, fables, et métaphores, par les énigmes, proverbes et paradoxes...

La seule forme d'instruction qui se méfie *a priori* de cette épaisseur et polysémie possible du langage, c'est l'instruction militaire.

Pour ce qui concerne les paraboles, par exemple, nous en trouvons une application comme moyen d'enseignement dans les Évangiles : il nous y est dit que Jésus « enseignait beaucoup de choses en paraboles » (Mc 4.2) « selon ce qu'ils [ses auditeurs] étaient capables d'entendre » (Mc 4.33). Pour ses disciples, il se laisse aller à des explications complémentaires, mais il réaffirme que la compréhension du sens est d'abord une question d'attitude et d'accueil (voir également : Mt 13.1-52, Lc 8.1-20, Lc 8.16-30 et Lc 13.20-21)... C'est une attente que l'on retrouve dans beaucoup de modèles traditionnels de transmission du savoir : celui à qui l'on enseigne, c'est celui qui est prêt à recevoir, c'est-à-dire celui qui a su percevoir ce qui se cachait der-

10. Les diverses formes de ces traditions orales fécondes dans l'océan Indien et notamment aux Mascareignes et à Madagascar (jeux de mots, dictons, proverbes, devinettes) sont remarquablement analysées par plusieurs auteurs, dont Raphaël Confiant [voir bibliographie].

rière le métaphorique. À l'école, on peut étendre cette préoccupation de la compréhension du sens profond, culturel, aux contes, fables, maximes, proverbes...

Autre terrain d'exploration et d'approfondissement possible : puisque, par bonheur, la tradition des devinettes, jeux de mots, existe encore à la Réunion (*devinay, zedmo, sedimo*), comme dans les îles de l'océan Indien (*titim*, si-randanés), on peut souhaiter qu'il en soit fait usage en classe, à l'âge notamment, où les enfants prennent plaisir à ce jeu, qui, selon Howard Gardner, correspond à la quatrième vague de symbolisation, celle qui s'intéresse aux codes du langage et aux manières de dire (6/9 ans) [voir également Gofman].

Si la pratique de ces jeux demeurerait souterraine, elle risquerait fort de se travestir en pratique d'exclusion propre à caresser le public dans le sens de l'appartenance à un groupe aux références codifiées, ou encore dans la jouissance réservée aux esprits « avertis », de secrets d'alcôves, d'allusions salaces, derrière l'écran protecteur du « double sens »...

Cela doit rester ludique et intellectuellement stimulant, et, à ce prix, cela trouve naturellement place parmi les apprentissages scolaires : la quête des jeux de symboles et des présages, l'affabulation, la *Grammaire de l'Imagination* (Gianni Rodari), la littérature potentielle (Georges Pérec, Italo Calvino), le *Tarot des mille et un contes* (Francis Debyser), etc., font partie des multiples sentiers où l'on peut laisser le langage prendre de multiples références qui ne sont pas seulement celles du parler utilitaire...

2. Le bilinguisme, ou le multilinguisme

Là encore, l'opportunité existe à la Réunion, à condition d'accepter d'approfondir la connaissance et la pratique que nos élèves ont du créole...

Beaucoup d'auteurs ont insisté sur l'apport du bilinguisme au développement intellectuel de l'enfant. Je pense notamment à l'ouvrage remarquable de Claude Hagège (*L'Enfant aux deux langues*) dont la lecture devrait être rendue obligatoire pour tous les professeurs des écoles.

Du point de vue langagier également, la connaissance d'une autre langue peut être l'occasion d'un approfondissement indispensable de sa propre langue. Goethe le proclamait en son temps (« Nul ne connaît sa propre langue s'il n'a appris une langue étrangère ») et Vygotski compare l'apport d'une langue étrangère à la connaissance de la langue maternelle à l'apport de l'apprentissage de l'algèbre à la connaissance de l'arithmétique. Ce ne sont plus des formes concrètes, des quantifications observables que l'on manipule, mais des symboles liés par des règles caractéristiques de l'espace langagier et des contraintes de l'intercompréhension : la différence fondamentale entre le

mot signifiant dans son univers organisé de significations et la chose signifiée dans son existence pratique, occasionnelle, anecdotique.

Je me permettrai une seule remarque. L'intérêt d'une seconde langue n'est pas essentiellement de savoir traduire au mot à mot dans une autre langue ce que l'on veut pouvoir exprimer dans sa propre langue. On aurait alors une approche réductrice de l'univers linguistique et culturel original que représente la langue étrangère, et l'on pourrait comparer la langue que l'on s'est rendu capable de parler à un *pidgin*, c'est-à-dire à un langage suffisant pour le commerce mais n'ayant aucune profondeur culturelle (ce nom, « pidgin », a été donné au langage des affaires parlé dans l'Orient extrême et dans le Pacifique ; il correspond à une altération du mot « *business* » prononcé par les Chinois).

Pour tenter de mieux me faire comprendre sur cette question de l'approfondissement culturel à travers l'étude des langues étrangères, moi qui suis bilingue surtout avec des langues aujourd'hui défuntes, je vais prendre un exemple dans la seule langue vivante que je manie quelque peu, c'est-à-dire l'allemand.

Il existe en allemand un poème très connu de Heinrich Heine appelé « La Lorelei », et la première phrase de ce poème est universellement citée. Je vous la donne :

« *Ich weiss nicht was soll es bedeuten / Dass ich so traurig bin.* »

Si vous faites mention de cette phrase devant n'importe quel germaniste, il vous garantira qu'il s'agit bien là de poésie, et même d'une poésie d'excellente facture. Or, si vous faites une traduction littérale de ces deux vers, cela donne – au mieux – en français :

« Je ne sais pas ce que cela signifie que je sois si triste. »

Ce qui, à moins que vous ne soyez comme monsieur Jourdain particulièrement béotien, vous paraîtra être de la prose, et même, pour tout dire, de la prose un peu plate et assez insignifiante... Bref, tout sauf de la poésie.

Il y a donc une épaisseur culturelle à retrouver qui n'appartient pas à la traduction littérale, et si vous pianotez sur Internet pour retrouver trace de la Lorelei et des traductions données en français du poème de Heine, vous trouverez plusieurs traductions, au gré des auteurs, à l'exception de la traduction littérale que personne ne vous proposera, comme si cette traduction n'était pas vraiment une traduction mais plutôt une trahison du texte originale (*traductor, traditor*, disait-on à ce sujet chez les latinistes !).

À titre d'exemples : « Une profonde tristesse me saisit / Que peut-elle bien chercher à me dire ? » ; « Qu'est-ce là que je ne connaisse / Je suis en-vahi de tristesse » ; etc. (les variantes ne manquent pas !... et vous pourrez

même choisir celle qui vous convient, ce qui vous renseignera peut-être sur le type de formulation où vous reconnaissez la marque de la poésie...)

La connaissance d'une langue demeure insignifiante si elle ne permet pas d'aborder la question des registres et formes d'expression propres à chaque univers culturel (par exemple, ici : la *Sehnsucht*, ou nostalgie inquiète dont se réclame tout un courant du romantisme littéraire)...

Retour au prosaïsme et au sérieux : je vais maintenant aborder ce qui me semble l'essentiel du travail de développement de la langue assumé par l'institution scolaire, à savoir l'apprentissage du plein usage de l'écriture...

3. L'apprentissage de la production d'écrit

Le véritable enjeu culturel de l'école ce n'est pas l'apprentissage du langage oral, lequel s'est longtemps effectué en l'absence de toute institution scolaire. Des auteurs bien informés le rappellent dans des textes récents (Charles Moracchini, *Le Sens de la scolarité aujourd'hui* ; Bernard Rey, *Les Compétences transversales en question*)... Le véritable enjeu de l'école, c'est l'écrit, c'est-à-dire faire de l'élève un « lettré » qui sache pour le moins lire et écrire, et peut-être même compter...

Ceci a un fondement idéologique : que le pouvoir de l'écrit ne soit plus laissé entre les mains des scribes et des clercs, qu'il se mette en place une généralisation de la communication sociale par l'écrit, que cette généralisation soit la condition de l'exercice démocratique du pouvoir dans un système républicain, ce sont des idées qui nous viennent directement de Condorcet dont nous sommes encore aujourd'hui les héritiers et les continuateurs, au moins en ce qui concerne l'exigence de démocratisation.

Ceci étant dit, les choses n'en deviennent pas simples pour autant : les codes et les règles de l'écriture sont des constructions arbitraires, complexes, non immédiates. La systématisation de la communication entre humains par l'écriture a pu donner lieu à des recherches très diversifiées.

Pierre Janet, par exemple, médecin, philosophe, psychiatre très au fait des problèmes d'aphasie, insiste sur le fait que l'écriture n'est pas, à l'origine, liée au langage oral. Les premiers écrits furent sans aucun doute iconographiques (c'est-à-dire constitués de dessins figuratifs) puis idéographiques tel que cela peut apparaître dans les combinaisons d'éléments figuratifs au sein des idéogrammes chinois. Une étape importante apparaît lorsque l'on commence à représenter les objets par leur valeur phonique et à constituer des écritures de type rébus (l'écriture aztèque et certaines formes anciennes de l'écriture égyptienne). Puis apparaissent les écritures typiquement phonographiques soit syllabiques (en Mésopotamie et en Égypte), soit consonantiques vocali-

ques (comme en sémitique), soit alphabétiques (comme les écritures grecque, latine ou cyrillique)...

Le système actuel, graphophonétique, représente l'avantage de permettre des combinaisons multiples à partir d'un code de base relativement limité. Il permet également de déchiffrer oralement des signes avant même de pouvoir interpréter leur signification, mais il demeure essentiellement complexe et arbitraire (ou conventionnel).

C'est à cette difficulté que va se heurter l'enfant qui apprend à lire.

Tout d'abord, il va se faire des représentations successives de ce qu'est la chose écrite qui repassent par les stades qu'ont connu successivement les grands systèmes d'écriture. Cette évolution dans les approches de l'écrit par l'enfant au cours de son développement a été très précisément analysée par Emilia Ferreiro, dont vous entendrez nécessairement parler et dont, je l'espère, vous lirez les travaux. Je m'appuie ici sur l'exposé qu'en fait Jean-Marie Besse¹¹.

Au départ, les essais d'écriture de l'enfant sont essentiellement mimographiques (Howard Gardner cite, pour exemple, l'enfant qui pour figurer un camion trace un trait avec son feutre en labialisant « vroom, vroom »). Cette phase, relativement courte, est suivie d'une phase dite sémiographique où un lien est vaguement maintenu entre trace graphique et signifié, logographique d'abord (les fameuses lettres d'amour propre – le plus souvent les initiales du nom ou du prénom – qui signifient le mot entier) puis idéographiques (la série graphique constituée désignant une catégorie sémantique, par exemple, l'enfant utilisera la même série pour écrire « voiture » et « auto »).

Dans une seconde période, apparaissent des préoccupations de transcription phonique : coordination de l'espace de l'écriture relativement à la durée de la chaîne sonore, puis, progressivement, utilisation de marques graphiques pour coder les sons perçus, avec éventuellement des difficultés à tout coder de manière homogène ou à respecter l'ordre des sons perçus... Puis, peu à peu, systématisation des éléments de transcription et de leur ordonnancement.

Enfin, troisième période qui est celle de l'apprentissage scolaire proprement dit, où l'enfant se confronte à la conventionnalité de notre orthographe et aux règles d'utilisation des marques graphiques...

Commencé comme un jeu graphique, l'approfondissement de l'écriture subit assez vite les contraintes des conventions linguistiques : règles à appliquer, exceptions à mémoriser, arbitraire de certaines combinaisons.

11. Jean-Marie Besse, « Obstacles cognitifs rencontrés par l'enfant dans sa découverte de l'écrit » 2005, in *Des psychologues à l'école ?*, pp. 138-140.

Des difficultés peuvent survenir liées à une discrimination auditive ou un développement phonatoire insuffisants...

Et surtout, l'exercice de lecture/écriture peut vite devenir un exercice typiquement scolaire, arbitraire et fastidieux, qui n'a pas grand chose à voir avec des applications et une utilité sociale en dehors du cadre strictement scolaire.

La grosse difficulté, à ce niveau de l'apprentissage, c'est de maintenir la motivation

Dans un texte célèbre, Françoise Dolto raconte comment elle a elle-même appris à lire, puis, devant l'inanité des histoires racontées dans les livres qu'on lui fournissait, comment elle a « vainement essayé de désapprendre à lire »... Elle poursuit :

« C'est l'écriture qui m'a sauvée... : j'ai écrit aux personnes que je connaissais et, en particulier, à mon adorable arrière grand-mère maternelle, qui répondait immédiatement. J'attendais le facteur dès ma lettre mise à la boîte. La joie de recevoir une lettre à déchiffrer, avec l'écriture différente de chaque personne qui m'écrivait, cela, c'était une joie sans mélange, celle de communiquer au loin avec quelqu'un que je ne pouvais pas voir »¹².

Emilia Ferreiro donne des indications tout à fait convergentes avec celles que préconise Françoise Dolto : pour l'apprentissage de l'écrit, c'est sa dimension sociocognitive qui prime : « La relation à l'autre, au groupe de pairs, à l'adulte expert, à l'environnement culturel, à l'environnement scolaire est alors intégrée comme un facteur central du développement individuel. »¹³ L'écrit prend un sens lorsqu'il s'inscrit dans une pratique de communication sociale.

Je voudrais développer ce point en dépassant le strict plan de la transmission de connaissances auquel je me suis situé jusqu'ici et évoquer un problème plus vaste qui nous concerne tous, en tant que personnes dépositaires d'intelligence et d'embryons de savoirs, c'est l'importance du moment d'écriture comme moyen, support et médiation nécessaires dans la construction et l'intériorisation de nos propres connaissances.

Je vais y insister et il sera sans doute utile d'y revenir lors d'une conférence d'un tout autre type : vous allez, cette année, avoir à produire un mémoire qui, certes, s'appuiera sur une pratique pédagogique menée en classe avec les élèves que vous suivez lors de vos stages, mais qui se traduira dans un travail d'écriture, c'est-à-dire un travail d'appropriation des points de vue,

12. Françoise Dolto, « L'échec scolaire des enfants des classes primaires », in *L'Échec scolaire. Essais sur l'éducation*, 1986, p. 9.

13. Jean-Marie Besse, *op. cit.*, p. 141.

réflexions, conclusions, dont vous pourrez faire votre profit en termes de compétences nouvelles, expérimentées et validées, un travail d'explicitation, de transfert et de généralisation de compétences en cours d'acquisition, un travail de mise en dialogue entre le niveau social représenté par vos collègues ou futurs collègues qui vous dirigeront ou vous accompagneront, et la singularité de vos apprentissages, un travail de décontextualisation et de recontextualisation, de formalisation, de précision, de confrontation, un moment essentiel de mise en rapport d'une expérience personnelle et d'un effort intellectuel d'objectivation.

Ceci est autant vrai pour vos élèves que pour vous mêmes : ce qui amène à réfléchir, au fil des apprentissages, c'est ce qui laisse des traces, ce qui permet de passer du réussir au comprendre...

Comment cela se passe-t-il ? Tout d'abord par l'inscription dans l'espace, dans la simultanéité, dans la contiguïté de quelque chose qui, habituellement, s'estompe dans la temporalité, la succession, le remplacement...

L'écriture transforme en signifiés et signes communicables quelque chose qui resterait de l'ordre du simple projet de réalisation évanescence de la pensée vécue, quelque chose qui, par cette médiation de l'écrit, va devenir objet de pensée partageable. Il y a une série de médiations qui opèrent successivement : la pensée trouve sa réalisation dans le mot, et l'écriture objective cette réalisation bien plus qu'elle ne la communique. La question du sens, du « qu'est-ce à dire ? », demeure essentielle comme dans tout effort de communication, mais cette question, je peux moi-même, émetteur, me la poser par rapport à ce que je comprends de ce que j'ai écrit, tout comme le récepteur-interlocuteur pourrait me la poser ou, dans un premier temps, se la poser.

Par l'écriture, j'instaure un dialogue entre moi-même (ma sémantique, c'est-à-dire l'espace imaginaire ou symbolique dans lequel je vis) et mon message (c'est-à-dire la traduction phonétique par laquelle j'espère établir communication avec autrui)... Je reconstitue l'état de simultanéité des objets de pensée qui est la caractéristique du fonctionnement mental. Le temps suspend son vol, temps qui n'est fait habituellement que de moments où je parle et qui s'éloignent de moi... L'expérience vécue devient objet de représentation, et donc référence possible pour un retour de la pensée, c'est-à-dire support pour un prolongement de la réflexion...

Là encore, la transition est facile avec ce qui va constituer mon troisième axe d'exploration des rapports entre développement du langage et développement de l'intelligence ; je résume ainsi mon parcours :

(A) Après avoir abordé la complexité quasi biologique inhérente à la construction et à la mise en ordre des connaissances (à travers les opérations de catégorisation),

(B) j'ai relevé quelques enjeux de développements intellectuels propres au développement du langage (l'aventure des sens multiples, à reconstituer, à découvrir ou à imaginer ; les univers linguistiques différents de celui de notre langue maternelle ; et enfin l'écriture comme socialisation de la pensée).

(C) J'en viens maintenant à un axe d'investissement de l'apprentissage scolaire assez emblématique des enjeux où langage et intelligence ont leurs parts respectives à jouer : Ce troisième axe, où je vais vous proposer d'envisager les rapports entre développement de l'intelligence et développement du langage, c'est celui de l'apprentissage de la résolution de problèmes et du raisonnement logique...

IV. L'apprentissage de la résolution de problèmes et du raisonnement logique...

Résoudre un problème, cela couvre des domaines très différents qui peuvent aller de l'organisation concrète d'un dispositif me permettant d'atteindre une banane (si je suis un singe de Köhler), ou d'atteindre ma poupée (si je suis la fille de Piaget), à des problèmes totalement abstraits tels que marcher sur la Lune, rédiger une constitution ou, tout simplement, remplir la page de jeux de mon journal quotidien notamment si je suis amateur de *sudoku*...

Résolution de problèmes et intelligence sont quasiment synonymes en ce sens que la quasi-totalité des batteries d'épreuves qui sont proposées pour évaluer le niveau apparent d'intelligence (QI : quotient intellectuel) sont en fait de mini-problèmes à résoudre (compléter une matrice, réordonner une suite de lettres, résoudre une opération, débusquer une faute de logique...) et il est évident que l'école insiste sur la pratique de résolutions de problèmes comme support d'apprentissage, notamment en arithmétique et également en lecture-compréhension.

Or, dans ce domaine de compétences, l'École française a été épinglée par le rapport 2003 des enquêtes européennes sur les acquis des élèves de 15 ans (PISA)¹⁴.

Cette enquête définit les compétences à atteindre en matière de résolution de problèmes en ces termes :

14. Programme international pour le suivi des acquis des élèves : les enquêtes PISA sont trisannuelles et visent à mesurer et comparer les compétences des élèves de 15 ans dans l'ensemble des pays de l'OCDE. PISA 2000 portait principalement sur la compréhension de l'écrit ; PISA 2003 sur la culture mathématique ; PISA 2006 sera consacrée à la culture scientifique.

« La résolution de problèmes renvoie à la capacité d'un individu de mettre en œuvre des processus cognitifs pour affronter et résoudre des problèmes posés dans des situations réelles, transdisciplinaires, dans des cas où le cheminement amenant à la solution n'est pas évident et où les domaines de compétence ou les matières auxquels il peut être fait appel ne relèvent pas exclusivement d'un seul champ lié aux mathématiques, aux sciences ou à la compréhension de l'écrit ».

Dès 2001, une note d'information sur les résultats des premières évaluations réalisées signale que les élèves français obtiennent « des résultats supérieurs à la moyenne de l'OCDE lorsqu'il s'agit d'exercices purement scolaires, mais cela n'est plus le cas lorsque la situation nécessite une prise d'initiative¹⁵ ».

En France, le ministère de l'Éducation nationale cherche à pallier cette difficulté en rappelant, dans les documents d'accompagnement des nouveaux programmes de l'école primaire, qu'il faut savoir, au fil de la formation, distinguer les solutions personnelles apportées par les élèves et dont la valeur peut être appréciée en tant qu'étapes indispensables et les solutions expertes qui restent l'objectif terminal à satisfaire. Cette prise en compte des solutions personnelles permet de différencier les deux types d'objectifs qui demeurent complémentaires en cette matière :

« - rendre l'élève expert dans la résolution de certains problèmes pour lesquels il reconnaît rapidement le traitement approprié ;
- rendre l'élève capable d'initiatives pour d'autres problèmes, c'est-à-dire capable d'imaginer des solutions originales, de les tester et, en raisonnant, d'adapter ses connaissances pour traiter la situation proposée de manière personnelle, originale. »¹⁶

Si l'on s'intéresse à des textes plus récents, par exemple au décret du 11 juillet 2006¹⁷ statuant sur le « Socle commun de connaissances et de compétences » prévu par la loi sur l'éducation du 23 avril 2005, on découvre mentionnées comme objectifs de formation visant le développement de l'autonomie de l'élève les préoccupations suivantes :

« - être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :

15. Note d'information 01.52 de la Direction de la programmation et du développement : « Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA) »

16. Ministère de l'Éducation nationale (DES), *Nouveaux programmes de l'école primaire, document d'accompagnement*.

17. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 29 du 20 juillet 2006.

- identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
- rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
 - mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;
 - identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
- distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
- mettre à l'essai plusieurs pistes de solution. »¹⁸

Si, m'écartant de ces textes qui demeurent des textes administratifs même s'ils font part de préoccupation pédagogique, je reviens à une réflexion plus fondamentale en matière de psychologie des apprentissages, je noterai qu'une imbrication existe certes entre maîtrise du langage et résolution de problèmes.

Certains intitulés de manuels ont valeur de programme, par exemple celui de Jean-Luc Caron et Pierre Higé, publié en 1998 chez Retz. Je lis son titre complet : *Résolution de problèmes CMI. Comprendre les énoncés. Sélectionner et organiser les données. Chercher et vérifier les résultats. Procéder par étapes pour résoudre des problèmes complexes. Créer des énoncés...*

Comprendre les énoncés, c'est-à-dire savoir lire. L'énoncé se doit d'être mis à la question : il ne dit pas tout, cache certaines choses, travestit parfois... Il faut savoir lire entre les lignes, comprendre à demi-mot, inférer... C'est la partie propre à la lecture-compréhension...

Puis il faut se construire une représentation, explorer un espace, mettre des éléments en relation, et alors apparaît une différence fondamentale entre traitement du problème et verbalisation. La contiguïté et la simultanéité des éléments à mettre en relation se gèrent plus aisément si l'on a recours à des schémas, des cercles topographiques, des tableaux carrés ou tableaux cartésiens... La technique des graphes, la mise à plat dans un schéma, la spatialisation des données conviennent mieux, semble-t-il, qu'une verbalisation discursive... C'est reconnaître que, pour résoudre un problème, la pensée par images est, en règle générale, mieux adaptée et plus performante que la pensée en langage... Il restera toujours suffisamment de difficultés en termes de langage pour qu'une fois la solution trouvée, cette solution soit exprimée comme solution recevable au sein d'un discours argumenté et méthodique (comme le disait Einstein : « Maintenant que je sais ce que j'ai découvert, il me reste à le démontrer »).

Bien sûr, la résolution de problèmes en tant que discipline intellectuelle suppose bien d'autres compétences que celles dont est capable le jeune en-

18. *Ibid.*, annexe, chapitre 7.

fant, fût-il en cycle 3 et intellectuellement précoce : l'inventaire des solutions possibles ne peut se faire en toute logique que si la totalité des combinaisons a été envisagée ; de même, en matière de raisonnement, une maîtrise certaine du conditionnel logique, c'est-à-dire de l'implication ou inférence (si / alors) doit être mise en œuvre. Je n'y insisterai pas : Piaget a clairement montré qu'il faut attendre le début de l'adolescence pour que l'élève devienne systématiquement capable d'opérations formelles. Je développais ce point lorsque j'enseignais à des professeurs de l'enseignement technique parce qu'ils avaient comme élèves des adolescents et pouvaient donc se montrer exigeants quant aux opérations intellectuelles mises en œuvre.

Les professeurs des écoles sont moins directement concernés et donc je ne vais pas poursuivre ni surtout me risquer à vous mettre à l'épreuve par mes élucubrations qui demeurent de toute façon bien vaines, puisque l'on a pu démontrer que la pensée formelle était loin d'être correctement mise en œuvre par la majorité des adultes...

De tout ce que j'ai cherché à faire entendre en ce qui concerne la résolution de problèmes, je vous demande seulement de retenir trois choses :

1. La pensée par images n'est pas une simple étape dans l'acquisition d'une compétence, c'est un outil de développement durable de l'intelligence... Le cerveau droit existe. L'oublier dans l'enseignement conduit à une réelle mutilation alors que c'est une vraie richesse pour un certain nombre d'enfants qui, justement, peuvent avoir quelques difficultés à développer une certaine fluidité de langage.

2. Les solutions que le Ministère appelle solutions expertes se mettent en place selon un rythme qui tient essentiellement à l'intérêt (c'est-à-dire à l'économie de moyens) qu'autorise leur maîtrise. Le développement des connaissances ne représente pas une nécessité identique pour tous les enfants. Il faut que l'élève soit en mesure de saisir qu'il est plus économique pour lui d'avoir une solution abstraite, facilement transférable et sûre, lorsque les situations dans lesquelles cette solution sera sollicitée présentent une certaine fréquence. C'est la généralisation des situations-problèmes comme épreuves familières qui consolide le recours à un système de résolution performant et scientifiquement validé. Siegler en fait une démonstration brillante à partir du problème dit de la « balance romaine »¹⁹. « Rien de plus pratique qu'une bonne théorie », disait Einstein. Si la théorie n'était que vraie, mais sans application pratique, il n'y aurait aucune raison de l'étudier. Elle resterait un simple objet anecdotique, un objet de curiosité. L'écolier qui réussit est celui

19. Par exemple, in Lucile Chanquoy & Isabelle Negro, 2004, *Psychologie du développement*, p. 143-148.

qui en vient à considérer le savoir non plus comme savoir du maître mais comme un savoir qui a sa logique et son utilité propres, quelle que soit la manière dont le maître l'utilise. Les pièges que le maître tend ne sont plus des difficultés réelles, mais un jeu de catalogue : la liste des difficultés liées à la nature du savoir. Se confronter à cette liste permet de mesurer la richesse des règles, points de vue, ajustements que l'on a su s'approprier au fil de l'apprentissage...

3. Enfin, Claude Bastien, chercheur émérite sur les questions que je développe devant vous aujourd'hui, insiste sur l'importance des connaissances mobilisables lorsqu'on a un problème à résoudre : « Plus on en sait et plus les choses deviennent faciles »... Les vrais paresseux, en classe, ce sont les élèves brillants, alors que les élèves qui décrochent sont souvent d'abord déçus de l'inutilité de leurs propres efforts. Ils finissent par se dire : « Pourquoi devrais-je, moi, faire des efforts, alors que, pour eux, tout est si facile ? »

En conclusion : la nécessité de (re)découvrir et de prendre en compte, notamment dans l'enseignement scolaire, la variabilité des formes d'intelligence(s)

Je vais donc conclure, en revenant, par étapes successives sur les points de vue que j'ai cherché à développer.

Tout d'abord, puisque c'était le dernier point que j'ai abordé : il me semble utile que les enseignants laissent réussir les élèves qui réussissent... Ils n'y sont pas pour grand chose et, de toutes façons, en ce qui les concerne, d'autres à leur place feraient aussi bien qu'eux.

Qu'ils se préoccupent, en revanche, de ceux qui ont besoin d'être aidés. Qu'ils s'interrogent sur ce qui fait obstacle, ou défaut, ou désintérêt. C'est là que la conviction que les élèves peuvent, si on en prend les moyens, y arriver devient essentielle. C'est cette conviction qui est le seul vrai ressort profond de l'efficacité dans le métier d'enseignant.

D'une manière plus globale, je voudrais également revenir, sur le paradoxe, ou la contradiction, qu'il peut y avoir entre les visées de l'enseignement, et le développement de l'enfant.

Certes, le développement langagier – surtout dans sa forme élaborée de langage écrit – reste la mission prioritaire de l'école, son fonds de commerce, sa justification première, sociologiquement et institutionnellement : « Apprendre à lire, écrire et compter »... Et la publication récente du décret sur le « socle commun de connaissances et de compétences » ne change pas fondamentalement cette mission même si elle l'élargit en termes d'intégration sociale, d'autonomie et de responsabilité.

Il demeure que le développement du savoir scolaire n'est qu'une petite part de ce qui permet le développement de l'individu... Être lettré et bien diplômé peut aider à être satisfait de son sort ; cela peut contribuer à pouvoir vivre avec une certaine aisance et soi-disant facilité, mais cela ne garantit nullement de réussir sa vie... Le potentiel humain d'un élève ne se limite pas pour lui à réussir un parcours scolaire satisfaisant en maths, en français et dans quelques disciplines socialement utiles...

D'où l'idée des intelligences multiples qui s'était déjà aventurée dans l'univers de la réflexion pédagogique sous la forme de « variété des profils d'apprentissage » mais qu'Howard Gardner érige en question de fond pour interroger l'idée que nous nous faisons des possibilités d'épanouissement de chaque individu²⁰.

Ce n'est pas une question nouvelle : elle existe déjà dans les évaluations que l'on peut faire des résultats concrets pour les élèves qui en furent les bénéficiaires des grandes entreprises pédagogiques du siècle passé : Sumnerhill avec Neil, Rudolph Steiner, La Barbéra, L'École de La Neuville avec Françoise Dolto, etc. Peu de polytechniciens, peu d'hommes d'affaires, peu de grands noms du spectacle, de la publicité ou des médias parmi les anciens élèves, mais beaucoup de trajectoires originales : explorateurs, militants, avocats, organisateurs de coopératives ou d'associations de promotion, créateurs d'événements, artistes, etc.

Sur un tout autre plan, Bachelard s'était, lui aussi, trouvé confronté à la pluralité des formes d'intelligence. C'est ce qui l'a amené, au terme de sa carrière, à interroger la manière dont notre esprit fonctionne au contact d'environnements symboliques qui peuvent être très diversifiés (« L'eau et les songes » : un bébé nageur n'a pas la même intelligence du monde qu'un enfant de l'Himalaya...)

Pour Howard Gardner, chacune des formes d'intelligence, dont il tente de définir le possible développement, peut devenir, pour chaque individu concerné, l'objet d'un apprentissage, un peu à la manière de l'apprentissage d'une langue initiale : il faut, au départ, en percevoir quelques principes d'organisation et dispositifs possibles de mise en relation, puis explorer progressivement le champ d'application et les discriminations signifiantes et, peu à peu, se renforcer dans la maîtrise, confirmer son savoir-faire, et se conforter grâce aux bénéfices et plaisirs retirés de cette compétence reconnue et partagée.

Ceci serait autant vrai :

20. Cf. Référence n° 5, en fin de texte.

- de la compréhension musicale développée à partir de la découverte de la structure tonale (l'existence d'une clé de base où certaines notes occupent une place privilégiée),
- de l'intelligence spatiale et du sens de l'orientation (légendaire chez les autochtones d'Australie et les navigateurs du Pacifique),
- de l'intelligence proprioceptive (évidente chez les enfants de la balle, les acrobates, les danseurs...), etc.

Que l'on puisse prendre en compte réellement la diversité des élèves, pour moi, il s'agit là d'une vieille idée neuve. Reconnaissons qu'elle revient de manière rémanente essentiellement parce que l'école n'a jamais su correctement y répondre. À titre personnel, je puis dire que, dans mon périple de formateur d'enseignants, un des derniers espoirs qui, un temps, m'illusionna fut la publication par Pierre Bourdieu, à la demande de François Mitterrand, président de la République, du *Rapport du Collège de France du 27 mars 1985* intitulé « Propositions pour l'enseignement de l'avenir ». Il y est fait appel (chapitre II) à une diversification des formes d'excellence :

« L'enseignement devrait tout mettre en œuvre pour combattre la vision moniste de "l'intelligence" qui porte à hiérarchiser les formes d'accomplissement par rapport à l'une d'entre elles, et devrait multiplier les formes d'excellence culturelle socialement reconnue. »

Ce rapport fit un magnifique flop. Quatre ans plus tard, quelques propositions furent reprises par Pierre Bourdieu et François Gros dans une *Réflexion sur les contenus d'enseignement* dont la loi d'orientation de juillet 1989 ne retint pas grand chose... Cette question est, encore aujourd'hui, l'objet de préoccupations prospectives selon le très officiel site gouvernemental « Vie publique ».

Ayant la modestie d'accepter en toute honnêteté que la réussite personnelle de chacun de nos élèves ne dépende pas exclusivement de son parcours scolaire. Certes, celui-ci garde toute son importance, notamment dans une société qui privilégie la confrontation et la compétition, mais ne serait-ce que par simple honnêteté, cherchons à ne pas fermer les autres portes même si nous-mêmes n'avons pas choisi de les franchir... C'est tout le bien-être moral et professionnel que je souhaite aux (futurs) enseignants.

Références bibliographiques

1. Généralités

BARTH Britt-Mari (1987), *L'Apprentissage de l'abstraction : méthode pour une meilleure réussite à l'école*, Paris, Retz, 255 p.

- BARTH Britt-Mari (1993), *Le Savoir en construction : former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz, 208 p.
- BASTIEN Claude (1997), *Les Connaissances : de l'enfant à l'adulte. Organisation et mise en œuvre*, Paris, Armand Colin / Masson, 171 p.
- BASTIEN Claude & BASTIEN-TONIAZZO Mireille (2004), *Apprendre à l'école*, Paris, Armand Colin, 184 p.
- BASTIEN Claude (2006), « Et si l'école rendait intelligent ? », in FOURNIER Martine & LECUYER Roger, *L'Intelligence de l'enfant. Le regard des psychologues*, Auxerre, SH, pp. 253-264.
- CALIN Daniel (2006), *Pour une pédagogie de l'intelligence. Bibliographie*, en ligne à l'URL : <http://daniel.calin.free.fr/biblio/penser.html>.
- CHABANNE Jean-Luc (2003), *Les Difficultés scolaires d'apprentissage*, Paris, Nathan, 128 p.
- CHANQUOY Lucile & NÉGREO Isabelle (2004), *Psychologie du développement*, Paris, Hachette, 272 p.
- CLAPARÈDE Édouard (1909-1920), *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 1. Le développement mental*, Neuchâtel, Delachaux-Niestlé, 244 p.
- CLOT Yves (dir.) (1999-2002), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 346 p.
- Collectif (2005), « L'école, les pys et l'intelligence », *Le Monde de l'éducation*, dossier, n° 334, mars, pp. 33-47.
- GOFFMAN Erving (1987), *Façons de parler*, trad. fr., Paris, Minuit, 280 p. (1^{re} édition : 1981).
- INHELDER Bärbel & PIAGET Jean (1955), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent. Essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Paris, Presses universitaires de France, 314 p.
- INHELDER Bärbel, SINCLAIR Hermine & BOVET Magali (1974), *Apprentissage et structure de la connaissance*, Paris, PUF, 356 p.
- INHELDER Bärbel, CELLERIER Guy et alii (1992), *Le Cheminement des découvertes chez l'enfant : recherches sur les microgenèses cognitives*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 319 p.
- JANET Pierre (1934), *L'Intelligence avant le langage*, Paris, Flammarion, Collection « Bibliothèque de philosophie scientifique », 292 pages. URL : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/classiques_des_sciences_sociales/index.html.
- LANGLOIS Lisa (2001), *On n'est pas des nuls. Il n'y a pas qu'une forme d'intelligence. Tout savoir sur le cerveau*, Paris, La Martinière, 103 p.
- LIEURY Alain (1999), *L'Intelligence de l'enfant en quarante questions*, Paris, Dunod, 166 p.

- PÉRISSOL Pierre-André (2005), *La Définition des savoirs enseignés à l'école*, Paris, Assemblée nationale, rapport n° 2247, 44 p. ; URL : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2247.asp>.
- PERRENOUD Philippe (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 125 p.
- PIAGET Jean (1967), *La Psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 192 p.
- PIAGET Jean (1974), *Réussir et comprendre*, Paris, PUF, 253 p.
- REUCHLIN M. (1991), *Les Différences individuelles à l'école : aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques*, Paris, PUF, 320 p.
- REY Bernard (1996), *Les Compétences transversales en question*, Paris, ESF, 216 p.
- RICHARD Jean-François (1990), *Les Activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin, 435 p.
- RICHARD Jean-François (2004), *Les Activités mentales : de l'interprétation de l'information à l'action*, Paris, Armand Colin, 429 p.
- SARTON Alain (1969-1981), *L'Intelligence. Comment la connaître ? Comment bien l'utiliser ? Que valent les tests ?*, Paris, Retz, 256 p.
- SUCHAUT Bruno (2004), « Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire : enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation », 15 p. URL : www.u-bourgogne.fr/IREDU.
- VAILLE Hélène (coord.) (2005), « L'enfant et ses intelligences », *Sciences Humaines*, n° 164, octobre, pp. 29-55.
- VYGOTSKI Lev Semenovitch (1985), *Pensée et langage*, traduction française, Paris, La Dispute, 523 p. (1^{re} édition : 1934).
- VYGOTSKI Lev Semenovitch (1985), 1933-1934, « Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire » (1^{re} édition : 1933-1934), in SCHNEUWLY Bernard et BRONCKART Jean-Paul (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé, 237 p.
- WALLON Henri (1941), *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 203 p.
- WITTGENSTEIN Ludwig (1961), *Tractatus logico-philosophicus et Investigations philosophiques*, traduction française, Paris, Gallimard (1^{re} édition : 1921 et 1929-1951).

2. Ouvrages de référence propres aux opérations mentales transversales

La catégorisation

- CEBE Sylvie, PAOUR Jean-Louis et GOIGOUX Roland (2004), *Catégo. Apprendre à catégoriser. Comprendre comment on catégorise*, Paris, Hatier, 62 p.

- HOUDE Olivier (1992), *Catégorisation et développement cognitif*, Paris, PUF, 204 p.
- PARMENTIER Marie-Christophe (2002), *Logique des classes, logique des collections : coexistence de deux formes de cognition et leur rapport dans une approche interculturelle*, Villeneuve d'Ascq, Éd. du Septentrion, 457 p.
- PIAGET Jean & INHELDER Bärbel (1959), *La Genèse des structures logiques élémentaires : classifications et sériations*, Paris/Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 295 p.
- TROADEC Bertrand (1999), *Le Développement de la pensée chez l'enfant : catégorisation et cultures*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 213 p.

Jeux de langage, jeux de sens, créativité

- BAVOUX Claudine (1993), *Devinettes de l'océan Indien, ankamantatra, zed-mo, sirandanes, devinay*, Paris, L'Harmattan, 261 p.
- BOUCHER Michel (2004), *Mille et un bonheurs d'expression. Un dictionnaire thématique autour des expressions de la langue française*, Arles, Actes Sud, 128 p.
- CALVINO Italo (1976), *Le Château des destins croisés*, Paris, Seuil.
- CONFIANT Raphaël (1998), *Dictionnaire des titim et sirandanes (devinettes et jeux de mots du monde créole)*, Martinique, Ibis rouge / PUC, 329 p.
- DEBYSER Francis & ESTRADÉ Christian (1977), *Le Tarot des mille et un contes*, 80 cartes et un livret d'utilisation, Paris, L'École des loisirs.
- DEBYSER Francis (1978), « Le tarot des mille et uns contes », in CARE Jean-Marc & DEBYSER Francis, *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse, 170 p. (pp. 147-154).
- LE CLÉZIO Jean Marie Gustave et Jémia (1990), *Sirandanes, suivies d'un petit lexique de la langue créole et des oiseaux*, Paris, Seghers, 95 p.
- REYMOND Janine, MONTELLE Édith et MONTELLE Christian (2001), « Les devinettes à l'école », *La Classe*, n° 120, juin, pp. 43-51.
- RODARI Gianni (1997), *Grammaire de l'imagination - Introduction à l'art d'inventer des histoires*, traduction française, Paris, Rue du Monde, 223 p. (1^{re} édition : 1973).

Bilinguisme

- CHAUDENSON Robert (1989), *Créoles et enseignement du français*, Paris, L'Harmattan, 198 p.
- HAGÈGE Claude (1996), *L'Enfant aux deux langues*, Paris, Odile Jacob, 299 p.

GEIGER-JAILLET Anémone (2005), *Le Bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école*, Paris, L'Harmattan, 251 p.

LAURET Daniel (1991), *Le Créole de la réussite*, Saint-Denis, Édition du Tramail, 308 p.

Pratique de l'écriture, communication sociale et apprentissage

BESSE Jean-Marie (1995), *L'Écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris, Magnard, 118 p.

BESSE Jean-Marie (2005), « Obstacles cognitifs rencontrés par l'enfant dans sa découverte de l'écrit », in *Des psychologues à l'école ?* Paris, Retz, 280 p., 132-141.

DOLTO Françoise (1994), « L'échec scolaire des enfants des classes primaires » (1^{re} édition : 1986), in *L'Échec scolaire. Essais sur l'éducation*, Paris, Pocket n° 3414, 188 p., pp. 7-42.

FERREIRO Emilia *et alii* (1998), *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Lyon, CRDP, 408 p.

FERREIRO Emilia (2000), *L'Écriture avant la lettre*, Paris, Hachette Éducation.

FERREIRO Emilia (2002), *Culture écrite et éducation*, Paris, Retz, 199 p.

FIJALKOW Jacques (1993), *Entrer dans l'écrit*, Paris, Magnard, 104 p.

MORACCHINI Charles (1997), *Le Sens de la scolarité aujourd'hui. Mentalité scripturale et études dirigées*, Paris, Nathan, 208 p.

VANHULLE Sabine (2002), « Comprendre des parcours d'écriture réflexive : enjeux de formation et de recherche », in CHABANNE Jean-Charles et BUCHETON Dominique (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 252 p., pp. 227-246.

Résolution de problèmes et raisonnement logique

CARON Jean-Luc & HIGÈLE Pierre (1998), *Résolution de problèmes CMI. Comprendre les énoncés, sélectionner et organiser les données, chercher et vérifier les résultats, procéder par étapes pour résoudre des problèmes complexes, créer des énoncés*, Paris, Retz, 48 p.

GIRY Marcel (1994), *Apprendre à raisonner, apprendre à penser*, Paris, Hachette, 191 p.

INHELDER Bärbel & PIAGET Jean (1955), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent : essai sur la construction des structures opératoires formelles*, Paris, PUF, 314 p.

SIEGLER Robert S. (2001), *Enfant et raisonnement : le développement cognitif de l'enfant*, traduction française, Paris-Bruxelles, De Bœck Université, 444 p. (1^{re} édition : 1986).

SIEGLER Robert S. (2000), *Intelligences et développement de l'enfant : variations, évolution, modalités*, traduction française, Paris-Bruxelles, De Bœck Université, 308 p. (1^{re} édition : 1996).

***Les formes spécifiques d'excellence, à préserver
et à étayer grâce aux apprentissages scolaires...***

BACHELARD Gaston (1993), *L'Eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Le Livre de Poche, 221 p. (1^{re} édition : 1942).

BACHELARD Gaston (1992), *L'Air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, Le Livre de Poche n° 4161, 352 p. (1^{re} édition : 1943).

BOURDIEU Pierre (1985), « Propositions pour l'enseignement de l'avenir » *Rapport du Collège de France du 27 mars 1985*, en ligne à l'URL :

<http://s.huet.free.fr/paideia/diaphorai/colfce.htm>.

BOURDIEU Pierre & GROS François (1989), *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale, en ligne à l'URL :

<http://s.huet.free.fr/paideia/diaphorai/colfce.htm>.

GARDNER Howard (1997), *Les Formes de l'intelligence*, traduction française Paris, Odile Jacob, 476 p. (1^{re} édition : 1983 & 1993).

GARDNER Howard, (1996), *L'Intelligence et l'école. La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*, traduction française, Paris, Retz, 351 p. (1^{re} édition : 1991).

GARDNER Howard (1996), *Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, traduction française, Paris, Retz, 236 p. (1^{re} édition : 1993).

HOURST Bruno (2006), *À l'école des intelligences multiples*, Paris, Hachette, 285 p.

Références textuelles données au fil de l'exposé

Référence n° 1

« Le fait fondamental auquel se heurte l'étude génétique de la pensée et du langage est que le rapport entre ces processus est non pas immuable, constant tout au long du développement mais variable. Le rapport entre la pensée et le langage change de signification aussi bien quantitative que qualitative dans le processus du développement. Autrement dit, le langage et la pensée n'évoluent pas parallèlement ni également. À maintes reprises leurs courbes de développement convergent et divergent, se croisent, à certaines périodes s'alignent et suivent un cours parallèle, se confondent même un temps puis à nouveau bifurquent... Cela vaut aussi bien pour la phylogenèse que pour l'ontogenèse » (Lev Vygotski, *Pensée et langage*, p. 149.)

Référence n° 2

« Blanche W. Learned a composé un dictionnaire de la langue du chimpanzé, comprenant trente-deux éléments linguistiques ou "mots" qui non seulement rappellent beaucoup les éléments phonétiques du langage humain mais ont aussi une certaine signification en ce sens qu'ils sont caractéristiques de situations déterminées, par exemple de situations ou d'objets qui suscitent le désir ou le plaisir, le mécontentement ou la colère, l'envie de fuir ou la peur, etc. Ces "mots" ont été recueillis et enregistrés pendant que les singes attendaient la nourriture, pendant le repas, en présence de l'homme et quand deux chimpanzés étaient seuls.

On peut aisément constater qu'il s'agit d'un dictionnaire de significations émotionnelles. Ce sont des réactions sonores émotionnelles, plus ou moins différenciées et plus ou moins liées par des réflexes conditionnés à une série de *stimuli* axés sur le repas, etc. Au fond, ce que nous voyons dans ce dictionnaire, c'est exactement ce qu'a énoncé Köhler à propos du langage du chimpanzé en général: c'est un langage émotionnel » (Lev Vygotski, *Pensée et langage*, p. 164.)

Référence n° 3

« À un certain moment, qui se situe à un âge précoce (un peu après deux ans), les lignes de développement de la pensée et du langage, jusque-là séparées, se rejoignent, coïncident et donnent naissance à une forme toute nouvelle de comportement, si caractéristique de l'homme.

William Stern a décrit mieux et plus tôt que quiconque cet événement très important pour le développement psychique de l'enfant. Il a montré comment chez l'enfant s'éveillent "une première conscience de la signification du langage et la volonté de s'en emparer". C'est à ce moment-là que l'enfant, comme dit Stern, fait la plus grande découverte de sa vie. Il découvre que "chaque chose a un nom"²¹.

Ce tournant, à partir duquel le langage devient intellectuel et la pensée devient verbale, est défini par deux critères parfaitement objectifs et indiscutables, qui nous

21. William Stern, *Psychologie der frühen Kindheit*, ouvr. cité, p. 132, et Clara et William Stern, *Die Kindersprache* [Le Langage de l'enfant], Leipzig, Barth, 1928.

permettent de juger avec certitude si ce tournant s'est opéré dans le développement du langage ou s'il ne l'est pas encore, et aussi – dans les cas de développement retardé et anormal – à quel point ce moment est différé dans le temps par comparaison avec le développement d'un enfant normal. Ces deux critères sont étroitement liés.

Le premier critère est que l'enfant en qui s'opère ce tournant commence à étendre activement son vocabulaire, sa réserve de mots, car pour chaque chose nouvelle il demande comment elle s'appelle. Le second critère est que sur la base de cette extension active du vocabulaire de l'enfant la réserve de mots s'accroît avec une extrême rapidité et par bonds. [...] Quand il voit un objet nouveau, l'enfant demande comment il s'appelle. Il a lui-même besoin du mot et s'efforce activement de maîtriser le signe attaché à l'objet, signe qui sert à le nommer et à le communiquer » (Lev Vygotski, *Pensée et langage*, pp. 168-169.)

Référence n° 4

Pour illustrer comment fonctionne le système lexical du jeune enfant Vygotski décrit des situations de retards significatifs chez des jeunes souffrant de troubles langagiers :

« Dans nos expériences un enfant qui ne parle pas – un enfant muet – assimile sans grande peine les significations de cinq mots : chaise, table, armoire, divan, étagère. Il pourrait allonger considérablement cette série... Mais il s'avère incapable d'assimiler un sixième mot, le mot "meuble", qui est un concept plus général que les cinq mots étudiés, quoiqu'il assimile sans peine n'importe quel autre mot appartenant à cette même série de concepts subordonnés-coordonnés de généralité identique. De toute évidence, assimiler le mot "meuble" signifie pour l'enfant non seulement ajouter un sixième mot aux cinq qu'il possède déjà mais aussi assimiler quelque chose de fondamentalement différent : maîtriser un rapport de généralité, acquérir un premier concept supérieur, incluant toute une série de concepts plus particuliers qui lui sont subordonnés, maîtriser une forme nouvelle de mouvement des concepts, non seulement à l'horizontale mais à la verticale.

De même, cet enfant est capable d'assimiler une nouvelle série de mots : chemise, toque, pelisse, bottines, pantalon, mais ne peut sortir de cette série, qu'il pourrait prolonger beaucoup plus loin dans la même direction s'il avait assimilé le mot "vêtement". La recherche montre qu'à un certain stade de développement de la signification des mots enfants, ce mouvement vertical, ces rapports de généralité entre les concepts sont absolument inaccessibles à l'enfant. Tous les concepts sont ceux d'une seule série, des concepts subordonnés-coordonnés, qui sont dépourvus de rapports hiérarchiques, se rapportent directement à un objet et sont délimités entre eux exactement comme le sont les objets qu'ils représentent » (Lev Vygotski, *Pensée et langage*, p. 384.)

Référence n° 5

Les intelligences multiples selon Gardner : elles sont au nombre de sept, aujourd'hui huit, et correspondent aux domaines de compétences suivants :

1. L'intelligence verbale / linguistique (aimer lire, parler facilement, aimer raconter des histoires et aimer en entendre, aimer les jeux avec des mots

(mots croisés, Scrabble, etc.), les jeux de mots, les calembours... Si cette forme d'intelligence n'est pas suffisamment développée, l'élève est facilement en échec scolaire).

2. L'intelligence mathématique / logique (capacité à raisonner, à calculer, à tenir un raisonnement, à ordonner le monde, à compter. C'est l'intelligence décrite avec beaucoup de soin et de détails par Piaget : aimer résoudre des problèmes, vouloir des raisons à tout, vouloir des relations de cause à effet, des structures ordonnées, des expérimentations logiques).

3. L'intelligence visuelle / spatiale (capacité à créer des images mentales, et à percevoir le monde visible avec précision dans ses trois dimensions ; avoir un bon sens de l'orientation ; lire facilement les cartes, les diagrammes, les graphiques ; aimer les puzzles ; se souvenir avec des images ; avoir besoin d'un dessin pour comprendre...). Si cette capacité n'est pas suffisamment développée, on peut avoir des difficultés dans les processus de mémorisation et de résolution de problèmes, car les images produites dans le cerveau aident à la pensée et à la réflexion. Pour beaucoup de scientifiques célèbres, leurs découvertes les plus fondamentales sont venues de modèles spatiaux et non de raisonnements mathématiques.

4. L'intelligence musicale / rythmique (capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales ; être sensible au pouvoir émotionnel de la musique, au son des voix et à leur rythme ; saisir facilement les accents d'une langue étrangère).

5. L'intelligence corporelle / kinesthésique (capacité à utiliser son corps d'une manière fine et élaborée, à s'exprimer à travers le mouvement, à être habile en travaux manuels ; à apprendre mieux en bougeant).

6. L'intelligence interpersonnelle (capacité à entrer en relation avec les autres, à aimer les activités de groupe, à bien communiquer (et parfois manipuler), à aimer résoudre les conflits, à jouer au médiateur).

7. L'intelligence intrapersonnelle (capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même, avoir une bonne connaissance de ses forces et de ses faiblesses, de ses valeurs et de ses capacités ; apprécier la solitude ; savoir se motiver personnellement ; écrire un journal intime ; avoir une forte vie intérieure).

8. L'intelligence du naturaliste (rajoutée aux sept précédentes par Howard Gardner en 1996). C'est la capacité à reconnaître et à classer, à identifier des formes et des structures dans la nature, sous ses formes minérale, végétale ou animale, savoir organiser des données, sélectionner, regrouper, faire des listes, être sensible à son environnement naturel et aux plantes, chercher à comprendre la nature et à en tirer parti (de l'élevage à la biologie) ; se pas-

sionner pour le fonctionnement du corps humain, avoir une claire conscience des facteurs sociaux, psychologiques et humains.

Beaucoup de sites Web proposent des compléments d'information notamment : http://mieux.apprendre.free.fr/intel_multiples.html.

LECTURES

NOTES DE LECTURE

Jean-Yves Frétygné,
LES CONCEPTIONS ÉDUCATIVES DE GIOVANNI GENTILE.
Entre élitisme et fascisme,
Paris, L'Harmattan, collection « Éducation et philosophie »,
2006, 155 pages.

La philosophie italienne de l'éducation reste peu étudiée en France, pour ne pas dire radicalement ignorée. Benedetto Croce est quasiment inconnu du grand public, Antonio Gramsci, dont les *Cahiers de prison* sont pourtant une mine pour toute personne s'intéressant aux questions de politique éducative, se voit réduit le plus souvent, à un marxisme simplificateur. L'ouvrage à la fois clair et documenté de Jean-Yves Frétygné tente de réparer cette lacune injuste. Il présente les conceptions pédagogiques du philosophe « actualiste » italien, disciple de Fichte, de Herbart et surtout de Hegel, ami et collaborateur de Croce avant d'en devenir l'adversaire, idéaliste et élitiste, qui devint ministre de l'Instruction publique de Mussolini, fidèle à ce dernier jusqu'au bout, trahissant de ce seul fait son devoir de « clerc ».

L'ouvrage ne vise pas à dédouaner Giovanni Gentile de ses engagements politiques, ni à édulcorer son fascisme radical ; il analyse les plus objectivement possible, en véritable ouvrage d'historien, les théories pédagogiques qui ont marqué profondément l'enseignement italien, mais aussi européen. Les thèses gentiliennes sur la dialectique entre l'autorité du maître et la liberté de l'élève (p. 78), l'éducation morale et l'instruction (p. 81), l'éducation des masses et de l'élite, le corporatisme et l'individu, pour discutables qu'elles soient, sont intéressantes parce qu'elles sont réfléchies, structurées, argumentées, « en un mot philosophiques » (p. 10). Elles permettent de mieux saisir comment à pu s'opérer une dérive d'un modèle philosophique idéaliste tout à fait défendable vers une pratique politique fasciste des plus discutables.

L'ouvrage comprend trois parties.

La première, intitulée « La trahison d'un clerc », retrace la vie d'un intellectuel touché au vif par la Grande Guerre et la montée du bolchevisme. Au cœur de cette analyse, la lettre de décembre 1924 où Gentile explique lucidement son passage postérieur au fascisme :

« La composante politique et celle philosophique sont inextricablement mêlées et vouloir les séparer se révèle une vaine opération pour comprendre le

sens de l'engagement de Gentile qui a théorisé, sa vie durant, le lien nécessaire entre la pensée et l'action » (p. 38).

Sans doute est-ce, précisément, cette liaison qui fait problème.

Le second chapitre intitulé « La pédagogie sera philosophique ou ne sera pas » analyse les théories éducatives, entrant dans le détail conceptuel des thèses désignées généralement sous le nom d'« actualisme » pédagogique pour en souligner justement la nature à la fois « spirituelle » et concrète :

« La science, le savoir, l'éducation ne sont pas dans les bibliothèques, ni dans le ciel des idées, ni dans les connaissances, mais dans l'esprit de celui qui est train d'apprendre. Le maître n'est donc pas un savant qui communique un savoir mais un individu qui apprend en apprenant, c'est-à-dire en vivant de l'intérieur sa propre culture et non en la répétant mécaniquement comme un pédant » (p. 72-73).

La dernière partie du livre de Jean-Yves Frétygné retrace les grandes lignes de la réforme fondamentale du système éducatif italien conduite en 1923 par Gentile devenu ministre de l'Instruction publique. Si l'intention est très clairement élitiste (constituer en Italie une solide « aristocratie de l'esprit »), suivant l'auteur, elle n'est pas pour autant fasciste dans la mesure où elle tient à égale distance et l'idée de récupération d'une école de masse à des fins d'endoctrinement politique ou social et l'idée d'une école « ascenseur professionnel » d'une petite bourgeoisie qui veut toujours plus de promotion sociale pour ses propres enfants.

Si l'avant-propos évoquait le philosophe Alain (p. 7) dénonçant l'« enseignement monarchique », fausse égalité pervertie en tyrannie réelle, le dernier mot revient à Gramsci (p. 149) récusant une institution scolaire duelle qui se contente de perpétuer les différences sociales entre dirigeant (élite) et soumis (masse). Ironie du propos anti-élitiste ou paradoxe élitiste ? Comme le rappelle Gramsci lui-même, ne faudra-t-il pas toujours former « des personnes capables de penser, d'étudier, de diriger, ou de contrôler ceux qui dirigent » ?

En résumé, un ouvrage intéressant car stimulant tant du point de vue historique que pédagogique ou philosophique.

Bernard Jolibert
IUFM de la Réunion

Julien Bernard (ouvrage coordonné par),
LA PAROLE EN SOCIOLOGIE.
Recherches et débats,
Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société, 2006,
228 pages.

Si, jadis, la problématisation de la parole n'a pas véritablement éveillé la curiosité des sociologues préférant s'intéresser à la dimension de l'écrit, elle suscite aujourd'hui davantage leur intérêt en raison de la richesse des pistes exploitées et des multiples questionnements qu'elle produit. Cet ouvrage, fruit des travaux de recherche de l'année 2005 d'une douzaine de jeunes doctorants de l'université de Poitiers appartenant au Laresco-ICOTEM (Laboratoire de recherche en sociologie de la connaissance) dirigé par Gilles Ferréol, est structuré en quatre parties autour de l'analyse des données langagières, des milieux d'énonciation et des usages de la parole. Abordée sous l'angle paradigmatique général de la relation, l'oralité outil et objet d'étude participe à la compréhension du social et mobilise des approches méthodologiques, sociolinguistiques ou réflexives.

En ouverture, Nicole Ramognino insiste sur la « parole des gens » sous ses différents aspects, définissant, suivant le cas, un langage technique ou sociologique, et montre l'ancrage épistémologique dans le fondement de l'action sociale. L'oralité est ensuite « décryptée » à travers différents registres. Les situations d'enquête, tout d'abord, révèlent les obstacles rencontrés dans les pratiques utilisées et les apports heuristiques engendrés par les contraintes et les effets de la parole. En témoignent les travaux ethnographiques de restitution aux intéressés d'entretiens retranscrits menés par Anne Both dans l'entreprise, ou encore ceux de Maïmouna Traoré décrivant les représentations différenciées de notions délicates et polysémiques, fortement connotées, lors d'interactions langagières. Toujours dans un courant pragmatique, la dialectique des usages sociaux de la parole peut s'illustrer en univers carcéral. Engageant les détenus dans une démarche de réflexivité critique sur leurs conditions de vie par l'usage d'entretiens semi-directifs, Simona Schumacher traite, à travers leurs témoignages, de la thématique de la « peine sensorielle » ancrée dans le corps. Enfin, la parole peut être aussi appréhendée comme un acte thérapeutique via la transaction intime qu'est la psychanalyse, établissant un véritable rapport social entre les acteurs (Samuel Lézy).

Sur la base de dessins corrigés et annotés par Rembrandt dans son atelier, Jan Blanc propose une reconstitution des formes de « parole » utilisées par le peintre et, s'appuyant sur les travaux de Van Hoogstraten, rappelle la distinction très nette entre « parole d'autorité », injonctive et hiérarchique, et

« parole d'interaction », faisant davantage place au « débat ». Au-delà de la simple transmission d'informations du maître à l'élève, les « mots » et les « gestes » permettent d'influencer le processus de création et de réalisation artistique. À partir de données empiriques (espace pédagogique expérimental) et théoriques (modèles développés par Hall et Goffman), Sébastien Pesce décrit, quant à lui, le rôle des cadres, des contextes et des situations dans les processus de construction des significations.

L'objet « parole » peut également être perçu en termes de relations oral / écrit. Ainsi, la stratégie de publicisation de la cause des travailleurs sénégalais en France que nous présente Jean-Philippe Dedieu prend appui sur des groupes d'interlocuteurs et la constitution d'un véritable lectorat. De son côté, Serge Bernard, analysant le statut du témoignage comme une épistémé au fondement du savoir, montre que l'exploitation des sources du récit autobiographique d'un point de vue historique et juridique est porteuse d'impacts sociaux contemporains. Dans sa contribution sur la transcription de la parole dans l'écrit, Guillaume Maupin se réfère à des auteurs connus pour leurs styles décapants, parfois déroutants (Céline, Joyce, Queneau) et insiste sur les réelles transformations que cette opération peut induire sur la langue académique. Enfin, dans une approche orwellienne de l'oralité, Diana Cretu révèle, à travers l'étude des *Essais* et de *1984*, quelques traits caractéristiques d'un langage pouvant être vivant et persuasif, ou au contraire dénué de communication et empreint de dépersonnalisation, d'asservissement ou de perversion.

L'analyse sociohistorique de la ville et de ses jardins aux XIX^e et XX^e siècles dévoile la force de structuration sociale de la parole, notamment dans les discours politiques objectivant des représentations et des idéologies (Judith Heckmann). Dans le même ton, Leyla Sall aborde la thématique de la domination au sein des systèmes de stratification de la société Wolof et passe en revue les castes, confréries religieuses et autres hiérarchies politiques, centrées sur l'existence d'un mythe oralement transmis et sur l'usage différencié de la parole selon la position des acteurs.

Préfacée par Gilles Ferréol, cette publication, reproduisant les actes d'une journée d'étude à la Maison des Sciences de l'Homme et de la Société de Poitiers, séduira le lecteur à plus d'un titre. L'argument est précis, les informations délivrées particulièrement riches, les exemples judicieusement choisis. Au total, une « sociologie de la parole » dynamique, bien présentée, faisant largement place à la réflexion. Remercions vivement ces jeunes étudiants pour ce travail original et de qualité !

Régis Malige

Université de Franche-Comté
(Laboratoire de socio-anthropologie)

**Dominique Schnapper,
QU'EST-CE QUE L'INTÉGRATION ?
Paris, Gallimard,
collection « Folio Actuel », 2007, 256 pages.**

Du débat qui ne fait que se durcir aujourd'hui entre les « intégrationnistes », soucieux de préserver une unité nationale minimale qu'ils sentent s'effriter en sous-ensembles sociaux et les « multiculturalistes » qui veulent sauvegarder prioritairement tout ce qui fait l'originalité de chaque ethnie au risque de rompre le lien social global de la nation, Dominique Schnapper, membre du Conseil constitutionnel, propose une vision à la fois documentée et critique. Loin de la langue de bois, *Qu'est-ce que l'intégration* éclaire le débat en posant les véritables questions à propos de l'éclatement de la société française.

Son livre est dominé par deux exigences qui font parfois défaut aux ouvrages qui traitent un peu hâtivement de la délicate question du « délitement » du « lien social » ou de la « déréliction » du « vivre ensemble » dans une société « en déshérence ». Trop souvent – urgence électorale peut-être – faute de définition précise des concepts que nous utilisons (identité, intégration, assimilation, insertion, différentialiste, multiculturalisme, etc.), faute aussi de souci de cohérence intellectuelle, nous avançons en aveugle, perdus dans un débat d'autant plus miné qu'il interfère avec des options religieuses plus passionnées que lucides. Dominique Schnapper remarque tout d'abord qu'en ne parlant que « d'intégration de l'individu à la société », on ne traite qu'une partie de la question, et encore très superficiellement, car on fait comme si la société nationale était un bloc statique, unitaire, monolithique, ce qu'elle est très loin d'être, ce qu'elle ne fut sans doute jamais comme le notait Émile Durkheim voici un siècle. De plus, ce faisant, nous oublions que l'intégration des migrants ou des immigrés n'est qu'un cas particulier de l'intégration générale. C'est aussi l'enfance nationale qui est touchée directement à travers l'École et ses problèmes. Surtout nous oublions d'appliquer ce concept d'intégration à la société dans son ensemble : c'est alors d'intégration « de » la société dans son ensemble qu'il faudrait parler. Ernest Renan n'évoquait-t-il pas déjà l'idée de « désintégration » de la nation.

Une société diverse comme la nôtre, de plus une société qui se doit de gérer cette diversité démocratiquement, ne peut se passer d'associer étroitement la citoyenneté et le travail. Dominique Schnapper insiste à bon droit sur une évidence trop souvent occultée : l'intégration des personnes « à » la société est indissociable de l'intégration « de » la société par le travail. Parler du

« citoyen » abstrait sans le concevoir comme travailleur, participant de ce fait à la vie de l'ensemble, c'est le placer d'emblée dans une situation impossible. La conclusion à laquelle aboutit l'ouvrage devient évidente : l'intégration des individus « à » la société par le droit de vote est inséparable de l'intégration globale dans la société par le travail, mais aussi l'école, la famille, etc. Dès lors, plutôt que de se battre à propos de « souverainisme » ou de défense des « particularismes », la véritable question est de comprendre pourquoi ces outils d'intégration sont aujourd'hui en déshérence. Promouvoir la discrimination positive, prendre acte de droits différentiels (femmes, jeunes, handicapés, homosexuels, etc.), compatir à tout va dans toutes les directions, flatter les jeunes et les vieux, toutes ces médiations passent à côté du problème fondamental que reste celui du travail. Peut-on être citoyen si on n'est pas d'abord travailleur ? C'est donc au niveau du travail qu'est l'urgence. Telle semble bien l'une des idées-forces du livre passionnant de Dominique Schnapper.

Sa conclusion reste cependant politique : il reste qu'il n'existe d'intégration « à » et « de » la société française que si les individus acceptent d'abandonner certains particularismes sociaux, culturels voire ethniques. Il convient alors indissolublement de reconnaître des droits et de freiner la dérive qui consiste à reconnaître des revendications sans fin. On ne peut à la fois exiger sans cesse, contre l'« assimilationniste » État, la reconnaissance de particularismes et réclamer une augmentation de cette intervention dans le domaine, éducatif, familial, etc. On ne peut, sans contradiction, étendre à l'infini la reconnaissance de droits culturels originaux et pleurer sur la concurrence victimaire. Dominique Schnapper rappelle avec force que si une société vit pour partie de ses différences, elle ne se « désintègre » pas à la seule condition de rechercher, au-delà de celles-ci, une harmonie qui permet leur cohabitation. C'est cette dernière qu'il convient alors de construire.

Bernard Jolibert
IUFM de la Réunion

**Jacqueline Carroy, Nicole Edelman, Annick Ohayon
et Nathalie Richard** (sous la direction de),
LES FEMMES DANS LES SCIENCES DE L'HOMME

(XIX^e – XX^e).

Inspiratrices, collaboratrices ou créatrices ?

Paris, Seli Arslan, 2005, 318 pages.

Les femmes (une vingtaine) dont de nombreuses collaboratrices (une vingtaine aussi) de ce livre passionnant dressent le portrait ont toutes en commun d'avoir eu à affronter ou à contourner des obstacles plus ou moins importants liés aux pratiques discriminatoires propres à l'univers intellectuel et aux modèles moraux de la société dans laquelle elles vivaient et travaillaient. Elles ont vécu le paradoxe de devoir s'imposer dans des sciences qui en réfèrent à l'Homme comme à un universel tout en légitimant dans la théorie, comme dans la pratique d'ailleurs, une inégalité des sexes. Certaines, acceptant la répartition implicite des rôles, se sont constitué des domaines réservés en « sciences féminines ». Les sciences touchant l'enfance sont ainsi très vite apparues comme une création et un apanage des femmes.

Les articles réunis dans cet ouvrage tentent de comprendre comment, dans un contexte difficile, certaines femmes ont pu devenir des intellectuelles réputées, productrices de savoirs originaux. Ils tentent aussi, à travers des trajectoires célèbres comme à travers des destins plus obscurs, de cerner les divers rôles que ces femmes originales ont pu incarner dans la recherche du temps : de l'auteur solitaire (Iosefa Ioteyko) à la muse inspiratrice (Clotilde de Vaux), en passant par la collaboratrice dévouée (Gina ou Paola Lombroso). Au-delà des anecdotes et des récits de vie, les auteurs de ce livre s'interrogent sur une éventuelle spécificité de la contribution des femmes aux sciences de l'homme. La réponse est loin d'être évidente et les nombreuses rédactrices de l'ouvrage semblent loin de s'accorder sur ce point, répugnant à substituer l'histoire des « femmes illustres » à celle des « grands hommes ».

Comme le souligne l'introduction, « les différentes contributions ainsi réunies, posent, nous semble-t-il, la question de l'articulation entre trajectoires individuelles et destins collectifs ». Il n'est pas facile de choisir. Pourquoi élire telle femme plutôt que telle autre ? Les célébrités de la science féminine sont-elles plus pertinentes, plus représentatives que les chercheuses obscures ? Toutes celles qui ont collaboré à cet ouvrage savent que les questions qu'elles posent sont orientées par le présent. En conclusion, un ouvrage vivant et stimulant.

Bernard Jolibert
IUFM de la Réunion

Jacques Séguéla et Thierry Saussez
LA PRISE DE L'ÉLYSÉE
Les campagnes présidentielles de la V^e République
Paris, Plon, 2007, 265 p.

Au moment où les Français viennent de désigner le sixième président de la V^e République, ce livre – coécrit par deux des meilleurs spécialistes de la communication politique – arrive à point nommé pour souligner, exemples et anecdotes à l'appui, que chaque prise de l'Élysée est certes un combat acharné, plein de chausse-trappes et qui s'apparente à un long cheminement à travers le « cimetière des amitiés, des alliances, des serments et des illusions perdues » (p. 15), mais aussi une aventure à grand spectacle où se côtoient coups médiatiques et coups tordus.

Comme le rappelle fort opportunément Jacques Séguéla dans son avant-propos, il n'y a « rien de plus enivrant que le vertige de ces batailles » : « Le temps s'arrête, chaque moment semble historique, la moindre décision se fait défi, le plus modeste slogan se transforme en mot d'ordre, le plus ringard des logos en étendard » (p. 12.) Nous sommes dès lors conviés à une « plongée en apnée dans le grand Bleu Blanc Rouge de ces campagnes », de quoi « donner, en accéléré, le pouls de nos compatriotes » et dresser, tout au long de ces décennies, un « bilan de santé républicaine avec ses tachycardies, ses baisses de tension, ses lésions et ses rebonds » (p. 14).

Si l'ivresse de l'auscultation de l'opinion est poussée à son paroxysme par la plupart des candidats, il n'en demeure pas moins que « pour vaincre, il faut convaincre » et que « pour se faire aimer, il faut donner, tout donner, à la limite de ses capacités », le publicitaire devant, quant à lui, « garder la tête froide et l'humilité en bandoulière » (p. 93).

La rétrospective proposée ici est réalisée avec minutie et nous fait participer, de l'intérieur, aux coulisses de chaque confrontation. Sont notamment mis en exergue le ballottage du général de Gaulle en 1965, l'élection de Georges Pompidou après les tourments de mai 68, le sacre de Valéry Giscard d'Estaing après le premier choc pétrolier, la « force tranquille » de François Mitterrand lors de ses deux mandats successifs, la remontée spectaculaire de Jacques Chirac au printemps 1995 et son duel fratricide avec Édouard Balladur, l'échec cuisant de Lionel Jospin en 2002...

Thierry Saussez, dans ses « dix commandements de l'Elysible », enrichit l'analyse et prolonge la réflexion sur les conditions à remplir par chaque prétendant à la magistrature suprême : payer de sa personne, tracer sa route sans se laisser décourager par les aléas, disposer d'une machine opérationnelle, rassembler son camp sans mépriser ni exclure l'autre, se tourner – au

sens antique du terme – vers la *virtus* et sa valeur d'exemplarité, être à l'écoute de la demande citoyenne, ne pas sous-estimer ses concurrents, maîtriser l'agenda, ne pas chasser le naturel devant les caméras, mettre en adéquation stature personnelle et destin national.

Dans cette course de fond et d'obstacles, les formules choc autour du « monopole du cœur » ou bien encore du « passé » et du « passif » peuvent faire mouche mais ne doivent pas occulter que la rencontre entre un homme et un peuple est un « véritable parcours initiatique », parsemé d'embûches. Ce n'est qu'après une « longue maturation » qu'est désigné l'heureux élu, celui qui « a assumé des responsabilités le mettant aux prises avec les enjeux essentiels du pays, occupé la scène, pris des coups, traversé des crises, connu des échecs, surmonté des épreuves » (p. 263). Le verdict des urnes, le 6 mai dernier, en témoigne.

Cette contribution à quatre mains, à la fois de qualité et très décapante, a toute sa place dans les rayons de sociologie et de science politique : les étudiants et leurs professeurs en feront leur miel !

Gilles Ferréol

Université de Franche-Comté
(Laboratoire de socio-anthropologie)

Live Yu-Sion,
INSTRUMENTS DE MUSIQUE COMMUNS
AUX ÎLES DE L'OCÉAN INDIEN,
Sainte-Marie, Azalées, 2006, 64 pages.

Cette contribution, dont des extraits de texte et des photographies ont déjà fait l'objet ces dernières années de deux expositions, se propose de « montrer les liens de parenté des populations des Comores, de Madagascar, de Maurice, des Seychelles et de la Réunion à travers les instruments de musique traditionnelle », regroupés classiquement ici en quatre grandes catégories (« idiophones », « cordophones », « aérophones » et « membraphones »), afin de « valoriser un patrimoine culturel commun dont certains éléments sont en voie de disparition » (p. 5).

Terres de métissage et d'hybridation, les îles du sud-ouest de l'océan Indien sont, en effet, des « lieux de rencontre et d'osmose » (p. 7), *séga*, *maloya* ou *moutya* par exemple étant le « reflet du creuset des civilisations » (p. 12) qui ont façonné, au cours des siècles, les sociétés créoles via les migrations bantoues, mayalo-polynésiennes, arabo-persanes, européennes, indiennes ou chinoises. De nos jours encore, accordéon, grosse caisse ou violon

côtoient ainsi arc en bouche, xylophone sur jambes ou hochets, bon nombre de ces instruments – même s'ils ont pu parfois, au fil du temps, changer de forme, de nom, de taille ou de fonction – continuant de jouer un rôle spécifique lors de la circoncision, de cérémonies mortuaires, de rites de possession ou de culte aux ancêtres.

Parmi les passages méritant une attention particulière, signalons ceux relatifs à l'organologie, aux battements de mains et aux sonnailles, sans oublier ceux évoquant la poutrelle frappée, le luth et la cithare tubulaire ou sur bâton. Un ouvrage, au total, richement illustré, fort bien documenté et qui témoigne, à sa façon, du rapport aux valeurs, aux identités et aux sacralités.

Gilles Ferréol

Université de Franche-Comté
(Laboratoire de socio-anthropologie)

Max Gaillard (sous la direction de),
ARRAS. HISTOIRE ET RENAISSANCE D'UN THÉÂTRE,
Arras, Degeorge, 2006, 240 pages.

Pendant trois ans, de 2004 à 2007, le photographe Éric Legrand a suivi, des premières pelletées aux derniers coups de pinceaux, les travaux de rénovation et de transformation du Théâtre d'Arras. Ses clichés racontent l'histoire d'une « intervention chirurgicale à cœur ouvert » sur l'un des derniers représentants en France d'une construction « à l'italienne », très prisée au siècle des Lumières. Dans sa préface, Denis Cordonnier évoque ainsi les « saignées profondes », les « charnières à vif », les « peaux translucides », l'« ossature dénudée », les « viscères entremêlés », l'« outillage sophistiqué » et les « équipements sous haute pression » (p. 5).

Les recherches menées dans le même temps par une équipe d'universitaires, dont une synthèse est proposée ici par Max Gaillard, directeur du site, apportent un éclairage complémentaire sur cet édifice complexe qui semble, au fil des ans, vouloir conserver une part de mystère et dont la conception architecturale, d'un montant estimé initialement à près de 80 000 livres, est généralement attribuée à Laurent Guislain Joseph Lincque. Inauguré dans la discrétion le 30 novembre 1785, le bâtiment – modeste par ses dimensions et sa capacité d'accueil (de 750 à 1 000 spectateurs, selon les sources), mais parfaitement proportionné – abritera une salle de concert, « l'une des plus agréables de l'Hexagone » (p. 16). Deux célèbres décorateurs parisiens, Humanité Philastre et Charles-Antoine Cambon, contribueront dès

1833 à son embellissement ; Julien Dilly, Joseph Traxler ou bien encore Paul Decaux reprendront, par la suite, le flambeau...

La vie artistique, est-il souligné à juste titre, y a toujours été d'une grande richesse et d'une grande diversité : elle se caractérise, depuis de nombreuses années, par un « engagement culturel fort, dynamique et ouvert », offrant un plateau performant « au service d'une programmation ambitieuse, en accord avec les contraintes du spectacle vivant contemporain » (p. 34).

Un ouvrage, au total, richement illustré (dessins et affiches d'époque, photographies du chantier durant la réhabilitation) et qui ravira – à n'en pas douter – les amoureux de beaux monuments.

Gilles Ferréol

Université de Franche-Comté
(Laboratoire de socio-anthropologie)

LES FORMATEURS DE L'I.U.F.M. PUBLIENT...

Livres

Le deuxième ouvrage d'**Yvon Rolland** est paru fin janvier 2007 chez **Belin**. Son titre : *Le Capes externe d'anglais. L'épreuve préprofessionnelle*, collection « Belin sup », 287 pages (ISBN : 978-2-7011-4292-0).

Retraite décidément très relative pour **Bernard Jolibert**, professeur émérite à l'IUFM, puisqu'il édite et présente, dans la collection qu'il dirige chez **L'Harmattan**, « Éducation et philosophie », un *Projet d'une loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes, 1801*, de Sylvain Maréchal, suivi des réponses de Marie-Armande Gacon-Dufour et Albertine Clément-Hémery (ISBN : 978-2-196-03327-6).

Quand bien même le *Projet d'une loi portant défense d'apprendre à lire aux femmes* (1801) de Sylvain Maréchal se présenterait comme une plaisanterie « aimable », il développe la plus grande partie des arguments misogynes que l'on peut trouver dans une tradition littéraire « machiste » qui se poursuit aujourd'hui. Sa conclusion est radicale : si on souhaite conserver quelque autorité sur les femmes, il convient de les tenir éloignées de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire de la connaissance. Dès 1801, deux femmes font paraître à quelques jours d'intervalle des réponses argumentées à ce qu'elles tiennent au mieux pour une « sottise », et au pire comme la production d'un « esprit dérangé », remettant Sylvain Maréchal à sa vraie place de bouffon réactionnaire. Marie-Armande Gacon-Dufour écrit un prudent et subtil *Contre le projet de loi de S.M. portant défense d'apprendre à lire aux femmes par une femme qui ne se pique pas d'être une femme de lettres* ; Albertine Clément-Hémery, plus démonstrative, rédige un violent *Les Femmes vengées de la sottise d'un philosophe du jour, ou réponse au projet de loi de S.M. portant défense d'apprendre à lire aux femmes*. La confrontation de ces trois textes publiés ici conjointement éclaire, au-delà de la période révolutionnaire, les arguments auxquels ont encore recours nombre de nos contemporains.

Par ailleurs, il signe le chapitre 2 d'un ouvrage paru dans la même collection, *L'École et la philosophie*, études réunies et présentées par Jean Lombard, ouvrage auquel participent deux anciens enseignants de l'IUFM : Françoise Bonne et Bernard Vandewalle. Le titre de sa contribution : « La place de la philosophie dans la formation des enseignants » (ISBN : 978-2-296-03195-1, 210 pages).

Film

Maryvette Balcou signe avec Jean-Yves Morau un film de 70 minutes, *Musiques de vies*, une production de l'association **Vidéo 97 4** disponible depuis novembre 2006 en DVD et diffusée à l'IUFM le mercredi 28 mars lors du « Printemps des arts ».

Un long métrage hors du commun, des acteurs plus vrais que nature, des bruits, des silences et des pensées intérieures qui trouvent leur accomplissement dans des actes avec tant de soin... Entièrement tourné à la Réunion, le film se déploie avec force et poésie entre l'eau qui perle sur les plantes, la préparation des saveurs culinaires, les combats des animaux, la pluie battante qui déclenche une danse de parapluies. Pas de commentaires ni de dialogues. Les images, la structuration de l'ensemble, les acteurs dévoilent ce qu'ils ont de plus précieux : le beauté de ce qu'ils sont et la grandeur de ce qu'ils font, dans les plus simples parures. *Musiques de vies* se présente ainsi comme un temps de pause salutaire qui permet au spectateur de découvrir les fondements sociaux et culturels de la vie réunionnaise tout en interrogeant en nous ce que chaque petit rien apporte à la partition musicale de notre propre vie.

Article

Patrice Pongérard et C. Wagschal, « **Opérateurs de Fuchs non linéaires** », *Annales de la Faculté des sciences de Toulouse*, n° 16, 2007, p. 303-329.

La théorie analytique des équations du type de Fuchs ainsi que l'étude d'équations admettant pour solutions des séries formelles Gevrey a déjà été faite par de nombreux auteurs ; dans cet article, les auteurs entreprennent pour la première fois l'étude du problème de Cauchy fuchsien dans des espaces de fonctions suffisamment différentiables par rapport à la variable fuchsienne et de classe de Gevrey par rapport aux autres variables. Il s'agit de la régularité la plus faible pour laquelle l'existence et l'unicité d'une fonction solution soit possible ; c'est en ce sens que les résultats obtenus sont nouveaux et originaux. La méthode utilisée repose sur le formalisme des séries majorantes Gevrey développé par C. Wagschal et adapté aux équations du type de Fuchs par P. Pongérard. On obtient ainsi des théorèmes qui généralisent ceux de Baouendi-Goulaouic concernant le cas analytique.

Mise en pages :
Philippe Guillot
IUFM de la Réunion

ISSN 1769-7107

EXPRESSIONS

Revue semestrielle de l'IUFM de la Réunion

Au sommaire des précédents numéros

26 / Novembre 2005

Dossier « Lire l'image » : Didier Vacher, *La référence artistique dans la formation en arts visuels* ; Ludovic Angapin, *Arts visuels : comment apprendre à lire une image ?* ; Bilâl Alibaye, *Éduquer le regard à la lecture d'images* ; Paul Obadia, *Le film : un objet à lire ?* ; Isabelle Poussier, *Cinéma de plasticien : les mots du film* ; **Recherches diverses** : Jacques Lambert, *Comment la pensée vient aux enfants* ; Guillemette de Grissac, *Pratiques d'écritures* ; **Pastiche** : *Un chapitre oublié des Essais de Montaigne*.

27 / Mai 2006

Les nouvelles conditions de l'enseignement (Journées d'étude des 28 février, 1^{er} et 2 mars 2006) : *L'évolution de la relation pédagogique ; les conflictualités ; Parmi les nouvelles conditions d'enseignement : les TIC ; Les partenaires de l'école : familles et institutions* (Conférences de Jean-Luc Chabanne, Christophe Marsollier, Patrick Mendelsohn et Olivier Lodého et ateliers) ; **Recherches diverses** : Gilles Ferréol, *L'expérimentation « Lycée de toutes les chances » : un premier bilan* ; Christine Pic-Gillard, *L'enseignement du normand dans le Nord-Cotentin* ; Patrice Uhl, *« Lyme sourde » : un italianisme aurélien*.

28 / Décembre 2006

Dossier « Mémoires professionnels » : Séverine Gateau, *De la BCD au milieu familial : développement de la communication et apprentissages langagiers* ; Stéphane Técher, *La structuration de l'espace : de l'espace vécu à l'espace représenté* ; Anne Castel-Rosso, *Vers des procédures numériques à l'école maternelle* ; **Recherches diverses** : Guillemette de Grissac et Catherine Panot, *Poésie en fête* ; Bernard Jolibert, *L'éducation selon Raymond Lulle*.

