

## L'ESPACE INTERDISCIPLINAIRE ENTRE LA DISCIPLINE « FRANÇAIS » ET L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Jean-Charles Chabanne  
IFÉ-ENS de Lyon, laboratoire ECP, Lyon 2

Dans cette contribution, la problématique de l'interdisciplinarité sera abordée sur quelques points de contact entre le domaine de l'*Éducation artistique et culturelle* (désormais ÉAC), et la discipline scolaire « français », étant bien entendu que s'interroger sur l'interdisciplinarité, c'est remettre en question la notion même de *discipline* (Reuter & Lahanier-Reuter, 2007 ; Reuter, 2013), au moment où la prescription propose plusieurs formes de reconfigurations, de fusions ou de dissolution des « disciplines scolaires », en invitant de manière insistante à des pratiques interdisciplinaires. Le domaine de l'ÉAC est un bel observatoire de ces processus, illustrés par exemple par l'introduction d'une *inter-discipline* comme l'histoire des arts, la mise en avant de compétences *inter-(trans ?)-disciplinaires* comme la « maîtrise des langages », l'organisation d'EPI<sup>1</sup> ; ou

---

1. Enseignements pratiques interdisciplinaires (MEN, 2015-05).

encore des dispositifs *interinstitutionnels* comme le *Parcours d'ÉAC* basé sur les partenariats.

Tout au long de l'article, nous chercherons à montrer comment des objets relevant de la configuration disciplinaire « français » circulent dans celle que dessine l'ÉAC, et réciproquement. Comment ces configurations sont-elles alors réciproquement éclairées, mises en question ? On postule d'ores et déjà que ces objets transfuges ne se situent pas nécessairement sur les frontières disciplinaires, mais au cœur des domaines – dont le cloisonnement est dès lors questionnable.

## ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

L'expression « éducation artistique et culturelle » est très spécifique du vocabulaire institutionnel français. Sa singularité est de désigner une politique éducative conjointe de deux ministères, Éducation et Culture, réaffirmée à intervalles réguliers dans plus de cinquante textes depuis 1983 (MCC<sup>2</sup>, 2016). En voici une définition de 1998 :

Le ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et le ministère de la culture et de la communication affirment ensemble l'enjeu majeur que constitue une véritable éducation artistique et culturelle dès le plus jeune âge, continue et cohérente tout au long de la scolarité et redisent ici leur volonté commune d'œuvrer concrètement pour la démocratisation culturelle qu'ils considèrent comme l'une des missions fondamentales du service public d'éducation. (MEN & MCC, 1998, §1)

La dernière circulaire cosignée date du 10 mai 2017 et est intitulée (en forme de testament politique ?) : *Circulaire du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle* :

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école de la République [...] a institué le « parcours d'éducation artistique et culturelle » (PEAC) et a inscrit la culture dans le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». (MCC, 2017)

Elle rappelle que la responsabilité de l'ÉAC engage trois partenaires : les collectivités locales, les institutions culturelles et les institutions éducatives.

---

2. Ministère de la culture et de la communication.

Du côté de l'institution éducative, le projet est inscrit dans un dispositif qui occupe une position centrale tout au long des nouveaux programmes de l'école et du collège : le *Parcours d'ÉAC* (31 occurrences). Celui-ci affiche une logique résolument interdisciplinaire :

Le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) qui se développe tout au long de la scolarité permet des croisements disciplinaires. (MEN, 2015)

## PRÉAMBULE TERMINOLOGIQUE

Il existe une littérature abondante sur le jeu de préfixes (pluri-, inter-, trans-...) qui permet de créer potentiellement des distinctions conceptuelles entre les dérivés de « disciplinaire » (Lenoir & Sauvé, 1998 ; Desclés, 2001 ; Choi & Pak, 2006 ; Lenoir, 2013). En l'absence d'une terminologie qui fasse consensus, on considèrera que ces termes ne correspondent pas à des *réalités* prédéfinies, mais sont des constructions qui varient d'un cadre théorique et d'un usage à l'autre. Voici le nôtre : nous utilisons ici « interdisciplinarité » comme terme générique neutre. *Transdisciplinaire* sera utilisé pour désigner des objets qui s'inscrivent dans la remise en cause, allant jusqu'à leur dissolution, de la structuration en disciplines. Nous parlons de « disciplines *scolaires* », dans la conception de « construction sociale » historicisée qui est défendue dans Reuter *et al.* (2013). Nous reprendrons de J.-F. Halté sa définition, elle aussi questionnée et questionnante, de la discipline français comme ce qui organise l'enseignement de « la réception et la production des discours oraux et écrits » (Halté, 1998).

Il est possible de lire dans ces problèmes de désignation un des avatars d'un mouvement plus vaste de *reconfiguration* curriculaire, marqué par l'émergence de « transdisciplines ». On peut en donner quelques illustrations : l'ÉAC s'inscrit dans l'émergence des « éducations à » (Lange, 2015 ; Audigier, 2010 ; Beitone, 2014) ; l'histoire des arts, composante de cette ÉAC, est définie explicitement comme une transdiscipline :

L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est *porté par tous les enseignants*. Il convoque tous les arts. (MEN, 2008 – nous soulignons.)

Il est aussi possible de lire ces reconfigurations comme le mouvement qui tend à substituer à la logique des disciplines (*scolaires*), la logique des *compétences* (Ropé & Tanguy, 1994 ; *Le Français aujourd'hui* 191, 2015). Du côté des disciplines universitaires, on peut l'inscrire aussi dans le vaste mouvement de reconfiguration des humanités (Citton, 2010), ou encore celui

de la redéfinition de notions comme celle de *(multi)littéracie* (Duncum, 2004). Nous laisserons ces grandes perspectives de côté.

Enfin, nous parlerons d'*en-jeux*, pour disposer d'un terme provisoirement moins marqué par son lien avec les didactiques (scolaires) que celui de *contenu*, défini comme « les objets d'enseignement et/ou d'apprentissages les plus immédiatement identifiables dans un système didactique » (Reuter *et al.*, 2013). Ceci pour tenir compte, à ce stade, de la distinction que certains souhaitent maintenir entre système didactique et éducation artistique comme mise en cause de la forme scolaire (Kerlan & Langar, 2015) – encore un débat à poursuivre ailleurs.

Ce qui nous intéressera ici est l'effet heuristique et problématisant de se situer *sur les frontières, aux croisements, aux articulations* : chacun sait que c'est une position inconfortable, où l'on risque les accidents, les malentendus et les courants d'air. Il nous semble qu'il y a toutefois toujours un gain à venir sur ces marges d'inconfort, ne serait-ce que pour revenir, « plein d'usage et raison / Vivre entre ses parents le reste de son âge ».

## **L'ÉAC, LES LANGAGES ET LE LANGAGE, UNE RELATION FONDAMENTALE**

L'ÉAC se définit comme résolument inter- et transdisciplinaire :

L'éducation artistique et culturelle renforce la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines ; elle permet l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage. (MEN et MCC, 2005)

On voit ici s'esquisser le glissement de l'interdisciplinaire, aux points de contact avec des espaces constitués (les disciplines), au transdisciplinaire, défini par des en-jeux indépendants de ces espaces et circulant de l'un à l'autre (« dimension culturelle », « compétences transversales »). Certains d'entre eux ne seraient pas reniés par la discipline en charge de « la réception et la production des discours oraux et écrits » :

Elle conforte la maîtrise des langages, notamment de la langue française, en développant les capacités d'analyse et d'expression. (*ibid.*)

Les finalités les plus vastes peuvent être assimilées à ces en-jeux globaux, ces « key competencies » (EU, 2006 ; OCDE, 2005) que tentent de

spécifier et lister les programmes-socles (core curricula<sup>3</sup>), dont l'adaptation en France est la *socle commun* (MEN, 2015) :

Elle prépare ainsi au choix et au jugement, participe à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale. (MEN et MCC, 2005)

Noter le lien (« ainsi ») entre les usages des instruments langagiers et sémiotiques et ces compétences-clefs. Il convient de s'y attarder.

Le cadre de référence ici est la théorie socioculturelle de l'éducation (à la suite de Vygotski) et la place qu'y occupe la médiation par le et les langage(s) : son postulat central est que l'apprentissage est *outillé* par l'usage des systèmes de signes, considérés comme des outils à double face : matériels *et* cognitifs, *simultanément*. Le langage n'est pas seulement là pour enregistrer la pensée, il permet à celle-ci de prendre forme et de s'élaborer (Bronckart & Schneuwly, 1985 ; Brossard, 2005 ; Bernié & Brossard, 2013 ; Wertsch, 1985).

Dans cette perspective, l'activité cognitive, l'activité sociale et l'activité sémiotique sont considérées comme un continu. D'où le fait que « les capacités d'analyse et d'expression » – les capacités à produire des discours, mais aussi des dessins, des schémas, des signes gestuels – ne sont pas seulement le moyen de transcrire des contenus, mais à la fois la condition et le mode d'existence des modes de pensée et des manières d'être au monde : est donc affirmé un continuum parler-penser-sentir-agir. Ainsi l'expression très vague « dimension culturelle » doit sans doute se concrétiser par des pratiques inséparablement cognitives (choisir, évaluer, interpréter...), esthétiques (ressentir, éprouver...), corporelles (fréquenter certains lieux, y accomplir certains actes...), sémiotiques (écouter, parler, discuter, lire, écrire...). L'« esprit lucide et éclairé » est sans doute défini lui aussi par des capacités de même ordre, et la « vie civique et sociale » est donc elle aussi inséparable d'un parler-penser-agir-sentir qui s'organise en multiples genres oraux et écrits, formels et moins formels.

Donc le programme éducatif global et intégré d'une ÉAC doit aussi être un programme d'éducation « aux langages » (pas seulement aux discours !). Le langage (au sens des langues) comme les langages (au sens de tous les systèmes sémiotiques autres que le langage verbal – incluant donc les langages de chacun des arts) ne sont pas abordés comme des systèmes fermés, que décriraient des sémiotiques uniquement préoccupées de descriptions internes, formelles. Il s'agit bien d'une approche

---

3. Programmes noyaux, listant les compétences fondamentales visées par la scolarité obligatoire.

anthropologique des pratiques langagières (*plurisémotiques* dit-on aujourd'hui, calquant l'anglais, *multimodales*) qui ne les identifie plus seulement comme *formes*, ni même comme *traces*, mais comme *outils* de l'activité humaine, dans toutes ses dimensions ; lien opératoire entre l'intériorité psychologique et l'environnement social, sans discontinuité (le « cerveau social » de Mercer, 2013).

Cette éducation aux langages comme *pratiques épaisses*, pour paraphraser la formule de Geertz pourrait permettre de donner une définition moins contestable à l'expression « maîtrise des langages » (Nonnon, 2008), en la rapprochant d'un autre concept de large étendue : *littéracie*.

Traditionally we have thought about literacy as the skills of reading and writing ; but today our understanding of literacy encompasses much more than that. Literacy includes the capacity to read, understand and critically appreciate various forms of communication including spoken language, printed text, broadcast media, and digital media<sup>4</sup> (DES, 2011).

Si la notion de littéracie a fait l'objet de réticences justifiées (Dabène, 2002 ; Bautier & Rayou, 2009 ; Hébert & Lépine, 2012 ; Jaffré, 2004), rien n'empêche d'en donner, comme pour « maîtrise des langages », une définition attentive à tenir en lisière ses limitations.

C'est dans les perspectives anthropologiques les plus larges qu'il convient d'aller chercher cette définition : la littéracie concerne la manière dont les pratiques des instruments sémiotiques élémentaires, à commencer par l'*écriture*, sont étroitement liées au développement des individus (Vygotski, mais aussi Wallon) et à celui des sociétés (Goody, Olson ; Olson, 2006). Pour les individus, la « maîtrise des langages »/la littéracie constitue à la fois le moyen de leur assujettissement (Foucault, Bourdieu) et l'arme de leur émancipation.

Ainsi le concept de *littéracie/maitrise des langages* gagne en extension : il intègre dans un continuum l'usage aisé des instruments eux-mêmes, le développement de modes de pensée (créer, critiquer, analyser, évaluer...), et des compétences dites « sociales » (responsabilité éthique, tolérance, partage de valeurs...). Ainsi en ÉAC, les en-jeux ou contenus, fussent-ils les plus labiles (les notions de « sensibilité », « culture », « artistique »...), ne sont

---

4. « Traditionnellement, nous avons considéré la littéracie comme capacité de lire et d'écrire ; mais aujourd'hui ce que nous entendons par "littéracie" va bien au-delà. La littéracie inclut la capacité à lire, comprendre et apprécier de manière critique des formes variées de communication, incluant le langage verbal, l'écrit, les médias radiodiffusés et les médias numériques. »

pas séparables de formes sémiotiques, de *formes-sens* : les premières d'entre elles étant les œuvres d'art.

On voit ainsi comment la notion de maîtrise des langages (ou (muti)littéracie) ne peut que se situer dans l'interdisciplinaire, à plusieurs titres. Elle se définit d'abord comme intrinsèquement « interdisciplinaire » au sens où elle suppose un usage aisé (c'est le sens positif de « maîtrise ») non seulement d'une langue écrite et orale, mais aussi de plusieurs langues, et des autres systèmes (images fixe et mobile, graphique, son...).

Ensuite, on voit que l'ambition d'un tel enjeu ne peut qu'imposer la mobilisation coordonnée de toutes les disciplines scolaires. Si chacune peut revendiquer un usage spécialisé de tel système sémiotique (par exemple, la carte ou le chorème restant les objets privilégiés de la géographie), c'est la circulation entre ces langages qui définit la compétence. Dans cette perspective multimodale/plurisémiotique, les disciplines artistiques apportent à la corbeille commune les usages des signes propres aux mondes de l'art. On peut, sans l'y réduire, aborder les arts comme des mondes où sont mis en circulation des signes, les œuvres. L'artiste est un producteur de signes, auquel répond la production de signes en réception. On peut peut-être identifier ici une singularité des langages des arts, celle d'obliger à travailler en même temps l'apprentissage d'une langue et la construction de sa grammaire. Dans ses évolutions contemporaines en particulier, l'art est intrinsèquement réflexif ; l'incertitude de l'interprétation impose toujours un décalage. Si par exemple la peinture échappe à la figuration, elle impose une réflexion sur la figuration même : qu'est-ce par exemple qu'un portrait, qu'un paysage *ressemblant* ? On pourrait donner d'autres exemples en littérature : par exemple, qu'est-ce qu'une métaphore et que nous dit-elle du « sens propre » ? La fiction peut-elle dire le vrai ? etc. Cette gymnastique interprétative peut être une part centrale de ce qui s'enseigne/se transmet/s'éduque en ÉAC. Ce qui répond pour la compenser à une ouverture indéfinie vers la multiplicité des langages ainsi réunis dans un ensemble hétérogène, c'est que la « maîtrise » des langages repose sur une activité fondamentale, celle de la *traduction* qui peut être un des sens du préfixe « inter ».

## L'INTER- (ET LA CULTURE) COMME TRADUCTION

Nous proposons d'aborder l'ÉAC comme une initiation à de multiples jeux de langage qu'il s'agit de mettre en relation les uns avec les autres (y compris les langages des arts). Cette « mise en relation », nous proposons de l'observer comme une activité générale de *traduction-interprétation*, dans le sens étendu que lui donne Umberto Eco (Eco, 2006 : 299-300), qui nous aide

à donner un sens plus précis à la « dimension culturelle » évoquée dans la définition de l'ÉAC.

Nous proposons – proposition à discuter, évidemment – qu'« être cultivé », c'est d'une part être initié à plusieurs langues et langages, mais surtout s'essayer à de multiples formes de *traduction*, aussi modestement que ce soit. La traduction étant considérée comme une sorte de tâche fondamentale en ÉAC, soit la capacité à se situer dans « l'inter » et à traverser les frontières sémioculturelles, mais surtout à *apprendre* de cet effort, même s'il est encore maladroit.

Si – ainsi que l'a suggéré Humboldt –, traduire signifie amener le lecteur à comprendre la langue et la culture d'origine, mais aussi à enrichir la sienne, il est certain que toute traduction de *Finnegans wake* fait faire à sa propre langue un pas en avant, car elle l'amène à exprimer ce qu'elle ne savait pas faire auparavant (à l'instar de Joyce avec l'anglais). (Eco, 2006 : 387)

Nous proposons de généraliser ce postulat : si je traduis, ou j'essaie de traduire, je dois apprendre non seulement la langue de l'autre (une *literacy* dans son sens restreint), mais aussi entrer dans le mode de parler-penser-agir-(re)sentir de l'autre, sa manière de voir le monde, d'être-au-monde (la *literacy* dans le sens ouvert défini plus haut).

Le concept de traduction-interprétation d'Eco nous permet de redonner une signification centrale pour une approche interdisciplinaire de l'ÉAC à quelques tâches-clefs, inscrites depuis longtemps dans le répertoire scolaire.

## **RÉCITER, COPIER, IMITER ; ENTRER DANS LA LANGUE/LE LANGAGE DE L'AUTRE**

Une première tâche fondamentale en ÉAC est ce qu'Eco appelle l'*exécution* ou que Goodman appelle l'*implémentation*, dont l'exemple-type est la performance du musicien qui exécute/interprète une partition :

La réalisation consiste à produire une œuvre, l'implémentation consiste à la faire fonctionner. (Goodman, 1976 : 63)

L'exécution semble rejeter hors de la lumière l'exécutant, dont on oublie alors qu'il s'appelle aussi l'*interprète*, et que s'il n'a pas créé la forme, il en assure l'avènement comme évènement, l'accomplissement comme œuvre. Cette considération redonne une signification tout à fait particulière, par exemple, à la *lecture à voix haute* de textes, pas seulement en situation de spectacle, mais tout simplement dans l'ordinaire de la classe de littérature. Elle éclaire aussi d'une toute autre lumière certaines tâches comme la *copie*, comprise comme l'appropriation dans des supports personnels, de textes empruntés à autrui. Le carnet de citations, et ses

équivalents plastiques numériques, comme le blog personnel où s'affichent des images qu'on aime, n'est-ce pas une première forme de réappropriation d'une culture personnelle ?

Autre tâche éclairée par le concept d'exécution : la *récitation*, dès lors que lui est redonné son caractère minimal de spectacle scénographié. Nous proposons de reconsidérer l'exécution d'une œuvre – la re-dire, la re-garder, etc. – comme étant un premier état de son appropriation dans le langage du récepteur. Cela permet aussi de redonner un sens concret à la « dimension culturelle », souvent évoquée : elle pourrait se définir comme la capacité à mémoriser, puis restituer, puis éventuellement réemployer des œuvres. La première visée d'une ÉAC est avant tout la constitution d'un *répertoire d'expériences*, avant même qu'il soit réorganisé par une réflexion.

## **REDIRE « PRESQUE » LA MÊME CHOSE : PARAPHRASE, TRADUCTION, ÉDUCATION CULTURELLE**

Le modèle d'Eco redonne aussi une place, par la notion de traduction « intralinguale, à l'intérieur de la même langue naturelle » (ibid.), à une activité transdisciplinaire qui nous paraît fondamentale en ÉAC : la paraphrase. Le travail de B. Daunay (2002) a montré que la déconsidération de la paraphrase, dans l'histoire de la discipline français, relevait d'une idéalisation du « sens propre » de l'œuvre, mais aussi de la dévalorisation (dans la logique sociologique de la distinction) de l'activité élémentaire de *traduction dans sa propre langue*. Or Daunay rappelle que l'activité de paraphrase s'impose comme un moment indispensable de l'appropriation par le procédé d'une traduction dans la langue propre du lecteur, traduction toujours infidèle mais indispensable, comme Eco redonnant tout son intérêt à ce décalage irréductible, « dire *presque* la même chose » :

On négocie la signification que la traduction doit exprimer parce qu'on négocie toujours, au quotidien, la signification que nous attribuons aux expressions que nous utilisons. (Eco, 2006 : 109)

Or la perspective élargie de l'ÉAC invite à considérer que la paraphrase est une activité centrale : qu'est-ce que « décrire » une œuvre d'art, qu'elle soit visuelle, chorégraphique, musicale..., sinon *d'une certaine manière* en proposer une paraphrase, inlassablement confrontée à son insuffisance, et ouvrant le débat interprétatif vers des opérations de plus en plus complexes, jusqu'aux sciences de l'art ? La traduction, comme la paraphrase, a une fonction didactique. L'exercice de traduction, comme celui de reformulation (Rabatel ; on pourrait penser aussi aux transpositions entre registres sémiotiques en didactique des mathématiques, Duval, 1995) est un opérateur pour les apprentissages : pour traduire, je dois comprendre ou au moins me

questionner à un niveau fin, de la même manière que dessiner (Wollheim, 1988) ou simplement copier élève le degré d'attention et de traitement perceptif, avec un effet heuristique et analytique : dessiner impose une certaine manière de *regarder*. Ces effets ont été décrits aussi dans le domaine du dessin technique, dont une des finalités, avant d'être un medium, est d'être une *heuristique* (Vérillon, 2001). On pratique toujours le dessin naturaliste et scientifique et le Muséum d'histoire naturelle propose, à l'heure du numérique, un cours d'illustration aquarelle botanique dans ses offres de formation *professionnelle*<sup>5</sup>.

Le concept de traduction fait aussi apparaître le rôle-clef du truchement, du traducteur comme acteur-passeur, à la fois organe et obstacle de l'opération. Traduire, c'est trahir, mais aussi multiplier tous les procédés pour limiter l'effet de cette trahison à son minimum. Interface à jamais problématique, mais comment accéder à la langue de l'autre sans ce processus ? On propose de rapprocher *paraphrase* et *traduction* de l'action de *médiation*, définie ici comme le métier de celui qui – sans se substituer au récepteur – lui donne accès, de la manière la plus *fidèle*, à ce signe, formulée dans une autre langue qu'est une œuvre d'art. Le médiateur est ce traducteur, l'interprète à minima que décrit Eco.

En ÉAC, l'interdisciplinarité est d'abord une interlangue, une pratique systématique, souvent informelle, de traductions croisées. Une manière de mobiliser la proposition d'Eco est de considérer que l'interdisciplinarité constitutive du domaine ÉAC oblige à la pratique systématique de la traduction entre les langues et les langages des disciplines sollicitées. L'approche par l'historien de telle image produit une traduction qui est un autre langage que celui que va en produire l'enseignant d'arts visuels, ou l'enseignant de français : même quand les enseignants n'ont pas conscience de ces problèmes babéliens, il revient aux élèves non seulement de parler chacune des langues invisibles des disciplines, mais d'opérer eux-mêmes les traductions qui s'imposent, de repérer les faux-amis.

C'est aussi cet enjeu de traduction-interprétation qui est au cœur des problématiques de la littéracie multimodale : une des dimensions de la multimodalité n'est pas uniquement dans la juxtaposition des langages, mais dans leurs traductions croisées. Ces difficultés produites par des jeux de traduction invisible ont bien été décrits par les recherches sur les implicites de tâches aussi « simples » que *lire une page de manuel* où les systèmes de signes sont multiples et croisés de manière finalement très compliquée

---

5. Voir son site : <http://www.mnhn.fr/fr/enseignement-formation/formation-continue/dessin-naturaliste-scientifique>.

(Bautier, Crinon, Delarue-Breton & Marin, 2012) : c'est cette règle du jeu, restée implicite, qui empêche certains élèves de comprendre que dans un texte composite comme il en croise sans cesse à l'école, dans les manuels, sur les écrans, une part des signes proposés paraphrase et traduit une part des autres : le texte du manuel d'histoire « explique », traduit, les documents dans les marges ; la carte permet de « traduire » le texte de géographie ; et en mathématiques, on apprend à « traduire » une courbe en écriture algébrique, un produit en somme, une fraction en notation décimale, etc. (les registres sémiotiques de Duval, 1995). Le modèle vygostkien éclaire l'opération de traduction, de paraphrase, de conversion d'un langage à l'autre qui assure son appropriation.

Apprendre les langages des arts dans une perspective d'éducation artistique, c'est en priorité les pratiquer ; aborder les langages des arts dans une perspective culturelle, c'est un travail de ressaisissement par la traduction. Il y a pleinement réciprocité : « l'ÉAC [...] conforte la maîtrise des langages » (MCC& MEN, 2005), mais réciproquement c'est cette maîtrise croisée des langages, donc la capacité de *traduction*, qui conforte l'ÉAC. Parmi ces langages, la langue naturelle apparaît comme un des langages privilégiés par sa fonction de traducteur universel, mais cela ne lui donne aucune préséance :

Apprendre [à voir une peinture] est un processus aussi questionnant, aussi cognitif, que le fait de saisir un théorème mathématique ou un concept scientifique, mais cela ne peut pas être réduit exclusivement à des mots, ni induit des seuls mots. Cela requiert l'accessibilité des œuvres, des juxtapositions judicieuses à des fins de comparaison et de contraste, tout ce qui encourage une perception affinée et favorise une vision intelligente. Cela inclut des mots ; car des mots peuvent faire comprendre des images comme des images peuvent faire comprendre des mots. Ni le verbal ni le non-verbal n'offrent une voie d'accès de l'un à l'autre ou réciproquement ; ils participent ensemble au développement de la compréhension, et ils interagissent également (Goodman, 1976 : 112).

On peut analyser ce passage en terme de problématique de *l'apprentissage comme pratique de la traduction* : ce que nous fait une œuvre d'art (Goodman parle d'art visuel, mais c'est tout aussi vrai de la musique, de la danse, etc., et, ne l'oublions pas, de la littérature) n'est pas destiné à être traduit dans une *autre langue*, « ne peut pas être réduit exclusivement à des mots ». Toutefois, il est question ici d'« *apprendre* » et « cela inclut des mots », cela passe par certains jeux de langage : un premier principe à retenir est cet *entrelacement sémiotique* qui permet de transformer l'accumulation des expériences des œuvres (« l'accessibilité des œuvres », leurs « juxtapositions judicieuses ») en « développement de la compréhension ». Une des conséquences de cet entrelacement est la

réciprocité : les langages des arts *s'entr'apprennent*, « des mots peuvent faire comprendre des images », certes, mais « des images peuvent faire comprendre des mots », verbal et non-verbal « interagissent ». Notre vocabulaire ne se réduit pas au seul lexique ni à la seule bibliothèque ; nous disposons d'autres signes pour penser-parler-agir-sentir, et ces signes sont apportés par les langages des arts – y compris, donc, l'art du langage, dont les signes ne sont jamais traductibles sans résidu ni définitivement. Ce qui importe ici est donc non seulement l'étendue du répertoire, mais la capacité d'opérer ces multiples traductions. L'apprentissage qu'on pourrait dire simultané de ces langages est la visée de l'éducation culturelle (éducation « par les arts », MEN, 2015-07), comme la pratique diversifiée des langages des arts relève de l'éducation artistique (« éducation aux arts », *ibid.*).

## **OBSERVER L'ÉAC COMME CHAMP DE PRATIQUES LANGAGIÈRES, ENTRE GENRES TECHNIQUES ET GENRES ARTISTIQUES. APRÈS LES LÉGUMES OUBLIÉS, LES GENRES SCOLAIRES OUBLIÉS**

Comme on le voit, nous abordons la question de l'interdisciplinarité en ÉAC sous l'angle de l'activité de traduction intersémiotique, qui nous semble le point de contact le plus pertinent entre la discipline spécialisée dans les discours, et la transdiscipline ÉAC. Notre intérêt théorique porte sur ces jeux de langage, verbaux et multimodaux, qui s'observent dans ces entrelacements. Sur le plan didactique, il y a une multiplicité d'occasions de parler-lire-écrire au *cœur de métier* de la discipline française, qui, simultanément et sans rupture, sont aussi au *cœur de métier* des enseignements artistiques et, au-delà, du domaine de l'ÉAC. Cette superposition me paraît illustrer une approche interdisciplinaire qui échappe au risque de l'instrumentation.

Pour illustrer quelques-uns de ces points d'intersection, nous suivons le modèle tridimensionnel de l'ÉAC que les textes officiels ont repris des travaux de Carasso (2000) :

L'éducation artistique et culturelle se déploie dans trois champs d'action indissociables, qui constituent ses trois piliers :

– des rencontres : rencontres, directes et médiatisées, avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion... ;

– des pratiques, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;

– des connaissances : appropriation de repères culturels – formels, historiques, esthétiques, techniques, géographiques – et d’un lexique spécifique simple permettant d’exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d’art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l’esprit critique.

Ces trois champs doivent être investis complémentirement et concomitamment du plus jeune âge à l’âge adulte, sans hiérarchie ni prévalence de l’un ou l’autre de ces champs, afin que chaque élève puisse se constituer progressivement une culture artistique équilibrée (MEN, 2015-07).

Chacune de ces dimensions se caractérise aussi par des *pratiques plurisémotiques entrelacées* dont certaines forment des genres fort anciens (par exemple, l’*ekphrasis*<sup>6</sup> – Webb, 1999), académiques (l’analyse iconologique ou sémiologique), journalistiques (la critique), littéraires (écrits sur l’art, livres d’artistes...) et didactiques (journal de lecteur, portfolio de PEAC, etc.). Nous ne pouvons que parcourir très rapidement quelques exemples de *genres scolaires oubliés* situés sur ces points de contact.

## L’ESPACE INTERDISCIPLINAIRE DU FAIRE, ENTRE ACTION ET LANGAGE

L’axe du *pratiquer* est à première vue celui qui concerne le moins la question de l’interdisciplinarité, dès lors que chaque pratique artistique (qu’elle soit scolaire, extrascolaire ou informelle) s’inscrit par nécessité dans un « domaine artistique » précis : par exemple à l’école, on pratique sur des plages séparées les arts plastiques, la musique ; moins souvent la danse, les arts du cirque... ou l’écriture littéraire. Et il s’agit bien de mettre en avant la *pratique d’un art*. Pratiquer, c’est pratiquer chacun des langages de l’art, en rejetant le bavardage, pour entrer dans une expérience par le faire. L’inversion de cette priorité serait une instrumentation :

Ce serait une autre erreur que d’ignorer le réel potentiel mobilisateur de l’atelier artistique. Comment l’utiliser, au bénéfice de l’école et de l’étude, du travail et de l’engagement scolaires des élèves, sans l’instrumentaliser au risque de le détruire ? C’est là une question forte (Kerlan *et al.*, 2015 : 26).

---

6. Ce terme désigne la pratique littéraire de la « description de tableau », dont l’exemple le plus célèbre est, dans l’*Iliade* d’Homère, la description de ce qui est figuré sur le bouclier d’Achille (*Iliade*, chant XVIII, 478-608). C’est une entrée classique en littérature comparée.

Cette question s'adresse directement à la discipline français, qui aurait à s'interroger sur la place secondaire qu'elle donne souvent à la *pratique* de la langue *comme un art*. Des trois piliers qui définissent l'ÉAC, le français connaît surtout la pratique du métalangage (la grammaire, pour faire court), et la pratique de l'analyse transposée des sciences de la littérature. La pratique de l'écriture littéraire, malgré de nombreuses propositions (Massol, 2008) et une invitation timide des programmes (l'épreuve d'écriture inventée du bac), y occupe une place moins centrale que la pratique artistique en arts plastiques ou en éducation musicale (*Le Français aujourd'hui* n° 153, juin 2006 ; *Repères* n° 13, 1996 ; Tauveron & Sève, 2005). C'est un peu comme si l'enseignement des arts visuels se réduisait à la dissertation d'histoire de l'art et éventuellement à l'apprentissage de techniques (dessin, retouche photographique...) ; comme si l'éducation musicale se réduisait à l'histoire de la musique, à l'analyse musicologique et au solfège. Dans les enseignements artistiques – et à fortiori dans les pratiques non scolaires et informelles des arts – la *pratique* est centrale. Même si les autres dimensions n'en sont jamais exclues, elles lui sont subordonnées :

– en arts plastiques, premiers mots du programme du cycle 4 (2015) : « L'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique. » (MEN, 2015 : 268) Quatre compétences fondamentales sont communes à tous les cycles et à tous les enseignements artistiques ; les deux premières citées sont « expérimenter, produire, créer » et « mettre en œuvre un projet artistique » ; vient ensuite « s'exprimer, analyser sa pratique, celle de ses pairs », qu'on peut rapporter à la dimension « connaître » ; « établir une relation avec celle des artistes, s'ouvrir à l'altérité » qu'on peut rapporter à la dimension « rencontrer ». (MEN, 2015 : 37, 137, 270) ;

– en éducation musicale : comme aux cycles précédents, deux champs de compétences organisent le programme au cycle 4, celui de la production et celui de la perception. Le premier investit des répertoires toujours diversifiés et engage la réalisation de projets musicaux plus complexes par les techniques mobilisées (dimension « pratiquer »). Le second poursuit la découverte de la création musicale d'hier et d'aujourd'hui, mobilise un vocabulaire spécifique plus précis et développé (dimension « rencontrer »), s'attache enfin à construire, par comparaison, des références organisant la connaissance des esthétiques musicales dans le temps et l'espace (dimension « connaître »). Ces deux champs de compétences sont mobilisés en permanence dans chaque activité et ne cessent de se nourrir mutuellement. (MEN, 2015 : 276)

Pour autant, la pratique artistique n'est pas exclusive de ces entrelacements dont nous parlions. L'observation ethnographique de l'atelier artistique témoigne de l'importance des interactions verbales (Lands, 2015),

et à plus longue distance des interactions sociales qui sous-tendent le processus créatif (Heinich, 2009, Hennion), très loin de la vision, héritée du Romantisme, du créateur solitaire : correspondance, dialogues avec des confrères ou des maîtres, négociations avec les commanditaires ou les acheteurs, dossiers de demande de financement pour des projets créatifs... En aval, discours de présentation, de justification, du créateur lui-même, des nombreux acteurs, du simple amateur à l'expert, qui ont à commenter le geste même de création.

Ainsi, la pratique artistique engage, *pour qu'elle se réalise et non pour qu'elle soit communiquée, analysée ou décrite*, ces phénomènes d'entrelacement et de traductions multiples. Cette description d'ailleurs est au programme de toute histoire d'un art, à commencer par l'histoire littéraire, qui, à travers l'histoire des communautés, des écoles et des courants, retrouve l'histoire et la sociologie de l'art pour décrire ces dynamiques sociales interdisciplinaires.

## **INCITATION, NARRATION, INTENTION : TRADUIRE ENCORE**

La question anthropologique qui est ici au cœur de cette réflexion est aussi une question didactique : pourquoi y a-t-il art plutôt que rien, quand il y a « art » (Goodman, 1978) ? Quelles *dynamiques* sociales en viennent à rendre possible ce type de pratiques ? On voit que c'est la question même de l'enseignant des disciplines artistiques.

Un point de contact entre faire et dire, invitant à une traduction en acte, peut être observé à propos de l'*incitation*. L'*incitation*, ou *proposition*, est la forme de la consigne en didactique des arts visuels : cet énoncé (parfois multimodal, mais souvent essentiellement verbal) qui définit un problème plastique à poser, explorer et résoudre. Passer de l'*incitation* à l'action pratique, c'est une illustration des processus de traduction que nous avons évoqués plus haut. Pour les didacticiens des arts plastiques, c'est un geste professionnel-clef (Gaillot 1997 ; Lagoutte, 2002 ; « l'imagerie initiale », Rickenmann, 2001).

Cette perspective peut être retournée : l'enquête de la génétique textuelle ou de l'historien de l'art cherche dans l'archive à remonter jusqu'à une *intention*, même si (et surtout si) il s'agit d'en dénoncer l'illusion. Même si l'œuvre refuse de se présenter comme intentionnelle, la postulation d'une *intention* constitue le cœur de l'expérience cognitive de l'œuvre (Pignocchi, 2012). D'où la pertinence didactique de propositions comme les *approches narratives*, utilisée en éducation musicale, en ÉAC (Barrett & Stauffer, 2009 ; Blair, 2009 ; Esser-Hall, Rankin & Ndita, 2004 ; Zander, 2007), qui utilisent la mise en récits comme une forme de traduction à visée didactique.

On voit comment ici les processus du faire sont encore une fois entrelacés à des processus de transformation sémiotique croisés : le texte (fiction, ou théorie) nourrit parfois la production plastique (voir en histoire de l'art les genres de la peinture religieuse, de la peinture historique), tandis que la réception s'assimile à la production de discours, qui ne sont pas toujours ni descriptifs, ni explicatifs, mais qui peuvent être fictionnels. Ces phénomènes ont été décrits aussi, évidemment, dans les processus de réception des arts du langage – voir chez Langlade le modèle de l'activité fictionnalisante :

Je souhaite d'abord mettre en évidence que l'activité fictionnalisante du lecteur – c'est-à-dire les déplacements de fictionnalité auxquels il procède en investissant, transformant et singularisant le contenu fictionnel d'une œuvre – constitue le mode d'insertion de l'imaginaire du lecteur dans l'œuvre et le mode d'assimilation de l'imaginaire de l'œuvre par le lecteur. (Langlade 2006)

Ou encore la synthèse des processus empathiques décrits par Patoine (2015) : la transcription de ces phénomènes constitue le texte du lecteur, un sous-ensemble des écrits sur l'art.

## **L'ESPACE INTERDISCIPLINAIRE AUTOUR DE LA RENCONTRE**

Une autre manière de creuser cette réflexion interdisciplinaire entre disciplines scolaires est de s'intéresser aux jeux de langage entrelacés dans la dimension du « rencontrer ». La rencontre avec l'œuvre peut sommairement être définie comme l'instant où l'œuvre est présentée matériellement au récepteur. Mais elle ne s'y réduit pas (Chabanne *et al.*, 2012) : l'évènement de la rencontre, de fait, se diffracte dans des processus de préparation, de diversification et de prolongement parfois fort éloignés de la rencontre comme évènement matériel attesté : on peut, comme le dit Bayard (2007), pouvoir parler avec sincérité de livres qu'on n'a jamais lus : d'une certaine manière paradoxale, l'œuvre existe dans ses traductions... même quand il n'y a pas de texte original !

C'est que l'illusion d'une rencontre au sens d'un accès direct, immédiat, doit être elle aussi mise en doute, au profit de multiples phénomènes de *médiation*. Le terme « médiation » est très polysémique, entre perspective anthropologique (Caune, 1995, 2017 ; Lamizet, 1999), sociologique (Heinich, 2009 ; Hennion, 1993, 2006), ou professionnelle (Direction des musées, Bureau de l'action culturelle de France, 1994), sans compter les filtrages perceptifs décrits par la psychologie de l'expérience esthétique (Schaeffer, 2015). On s'intéressera ici à la médiation *sémiotique*, que nous

avons appelée traduction. Qu'est-ce qui peut nous intéresser ici, dans une perspective *didactique interdisciplinaire* ? L'évènement de la rencontre avec l'œuvre se révèle un phénomène complexe, feuilleté, inscrit dans une série d'évènements préparatoires, contemporains ou postérieurs, et liés étroitement à de multiples formes de médiation, dont une partie est le fait de jeux de langage qui ne sont pas tous improvisés et informels.

Il faut mettre à distance le préjugé suivant lequel l'évènement de la rencontre serait dénaturé par le fait qu'il serait médiatisé, ou sémiotisé. Inversant cette représentation instantanéiste de la rencontre, il convient de ne pas la considérer comme dénaturée par les phénomènes sémiotiques médiateurs qui la produisent : la rencontre est, irréductiblement et de part en part, sémiotisée – et il ne peut en être autrement. Les médiations de tous ordres ne sont pas des filtres ou des écueils ou des limites de la rencontre avec l'œuvre, ce sont les modalités même de son accomplissement.

La discipline française, dans ses points de contact avec l'ÉAC, ne peut manquer d'être intéressée, pour sa part, aux formes multimodales et en particulier aux jeux de langage qui s'entrelacent, d'autant plus que certains d'entre eux relèvent de genres dont l'étude est très ancienne en histoire littéraire ou en littérature comparée : il s'agit des *écrits sur l'art*, genre éminemment protéiforme (Vaugeois, 2005 ; Vouilloux, 2005). Ce qui nous retient en particulier, ce sont les équivalents de ces pratiques discursives en contexte didactique : sous des formes modestes, *mais dont l'intensité est à préserver*, les élèves eux aussi pratiquent la parole sur l'art (Chabanne, 2016). La liste qui suit est exploratoire : elle parcourt les pratiques discursives de référence observables dans différents contextes, formels ou informels, de réception des œuvres, et cherche à en retrouver leur transposition dans les pratiques scolaires, faisant apparaître des espaces potentiels pour le développement des points de contact interdisciplinaires que nous cherchons à recenser et à questionner. Nous avons choisi de les présenter suivant leur dominante fonctionnelle, performative.

## **Fonction apéritive et introductive**

Un premier groupement apparaît dans la chronologie de la rencontre : appelons-les les discours d'introduction, défini par une question simple : *que dire pour commencer* ? Que dire au seuil même de la rencontre, pour la rendre simplement possible.

G. Genette a consacré une étude aux seuils textuels, parmi lesquels préfaces, avant-propos, introductions, paratextes (Genette, 1987)... La question des *premiers contacts* paraît triviale, mais elle est pourtant une question professionnelle clef pour le médiateur et l'enseignant : *Comment « entre-t-on » dans une œuvre*, comment y est-on introduit, quel seuil sémiotique est ménagé dans l'amont immédiat ou plus distant de la

rencontre ? Plus profondément, est en jeu la question des microprocessus de ce que les sociologues appellent « socialisation » : qu'est-ce qui conduit vers la rencontre, mais aussi comment sont produites les dispositions – curiosité, intérêt, goûts ? C'est le cœur de métier de l'ÉAC.

Une des fonctions de ces discours liminaires est *apéritive* : il s'agit de créer de l'attente, de l'intérêt, du désir. On aurait tort de n'accorder cette fonction qu'au discours publicitaire : la prescription commence à ce moment-là, et c'est une des fonctions des genres critiques de créer du désir d'entrer dans l'œuvre – c'est aussi celui du médiateur (une des trois fonctions fondamentales du musée est la « délectation »/« enjoyment », ICOM, 2013)... comme de l'enseignant. Les pratiques non formelles de la prescription sont elles aussi très présentes, le fameux bouche-à-oreille dont la sociologie des œuvres étudie les multiples formes : socialisations familiales, entre pairs ; rôle amplifié désormais par l'extension quantitative des réseaux sociaux, pratiques des tutoriels, etc. (Esquenazy, 2007 ; Hennion, 2006).

Ces descriptions devraient nous donner de la considération pour des activités qui passent parfois inaperçues, alors qu'elles constituent le noyau d'une ÉAC interdisciplinaire : comment les élèves sont-ils amenés à transcrire, à échanger et à retravailler des jugements de goût et des récits d'expérience ? Les propositions pédagogiques sont nombreuses, du côté de l'animation lecture : écriture de quatrième de couverture, de fausses publicités, tenue de blogs, etc.

Sur le plan théorique, ces pratiques discursives renvoient aux questions fondamentales de la *transmission* des pratiques culturelles. Elle relève de la possibilité même d'une ÉAC, de la production sociale des valeurs, des dispositions et des conduites, avec tous les biais dénoncés par la sociologie de la domination (Bourdieu, 1979) dans son débat avec la sociologie et la philosophie de l'émancipation (Boltanski, 2009 ; Rancière, 1995 ; Ruby, 2015).

## **Fonction didactique**

Les discours liminaires ne constituent pas seulement des espaces de captation de l'attention et de séduction. Une autre dimension fonctionnelle peut être caractérisée comme directement *didactique*, au sens où elle est un problème professionnel pour le médiateur ou l'enseignant : au stade liminaire, sur les seuils de rencontre, quelles informations donner pour rendre possible une rencontre réussie ? Comment donner des clefs élémentaires de lecture tout en autorisant le récepteur à prendre le risque d'une réception singulière ?

Cette tension, ce passage sur la crête, renvoie plus largement à la tension entre transmission et émancipation qui définit l'ambivalence du projet

éducatif : dans le domaine ÉAC, comment régler précisément le niveau de l'aide apportée au lecteur/regardeur/auditeur, sans se substituer à lui ? Comment émanciper le récepteur dans le moment même où lui sont transmises des connaissances indispensables pour lui permettre d'entrer dans l'œuvre, ce qu'un colloque professionnel désignait comme « l'ambiguïté de la médiation culturelle : entre apprentissage et délectation » (Direction des musées, Bureau de l'action culturelle de France, 1994).

Dans bien des cas, l'œuvre reste illisible et inactive sans cet appareillage introductif, qui est le cœur même de la médiation muséale : panneaux introductifs dans une section d'exposition, discours liminaires du médiateur à l'entrée des salles, etc. Fonction qu'on attend parfois des créateurs eux-mêmes (Sullivan, 2009) – et obligation professionnelle pour les métiers de l'ÉAC.

La didactique du français n'échappe pas à cette question : on se souvient des sourires provoqués par les fameux chapeaux introductifs du Lagarde et Michard : « Vous admirerez, au vers 6, l'élégance du style... » Mais comment alors s'enseigne précisément cet objet fuyant qu'est l'*attention au texte* (*Le Français aujourd'hui* 137, 2002), dans ses multiples dimensions : elle est intellectuelle, sans doute, mais tout autant *sensible* ?

## La parole du sensible

Avec ces deux fonctions liminaires, nous avons, de fait, retrouvé deux problématiques centrales en ÉAC, que peut désigner le couple de notions : *sensible vs réfléchi*.

Tous les arts concourent au développement de la sensibilité à la fois par la *pratique* artistique, par la *fréquentation* des œuvres et par l'*expression* de ses émotions et de ses goûts. L'histoire des arts, qui associe la rencontre des œuvres et l'analyse de leur langage, contribue à former un lien particulier entre dimension sensible et dimension rationnelle. (MEN, 2015-11 : 95)

Son enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, *sensible et réfléchi*, avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque. [... L'histoire des arts] instaure des situations pédagogiques nouvelles, favorisant *les liens entre la connaissance et la sensibilité*. (MEN, 2008, préambule ; nous soulignons.)

Ce couple est sans doute un organisateur de l'identité professionnelle, comme le montre par exemple cette étude sur les médiateurs scientifiques du Palais de la découverte (Aron & Ioannidou, 2017) qui ont le souci de ne pas être ni des professeurs (ils ne sont pas en charge des apprentissages scolaires) ni des saltimbanques, gentils organisateurs d'expériences purement récréatives. La position des enseignants n'est en réalité pas si

éloignée : eux aussi ont le souci de créer de l'*engagement*, un rapport positif au savoir : un des paradoxes de l'enseignement de la littérature (mis en fiction dans *Le Cercle des poètes disparus*), n'est-il pas de souhaiter *déscolariser* la lecture ? Il y a là-dessus des effets de balancier, avec le retour massif aujourd'hui d'un éloge de « l'émotion » en littérature (Gefen & Boujou, 2013 ; Vernay, 2013 ; Mörte-Alling, 2015). Mais il entre peut-être plus profondément dans la définition même d'une ÉAC, qui est loin de se réduire à la seule dimension des connaissances : le domaine de la « rencontre » est d'abord celui de l'éducation à la dimension esthétique de l'expérience, qui s'inscrit avant tout dans le partage du sensible (Rancière, 2000).

## **RETOUR À LA QUESTION DE L'INTERDISCIPLINAIRE : POÉTIQUE VS CRITIQUE, LA POSSIBILITÉ D'UNE PAROLE DU SENSIBLE**

Il semble que ces considérations générales nous aient éloignés de notre question initiale. Nous y sommes en plein : on retrouve dans la problématique de l'éducation au sensible la question même de la possibilité d'une parole pour exprimer l'expérience esthétique, l'appréciation, et plus encore pour sinon la transmettre, du moins la poser comme enjeu performatif possible du discours.

Tout un ensemble de discours se définit ainsi par cette double visée expressive (dire le sensible) et incitative (partager le sensible). Formellement, c'est au genre de la *critique* (d'art) d'assumer cette fonction : dans un débat ancien où il défendait justement son opposé, la *poétique* comme science de l'art, Gérard Genette posait ainsi clairement leur différence :

[La poétique est] l'étude des faits de « transtextualité », ou transcendance textuelle des textes ; de ce qui met les textes en relations diverses avec d'autres textes ; des catégories générales, historiques et transhistoriques, qui définissent à travers les siècles [...] et les nations [...] les conditions et les modalités de la création littéraire, et plus précisément [...], la littérarité de la littérature, c'est-à-dire, selon moi, ce qui fait que la littérature, qui est bien des choses – par exemple un signe des temps, ou une expression de l'individu ou de la société –, est aussi (voilà un grand mot lâché) un *art*. (Genette 1984 : 146-147)

La définition de Genette peut être généralisée en remplaçant « texte » par « œuvre d'art », et « littéraire » par « artistique » : le projet de la poétique selon Genette n'est pas autre chose que le projet des sciences de l'art<sup>7</sup>, qu'il oppose à la critique :

Née de Sartre et de Bachelard, mais aussi de Du Bos, de Thibaudet, de Valéry, et surtout de Proust et de Baudelaire, contre Sainte-Beuve, puis contre Lançon, la nouvelle critique, comme son nom l'indique, c'est de la critique, c'est-à-dire de la lecture interprétative d'œuvres singulières considérées *dans leur singularité*. (Genette, 1984 : 146)

Dans le domaine des arts visuels, l'œuvre qui fonde le genre de la Critique ainsi définie est sans doute *Les Salons* de Diderot. Le programme de la critique rejoint la tension paradoxale que nous avons repérée dans les discours d'introduction. Est-il possible de mettre en mot et de transmettre la *singularité*, singularité de la substance de l'œuvre – son *aura* matérielle –, mais surtout singularité de sa réception. Est-il possible pour moi de dire ce que je ressens, et plus encore de le mettre en partage ?

Le caractère paradoxal de la parole du sensible et ses difficultés n'en font pas pour autant quelque chose d'étranger au scolaire ; la didactique de la lecture littéraire comme pratique de lecteur y est revenue abondamment (Rouxel, Langlade) : cahier de lecteur, cahier d'écrivain (Ahr & Joole, 2013). Des formes plus ou moins « brèves » sont équivalentes dans les autres enseignements artistiques : cabinets de curiosités personnels (Davenne, 2004), carnets de regardeur (Raillard, 1990). Sans doute ces pratiques que nous considérons donc comme des formes de traduction appropriative font partie du portfolio que semble appeler le Parcours d'ÉAC. D'autres pratiques entrent dans cette visée, par exemple les expériences d'échanges de rôles, comme ces élèves du Centre Pompidou de Metz chargés de préparer et de conduire, pour des publics adultes, des visites d'exposition.

## CONCLUSION : ÉDUCATION, ÉMANCIPATION

Cette tension entre sensible et réfléchi est lourde d'implication pour la définition d'une ÉAC qui ne bascule pas du côté du seul scolaire et en constitue une ouverture essentielle, bien affirmée dans le projet interinstitutionnel par lequel nous avons commencé.

---

7. Genette est l'auteur d'une étude d'esthétique (Genette, 1994 ; Genette, 1997).

Les formes discursives appelées par la parole du sensible sont moins familières à l'école, et nous dirons même au musée, que la parole du réfléchi – mais les choses changent des deux côtés. Les sciences de l'art fournissent un matériau abondant, validé, alors que les genres des écrits sur l'art forment des ensembles plus hétérogènes, malgré les tentatives d'en transposer certains usages dont nous avons parlé. Il y a là une prise de risque, surtout si l'on considère que la parole du sensible relève, essentiellement, d'une *pratique artistique* et non plus d'une pratique scientifique comme peut l'être la description (transposée de la sémiotique), la notice historique (transposée de l'histoire de l'art), etc. Parler de l'art considéré comme un art.

Cette problématique en rejoint une autre, qui est explicitement éthique et politique. La sociologie de l'école comme la sociologie de l'art décrivent les pratiques autour de ces objets comme particulièrement sensibles idéologiquement – au sens de rapports de domination axiologiques et politiques qui sont invisibilisés. Selon une interprétation radicale de la sociologie critique de Bourdieu, l'art comme le savoir scolaire sont les armes de la distinction et de la domination. Une ÉAC ignorante de ces implications, ou limitée à une instrumentation visant à la seule « maîtrise des langages » ou autre « key-competence », risque de desservir son propre projet d'une « démocratisation de la culture », comme nous en avertissent C. Ruby (2000, 2006, par exemple), A. Kerlan (Kerlan & Robert, 2016), ou M.-C. Bordeaux (2005).

L'éducation artistique et culturelle peut-elle s'affirmer réellement émancipatrice ? Cet enjeu, selon nous, se traduit en termes de pratiques (pluri)sémiotiques et de jeux de traduction : l'émancipation passe par une maîtrise des langages prise dans le sens d'une reprise en main, par le sujet, des signes qu'il reçoit et qu'il produit. Si apprendre le texte du savoir c'est le copier et le réciter, on perçoit bien que c'est justement dans *l'impossibilité même de copier comme de traduire* (« presque » la même chose) qu'est *la place du sujet* : copier n'est pas recopier, c'est commencer par faire des choix, couper, déplacer, et réécrire – paraphraser, c'est traduire-trahir la langue de l'autre. En matière d'ÉAC, cela se manifeste très directement par la singularité – fût-elle maladroite – des discours auxquels sont invités les élèves : on peut en retrouver les traces dans les dossiers que les élèves de 3<sup>e</sup> ont publiés quand l'histoire des arts était encore une épreuve de fin de collège : c'est quand les élèves quittent le confort du copier-coller qu'ils sont maladroits, mais aussi qu'on entend leur voix (Chabanne, 2016). Ont-ils simplement de droit d'être « auteurs » (singuliers) de leur discours de réception, ou doivent-ils, au final, se conformer ?

Ce qui appartient au sujet dans le discours du réfléchi, c'est moins la réponse que la capacité de poser des questions et de s'engager dans un débat. On retrouve ici la problématique de la traduction : les langages de l'art

parlent leurs langages propres, mais appellent en retour une activité de traduction sans cesse à recommencer. Le discours du regardeur-auditeur-lecteur vient s'entrelacer avec celui de l'œuvre, moins pour en finir une fois pour toutes que pour le réinterroger puis le confronter avec d'autres, et sans fin.

## RÉFÉRENCES

- Ahr, S., & Joole, P. (dir.). (2013). *Carnet/journal de lecture/lecteur. Quels, pour quels enjeux, de l'école à l'université?* Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Aron, A., & Ioannidou, E. (2017). De la démonstration à l'exposé au Palais de la découverte. *La lettre de l'OCIM, mai-juin (171), XXXX*.
- Audigier, F. (2010). Les curriculum chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales. L'exemple des « Éducatifs à » et autres domaines de formation. In R. Malet (dir.), *École, médiations et réformes curriculaires : Perspectives internationales* (p. 23-37). Bruxelles : De Boeck.
- Barrett, M. S., & Stauffer, S. L. (dir.). (2009). *Narrative inquiry in music education : troubling certainty*. Dordrecht ; London : Springer.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C., & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères, 45*, 63-80.
- Bautier, É., & Rayou, P. (2009). La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation & Didactique, 7(2)*, 29-46.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus ?* Paris : Minuit.
- Beitone, A. (2014). Les éducations à... Ya basta! *Revue Skole.fr*, (publié le 21 mai), en ligne. <http://skhole.fr/educations-a-ya-basta-par-alain-beitone>
- Bernié, J.-P. & Brossard M. (dir.) (2013), *Vygotski et l'école. Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Blair, D. V. (2009). Fostering wakefulness : Narrative as a curricular tool in teacher education. *International Journal of Education & the Arts, 10(19)*. Consulté à l'adresse <http://www.ijea.org/v10n19/>
- Boltanski, L. (2009). De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation. Paris : Gallimard. Consulté à l'adresse <https://sociologie.revues.org/117>
- Bolze, C., & Collectif « Pour l'éducation par l'art ». (2017). *Vers une plateforme nationale et territoriale de l'éducation artistique et culturelle. Agir par la ressource, démultiplier par la coopération*. Consulté à l'adresse [www.educationparlart.com](http://www.educationparlart.com)

- Bordeaux, M.-C. (2005). L'éducation artistique et culturelle. In G. Saez (dir.), *Institutions et vie culturelle* (p. 65-69). Paris : La Documentation française.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (dir.). (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Brossard, M. (2005). *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Carasso, J.-G. (dir.). (2000). *Théâtre, éducation, jeunes publics : un combat peut en cacher deux autres* (Cité dans Bolze, 2017). Éditions Lansman.
- Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation : le sens des pratiques culturelles*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Caune, J. (2017). *La médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Chabanne, J.-C. (2016). Langue, littérature, art(s), langage(s) : Didactique de la littérature et didactiques des arts, un dialogue fécond à entretenir et à renouveler. In A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature* (p. 157-176). Metz : Université de Lorraine.
- Chabanne, J.-C. (2016). Approches interdisciplinaires des enseignements culturels et artistiques dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts : un modèle complexe, une didactique impossible ? *Tréma*, 45, 59-69.
- Chabanne, J.-C., Parayre, M., & Villagordo, É. (2011). Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle. *Repères*, 43, 77-102.
- Chabanne, J.-C., Parayre, M., & Villagordo, E. (dir.). (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- Choi B.C. & Pak A.W. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy : 1. Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine. Médecine clinique et expérimentale*, 29 (6), 351-364.
- Citton, P. (2010). *L'avenir des humanités*. Paris : La Découverte.
- Dabène, M. (2002). Réactions à la « notion » de littératie. *La Lettre de l'AIRDF*, 30, 33-36.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.
- Davenne, C. (2004). *Modernité du cabinet de curiosités*. Paris : Éditions L'Harmattan. Consulté à l'adresse : <https://books.google.fr/books?id=Nda9kJFJo0YC>

- Desclés, J.-P. (2001). Interdisciplinarité et unité de la science. In E. Agazzi & J. Faye (dir.), *The Problem of the Unity of Science* (Proceedings of the Annual Meeting of the International Academy of the Philosophy of Science, Copenhagen-Aarhus, Denmark, 31 May-3 June 2000, p. 107-124). Limoges : World Scientific.
- DES, Irish government. (2011). *Literacy and Numeracy for Learning and Life The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People, 2011-2020*. Dublin : Department of Education and Skills. Consulté à l'adresse : [https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit\\_num\\_strategy\\_full.pdf](https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/lit_num_strategy_full.pdf)
- Deshayes, S. (2001). Interprétation du statut d'un audioguide. *Études de communication* [En ligne], 21, 71-90.
- Direction des musées, Bureau de l'action culturelle de France (dir.). (1994). *L'Ambigüité de la médiation culturelle : entre apprentissage et délectation* (Colloque international de sociologie, Bielefeld, Allemagne, [18-23] juillet 1994). Paris : Direction des musées de France.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: multiliteracy, multimodality, and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264. <https://doi.org/http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00393541.2004.11651771>
- Duval, R. (1995). *Semiosis et pensée humaine : Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. Berne : Peter Lang.
- Eco, U. (2006). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction* (Trad. de « Dire quasi la stessa cosa », Milan : Bompiani, 2003). Paris : Grasset.
- Esquenazy, J.-P. (2007). *Sociologie des œuvres, de la production à l'interprétation*. Paris : Armand Colin.
- Esser-Hall, G., Rankin, J., & Ndita, D.J. (2004). The Narrative Approach in Art Education : A Case Study. *International Journal of Art & Design Education*, 23 (2), 136-147. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00392.x>
- EU, European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, (394/10). Consulté à l'adresse : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:010:0018:EN:PDF>
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques : éléments d'une didactique-critique*. Paris : PUF.
- Geertz, C. (1973). Thick Description : Toward an Interpretive Theory of Culture. In *The Interpretation of Cultures : Selected Essays* (p. 3-30). New York: Basic Books.

- Gefen, A., & Boujou, E. (dir.). (2013). *L'émotion, puissance de la littérature* (Modernités, 34). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Genette, G. (1984). Comment parler de la littérature ? (2). *Le Débat*, 29, 144-148.
- Genette, G. (1987), *Seuils* (rééd. coll. « Points », 2002). Paris, Le Seuil.
- Genette, G. (1994). *L'œuvre de l'art I : Immanence et transcendance*. Le Seuil.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art, II : La Relation esthétique*. Le Seuil.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art : An Approach to a Theory of Symbols* (2nd ed (1st ed. 1968)). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Goodman, N. (1978). Quand y a-t-il art ? In D. Lories (dir.), *Philosophie analytique et esthétique* (1<sup>re</sup> éd. « When is Art ? », dans *Ways of Worldmaking*, 1978, p. 199-210). Klincksieck.
- Halté, J.-F. (1998). Le français entre rénovation et reconfiguration. *Pratiques*, 137-138, 23-38.
- Hébert, M., & Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. In *17<sup>e</sup> Conférence européenne sur la lecture*. En ligne. Consulté à l'adresse <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-2/analyse-et-synthese-des-principales-definitions-de-la-notion-de-litteratie-en-francophonie>
- Heinich, N. (2009). *Faire voir. L'art à l'épreuve de ses médiations*. Paris : Les Impressions Nouvelles.
- Hennion, A. (1993). *La Passion musicale. Une sociologie de la médiation*. Métailié.
- Hennion, A. (2006). Affaires de gout. Se rendre sensible aux choses. In M. Peroni & J. Roux (dir.), *Sensibiliser. La sociologie dans le vif du monde* (p. 161-174). La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- ICOM, International Council of Museums. (2013). *Code de déontologie de l'ICOM pour les musées*. ICOM. Consulté à l'adresse : [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Codes/code\\_ethics2013\\_fr.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/code_ethics2013_fr.pdf)
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré de Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (dir.), *La littéracie, Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (p. 31). Paris : L'Harmattan.
- Kerlan, A., & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Bruxelles : Yapaka.be.
- Kerlan, A., & Robert, A. (dir.). (2016). *Enfants et artistes ensemble. Recomposition de l'enfance, refondation des politiques de l'enfance*. Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels* (Réédition rev. et augm. de *Enseigner les arts plastiques*, 1991). Paris : Hachette.

- Lamizet, B. (1999). *La médiation culturelle*. Paris : L'Harmattan.
- Lands, A. (2015). *Conversations in the Studio Art Classroom Informal Peer Conversations in the Studio Art Classroom and the Influence on Students Creative Processes*. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing.
- Lange, J.-M. (dir.). (2015). *Les « éducations à ... », levier(s) de transformation du système éducatif?* (Actes du colloque de Rouen, Mont Saint Aignan, nov. 2014). HAL archives ouvertes. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document>
- Langlade, G. (2006). L'activité fictionnalisante du lecteur. In B. Louichon & P. Laville (dir.), *Les enseignements de la fiction* (p. 163-177). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Le Français aujourd'hui* (2002). 137, *L'attention aux textes*. (coord. S. Martin & I. Pécheyran-Hernu). Paris : AFEF.
- Le Français aujourd'hui* (2006). 153, *Enseigner l'écriture littéraire* (coord. A. Vénard, J. Crinon, D. Savatovsky & F. Tourigny). Paris : Armand Colin/AFEF.
- Le Français aujourd'hui* (2015). 191. *La logique des compétences : regards critiques* (coord. M. Butlen & J. Dolz). Paris : Armand Colin/AFEF.
- Lenoir, Y. (2013). L'interdisciplinarité dans la recherche scientifique : Orientations épistémologiques et conditions. *Interfaces*, 13 (1), en ligne.
- Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. 1- Nécessité de l'interdisciplinarité, et rappel historique. *Revue Française de Pédagogie*, 124, 121-153.
- Massol, J.-F. (dir.). (2008). *Écriture d'invention et ateliers d'écriture : Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui*. Grenoble : Université Stendhal.
- MCC (2016). Éducation artistique et culturelle, textes de référence. Consultés à l'adresse : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Education-artistique-et-culturelle/Textes-de-references>
- MCC (2017). *Circulaire du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle, dans tous les temps de la vie des enfants et des adolescents* (NOR : MCCB1712769C). Paris : MCC. Consulté à l'adresse [http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2017/05/cir\\_42213.pdf](http://circulaires.legifrance.gouv.fr/pdf/2017/05/cir_42213.pdf)
- McKay, S. W., & Monteverde, S. R. (2003). Dialogic looking : Beyond the mediated experience. *Art Education*, 40–45.

- MEN (2015-03). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, décret n° 2015-372 du 31-3-2015, *JO* du 2 avril. Consulté à l'adresse :  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834)
- MEN (2015-07). Parcours d'éducation artistique et culturelle (arrêté du 1-7-2015). *Bulletin Officiel du 8 juillet*, (28). Consulté à l'adresse  
[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91164](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164)
- MEN & MCC (1998). L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université (Circulaire 98-153 du 22-7-1998). *Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet*. Consulté à l'adresse :  
<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo980730/MENE9801826C.htm>
- MEN & MCC (2005). Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication. *Bulletin officiel n° 5 du 3 février*. Consulté à l'adresse :  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/5/MENE0500078C.htm>
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking : A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 1(21).
- Mörte-Alling, A. (2015). La place des émotions dans l'enseignement de la littérature. De la théorie à deux cas pratiques : *Le Père Goriot* et *Madame Bovary*. Présenté au colloque *Pratiques et l'enseignement du français*, Metz.
- Nonnon É. (2008). La maîtrise de la langue : comment définir un « minimum commun » ? In D. Dubois-Marcoin & C. Tauveron (dir.), *Français, langue et littérature, socle commun : Quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon : INRP.
- OCDE. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Consulté à l'adresse :  
<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Olson D.R. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques*, 131-132, 83-93.
- Patoine, P.-L. (2015). *Corps/texte : Pour une théorie de la lecture empathique*. Cooper, Danielewski, Frey, Palahniuk. Lyon : ENS Éditions.
- Pignocchi, A. (2012). *L'œuvre d'art et ses intentions*. Paris : Odile Jacob.
- Raillard, G. (1990). Trois notes, sur trois carnets de peintres. *Littérature*, 80, 3-16. <https://doi.org/10.3406/litt.1990.2546>

- Rancière, J. (1995). *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible : esthétique et politique*. Paris : La Fabrique-éditions.
- Repères (1996). *13, Lecture et écriture littéraires à l'école*. (coord. C. Tauveron & Y. Reuter). Lyon : INRP.
- Reuter, Y. (2013). Disciplines scolaires. In Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd. revue. 1<sup>re</sup> éd. 2007). Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (dir.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3<sup>e</sup> éd. revue. 1<sup>re</sup> éd. 2007). Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y., & Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In É. Falardeau, C. Fisher, & N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 27-42). Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Rickenmann, R. (2001). Sémiotique de l'action éducative : apports pour l'analyse didactique des leçons d'arts plastiques. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 225-253). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. Consulté à l'adresse : <http://www.cairn.info/theories-de-l-action-et-education--9782804136888-page-225.htm>
- Ropé, F., & Tanguy, L. (dir.). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan. Consulté à l'adresse : <https://books.google.fr/books?id=VNeGnREsOCIC>
- Ruby, C. (2000). *L'État esthétique, Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*. Bruxelles : Labor.
- Ruby, C. (2006). L'éducation esthétique et artistique, à l'école, est un problème, pas une solution. EROA (Espaces rencontre avec l'œuvre d'art, Rectorat de l'académie de Lille. Consulté à l'adresse : <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/christian-ruby-pdf>
- Ruby, C. (2015). Ce que « cultivé » peut vouloir dire de nos jours ? Culture, citoyenne/citoyen, émancipation. Conférence prononcée dans le cadre du cycle Bivouac – *Vous avez dit culture ?* – de la rentrée universitaire 2015-2016 des universités de Clermont-Ferrand. Consulté à l'adresse : <http://www.christianruby.net/?p=490>
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris: Gallimard.
- Sullivan, K. (2009). The Languages of Art : How Representational and Abstract Painters Conceptualize Their Work in Terms of Language. *Poetics Today*, 30 (3), 517-560. <https://doi.org/10.1215/03335372-2009-004>

- Tauveron, C., & Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire*. Paris : Hatier.
- Vaugeois, D. (2005). Nom de genre : le nom. De l'usage des « écrits sur l'art ». In D. Vaugeois (dir.), *L'écrit sur l'art : un genre littéraire* (Figures de l'art 9, revue d'études esthétiques, p. 13-32). Pau : Publications de l'Université de Pau.
- Vérillon, P. (2001). Modéliser l'apprentissage de la lecture des graphismes techniques : l'apport des approches psychologiques du dessin technique. In J. Colomb & J.-L. Martinand (dir.), *Éléments pour une didactique comparée : Langue écrite, graphismes et construction des savoirs* (p. 21-42). Lyon : INRP.
- Vernay, J.-F. (2013). *Plaidoyer pour un renouveau de l'émotion en littérature*. Éditions Complicités.
- Vouilloux, B. (2005). Les écrits sur l'art forment-ils un genre ? In D. Vaugeois (dir.), *L'écrit sur l'art : un genre littéraire* (Figures de l'art 9, revue d'études esthétiques, p. 33-52). Pau : Publications de l'Université de Pau.
- Webb, R. (1999). Ekphrasis Ancient and Modern : the Invention of a Genre. *Word & Image*, 15(1), 7-18.  
<https://doi.org/10.1080/02666286.1999.10443970>
- Wertsch, J. V. (1985). *Cultural, Communication, and Cognition : Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.
- Wollheim, R. (1988). Dessiner un objet. In D. Lories (dir.), *Philosophie analytique et esthétique* (p. 239-266). 1<sup>re</sup> éd. « On Drawing an Object », 1965. Paris : Klincksieck.
- Zander, M. J. (2007). Tell Me a Story : The Power of Narrative in the Practice of Teaching Art. *Studies in Art Education*, 48(2), 189-203.