

## MUSÉES PORTATIFS : UNE ACTIVITÉ PERSONNELLE DANS LE CADRE DE L'ÉPREUVE ORALE DE FRANÇAIS

Sophie Gintzburger  
Lycée André Malraux, Béthune

Les activités personnelles des candidats sont, dans le *Bulletin officiel*<sup>1</sup> concernant l'épreuve orale de français, la dernière piste suggérée à l'examineur lors de l'entretien<sup>2</sup>, qui « cherche [...] à tirer parti des lectures et activités personnelles du candidat », et sont de plus en plus mises à l'honneur, que ce soit dans les réunions d'harmonisation ou les rapports des épreuves<sup>3</sup>.

Ces activités, qui fleurissent tout en bas des descriptifs de séquence des élèves pour l'épreuve anticipée de français (ÉAF), peuvent sembler très éloignées de celles qui dominent l'enseignement du français au lycée, du fait de leur caractère manuel et ludique : anthologies poétiques, carnets de mise en scène, abécédaires, affiches et autres créations artistiques. Dans de telles activités, la mise en forme ne risque-t-elle pas de prendre une place trop importante ? Si elle participe au plaisir de réaliser l'activité, incite à approfondir, ne risque-t-elle pas de prendre le pas sur le contenu ? Ces questions étaient les miennes et, au début, ce n'est que très timidement que j'ai

---

1. *Bulletin officiel* spécial n° 7 du 6 octobre 2011.

2. L'épreuve orale est constituée de deux parties : après un exposé portant sur l'un des textes étudiés lors de l'année scolaire, l'examineur mène un entretien avec le candidat sur l'ensemble de la séquence dont est extrait le texte.

3. En témoigne par exemple la charte des examinateurs disponible sur le site Lettres de l'académie de Lille : « L'examineur utilisera le descriptif afin de guider le dialogue "sur mesure", et plus particulièrement les travaux personnels quand ils figurent sur les descriptifs de l'élève. »

d'abord lancé ces activités avec mes élèves. Mais, devant l'intérêt qu'elles ont semblé susciter, tant dans ma classe que chez les candidats que j'interroge souvent sur ces travaux, j'ai pris l'habitude d'en proposer régulièrement en cours de séquence, en m'efforçant d'en souligner l'intérêt lors de la progression des travaux, et de les relier avec la problématique étudiée.

Cependant, l'équilibre reste à chaque fois difficile. Les activités personnelles trouvent l'essentiel de leur pertinence dans l'appropriation que l'élève fait des différents documents étudiés. L'évaluation chiffrée en devient périlleuse, voire contestable et pourtant indispensable aux yeux des élèves, pour qui les bénéfices qu'ils pourront en retirer (et là encore, on fait le pari qu'elles feront l'objet d'au moins une question, dont l'élève saura se saisir pour valoriser son travail) restent bien abstraits.

Je tenterai d'abord de montrer l'ambiguïté du statut de ces activités, et la difficulté qu'on peut trouver à les évaluer avant de rendre compte d'une expérience concrète menée en classe : la constitution d'un musée portatif contenant une sélection justifiée d'œuvres choisies par les élèves.

## **ACTIVITÉS PERSONNELLES : LE BON FILON ? LE PROBLÈME D'UNE ÉVALUATION À DOUBLE DÉTENTE**

### **Des activités « à valoriser » : leur place dans l'examen terminal**

Lors d'une réunion d'harmonisation de l'oral de l'ÉAF 2015, nous avons été invités à interroger les élèves sur ces activités, qualifiées d'« objets » par la coordonnatrice. Ce glissement terminologique me semble symptomatique de l'importance accordée à la mise en forme dans ces productions, destinées à capter l'attention du jury, peut-être davantage qu'au contenu.

Ces sollicitations peuvent se faire même si ces travaux ne correspondent pas à la séquence sur laquelle porte l'interrogation, à la toute fin de l'entretien, ce que confirme ce rapport de l'ÉAF 2014 de l'académie de Lille<sup>4</sup> :

Toutes les activités qui permettent à l'élève de s'approprier les documents, notamment les œuvres intégrales, et de construire une réflexion personnelle lui donnent une autonomie de jugement que les jurys valorisent à juste titre sur leurs bordereaux. Proposons ainsi d'autres pratiques repérées pour leur efficacité pédagogique : [...] la construction d'anthologies personnelles de textes, de citations, d'images ; le travail de mise en scène ou de mise en voix des textes ; les carnets de lecture ; les bilans de séquence ou comptes rendus de lecture cursive sous la forme de Pecha Kucha<sup>5</sup>... Ces situations ont en

---

4. Disponible sur le site Lettres de l'académie de Lille : <http://lettres.discipline.ac-lille.fr/inspection/resultats-aux-examens>

5. Ce dispositif est, à l'origine, un exercice de rhétorique : 20 diapositives se succèdent toutes les 20 secondes, ce qui implique d'avoir un discours concis et rythmé en lien avec les images. Certains collègues utilisent ce mode de production pour que les élèves puissent résumer l'ensemble de la séquence. L'absence d'explicitation du terme dans le rapport du jury laisse à penser que cette pratique tend à se répandre, ou fait figure de modèle d'activité personnelle.

commun d'engager l'élève dans une réception personnelle, sensible et réflexive des œuvres qu'il pourra ensuite plus aisément présenter. Lorsqu'elles sont mentionnées sur le descriptif, l'entretien s'appuie également sur les productions de l'élève qu'il défend bien souvent avec aisance.

Effectivement, de nombreux élèves arrivent à l'examen, avec en plus du porteuves<sup>6</sup> et des livres étudiés lors de l'année, des sacs contenant moult « objets » : tableaux, carnets reliés, affiches, rouleaux manuscrits... Et, il faut le reconnaître, ils sont souvent le point de départ d'un entretien très riche avec les élèves, parfaitement capables pour la plupart de relier leur travail à l'œuvre étudiée, d'expliquer en quoi cela les a aidés à mieux comprendre l'œuvre. Par ailleurs, certains candidats réussissent à expliquer aussi très précisément leurs documents complémentaires<sup>7</sup>, fruits d'une réflexion en classe plus traditionnelle, mais avec une attitude qui met moins en valeur « l'aptitude à la communication » que nous devons évaluer lors de l'entretien.

L'intérêt est aussi perceptible chez des élèves en apparence moins « studieux » : ces activités ont alors l'avantage de débloquer l'entretien avec un candidat en butte à un texte complémentaire mal compris, tant dans le contenu que dans la place dans la séquence, et qui devient, au mieux, l'objet d'un résumé approximatif et sans lien avec la problématique de la séquence.

Cette piste, fortement suggérée, semble enrichir les entretiens, permettre à des élèves de mettre en valeur le sérieux d'un travail élaboré au fil de l'année, rassurer aussi quant à l'arbitraire de l'examen terminal. Néanmoins, on décèle facilement leur statut ambigu : contrairement aux documents complémentaires, à l'histoire des arts, rien n'oblige à faire figurer ce type d'activités sur le descriptif, et les discussions de couloirs montrent bien l'intérêt très fluctuant que les jurys leur portent, du ciment de la séquence à l'activité manuelle du dimanche.

## **Des activités à évaluer aussi en cours d'année**

### **« C'est noté ? »**

La notation peut paraître superflue puisque le travail est réalisé pour l'épreuve orale de l'examen et qu'il sera donc pris en compte pour l'évaluation de l'entretien. Pourtant, il est difficile de s'en passer.

Par l'aspect ludique qu'ils détectent très vite, ces activités peuvent sembler facultatives aux élèves, et donc accessoires. Faute de mieux, la note permet de leur conférer le statut d'exercice obligatoire. Pour autant, elle reste problématique et délicate. L'intérêt de l'activité personnelle réside dans l'aide qu'elle apporte pour mieux saisir les objectifs, les enjeux de la séquence. Par ailleurs, l'importance qu'accordent les élèves (et moi aussi) à la mise en forme déplace ma légitimité de

---

6. Il est de plus en plus courant de présenter l'ensemble des textes étudiés au cours de l'année dans ce type de support.

7. Ces documents permettent d'éclairer les extraits étudiés ou la problématique de séquence. Ils font l'objet d'une discussion lors de l'entretien, afin de vérifier la compréhension par le candidat de la cohérence de la séquence.

professeure de français vers d'autres champs (technologiques, artistiques...) qui sortent de mes compétences. Cela m'amène à reconsidérer l'importance de l'investissement par rapport au résultat final.

Pour l'enseignant, l'évaluation se mesure par une approche des textes et de la problématique de séquence, une approche qu'on espère plus « sensible », plus autonome aussi. La valorisation escomptée à l'ÉAF dans la présentation que les élèves pourront faire de leurs productions et la manière dont ils la relieront à la problématique sont évidemment à prendre en compte également.

Or cet objectif est difficilement perceptible et mesurable par les élèves, qui demandent une évaluation concrète et directe, c'est-à-dire chiffrée.

L'évaluation chiffrée est ici surtout un « moyen de pression » pour avoir un retour d'élèves, qui, souvent, sont motivés par la note, et je dois reconnaître que c'est aussi une arme qui demande moins d'énergie qu'une longue argumentation sur les bienfaits dudit travail. Surtout en début d'année, l'oral est encore loin, et l'assurance de la valorisation de ce travail à l'examen entraîne un report aux calendes grecques.

J'ai eu l'occasion de poser la question lors d'un stage sur le sujet. Mais là encore, la réponse est restée floue : certes, il ne faut pas hésiter à valoriser les efforts accomplis, tenir compte de la « bonne volonté » des élèves, à savoir le temps investi par l'élève dans le travail, indépendamment du respect des consignes. Rien ne nous empêche de jouer sur les coefficients, afin que la moyenne soit calculée essentiellement sur l'évaluation de travaux plus académiques. Il me semble cependant que cela ne fait que décaler le problème : soit l'élève se rend compte du faible coefficient, et est déçu de tant d'investissement pour si peu, y voit une dévaluation de son travail, soit il ne s'en rend pas compte. Mais se pose alors le problème de la perception de sa capacité, de sa réussite, ce qui est normalement un objectif de l'évaluation chiffrée.

### ***Oui, mais comment ?***

La première source d'embarras me semble être la question de l'investissement de l'élève dans le travail par rapport au résultat obtenu.

La crainte n'est pas celle de mettre une bonne note, mais d'établir une hiérarchie injuste dans la réussite du travail. Quelle note puis-je attribuer à un élève qui a fait des efforts, mais propose un travail « moyen » selon les critères énoncés par la consigne et celui qui, sans trop s'impliquer, y répond parfaitement ? Et alors qu'un élève décrocheur consent enfin à se mettre au travail, y a même consacré du temps, il m'est tout aussi difficile de le noter sévèrement pour un contenu pauvre, mais qui constitue un pas vers le travail, un début de motivation, que de lui donner une note appuyée sur une présentation, voire une créativité artistique qui n'est que très modérément de mon ressort.

On peut ensuite se demander quelle importance donner à la présentation des activités. Parce qu'elles sortent du cadre de l'exercice purement scolaire, ces activités bénéficient d'un soin particulier de présentation. Beaucoup d'élèves dits « non scolaires », notamment, s'y investissent bien volontiers, et assez régulièrement, au détriment du contenu.

Alors que Valentin<sup>8</sup> a l'habitude de rendre une copie double chiffonnée de ses commentaires, il a pris soin d'envelopper la boîte contenant son travail de papier bulle, pour ne pas abîmer le collage en papier mâché. Caroline a manifestement sacrifié sa collection d'étiquettes de scrap-booking et déplore la dispersion des paillettes dans le transport. Quant à Samuel, il s'interroge encore sur le fond qu'il a choisi pour son diaporama. Ces élèves, lors du rendu des travaux, semblent parfois plus désireux d'expliquer le fonctionnement de leur présentation que le fond de leur travail. Ainsi, Quentin fait valoir la présentation des œuvres, imprimées sur des cartes que l'on peut rabattre, inspirée du jeu *Qui est-ce ?* Le « visiteur » de son musée peut faire un choix parmi les représentations en rabaisant celles qui ne lui plaisent pas. Il est difficile alors de donner une note médiocre à un élève qui a pourtant consacré du temps à son travail, et a le sentiment d'être allé jusqu'au bout, le prenant pour une respiration par rapport au travail scolaire dans lequel il peut être en échec.

Par ailleurs, lorsqu'on demande à l'élève de s'impliquer, comment évaluer ce qui relève en partie de son intimité, de son expérience personnelle ? À juste titre, certains élèves demandent si j'évalue « leurs goûts ». Bien que je réponde évidemment par la négative, la question ne manque pas de pertinence... Certains élèves se sentent au contraire pénalisés par ce type d'exercice : sans doute par pudeur, ils ne voient pas l'intérêt de confier leurs émotions, leur point de vue, se retranchant dès lors derrière une analyse des œuvres très impersonnelle.

Le bagage culturel des élèves, très fluctuant, est un autre point délicat. Doit-on le valoriser ? Comme le précise le rapport de jury précédemment cité, les activités personnelles s'appuient majoritairement sur la culture personnelle des élèves, ou la manière dont ils appréhendent celle à laquelle on tente de les sensibiliser. La pluralité des réactions est donc fortement liée au bagage culturel personnel de chacun d'entre eux.

Entre Clotilde qui a un abonnement au théâtre, visite des expositions en famille, Hélène qui n'a d'autres expériences que celles que lui a offerte l'école, ou encore Thomas, pour qui seuls les « bourgeois » vont au théâtre ou au musée, et qui rumine sa déception dès lors qu'il s'aperçoit que le film que nous allons visionner est en noir et blanc, comment faire la part des choses ?

De la même manière, lorsque Johanne crée des liens entre sa culture des mangas et un personnage tragique, ou que Sébastien compare la rupture du quatrième mur dans une représentation théâtrale avec un épisode de la série *Malcolm*, je suis dans la délicate interrogation sur la légitimité de la culture. Sans conteste, le travail d'appropriation a lieu, mais d'une part, je suis bien incapable de creuser la pertinence de ces comparaisons, et par ailleurs, comment hiérarchiser les références ? Puis-je et dois-je le faire ?

Pour toutes ces raisons, la note chiffrée m'apparaît toujours discutable, et d'autant plus discriminante qu'elle fait apparaître de façon saillante les disparités culturelles.

---

8. Les prénoms ont été modifiés.

Enfin, la question de la légitimité de la note apparaît même lors du rendu. Puisque l'évaluation risque de se reproduire, à travers le regard porté par le jury d'oral, il convient de ne pas l'influencer. Aussi, la note et le commentaire ne figurent-ils sur le travail qu'au moyen d'un post-it, que je leur recommande d'enlever pour l'oral. Symboliquement, j'essaie aussi de leur montrer que l'évaluation, ou du moins l'intérêt de leur production ne réside pas dans cette note.

Finalement, ces questions qui s'imposent face à de telles activités, agissent comme un révélateur de la complexité de l'évaluation des différents travaux que nous demandons aux élèves dans le cadre de l'enseignement du français. Dans la plupart des cas, nous sollicitons la culture des élèves, qu'il s'agisse de citer un exemple dans une dissertation, ou de pratiquer une forme, même minime, d'intertextualité dans le commentaire. À l'occasion de la correction de ces activités, et des problèmes qu'elle a suscités, je me suis remémoré le plaisir que j'avais eu à valoriser une copie qui témoignait d'acquis culturels, sans la moindre hésitation. Cette connivence, que je ne pouvais partager qu'avec certains élèves, m'apparaissait normale dans un cadre balisé. Et pourtant, les mêmes difficultés et inégalités s'y jouaient.

## **UN EXEMPLE D'ACTIVITÉ ET D'ARTICULATION AVEC LA SÉQUENCE : LE MUSÉE PORTATIF**

L'activité présentée ici a été proposée lors d'une séquence sur le théâtre à mes élèves de 1ES, une classe qui, dans l'ensemble, se prête de bonne grâce aux différents exercices que je lui propose, mais qui comporte un certain nombre d'élèves peu pugnaces face à la difficulté, et dont l'enthousiasme présent en début d'activité retombe très vite dès lors que je les engage à améliorer leur premier jet. Elle est de plus très hétérogène : certains d'entre eux bénéficient d'une solide culture générale, font des sorties au théâtre, avec le lycée, mais aussi en dehors du cadre scolaire, fréquentent expositions et musées, alors que d'autres rejettent complètement ce type de sorties et n'utilisent comme références que celles acquises et retenues par le biais de l'école.

### **L'intérêt de l'activité : permettre une lecture plus fine de l'œuvre étudiée**

J'avais choisi d'étudier avec eux la pièce *Art* de Yasmina Reza<sup>9</sup>, avec l'idée d'approfondir la partie « histoire des arts », de façon personnelle puisque les élèves auraient à constituer leur musée portatif, à la manière de la *Boite-en-Valise* de

---

9. Publiée en 1994, cette pièce met en scène un trio d'amis, dont l'un, Serge, s'entiche d'un monochrome blanc. Son achat à prix d'or constitue une trahison pour Marc, qui n'y voit qu'une manifestation d'élitisme. Entre eux, Yvan, sans doute le moins cultivé, en voulant jouer le rôle de l'arbitre, fait office de bouc-émissaire. L'évolution du conflit entre les trois amis permet d'interroger les valeurs esthétiques, la subjectivité du regard que nous portons face à l'art.

Marcel Duchamp<sup>10</sup>, comportant les œuvres qu'ils souhaiteraient pouvoir emmener partout avec eux. Partant de ce point de départ, l'activité a été modulée en fonction des réactions des élèves lors de la séquence.

Je me suis rendu compte que de nombreux préjugés circulaient autour de cette pièce. Pour certains élèves, c'était une œuvre facile, notamment parce que certains d'entre eux l'avaient lue en troisième. Elle n'a pas non plus suscité l'enthousiasme de mes collègues amenés à interroger mes élèves pour l'oral blanc : « C'est une pièce pour adultes, ils ne comprennent pas » ou : « C'est un peu léger, cette manière de se moquer de l'art abstrait. »

Les débuts de l'étude n'ont pas manqué de confirmer les clichés, le personnage de Serge est bien un fou furieux qui a acheté « une toile blanche de chez Aldi » que Marc a raison de fustiger. En se rangeant spontanément du côté de Marc, ils passent complètement à côté de la double critique, qui n'épargne pas plus ce dernier dans sa vision passéiste de l'art. À la première lecture, sans aucun doute, cette pièce est une critique des snobs, de leur attrait pour un art contemporain qui est, au mieux, incompréhensible.

En travaillant sur la vision de l'œuvre de Kerbrat, le metteur en scène de la pièce au théâtre des Champs-Élysées, pour qui Serge est « tombé amoureux fou d'une pièce blanche », j'ai fait remarquer à la classe que leur réaction n'en était pas si éloignée. La différence essentielle, me semblait-il, résidait dans le mépris que les élèves avaient pour ce personnage, parce qu'ils ne prenaient pas en compte le côté inexplicable et très personnel d'une émotion esthétique. Le tableau blanc est bien sûr un exemple extrême, d'autant plus que la représentation montre bel et bien une toile blanche, qu'il faut donc également faire la part des choses entre l'accessoire et l'objet représenté.

Dans ces conditions, il importait, pour rentrer dans l'œuvre, d'interroger le rapport à l'art, pour tenter de dépasser les clichés, approcher de ce qui fait une émotion esthétique. Serge est peut-être ridicule, mais Marc, dans sa réaction, ne le serait-il pas tout autant ?

## « Genèse » de la séquence

D'abord dans une démarche purement thématique, j'ai donné en lectureursive la pièce *Musée* de Jean-Michel Ribes<sup>11</sup>. Les nombreuses références à l'art qu'elle contient me permettaient de coupler l'activité personnelle avec l'histoire des arts.

Ma première idée était de leur demander d'illustrer la pièce, de proposer les tableaux manquant au décor en adéquation avec la réaction des spectateurs. Mais en réfléchissant avec eux sur la mise en scène, nous avons fait valoir que ce qui intéressait ici n'était pas les œuvres, mais la réaction face aux œuvres, et c'était justement cela que j'attendais d'eux. J'ai donc élargi la consigne, en leur demandant

---

10. La première *Boîte-en-Valise* (1936) est conçue comme un petit musée portable de la taille d'une boîte à chaussures. Elle contient 69 reproductions de diverses œuvres de l'artiste.

11. Cette pièce, rédigée en 2001, est, au dire du dramaturge lui-même, un brouillon de *Musée haut, Musée bas* (2004). On assiste à différentes scènes de réactions de spectateurs face aux œuvres d'art, elles-mêmes absentes du décor.

de constituer leur propre musée avec des œuvres qui ne les laissent pas indifférents et d'expliquer ces réactions.

En effet, le but de l'activité est bien de se mettre dans la peau du spectateur de l'œuvre d'art, de se demander pourquoi et comment on réagit face à elle, ce qui fait qu'on aime ou pas. Par la complexité même de cette réflexion, j'espérais amener les élèves à dépasser les clichés de la première lecture d'*Art*. Par ailleurs, la dimension parodique de *Musée* permettait aussi de « désacraliser » la position du spectateur, qui n'est pas forcément celle du spécialiste.

J'ai donc formulé ainsi la consigne :

À la manière de la *Boîte-en-Valise* de Duchamp, constituez votre propre musée portatif, et justifiez vos choix par vos réactions de spectateur (réactions diverses comme dans *Musée* sur lequel vous pouvez vous appuyer).

J'ai reporté à plus tard le choix du barème. J'avais bien une vague idée de ce que je voulais évaluer, je savais ce que j'attendais d'eux, mais l'attribution de la note qui m'amènerait donc à classer les travaux dans l'ordre de la réussite, les critères que je comptais valoriser aux dépens des autres étaient encore incertains.

### **Les réactions des élèves : une mise en place dans la douleur**

Il s'agit d'une expérience, non pas d'une évaluation d'une argumentation à proprement parler. Pourtant, à la fatidique question « C'est noté ? », il a bien fallu répondre par l'affirmative. Les élèves se sont d'abord montrés dubitatifs, beaucoup disaient ne pas comprendre la consigne, que je m'acharnais à réexpliquer. À la réflexion, je pense que celle-ci leur paraissait saugrenue. Analyser des œuvres, d'accord, donner un point de vue, à la rigueur, mais faire part de leurs réactions face à une œuvre, les expliquer de surcroît ! Ils ne voyaient pas l'intérêt que j'aurais pu avoir à les lire, et je crois que certains y ont vu quelque chose d'impudique.

Le rapport du jury de l'académie de Lille sur l'histoire des arts à l'entretien<sup>12</sup> montre d'ailleurs bien cette difficulté qu'ont les élèves à se frotter à ce type d'exercice :

En revanche rares sont les candidats qui exploitent spontanément ce genre de document. Si les élèves sont capables de retenir le symbolisme ou le cadre culturel, historique, technique présents dans ces documents, ils occultent les données esthétiques et le vocabulaire de l'art semble inconnu même chez les très bons élèves. Tous sont frileux pour exprimer leurs émotions (et même leurs simples impressions) esthétiques.

Les interrogations qui ont fusé montrent un certain flottement, de ma part aussi d'ailleurs : c'est leur choix qui m'intéresse, la façon dont ils le défendent. Je leur donne un délai de trois semaines, pendant lesquelles ils ont tout loisir de me consulter, de me montrer des brouillons.

---

12. Rapport de l'ÉAF 2014, cf. note 4.

J'insiste cependant sur l'autonomie de leurs recherches. S'ils ont un doute sur un choix, ils peuvent m'en parler mais il importe de ne pas empiéter sur leurs démarches, une suggestion devenant facilement prescription qui ferait perdre tout l'intérêt du choix.

## **Réinvestir ce qui a été fait en classe... pas si simple**

À travers l'exemple de deux séances, qui ont permis d'affiner les personnages et les dépouiller peu à peu de leur costume caricatural, je vais tenter de montrer l'imbrication de l'activité personnelle avec la problématique de la séquence, et mes tâtonnements pour résoudre une partie des difficultés qui se sont posées aux élèves, à savoir le choix des œuvres, la formulation des réactions et la part de l'analyse du tableau dans le travail.

### ***La première difficulté : que peut-on reconnaître comme une œuvre d'art ? Qu'est-ce qui est digne de figurer dans un musée ?***

Pour beaucoup de mes élèves, la réponse était loin d'être évidente, par ailleurs, je voulais absolument éviter l'écueil traditionnel de l'exercice d'illustration d'un texte où l'on se retrouve avec la première image suggérée par *Google* d'un mot-clé tapé dans le moteur de recherche. Je me suis donc appuyée sur un brainstorming collectif autour du titre de l'œuvre réalisé lors de la première séance.

La réflexion autour du mot « Art » sans déterminant et surtout avec des guillemets (nous avons déjà travaillé sur la mise à distance que leur présence implique dans un autre texte) a déjà permis de soulever le problème que pose sa définition, que nous avons tenté de cerner.

La première reste bien approximative, mais donne une idée de la perception des élèves à ce stade :

*À quoi reconnaît-on une œuvre d'art ?*

Ce qui est unique/cher/dur à comprendre/beau/technique.

Nécessité d'une reconnaissance : célébrité de l'artiste, exposition dans un musée.

Mise à distance : ce n'est pas la même chose pour tout le monde, c'est subjectif (cette dernière remarque intervient quand j'interroge sur les guillemets du titre).

En rappelant cette séance aux élèves, je les engage à faire un premier tri dans la sélection qu'ils vont faire parmi les représentations d'œuvres et élabore un premier critère, qui reste malgré tout subjectif : la sélection du musée doit être identifiable comme œuvre d'art.

### ***L'obstacle majeur : qu'est-ce que j'éprouve face à une œuvre ?***

Et d'ailleurs, est-ce que j'éprouve quelque chose ? Pour certains, une œuvre, c'est fait pour être compris, à la rigueur, on peut apprécier la prouesse technique, mais ressentir une émotion ?

La deuxième séance, avant l'analyse du texte, a consisté à rentrer dans la position du spectateur, en s'approchant de celle de Serge et Marc dans la scène d'exposition. J'ai diffusé au vidéoprojecteur une image de deux personnes face à

l'œuvre de Kasimir Malevitch intitulée *Carré blanc sur fond blanc* et demandé à mes élèves d'écrire, par binômes, le dialogue de ces deux visiteurs d'un musée, s'attardant devant ce tableau.

Après les traditionnelles contestations (« Mais y a rien à dire sur ce tableau ! »), cet exercice s'est révélé aisé pour certains, parce qu'ils ont déjà une expérience de spectateur, beaucoup plus compliqué pour d'autres, notamment pour ceux qui n'ont pas spontanément imaginé deux personnages en désaccord, il n'était alors plus nécessaire d'argumenter. Ils se sont néanmoins prêtés à l'exercice et ont même consenti de bonne grâce à jouer leur dialogue au tableau.

Dans la plupart des cas, on trouve en germe les réactions qu'ils auront face aux personnages : celui qui s'intéresse au tableau est un snob, un hypocrite, un « intello ». Pourtant, à l'inverse, celui qui rejette le tableau est un inculte, un ado en crise et bien souvent, celui qui a le dessus est celui qui apprécie l'œuvre. Ces caricatures, normales à ce stade, m'ont cependant semblé de bon augure, puisqu'elles offraient spontanément une place à la subjectivité, sans rejet total.

Sans surprise, ils utilisent la critique courante au sujet de l'art abstrait : « N'importe qui peut faire ce tableau, est-ce bien un tableau d'ailleurs ? » ; « C'est un tableau en attente de peinture ? » ; « Mon neveu de quatre ans fait pareil. » Déjà, quelque chose dérange : il s'agit bien d'une œuvre, ils le savent, puisqu'elle est dans un musée, mais ils ont du mal à l'accepter puisqu'ils ne retrouvent pas l'idée de technique, du Beau dans Malevitch.

Pour autant, la plupart d'entre eux tente de comprendre, de percer l'œuvre à jour. Ainsi, dans beaucoup de dialogues, on retrouve des hypothèses sur la nature de ces carrés, leur position dans le tableau : « c'est la conscience », « la confrontation de deux univers », mais aussi la couleur, symbole tour à tour d'innocence, de doute... Malgré leurs réticences, ils ne doutent pas qu'il y ait une explication. À la fin de la séance, alors que le moment où la sonnerie retentit approche dangereusement, ils risquent pourtant la question : « C'était quoi alors, ces carrés ? », attendant la sacrosainte analyse du professeur qui ne souffre aucune contestation.

Je ne donne pas de réponse, ni même de piste, mais suggère que, peut-être, l'art est un moyen de s'interroger (nous ferons plus tard un bilan sur l'art abstrait). Ne se posent-ils pas désormais des questions sur un tableau qu'ils ont d'abord rejeté ?

Ultérieurement, face aux difficultés confiées par les élèves pour réaliser leur activité, j'ai rappelé cette séance, où ils ont réussi à exposer une réaction argumentée sur une œuvre imposée, sur laquelle ils n'ont aucune connaissance particulière. Il s'agit du même travail sur des œuvres de leur choix, avec, bien sûr, ce qui reste pour certains très difficile, une réaction personnelle, et non pas celle d'un personnage caricatural derrière lequel on peut se cacher.

J'insiste aussi sur le fait qu'ils ont réussi à produire une réaction étayée sans l'aide de Wikipédia, et s'ils s'en servent, c'est pour conforter ou discuter le sentiment qu'ils éprouvent et non pas le dissimuler ou le remplacer.

### **« Des œuvres d'aujourd'hui, on a le droit ? »**

Une dernière difficulté, moins partagée cependant, s'est posée quant au choix d'œuvres contemporaines (synonymes d'illégitimes pour certains). Nous avons

instauré une discussion à ce sujet à travers l'étude d'un document complémentaire, la scène du sonnet d'Oronte dans *le Misanthrope* de Molière, rappelant la querelle des Anciens et des Modernes. Après avoir conclu que le rejet d'une nouvelle forme d'art n'est pas l'apanage de l'art contemporain, je les ai renvoyés à la définition que nous avons élaborée de l'art.

## **Récupération des travaux : état des lieux**

Contre toute attente, le rendu des travaux a pris un aspect solennel, on m'en a même fait le reproche en salle des professeurs : « Ils ont fait ce travail au détriment de la dissertation d'histoire », m'a-t-on dit. Les élèves ont cependant pris le temps d'expliquer le projet aux professeurs, intrigués par les « œuvres ». On retrouve, d'une certaine manière, le problème qui risque de se poser à l'oral : ça intrigue, mais c'est un peu léger, comme manière de travailler.

Pour au moins un tiers des élèves, l'objet est mis à l'honneur : boîtier CD, cube en papier qui se déplie, sorte de mobile, boîtes à chaussure multiples, album photo... (photos en annexe). À l'inverse, je récupère également quelques copies doubles où sont collées des illustrations microscopiques en noir et blanc.

De plus, un temps individuel est instauré spontanément par les élèves lors de cette séance, beaucoup tiennent à m'expliquer comment fonctionne leur musée, certains ont même préparé des notices explicatives.

En ce qui concerne le contenu, j'observe une grande variété d'approches, beaucoup se sont appuyés sur l'œuvre de Ribes et certaines des réactions des spectateurs, pour, timidement, y intégrer la leur, d'autres en ont à peine tenu compte pour essayer de partager leur vision du Beau, ce dont témoignent particulièrement certains travaux.

Tim en profite pour interroger l'art abstrait et sa réception. Il part uniquement de l'œuvre de Reza, confronte Mondrian et des œuvres d'une classe de CE2 et met ainsi en avant son sentiment que ce qui définit une œuvre d'art reste très relatif.

Laurent annonce la couleur, sur la boîte à chaussure qui contient sa sélection d'œuvres, il inscrit : « Je vous invite à ouvrir cette boîte et à y découvrir mon musée d'œuvres abstraites montrant la difficulté à les comprendre par des esprits simples. » Cette mise en garde ironique est d'autant plus intéressante qu'elle provient d'un des plus féroces détracteurs de l'art abstrait dans la classe, du moins au début de la séquence. L'expérience lui a peut-être permis de modifier un peu son point de vue.

Certains se sont inspirés de la configuration des musées que nous avons pu rappeler avec l'œuvre de Ribes : ils confrontent la collection permanente, avec les œuvres qui sont pour eux « incontournables » et l'exposition temporaire, contenant des pièces qu'ils ne sont pas tout à fait sûrs d'aimer, ou de trouver dignes de leur musée.

Incontestablement, la majorité des élèves a pris le travail au sérieux. Des élèves habitués à ne pas même noter un devoir à rendre sur l'agenda me présentent leur musée, dont Corentine, qui est à ce moment de l'année surveillée pour décrochage scolaire. En revanche, Paul n'a manifestement pas résolu son blocage face à l'écriture, mais a pris soin d'imprimer en couleur et de relier sur un papier cartonné ses œuvres, même s'il n'apparaît pas la moindre argumentation.

Je remarque également, que pour certains, l'enthousiasme n'a pas pris, et pas forcément chez ceux auxquels je m'attendais. À ma grande surprise, l'argumentation de Ludovic est très laconique, alors même qu'il s'agit d'un élève très curieux, très ouvert à la culture, mais aussi très discret, peu enclin à donner son point de vue. Cela explique peut-être son manque d'implication. À moins que la forme non « scolaire » de l'exercice ait suscité son dédain.

## **Correction des travaux : les ennuis commencent**

Après avoir fait le tour des productions, il faut bien m'atteler à la tâche qui me répugne depuis le début : les noter. Leur grande diversité ne m'y aide pas, d'autant plus que la faiblesse de certains travaux dans l'argumentation est compensée par une forte cohérence qui semble parler d'elle-même. Comme prévu, il m'est difficile d'attribuer une note sévère à un élève qui a manifestement fourni un effort particulier pour présenter son musée, et une excellente à un élève qui a parfaitement saisi la consigne, sait ce qu'on attend de lui, sans pour autant chercher à formuler une argumentation rigoureusement personnelle et développée.

Puisqu'au fond, cette note n'avait pour moi d'autre intérêt que celui de légitimer l'activité, je décide d'opter pour une évaluation valorisante, sélectionne une liste de critères indispensables, sans m'arrêter sur un barème précis, ce qui me permettra d'avoir les coudées franches sur une note qui me semble de moins en moins objective au fil de la correction :

- sélection comportant des éléments qui peuvent légitimement (selon la définition convenue en classe) être considérés comme des œuvres d'art ;
- choix de dix œuvres présentant une cohérence (soit un parcours, soit une thématique particulière...);
- argumentation visant à expliquer sa réaction face à l'œuvre, développée un minimum, qui ne s'appuie pas uniquement sur une analyse technique ;
- présentation créative valorisée.

Pour mieux montrer la difficulté de la notation, je m'appuierai sur des extraits de deux productions qui ont été réalisées avec le plus grand sérieux, mais dont le contenu diffère beaucoup.

### ***Camille, l'élève moteur***

Camille est une élève qui met en relation sa culture personnelle et sa culture scolaire, ce que j'avais déjà observé lors de la séance consacrée à l'apprentissage de la dissertation : le sujet portant sur le théâtre, elle avait spontanément utilisé ses propres références avant celles que fournissait le corpus. Elle s'est emparée du sujet et ne m'a sollicitée qu'une seule fois lors de ses recherches, pour savoir si j'acceptais les œuvres contemporaines dans le musée. À propos du *Jardin des délices* de Jérôme Bosch, elle écrit :

J'ai choisi ce tableau car il est la trame de fond de l'un de mes spectacles de danse préféré au titre éponyme de « Le jardin des délices » mis en scène par une grande danseuse nommée Blanca Li.

Cet artiste est cité plusieurs fois dans la pièce<sup>13</sup> et je connais cet artiste car il apparaissait de nombreuses fois dans un livre sur l'art que je lisais quand j'étais plus jeune.

Puis Camille justifie ainsi le choix *Flower Matango* de Murakami :

Il est souvent question de statues dans *Musée*. Je mettrais les statues de Murakami. C'est un artiste que j'ai découvert il y a quelques années lors de son exposition à Versailles. Depuis j'ai continué à suivre ses réalisations. Ses créations font partie d'un univers que j'aime beaucoup, très coloré, rattaché à l'esthétique manga (dessins enfantins, beaucoup de couleurs...).

Ces commentaires montrent parfaitement le bagage culturel de Camille. Elle déjoue aussi la consigne : il s'agit de montrer une réflexion personnelle sur la culture et elle est capable d'expliquer d'où viennent les émotions que lui procurent les œuvres choisies.

Par ailleurs, son raisonnement la mène naturellement à dépasser la consigne explicite. Elle a également saisi l'intérêt de cette activité au delà de la notation, et opère d'elle-même des liens avec la séquence en cours :

Chacun a des points de vue différents sur l'art et ce qu'il considère comme un chef d'œuvre. Contrairement à ce que dit l'un des personnages de musée : « À quoi reconnaît-on un chef d'œuvre ? / Nous on peut pas. [...] on est des visiteurs », chacun selon ses préférences sera plus ou moins sensible à différentes formes d'art.

Je choisirais de mettre carré blanc sur fond blanc pour son côté polémique : certains diront que c'est de l'art, d'autres penseront que c'est un chef d'œuvre et d'autres encore le rejetteront car ils n'y verront en rien de l'art. C'est ces réactions que je voudrais pouvoir observer chez le spectateur si jamais je possédais une galerie.

Ici, Camille semble prolonger la réflexion menée en classe et prouve qu'elle va au-delà de la caricature énoncée lors de la première lecture d'*Art*, que l'étude a normalement permis d'évacuer. Elle semble implicitement expliquer qu'elle a bien compris où je voulais en venir.

Pour autant, on constate qu'elle prend du recul. Elle observe la réaction des spectateurs, mais ne dit pas ce que elle en pense en tant que spectatrice.

J'ai choisi cette représentation de *La Joconde*<sup>14</sup> car ce n'est pas la plus connue mais je l'apprécie beaucoup car elle change des différentes répliques de celle d'origine ce qui la rend très originale.

Je trouve très drôle le fait d'imaginer Marianne jalouse de cette Joconde.

Encore une fois, Camille fait le lien avec la séquence, elle propose une mise en scène de la lecture cursive, en suggérant un accessoire qui montre une interprétation personnelle du texte. C'est un sujet que j'avais d'ailleurs pensé leur proposer, mais que j'avais abandonné faute de temps.

---

13. Il s'agit de *Musée* de Ribes.

14. Celle de Bottero

Enfin, elle paraît bien saisir le côté artificiel de l'objet-musée, tout en comprenant l'aspect incitatif. Elle a rendu une brochure reliée très sobre, n'ayant visiblement pas misé sur le côté tape-à-l'œil et s'en sort par une élégante pirouette :

Concernant le choix de faire ce projet sous forme de livre, la littérature est un art au même titre que la peinture ou la sculpture, ainsi cela permet de faire une mise en abyme : insérer de l'art dans un autre art.

### *Émilie : le travail en classe*

Émilie m'a rendu un travail très différent.

Contrairement à Camille, elle m'a montré son travail en cours, me demandant d'abord si les œuvres, pourtant très classiques, qu'elle avait choisies pouvaient convenir, puis m'a soumis ses commentaires.

Le premier jet n'était pratiquement composé que d'analyses. Je lui ai donc demandé d'expliquer son choix de manière plus personnelle. Qu'est-ce qui lui plaît ou pas ? Pourquoi ces œuvres l'ont-elles marquée ?

Le résultat final rend assez bien compte des strates d'écriture :

À propos de l'œuvre du dessous, *La Chambre à coucher* c'est la première œuvre que j'ai étudiée de Van Gogh, donc la première fois que j'ai entendu parler de lui. J'ai trouvé cette petite chambre douillette et confortable. Un espace idéal pour permettre à tout le monde de réfléchir. Cependant, je suis persuadée que les chambres actuelles des ados ne ressemblent pas à celle-ci. J'ai sélectionné ces deux œuvres de Pablo Picasso parce qu'il est mon peintre préféré. Je trouve que ses œuvres sont complexes, en particulier celle du dessous, *Guernica*. C'est une peinture historique et engagée puisqu'en 1936 il y a une guerre civile en Espagne. C'est une raison de plus qui m'a amenée à choisir cette œuvre. Picasso a toujours fait savoir qu'il ne voulait pas que son œuvre soit exposée en Espagne, tant que Franco serait au pouvoir. Comme je le disais précédemment ses œuvres sont complexes. Néanmoins nous pouvons voir facilement quelques éléments sur cette œuvre, qui montrent l'atrocité de cette guerre.

Enfin, j'ai choisi *Les Demoiselles d'Avignon* et *Guernica* puisque je les ai étudiés au collège et cela m'a rappelé quelques souvenirs lors de l'étude de ces œuvres. En particulier les réactions curieuses de mes camarades de classe face à ces femmes étranges.

Émilie s'appuie ici sur son expérience scolaire. Elle essaie ensuite d'interroger une réaction qu'elle n'a peut-être pas eue tout de suite. L'analyse suivie d'une argumentation plus personnelle est un peu factice. On voit d'ailleurs assez nettement la reprise : elle garde son analyse et lui adjoint une réaction personnelle à l'œuvre, qui n'est pas toujours celle qu'on peut attendre face à une œuvre d'art. On ne saura pas pourquoi Picasso est son peintre préféré (je lui avais pourtant suggéré cette piste).

Pour faire ce devoir, j'ai lu l'extrait *Musée* et j'ai été ravie que le peintre Delacroix y figure. De ce fait, j'ai choisi le tableau *La Liberté guidant le peuple* d'Eugène Delacroix puisqu'il m'a beaucoup inspirée étant donné les attentats en France, du Mercredi 07 Janvier 2015. Après tout, cette œuvre représente bien la liberté et tous les moyens, les morts causés par les guerres pour obtenir cette liberté, qui nous est chère...

Cette œuvre a été choisie par plusieurs élèves, avec la même justification. On peut y voir un certain conformisme, mais peut-être aussi le début d'une réception personnelle des œuvres. Même s'il paraît bien convenu, le lien entre ce qui concerne les élèves et l'œuvre est prégnant. J'ai donc choisi de valoriser cette approche, qui me semble en adéquation avec la consigne. Voici un exemple de commentaire à propos de *La Nuit étoilée* de Van Gogh :

J'ai sélectionné cette œuvre puisque ces effets de mouvements, de différentes nuances de bleu m'ont fait penser aux œuvres de Van Gogh. Nous le savons tous, le bleu est une couleur froide mais c'est aussi une de mes couleurs préférées, donc je ne pouvais qu'adorer cette œuvre.

On voit ici la difficulté à expliquer l'émotion esthétique. L'argumentation piétine et s'accroche aux connaissances, preuve sans doute d'une prise de conscience de son manque d'efficacité réelle. On peut néanmoins difficilement les rendre illégitimes, bien que trop généralistes. On ne peut reprocher à Émilie de ne pas avoir convoqué le Bleu Klein par exemple, qui lui aurait peut-être permis d'affiner son propos. Émilie a aussi choisi une œuvre de Bruegel, *Paysans*. Elle s'en explique :

J'ai choisi cette œuvre de Pieter Bruegel puisque je voulais montrer mon désaccord avec cette réplique de l'extrait de *Musée* : « Si tu regardes bien, tu verras que Van Gogh a tout piqué à Bruegel. » Or, je trouve que ces deux artistes ont des styles totalement différents. Van Gogh n'a pas du tout la même façon de peindre que Bruegel. Pieter Bruegel a peut-être une façon un peu plus réaliste de peindre que Van Gogh.

Dans ce commentaire, on voit qu'Émilie étaye sa réflexion : elle montre bien que le pseudoconnaisseur a tort, sans déjouer la double énonciation où Ribes se moque de celui qui prétend savoir. En comparant les deux artistes, Émilie me fait bien part d'un point de vue sur l'art, mais son manque de connaissance (qu'encore une fois, il ne s'agit pas de pénaliser) rend son propos naïf.

Avec un sérieux équivalent accordé au même travail, le souci de respecter les consignes, le travail de Camille apparaît bien plus fin, mais on ne saurait reprocher à Émilie une culture plus scolaire, moins large, qui propose une réflexion valable avec les outils qu'elle possède. Ainsi, malgré l'écart évident dans la qualité du travail, j'ai attribué une excellente note aux deux productions. Sans pouvoir donner de réponse, je m'interroge sur la réception des élèves, qui, eux aussi, ont souvent du mal à faire la part des choses entre l'investissement qu'ils ont consacré et la qualité de leurs travaux.

## **CONCLUSION DE L'EXPÉRIENCE : ÉVALUATION PRÉTEXTE ?**

Après la douloureuse expérience de la notation, j'ai pu tirer les fruits de cette expérience dans ce qui en constitue la véritable évaluation, à savoir, la compréhension de l'œuvre par les élèves. Notamment, la virulence de Marc, à la fin de la séquence, à l'occasion de l'analyse de l'acmé du conflit, ne leur semble plus aussi valable, ils l'expliquent comme son point de vue sur l'art, mais non plus la vision légitime qu'il faut en avoir.

Serge, lui, reste ridicule à leurs yeux, mais lors de notre lecture analytique du dénouement, les élèves repèrent tout de suite le changement de position de Marc au sujet du tableau. Spontanément, il est admis que le regard sur une œuvre d'art peut évoluer. Les raisons restent floues : l'a-t-il fait par amitié, a-t-il un regard différent sur l'art ?

Nous nous attardons sur la réplique finale d'Yvan, l'inculte de la pièce : « Tout ce qui a fait le monde, tout ce qui a été beau et grand dans ce monde n'est jamais né d'un discours rationnel. » Sans apporter de réponse définitive nous restons sur cette interrogation : formule-t-il comme d'habitude un propos ridicule, dans une imitation malhabile de Serge ou finalement, parce qu'il est le seul à ne pas se positionner de manière ferme et définitive, est-il le seul dans cette pièce à tenir un discours qui paraît valable ?

Cette dernière hypothèse semble remporter l'adhésion. Après tout, cette expérience personnelle n'a pas forcément été rationnelle. Comme l'évaluation sans doute.

## ANNEXES

### Trois musées





