

Rencontres sensibles avec des sculptures contemporaines en sixième : ce que les élèves nous apprennent de leur réception des arts

Sensitive encounters with contemporary sculptures in sixth grade : what students teach us from their reception of the arts

Marie-Sylvie Claude, LITEXTRA, UMR 5316, Université Grenoble Alpes

Cécile Richaudeau, professeure agrégée de français

Cet article étudie l'expérience esthétique telle qu'elle est mise en mots par des élèves de sixième de profils socialement contrastés, à travers l'exemple de deux classes découvrant des sculptures contemporaines du Jardin des Tuileries. Ils ont écrit à partir des œuvres, selon des consignes visant à favoriser la sollicitation sensorielle, l'éveil de la sensibilité et la donation de sens. Lors d'entretiens post-passation, ils reviennent sur leur expérience. Si tous les enfants répondent aux sollicitations des sculptures par une riche « activité fictionnalisante » (Langlade, 2008), des différences apparaissent dans l'analyse qu'ils en font. En effet, les dispositions cognitivo-langagières, culturelles et identitaires symboliques (Rayou, 2020) qu'ils importent à l'école ne les mettent pas à égalité face à ses réquisits : étudier ce qu'ils en disent fait apparaître des pistes didactiques pour leur apprendre à valoriser, en contexte scolaire, leur réception créative des œuvres.

Mots-clés : expérience sensible, écriture, éducation aux arts, réception des œuvres, inégalités scolaires

This article studies the aesthetic experience as it is put into words by students of the sixth grade with socially contrasting profiles, through the example of two classes discovering contemporary sculptures in the Jardin des Tuileries. They wrote about the artworks, according to instructions designed to encourage sensory stimulation, the awakening of sensitivity, and the creation of significance. During post-passage interviews, they talk about their experience. Although all the children responded to the solicitations of the sculptures with a rich "fictionalizing activity" (Langlade, 2008), differences appeared in the analysis they made of it. Indeed, the cognitive-language, cultural and symbolic identity dispositions (Rayou, 2020) that they import into the school do not put them on an equal footing in the face of its requirements: studying what they say about it reveals didactic avenues for teaching them to value their creative reception of the works in the school context.

Keywords : sensitive experience, writing, arts education, reception of works, school inequalities

Problématique

Nous chercherons ici à traiter la rencontre d'élèves de Sixième de profils socialement contrastés avec des sculptures contemporaines comme un révélateur permettant de mieux comprendre comment ils reçoivent les arts en général, dont les textes littéraires¹. Cette expérience nous a semblé susceptible de mettre en évidence quels récepteurs sensibles des œuvres sont les jeunes élèves. C'est pourquoi nous avons cherché, par l'analyse de la façon dont ils mettent en mots leur rencontre avec les sculptures, à comprendre d'où part

¹ L'équipe de recherche était constituée des auteurs de l'article et de Patrick Rayou, ESCOL CIRCEFT, Paris VIII.



l'enseignant de français qui a charge d'initier à la réception des arts et de la littérature, et comment il peut accompagner chacun de ses élèves vers les exigences scolaires.

Méthodologie

Les élèves de deux classes de Sixième, l'une d'un collège REP de la périphérie parisienne, l'autre d'un collège d'un quartier favorisé de Paris, ont travaillé pendant une heure trente sur des sculptures du jardin des Tuileries². Nous avons conçu les consignes en fonction des spécificités plastiques de chaque œuvre, de manière à favoriser l'investissement sensible du récepteur et la richesse sensorielle de la rencontre. Par exemple, il fallait proposer un titre, faire parler un personnage, écrire un poème ou un récit, faire des hypothèses à partir de l'expérience visuelle, mais aussi tactile (permise aux Tuileries). À la suite de cette rencontre, nous avons mené des entretiens individuels semi-directifs de vingt minutes par élève. L'enquêteur cherchait à comprendre comment les élèves avaient vécu et analysaient leur expérience.

Considérant que les compétences des enfants sont telles que leur parole peut fournir au chercheur un matériau fiable (Danic, Delalande et Rayou, 2010), nous avons traité les transcriptions de ces entretiens en repérant des champs sémantiques récurrents, selon une méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1995). Notre analyse fait apparaître que tous les élèves s'impliquent subjectivement dans leur rencontre et font dialoguer leur imaginaire avec celui de l'œuvre. Mais la façon dont ils mettent en mots le retour sur leur expérience révèle que, selon les cas, ils sont plus ou moins préparés aux exigences scolaires.

Cadre théorique

Notre premier appui théorique est la définition de l'activité fictionnalisante par G. Langlade. Cette activité se compose, selon lui, de « sources diverses et complémentaires qui alimentent le dialogue des imaginaires du lecteur et de l'œuvre et qui, au bout du compte, constituent l'œuvre en tant que telle » (2008 : 54). Le lecteur « complète l'œuvre » en lui associant des images issues « de son expérience, des lieux du monde et de sa culture iconographique » (2008 : 48). Il entretient avec l'œuvre un « dialogue inter-fantasmagique » en y projetant les scénarios de ses propres désirs (2008 : 51). Son imaginaire est « également activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d'une œuvre » (2008 : 52). Il participe à « l'installation de la cohérence mimétique de l'œuvre » (2008 : 53) selon la représentation qu'il se fait du réel. Enfin, son activité imaginaire répond « à la forme de l'œuvre et à la relation esthétique qui se crée » (2008 : 54). Ce modèle concerne l'expérience de la lecture, mais il nous est apparu comme transposable à notre objet : les deux arts sont bien sûr de nature différente, mais l'étude des réactions des élèves aux sculptures peut renseigner sur la façon dont ils se constituent comme sujets d'une expérience esthétique, quel qu'en soit l'objet (Schaeffer, 2015). Chacun des élèves enquêtés fait état en entretien d'une telle activité de reconfiguration, riche et singulière, de différentes sculptures.

Mais à l'école, il faut « qu'il textualise, qu'il narrativise, qu'il théorise les traces de son expérience » (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2010). Or du point de vue du retour

² *L'Ami de personne* d'E. Dietman, *L'Arbre des voyelles* de G. Penone, *Standing Woman* de G. Lachaise, *Les Welcoming hands* de L. Bourgeois et *La foule* de R. Mason.

analytique sur l'expérience, des différences importantes nous apparaissent entre les élèves. Pour les comprendre, nous avons mobilisé un second appui théorique, emprunté à la sociologie des apprentissages. D'après É. Bautier et P. Rayou (2013), tout processus d'intellection configure trois registres : le registre culturel (dans notre cas, les références mobilisées, la conception de l'art sous-jacente), le registre cognitif (les procédures cognitivo-langagières mises en œuvre) et le registre identitaire symbolique (le type d'engagement de soi et les liens symboliques avec autrui établis par l'expérience). L'école valorise pour ses différentes activités une certaine configuration de ces trois registres, à laquelle leur parcours antérieur de socialisation ne prépare pas semblablement tous les élèves.

Sculpture et activité fictionnalisante des élèves

Nous retrouvons dans l'analyse des verbatims d'élèves les cinq sources de l'activité fictionnalisante (Langlade, 2008). Nous en donnons quelques exemples, que nous ne pouvons développer ici.

- Association d'images : Élixa nous dit à propos de *La foule* : « Ça m'a fait voir beaucoup d'images parce que je m'étais vraiment imaginé la scène avec un incendie et tout ».
- Dialogue inter-fantasmatique : Théo a renommé *L'Ami de personne*, *L'École* « parce que quand ça sonne des fois à la sortie tout le monde... on s'empale, on voit plus du tout à qui ressemble notre corps ».
- Jugements moraux : Akim, affirme que si *Standing Woman* est nue, « c'est pour montrer qu'elle a peur de rien ».
- Cohérence mimétique : Malek imagine que *L'Ami de personne* c'est « deux personnes dans un même corps, [...] il essayait de sortir de ce corps, d'être quelqu'un, d'être une seule personne ».
- Relation esthétique : Marc dit de *La foule* que « c'était beau à voir », puis se justifie : « c'est pas le massacre que j'aime, c'est comment ça a été représenté ».

Les entretiens nous donnent des éléments d'explication sur ce qui a favorisé l'activité fictionnalisante. En fonction des élèves, ils sont très variés (échanger avec les pairs, voir l'œuvre comme ouverte, la mettre en énigme, la toucher...).

Nous concluons, avec G. Langlade, que « certes, tous les dispositifs de lecture n'ont pas la même richesse ni la même densité, mais tous ont en commun de constituer la réaction organisée — fût-elle embryonnaire — d'un sujet lecteur aux sollicitations d'une œuvre » (2008 : 56).

Cependant, des différences apparaissent entre les élèves dans le retour analytique sur leur expérience. En effet, ils se situent pour chaque registre entre deux pôles plus ou moins distants des attendus scolaires.

Retour analytique sur l'expérience

Registre culturel

Selon les élèves, sont mobilisées des références plus ou moins *légitimes* au regard de l'école. Ces dernières varient en fonction des habitudes culturelles issues de leur socialisation : la culture télévisée, les personnages des contes (sorcière, magicien, troll), l'univers mythologique gréco-romain. L'actualité plus ou moins violente, plus ou moins fantasmée, revient souvent : la pauvreté, les rapt d'enfants, les braquages, les terroristes. Ces mentions sont nettement plus fréquentes dans les entretiens des élèves de la classe REP. Elles sont riches de virtualités interprétatives, mais encore faut-il qu'ils puissent les recontextualiser en fonction de l'œuvre qui les a produites.

En outre, les réquisits scolaires présupposent une certaine conception de l'art, qui vaut parce qu'il donne à penser et à imaginer, mais que les élèves n'ont pas tous construite avant d'arriver au collège. Il nous semble nécessaire de ne pas la considérer comme évidente. Norah déclare à propos de *L'Ami de personne* : « Ça glisse, beaucoup trop à mon goût, [...] tu te mets tout en haut, tu peux faire un toboggan ». Elle n'a pas conscience que, si les activités proposées peuvent être une façon de jouer avec l'œuvre, ce jeu, pour l'école en tout cas, est celui du récepteur avec l'œuvre, au sens de M. Picard (1986), et non un toboggan.

Pour certains, l'art vaut parce qu'il est bien fait et ressemblant. Kenza n'aime pas *L'Ami de personne* « parce que c'est pas joli [...] ça ressemble à rien du tout », au contraire de Tazio : « comme ça ressemble à rien, on peut tout s'imaginer (...) ça t'intéresse tout de suite, tu as envie de savoir ». Si d'aucuns sont déstabilisés par l'art non mimétique, d'autres ont une conception de l'œuvre très proche des présupposés scolaires, majoritaire pour les enfants du collège parisien.

Des élèves vont encore plus loin en acceptant l'idée que l'intentionnalité de l'artiste n'est pas un frein à la créativité du récepteur. À la question « est-ce que c'est grave si le sculpteur n'a pas pensé à tout ça ? », Malek répond : « non parce que nous, avec la sculpture, on peut trouver des jeux que le sculpteur a pas pensé à faire ça ».

L'école doit donc prendre en charge, pour mettre les élèves à égalité, la formation de tous à la conception des arts qu'elle présuppose, sans quoi elle produit de l'inégalité.

Registre cognitif

Les habiletés cognitivo-langagières sont très différentes d'un élève à l'autre. Certains parviennent à analyser leur ressenti eu égard à l'œuvre. Élixa explique, à propos de *L'Ami de personne*, le jeu entre le personnage et une chaise en bronze disposée face à lui, invitation au spectateur : « Je trouve que c'est une bonne idée du sculpteur d'avoir mis la chaise en face et j'ai bien aimé le fait [...] que la chaise, c'était à la sculpture, j'ai trouvé ça intéressant surtout pour celui qui s'assoit sur la chaise [...]. Parce que quand on est assis sur la chaise on a vraiment l'impression d'être l'ami de la sculpture, je trouve qu'elle est vivante ». Alors que Mélissa échoue à expliquer ce qu'elle a pourtant, selon nous, tout aussi finement ressenti : « C'est bizarre. En fait, la chaise, elle a tout changé. [Très faiblement] C'est trop bizarre... ».

Autre exemple : si Mourad et Justine ont tous les deux beaucoup à dire des *Welcoming hands*, Mourad recourt aux gestes, c'est l'enquêteur qui traduit :

Mourad : En fait, la truc elle était comme ça... [geste]

Chercheur : La main était comme ça.

M. : Tendue, à tenir la main comme ça [*geste*]

C. : Elle tenait une autre main. Par le poignet ?

M. : Oui. Et après y avait, les mains elles étaient comme ça et une elle était détachée comme ça... [*gestes*].

Justine, quant à elle, met en mots son analyse de manière autonome, ce qui est évidemment plus compatible avec les réquisits scolaires : « Quand tu touches, tu sens ce que tu ne vois pas, qu'une ligne est vraiment creusée, qu'il y a des détails qui n'étaient pas juste dessinés. Là, tu sentais que c'était vraiment creusé. »

Nous avons de nombreux exemples de ce contraste : pour certains élèves, il serait nécessaire pour l'enseignant d'étayer les opérations de formulation, à partir de ce qu'ils ont envie de dire, afin de les conduire progressivement aux compétences cognitivo-langagières dont certains disposent déjà.

Registre identitaire symbolique

Certains élèves sont d'emblée plus proches que d'autres du mode d'engagement subjectif scolairement valorisé. Quelques-uns refusent de jouer un jeu dans lequel ils ne se reconnaissent pas. Par exemple, Mélissa résiste à l'exercice proposé sur les *Welcoming hands*, qui consistait à écrire un poème en faisant parler sa main caressant l'œuvre : « Ils nous ont demandé de parler avec des mains, mais on ne peut pas parler ! [...] c'est moi qui parle, c'est pas mes mains [...] elles parlent pas [*ton vif*] ! » Elle n'entre pas dans la complicité présumée par la consigne, qui suppose qu'on accepte le jeu de la prosopopée.

Dans d'autres cas, à l'opposé, très éloignés eux aussi des réquisits scolaires, l'engagement subjectif écrase la sculpture. C'est le cas par exemple de Norah qui, à propos des *Welcoming hands*, écrit un texte sur le terrorisme parce qu'elle a envie ou besoin d'en parler :

Chercheur : Qu'est-ce qui t'a fait penser à tout ça ?

Norah : Les terroristes [*long développement sur les attentats à Paris*]

C. : Les mains, ça t'a fait penser à ça ?

N. : Comment ça les mains ?

C. : Parce que c'est ce que tu avais écrit à partir de la sculpture des mains.

N. : Ah mais non, c'est parce qu'on m'a dit de faire un poème !

Elle n'expose qu'elle-même et non sa réception, car elle n'a pas compris que l'enjeu de l'activité était de prêter attention à la sculpture. Même si l'enseignant peut penser que cet enjeu va de soi, ce n'est le cas que pour une partie des élèves, les plus familiers de la culture scolaire. Il lui revient donc d'aider les autres à le comprendre.

Malek, au contraire, appuie bien son exploration identitaire sur *l'Ami de personne* : « Moi je pense que celui qui a fait la sculpture, il n'avait pas d'amis, il voulait un peu décrire son sentiment [...] Sans ami, tu peux presque rien faire. Je suis arrivé en France il y a trois ans, j'avais pas d'amis [...] Cette sculpture m'a beaucoup marqué parce que je crois qu'on a vécu le même truc ». Il s'identifie au personnage sans aller, cependant, jusqu'à analyser comment sa rencontre avec la sculpture a suscité ce processus d'identification.

Élisa nous semble illustrer un engagement subjectif qui est déjà celui de l'amateur d'art lettré. Elle entre dans le dialogue émotionnel avec l'œuvre (*La foule* de R. Mason, qui représente des

personnages comme en voie de délinquance) tout en étant pleinement consciente que ce dialogue, tout authentique qu'il soit, est fictif :

Élisa : Je trouve que c'est apaisant [...]

Chercheur : Mais tu disais que c'était un incendie... c'est apaisant ?

É. : Je trouve que le pompier, enfin celui que j'ai imaginé être un pompier, je le trouvais calme, même si je sais qu'il ne bouge pas [*rire*], je l'aimais bien ce pompier.

Elle joue le jeu de la feintise ludique (Schaeffer, 1999) : il ne suffit pas que l'artiste feigne, il faut aussi que le récepteur accepte *pour de faux* de croire à cette feintise. Cet engagement de soi très particulier est évidemment bien plus aisé aux enfants pour qui c'est un *habitus*, car ils ont une expérience solide de la fréquentation de l'art ; l'école ne doit pas le considérer comme allant de soi, mais se charger de le transmettre à tous.

Conclusion

Cette recherche nous permet de conclure que tous les élèves ont élaboré un dispositif de réception par leur activité fictionnalisante. Pour autant, pour que cela puisse avoir lieu, selon G. Langlade, « [i]l convient donc de mettre en place un accompagnement didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre, condition première de tout dispositif » (Langlade, 2008 : 60). D'après notre enquête, cet accompagnement didactique doit être varié et il doit se poursuivre pour le retour analytique sur sa propre expérience. En effet, l'exposé du dispositif de réception élaboré, étudié au moyen de l'appui théorique des registres, fait apparaître une configuration des registres cognitif, culturel et identitaire symbolique plus ou moins proche des réquisits scolaires. Cette enquête permet donc de savoir d'où partent les élèves dans leur rencontre avec des œuvres d'art. Selon nous, cette décomposition de l'activité par les registres est susceptible d'aider l'enseignant à accompagner l'élève dans la poursuite de son processus de réception des œuvres, en partant des caractéristiques de sa rencontre sensible avec elles. Nous faisons l'hypothèse qu'il en va de même pour les œuvres littéraires.

Bibliographie

- BAUTIER, É. et RAYOU, P. (2013). La littératie scolaire : Exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves. *Éducation et didactique*, 7(2), 29-46. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1721>
- DANIC, I., DELALANDE, J. et RAYOU, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes : PUR.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, 1, 183-195.
- LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 46-65.
- MAZAURIC, C., FOURTANIER, M.-J. et LANGLADE, G. (2010). Dispositifs de lecture et formation des lecteurs, université (FLE), collège et lycée. *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève, le travail de l'enseignant, la place de l'œuvre*, 2006, Montpellier Université Paul Valéry-Montpellier 3, France, p.(CD Rom). [communication]
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- RAYOU, P. (2020). Des registres pour apprendre. *Éducation et didactique*, 14, 2, 49-64.

SCHAEFFER, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction ?* Paris : Seuil.

SCHAEFFER, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.