

Université Paris 8

Ecole doctorale « Pratiques et théories du sens » (ED031)

Laboratoire CIRCEFT (EA 4384)

T H E S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 8

Discipline : Sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement le 16 novembre 2018

par

Manon FENARD

Médiation culturelle et inégalités sociales de réception des œuvres en contexte scolaire

– Sous la direction de –

Stéphane Bonnéry, Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8
– Laboratoire CIRCEFT-ESCOL.

Patrick Rayou, Professeur des universités émérite en sciences de l'éducation à l'Université
Paris 8 – Laboratoire CIRCEFT-ESCOL.

– Membres du jury –

Sylvia Faure, Professeure des universités en sociologie, Université Lumière Lyon 2, Centre
Max Weber, UMR 5293, rapporteur.

Bruno Péquignot, Professeur des universités en sociologie des arts et de la culture, à
l'Université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle – Laboratoire CERLIS (Centre de recherche sur les liens
sociaux), Président du jury.

Stéphanie Rubi, Maîtresse de conférences HDR en sciences de l'éducation, IUT M. de
Montaigne, à l'Université Bordeaux Montaigne – Laboratoire LACES (Laboratoire Arts Culture
Éducation Société), rapporteur.

Marielle Vannier, Conseillère technique à la DAAC du Rectorat de Créteil (Délégation
Académique à l'Éducation Artistique et à l'Action culturelle), membre invité.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	32

PREMIÈRE PARTIE :CADRE THEORIQUE « Attentes implicites de l'école, difficultés et malentendus ».....	48
---	-----------

Chapitre I. La disposition esthétique attendue pour l'analyse d'oeuvres en contexte scolaire.....	49
--	-----------

A/ Le prisme de la scolarisation : modélisation des exigences scolaires.....	50
I/ Quatre piliers de la disposition scolaire.....	51
1. Présentation de notre modélisation des piliers de l'école.....	51
2. Détail des constituants de la disposition scolaire en fonction des quatre piliers de l'école.....	54
B/ Concordance partielle entre la disposition scolaire et la disposition esthétique.....	68
I/ Précisions sur la construction de notre démarche théorique.....	69
1. La notion centrale de « disposition esthétique ».....	69
2. Étude du curriculum formel d'éducation artistique.....	71
II/ Des points de convergences entre disposition esthétique et disposition scolaire.....	74
1. Mise à distance.....	74
2. Mise en problème.....	77
3. Mise en ordre.....	81
4. Mise en liens.....	83
III/ Trois degrés de la disposition esthétique.....	89
1. La phase de perception esthétique : la disposition populaire.....	90
2. L'herméneutique de l'œuvre : la disposition symbolique.....	91
3. Réception de l'objet culturel : la disposition problématisante.....	92
C/ Une scolarisation ambiguë de certaines spécificités de la disposition esthétique savante.....	94
I/ Réflexion sur « la scolarisation des pratiques sociales de référence ».....	94
II/ Le débat entre théorie du texte et théorie de la réception : une scolarisation ambiguë.....	96
1. Présentation du débat entre théories du texte et de la réception.....	96
2. A l'école, une position ambiguë face à ces enjeux.....	97
III/ Une appropriation partielle de la disposition esthétique savante.....	99
1. Une « science des œuvres » peu scolarisée.....	100
2. Les trois fonctions de la critique savante et leur faible scolarisation.....	102
Conclusion du chapitre.....	106

Chapitre II. Médiation culturelle et construction de malentendus.....	108
--	------------

A/ Cadre théorique sur la notion de malentendus.....	110
I/ Les processus en jeu dans la construction de malentendus.....	110
1. Des malentendus liés au caractère relationnel de la transmission scolaire.....	110
2. La « porosité » comme cadre des relations entre scolaire et périscolaire : à l'origine d'un malentendu.....	111
3. La formation de « malentendus sociocognitifs ».....	112
II/ L'étude des malentendus au travers des « registres de l'apprentissage ».....	115
1. Contextualisation du modèle théorique.....	115

2. Présentation des trois registres de l'apprentissage scolaire.....	116
3. Intérêt de ces registres pour notre recherche.....	118
4. Analyser les malentendus en jeu dans la production de commentaires d'œuvres : l'apport des registres de l'apprentissage.....	120
III/ Les effets du cadrage pédagogique dans la construction de malentendus.....	124
1. « Cadrage » de l'activité et formation de malentendus.....	124
2. Fabrication active ou passive de la différenciation sociale.....	125
3. Présentation des processus de domination dans les pratiques d'enseignement... ..	125
B/ Médiation culturelle : les faiblesses du processus d'acculturation à la disposition esthétique	129
I/ Les spécificités de la transmission artistique.....	130
1. La transmission artistique comme « modèle invisible » : un faible cadrage de l'activité.....	130
2. L'invibilisation de la disposition esthétique savante.....	131
3. « Logique d'atelier » et « logique expressive » en tension avec la logique scolaire	133
II/ Médiation culturelle : quand la logique de socialisation prime sur la logique d'apprentissage scolaire.....	136
1. Une difficile articulation entre projets artistiques et apprentissage scolaire.....	136
2. Education par l'art/ éducation à l'art ? : une ambivalence du point de vue de la transmission de la disposition esthétique.....	138
3. Des pédagogies du détour par l'art qui s'éloignent de l'apprentissage scolaire... ..	140
C/ Des dispositifs entre culture légitime, culture populaire et culture scolaire.....	144
I/ Les enjeux de la démocratisation culturelle dans la formation de malentendus.....	145
II/ Les enjeux de la démocratisation de la culture dans la formation de malentendus..	147

DEUXIÈME PARTIE : COMPARAISON MUSIQUE/ MUSEE.....160

Chapitre III. Disposition effective des élèves : réceptions socialement contrastées des œuvres 161

A/ Des capitaux culturels aux rapports à la culture inégaux.....	162
I/ Détermination sociologique de notre population d'enquête.....	163
1. Justification de notre démarche de sélection.....	163
2. Discussion sur les critères sociologiques de catégorisation des élèves.....	163
3. Constitution de 4 groupes d'élèves selon les caractéristiques sociales, culturelles et scolaires.....	166
II/ Mise en place d'un test culturel comme protocole d'enquête.....	168
III/ Socialisations familiales et degrés d'acculturation à la disposition esthétique.....	170
1. Groupe 1 : des pratiques culturelles familiales fréquentes.....	170
2. Groupe 4 : Très faible présence de pratiques culturelles familiales.....	173
IV/ Analyse des différences sociales dans le rapport aux œuvres.....	175
1. Disposition à l'éclectisme éclairé.....	175
2. Rapport formel aux œuvres.....	179
3. Rapport réflexif aux émotions, impressions suscitées par l'oeuvre.....	183
B/ Deux œuvres-témoins issues de notre corpus et sollicitant une disposition particulièrement savante.....	185
I/ Œuvre d'art contemporain : Tomás Espina, « Ignición», 2008.....	187
1. Description factuelle de l'œuvre.....	187
2. Lecture savante attendue de cette oeuvre.....	187
II/ Œuvre de la chanson française : Rita Mitsouko, « Le petit train », 1988.....	189
1. Description factuelle de l'œuvre.....	189

2. Lecture savante attendue de cette oeuvre.....	191
C/ Analyse des réceptions contrastées de ces œuvres.....	193
I/ Analyse des réceptions contrastées de l'œuvre des Rita Mitsouko « Le petit train »	194
1. Mise en évidence des discours contrastés.....	194
2. Mise à distance et compréhension du décalage artistique : la difficulté de saisir l'œuvre dans son « intentionnalité ».....	195
3. Mise en problème et rapport d'enquête : la difficulté de mettre en cohérence les indices de l'oeuvre.....	198
4. Mise en liens : la difficulté de relier les registres émotionnels et les indices de l'œuvre justifiant ces impressions.....	201
II/ Analyse des réceptions contrastées de l'œuvre de Tomás Espina « Ignición ».....	204
1. Mise à distance et « aisthesis réfléchie » : la difficulté à considérer sa propre expérience esthétique comme matériau de l'analyse.....	204
2. Mise en problème et travail artistique de symbolisation : la difficulté à saisir les éléments de l'œuvre comme des métaphores.....	205
3. Mise en ordre et rapport formel aux oeuvres : la difficulté d'entrer dans une réception esthétique.....	210
Conclusion du chapitre.....	215
Chapitre IV. Analyse comparée de la médiation de l'art contemporain et de la chanson	222
A/ L'inégal accès à une appropriation « méta-perceptive » de l'œuvre.....	224
I/ Médiation « levier » auprès d'une classe connivente.....	225
II/ « Médiation freinée » auprès d'une classe non connivente.....	229
1. Des difficultés liées au registre de l'identité symbolique.....	229
2. Des difficultés liées au registre cognitif : la difficile prise en compte de la figuration dans l'art.....	235
3. Des difficultés liées au registre culturel : le manque de connaissances qui entrave l'interprétation possible de l'oeuvre.....	238
III/ Une appropriation partielle de la disposition esthétique chez les élèves non connivents.....	240
1. Des élèves « bons releveurs ».....	240
2. Une problématisation hésitante à partir de l'analyse du texte : une disposition scolaire bien acquise.....	241
3. Une attention au texte : des postures de spectateur en voie d'acquisition.....	242
B/ L'inégal accès à une appropriation « méta-artistique » de l'oeuvre.....	245
I/ Une « médiation levier » possible auprès des classes conniventes : médiatiser par l'analyse formelle.....	247
II/ Médiation « freinante » : effet de dénivellation et d'assignation dans les classes non conniventes.....	253
1. À la recherche de narration.....	254
2. La focalisation sur la technique comme effet d'assignation possible.....	256
3. Les possibles conséquences d'une médiation « freinante » chez les élèves non connivents : une difficile distanciation.....	258
C/ L'inégal accès à une appropriation « méta-créative » de l'œuvre.....	262
I/ La place de la mise en liens entre forme et fond de l'œuvre pour la réception musicale.....	263
II/ Mise en évidence du « malentendu d'opacité cognitive » pour la médiation de la chanson.....	265
1. Mettre en évidence les contrastes.....	265
2. Faire comprendre le décalage artistique.....	270

III/ Mise en évidence du « malentendu de légitimité culturelle » pour la médiation de la chanson.....	275
---	-----

TROISIÈME PARTIE : ETUDES DE CAS. Décalage entre transmission et appropriation effective.....	281
--	------------

Chapitre V. Etude des processus de transmission-appropriation d'une œuvre contemporaine.....	282
---	------------

A/ En amont de l'expérience de l'œuvre : orienter les élèves vers la mise en énigme.....	284
I/ Orienter la réception par le développement d'une acuité perceptive.....	285
II/ Orienter vers la posture de mise en énigme de l'oeuvre.....	288
III/ Pointer un indice de l'oeuvre pour construire une interprétation.....	289
1. Une médiation freinante car déviant de son cheminement intellectuel initial.....	290
2. Une médiation freinée par la difficulté de prise en compte de l'œuvre comme métaphore.....	296
3. Des difficultés à la mise en liens du titre de l'œuvre, du ressenti personnel et du sens de l'oeuvre.....	298
B/ Recueillir les impressions des élèves « à chaud » et les ressaisir pour l'analyse.....	302
I/ Accompagner les élèves dans la construction de l'œuvre comme artefact.....	302
II/ Recueillir des impressions mais sans les ressaisir.....	308
III/ Difficulté pour les élèves d'appréhender leurs impressions comme des matériaux d'analyse.....	309
C/ Accompagner les élèves dans la problématisation de l'œuvre.....	318
I/ De la disposition évocative à la disposition problématisante : une médiation potentiellement « levier ».....	318
II/ La difficile problématisation de l'œuvre par les élèves.....	325
III/ Etude d'autres modalités de médiation de la problématisation de l'oeuvre.....	328
Conclusion du chapitre.....	335

Chapitre VI. Etude des processus de transmission-appropriation de la critique musicale.....	338
--	------------

A/ Des malentendus liés à la tension forme scolaire/ forme culturelle.....	345
I/ Des malentendus constatés chez les élèves : approche critique d'un détour par l'art	345
1. Pour les élèves : un dispositif à la frontière floue entre scolaire et hors scolaire.	345
2. Le « style wikipédia » comme révélateur du « malentendu de porosité ».....	349
II/ « Le mimétisme ambigu » de la forme scolaire : le dispositif Zebroek comme support de malentendus.....	353
1. Les doubles finalités de Zebroek : réussite scolaire ou partage du goût de l'art ?	353
2. Un livret construit (seulement en apparence) comme un manuel scolaire d'histoire.....	354
3. La rédaction de tweets comme support de malentendus : les enjeux de la « délinéarisation ».....	357
4. Sociologie d'un détour multiple : l'analyse de la couverture du livret Zebroek comme introduction de la thématique historique.....	363
III/ Des tensions entre scolaire / hors scolaire à leur comble au sein de la classe relais.....	372
1. Les paradoxes d'une situation adidactique en contexte scolaire.....	373
2. Un contrat didactique flou qui favorise les malentendus sur le travail à réaliser.	374
3. Stratégies de survie et détours pédagogiques face à la résistance des élèves.....	375
B/ Des malentendus liés à la difficulté de secondarisation.....	381
I/ Le style opinion.....	382

1. Le « style opinion » lié à l'injonction d'une expression de soi.....	382
2. Vers un second degré d'appropriation : la tentative d'argumentation de son opinion	384
3. La difficile médiation de la chanson se basant sur l'opinion première des élèves	387
II/ Le style émotionnel.....	391
C/ Des malentendus de « légitimité culturelle ».....	393
I/ Le style juvénile-populaire.....	393
1. La reconnaissance unique des artistes les plus proches de la culture juvénile- populaire.....	394
2. La valorisation à tout prix de la disposition populaire des élèves.....	396
3. L'exercice des Tweets qui implique particulièrement le style juvénile-populaire	399
II/ De l'utilisation « basse » de la biographie des artistes.....	403
1. Disposition narrative et « starification ».....	403
2. Une disposition esthétique orientée vers la biographie des artistes : le risque de la « popularisation du savant ».....	405
Conclusion du chapitre.....	408
CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE.....	411
BIBLIOGRAPHIE.....	426
ANNEXES.....	438

INDEX DES MODÉLISATIONS

Modélisation N°1 : Quatre piliers de l'école ou les activités intellectuelles attendues des élèves en contexte scolaire.....	p.53
Tableau récapitulatif : Les concordances entre disposition scolaire et disposition esthétique.....	p.88
Modélisation N°2 : Trois degrés pour la réception savante des oeuvres d'art.....	p.93
Modélisation N°3 : Différents types de malentendus possiblement formés au sein des dispositifs d'EAC.....	p.151
Schéma : Schématisation d'un levier pédagogique.....	p.157

REMERCIEMENTS

Puisque cette thèse parle d'art et de symbolique, voici mes remerciements sous forme de métaphores...

L'écriture d'une thèse a été pour moi comparable à une aventure extrême en haute montagne. A la fois passionnante et éprouvante, une quête et un voyage initiatique, long et périlleux, solitaire aussi. Mais dans cette solitude, ces montagnes à gravir, ces chemins tortueux où l'on se perd sans cesse, de précieuses aides viennent jaloner le parcours, soutenir, porter, accompagner. Sans elles, je ne serai jamais arrivée au bout de mon si long périple en terres de pensées. Il y a en premier lieu bien sûr, mes deux guides de haute montagne, chevronnés et infatigables, sherpas constants de ce cheminement intellectuel. Eux qui m'ont initiée dès le Master à la rigueur et la passion de l'alpinisme de la recherche. Eux qui m'ont encordée, poussée dans ma propre pensée, dans la montée en exigence et qui n'ont jamais relâché leur accompagnement, même lorsque j'étais découragée, à bout de souffle ou prise de vertige. A vous, Stéphane Bonnéry et Patrick Rayou, je souhaiterais donc en premier lieu dire un grand merci. Pour vos retours critiques toujours réguliers, toujours abondants et si riches qui m'ont guidée dans toutes les étapes de ce travail. Véritables boussoles de mon ascension : merci pour la pédagogie dont vous avez fait preuve, la persévérance et la confiance également. J'ai compris le sens de cette posture scientifique que vous m'avez enseignée, celle si aride à atteindre, mais qui permet réellement d'analyser le monde dans sa complexité. Merci Stéphane aussi d'avoir toujours veillé à ce que la traversée se fasse avec « les vivres » et le ravitaillement nécessaires à la subsistance pendant cette longue et ardue trajectoire.

Durant le processus d'écriture, je voyais aussi la thèse comme la construction d'une maison. Tout bâtir, des fondations jusqu'au toit : c'est bien cela la rédaction d'une thèse. Mais parfois les murs sont brinquebalants, alors on doit défaire tout et puis refaire le mur. Jusqu'à ce que ce soit droit. Jusqu'à ce que la maison tienne debout. Artisanat de la pensée que cette construction là. Merci donc Ridaa Enaafa pour la formation aux outils d'analyse comme MODALISA qui m'ont été si utiles pour bâtir cette architecture. Je remercie aussi en particulier les autres doctorants du laboratoire CIRCEFT-Escol qui ont joué le rôle de compagnons du bâtiment, et notamment Julien Netter qui organisait alors ces rencontres régulières entre nous, ou avec des chercheurs aguerris. Ces échanges nous permettaient de nous former aux enjeux de la recherche, au delà de nos expérimentations individuelles et hasardeuses. En termes de compagnonnage et d'apprentissage d'un corps de métier, Tomas Legon a pu partager avec moi les questionnements sur l'accessibilité de la recherche aux milieux professionnels. Enfin, Florence Eloy m'a ouvert la voie en soutenant sa thèse dont l'objet était très proche de mes interrogations, alors que j'entamais à peine ce projet de recherche. Celle-ci aura constituée de loin, un horizon et une référence pendant tout mon chantier.

Je n'envisageais pas une thèse qui soit éloignée du « terrain », qui n'aie pas un fort ancrage dans le sol, qui ne permette pas de donner des graines pour travailler sur les pratiques concrètes. Dans ce

travail de la terre et des racines du projet de recherche, l'association Zebrook a été particulièrement importante. La confiance qui m'a été accordée par Edgard Garcia, la place de chargée d'études et de recherche qu'il m'a créée sur mesure au sein de cette association, et son travail de passionné, n'ont cessé de me donner du sens. Je remercie également Béatrice Balvay pour son accompagnement dans le travail d'ingénierie pédagogique, les médiatrices de Zebrook notamment Pauline Mauve-Buchpan et Marion Tannière, avec qui nous avons énormément partagé et qui sont devenues des amies. Enfin, les enseignants qui m'ont accueillis dans leurs classes et bien entendu les élèves qui se sont prêtés à cœur ouvert au jeu de l'entretien. Je suis restée un peu en lien avec ces élèves, durant toutes ces années, en analysant mes « matériaux » d'enquête. Je me rends compte que ces élèves fêtent aujourd'hui leurs 20 ans. Le temps long de la maturation...

Enfin, du côté du MAC/VAL, je remercie toute l'équipe des conférenciers du musée et notamment Arnaud Beigel avec qui nous avons particulièrement échangé et réfléchi sur les enjeux des inégalités sociales et de la médiation. D'autres partenaires de terrain m'ont accordé leur confiance et leur intérêt et ont participé d'un véritable travail de « recherche-action » tel que je l'envisageais. A vous qui m'avez mise en posture de formatrice sur la base de mes travaux et avez ainsi nourri le terreau de mon engagement : Yves Guinchat et Marielle Vannier de la DAAC de Créteil, Sébastien Combescot de l'ESPE de Créteil, Jean-Baptiste Jobard du réseau Pince Oreilles, et José Garcia de la mairie de Paris. Bien entendu, cette thèse n'aurait pas été possible sans le soutien des différents co-financeurs : l'ANRT, l'association Zebrook, La Fondation de France et le Conseil Départemental du Val-de-Marne.

Puisque l'on a les mains dans la terre, je voulais enfin parler de mes précieuses fourmis : besogneuses ouvrières de la grande fourmilière de cette thèse. Merci donc tout particulièrement à ma chère famille et à sa notion plus que vivante de solidarité. Pour les retranscriptions et les relectures, pour l'écoute et l'environnement global de soutien qui m'a permis de travailler sereinement. Mes régulières retraites d'écriture dans la campagne bretonne de ma grand mère Germaine ont été très importantes pour réussir à aboutir cette thèse, tout autant que pour le lien intergénérationnel qui s'y est noué. Merci Félicie et Betty, fourmis soignantes qui m'ont fait beaucoup de bien quand j'en avais grand besoin, sans oublier bien sûr mes fourmis gardes d'enfants (Mes parents, beaux-parents, frères et sœurs, amis et tante) sans qui je n'aurais pas pu mener à bien ce travail de recherche tout en devenant maman. Mon petit Loun, ta présence m'a aidée à ne pas trop me perdre dans cette montagne... Toute ma reconnaissance enfin à Romain, mon conjoint, qui a accompagné tout ce difficile processus dans la durée, avec une ouverture, une patience et un soutien sans pareils.

A mes parents, qui m'ont appris à penser, et à réaliser mes rêves...

INTRODUCTION GÉNÉRALE

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE

Cette thèse se propose de travailler sur les inégalités sociales de réception artistique en contexte scolaire. Pour ce faire, nous étudions la scolarisation de la chanson française et de l'art contemporain par des dispositifs d'EAC (Education Artistique et Culturelle) partenaires de l'école. Plus précisément, notre interrogation principale porte sur la place de la médiation culturelle dans le renforcement ou l'atténuation possible de ces inégalités. Notre analyse s'intéresse en particulier à la mise au jour de deux types de différentiels :

1. L'écart entre la disposition savante attendue dans un discours de critique artistique et la disposition effective des élèves à l'analyse d'oeuvre (notamment pour ceux issus de milieux populaires). Nous explorons en effet les réceptions socialement contrastées des oeuvres par des élèves de différents degrés de connivences avec les codes scolaires et culturels. Ces inégalités sont selon nous importantes à prendre en considération dans une démarche de transmission de la disposition esthétique.
2. En second lieu, nous traitons de l'ensemble du processus de « transmission-appropriation » relatif à la réception savante d'oeuvres d'art. Nous cherchons alors à comprendre le décalage parfois existant entre la médiation et l'appropriation effectives par les élèves de ce rapport savant aux oeuvres. Notre focale demeure tout au long de cette thèse les « élèves en difficulté »¹, et la manière avec laquelle la médiation peut les aider et les accompagner au mieux dans cette démarche intellectuelle particulière qu'implique la réception artistique.

CONTEXTE & GENÈSE : LA GÉNÉRALISATION DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE AU SEIN DE L'ÉCOLE

Le choix de notre objet de recherche s'inscrit dans le contexte de généralisation de l'éducation artistique dans le curriculum scolaire actuel. En effet, ce mouvement défini par Alain Kerlan comme « *la tentation esthétique* » pose l'art comme « *nouveau paradigme éducatif* » (Kerlan, 2004). À ce titre, les enseignements artistiques et culturels sont aujourd'hui décrits comme étant « *solidairement responsables d'une culture humaniste* » et présentés comme l'un des piliers fondamentaux du projet de l'école actuelle (décret sur l'enseignement de l'histoire des arts, 2008). Au delà de l'enseignement des disciplines scolaire initiaux comme l'art plastique et l'enseignement musical, Il s'agit aujourd'hui d'introduire l'art, les oeuvres et les artistes dans le curriculum scolaire, à la fois comme support de rencontre et d'étude mais également d'expérimentation et comme trame de projets transdisciplinaires. De ce fait, l'art et les artistes

¹ L'expression « élèves en difficultés » est employée ici avec des guillemets car il s'agit des élèves désignés ainsi par l'institution. Nous n'utiliserons plus les guillemets par la suite de cette thèse par souci de simplification.

sont aujourd'hui davantage appelés dans l'école contemporaine, où ils sont devenus « *des recours éducatifs* » (Kerlan & Erruti, 2008).

Après avoir connu une phase d'institutionnalisation avec les filières de baccalauréat artistique (option arts-plastiques, cinéma, danse), l'enseignement artistique s'est encore renforcé depuis dix ans. Il l'a été notamment par la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts et son institutionnalisation dans l'épreuve du brevet des collèges lui étant consacrée (Lavin, 1998). Cette nouvelle discipline implique, pour les élèves, un apprentissage de discours spécifiques sur les œuvres, discours particulièrement analytiques et réflexifs (Chabanne, 2013). Ce rapport savant aux œuvres d'art correspondant à la figure de « l'amateur éclairé » nécessiterait, au même titre que d'autres tâches scolaires, une prise de distance, et un passage par l'écrit, tant l'activité attendue des élèves est intellectuellement exigeante (Archat-Tatah, 2010, 2013).

C'est cette dimension cognitive de la réception des œuvres contemporaines qui a particulièrement retenu notre attention. Non seulement parce qu'elle peut potentiellement former la pensée des élèves et ainsi participer activement du projet de l'école. Mais également parce que cette réception intellectualisée est aussi le support possible de difficultés, et donc d'un renforcement des inégalités si elles ne sont pas prises en charge.

Il nous semble alors intéressant d'approfondir nos connaissances sur ce que requiert l'acte d'interprétation d'une œuvre d'art du point de vue cognitif et culturel. Ceci dans le but de mieux en cerner les difficultés potentielles pour les élèves les plus éloignés de l'école et de la culture. C'est le projet que nous portons dans cette thèse.

Au delà de ces évolutions disciplinaires, l'école a plus généralement ouvert ses portes aux pratiques culturelles et à une diversité d'acteurs éducatifs en nouant des partenariats avec des associations ou des acteurs culturels au niveau local (Glasman, 2001). Cela correspond à l'avènement d'une école des « dispositifs » (Barrère, 2013). Ceux-ci sont aujourd'hui promus comme solution mais les enjeux que ces dispositifs engagent sont en partie masqués. Cette thèse entend participer à son échelle au dévoilement d'une part de ces enjeux.

C'est dans ce contexte d'une « école des dispositifs » que le programme du collège est aujourd'hui construit sur trois « parcours éducatifs » majeurs, dont l'un d'entre eux est le « Parcours d'Éducation Artistique et Culturel » (PEAC). Cela souligne l'importance accordée à l'EAC dans le curriculum scolaire. Par ailleurs, l'art s'est également introduit dans une dimension transdisciplinaire qui structure tant le programme d'histoire des arts que la mise en place des EPI ou « Enseignements Pratiques Interdisciplinaires ». Ceux-ci, instaurés en 2016, accordent une large place aux arts notamment par le choix d'une des huit thématiques principales intitulée « culture et création artistique » et qui invite les équipes éducatives à oeuvrer pour la mise en place de projets culturels avec des partenaires extérieurs.

Ces dispositifs éducatifs, fortement développés depuis les années 2010, ont contribué à introduire dans le système scolaire, de manière complémentaire aux disciplines artistiques officielles de l'Éducation Nationale, de nouvelles occasions de rencontres avec des œuvres et avec des artistes. Celles-ci constituent autant d'opportunités inédites d'analyses d'œuvres d'art en contexte scolaire, en présence de nouveaux

intermédiaires. Des recherches montrent par exemple, combien l'entrée d'acteurs culturels sur la scène scolaire participe de l'importation de nouvelles normes au sein de l'école (Lemêtre, 2015). Ce sont les pratiques de ces nouveaux acteurs que nous nous proposons de prendre comme objet d'étude.

À l'inverse, de par cette sollicitation scolaire accrue, les acteurs culturels sont touchés par un fort mouvement de « pédagogisation » lié à l'importance croissante des dispositifs d'action culturelle en direction des scolaires. Néanmoins, si il y a bien un mouvement « *d'institutionnalisation des intermédiaires culturels* » (Peyrin, 2007), celle-ci concerne finalement peu les pratiques de transmission des médiateurs culturels, nous le verrons.

En effet, les acteurs des dispositifs d'EAC partenaires de l'école sont plutôt ancrés dans une logique sociale relativement éloignée des enjeux d'apprentissage, notamment cognitifs. Ils sont plutôt positionnés professionnellement comme des « transmetteurs culturels » que comme des pédagogues. Cela même si des recherches existantes montrent, à titre d'exemple, que les artistes intervenants dans les classes s'affirment de plus en plus comme nouveau segment professionnel spécifique à la croisée du culturel et de l'éducatif (Lebon, 2013).

C'est pourquoi il nous a paru intéressant de nous concentrer dans cette thèse sur les pratiques de médiatisation des œuvres que proposent les médiateurs culturels amenés de plus en plus régulièrement à travailler avec des scolaires. Nous choisissons dès lors, de nous centrer, non pas sur le volet « culturel » de ce métier mais bien sur la question de la « médiation » comme acte pédagogique relevant d'une transmission, que les sciences de l'éducation ont justement pour fonction d'interroger.

Voici un dernier argument expliquant le choix de cet objet de recherche. En amont de ce doctorat, nous avons travaillé à plusieurs reprises dans le cadre de dispositifs relais de l'Éducation Nationale scolarisant des élèves en difficulté et en décrochage scolaire. C'est alors que nous avons constaté sur le « terrain », l'importance de discours d'acteurs éducatifs en faveur d'une pédagogie du « détour par l'art » pour travailler avec ces élèves sur des enjeux de réussite ou de « raccrochage » scolaire. Ce sont également ces mêmes questionnements que nous avons vus soulevés du côté des dispositifs culturels partenaires de l'école. C'était le cas notamment de l'association Zebroek, qui deviendra le terrain d'étude principal de cette thèse, et qui cherchait à comprendre comment oeuvrer à la réussite scolaire de tous les élèves par le biais de la musique. C'est cette philosophie éducative généralisée du côté des acteurs scolaires comme des acteurs culturels, que nous souhaitons interroger dans notre étude.

LES ENJEUX THÉORIQUES DE L'ÉTUDE DE LA SCOLARISATION DE L'ART POUR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Partant de cet intérêt personnel, à la fois pour la pédagogie, les pratiques culturelles des jeunes, et pour les inégalités scolaires qui nous questionnent depuis toujours, nous avons trouvé au sein du laboratoire CIRCEFT-ESCOL des outils et des cadres théoriques qui nous ont semblé très pertinents pour réfléchir à ces différents enjeux.

En effet, en écho à ces évolutions de l'école, le laboratoire de sciences de l'éducation auquel nous sommes rattachée s'est lui-même saisi de ces objets de recherche sur la scolarisation de l'art et les partenariats école/culture. Si la question des projets artistiques et culturels est présente dans les préoccupations de l'équipe ESCOL depuis sa création (Bautier, Charlot & Rochex, 1992 ; Charlot, 1994 ; Bouveau & Rochex, 1997), cela a longtemps été pour identifier les types de contenus et de façons d'enseigner privilégiés dans les ZEP.

Des chercheurs y ont également réalisé des études portant *in fine* sur la construction et la mobilisation du langage à l'école. Ils prenaient comme exemple les difficultés des élèves les moins connivents avec les codes scolaires, pour l'analyse d'oeuvres littéraires dans la discipline du français (Bautier & Rochex, 1998). L'étude des enjeux culturels nourrissait finalement la compréhension de l'école d'aujourd'hui et des difficultés d'apprentissage, ce que nous espérons également contribuer à faire.

Une seconde période marque l'ouverture du laboratoire aux rapports école/ culture. Dans les années 2010, se créait au sein du laboratoire CIRCEFT-ESCOL un axe de recherche à part entière sur « *l'art et les pratiques culturelles à l'école* ». Une partie des études menées s'intéressait alors à la scolarisation de l'art en tant que discipline scolaire. C'est le cas par exemple de la thèse de Sylvain Fabre sur la discipline de l'art-plastique au collège (Fabre, 2013) ou encore de celle de Marie-Sylvie Claude sur le commentaire de la peinture et des textes littéraires par les lycéens dans le cadre de l'enseignement du français (Claude, 2015). L'équipe du laboratoire s'est également agrandie de manière significative avec le recrutement de Florence Eloy, travaillant sur l'éducation musicale au collège (Eloy, 2012, 2015) et de Claire Lemêtre, ayant écrit une thèse sur la scolarisation du théâtre au lycée (Lemêtre, 2009).

Mais les chercheurs de l'équipe ESCOL se sont plus généralement penchés sur la place du culturel dans les enjeux scolaires. Ainsi, Caroline Archat-Tatah interroge la manière avec laquelle l'école scolarise le cinéma (Archat-Tatah, 2010) tandis que Stéphane Bonnéry travaille sur les usages sociaux de la littérature de jeunesse comme vecteurs potentiels d'inégalités (Bonnéry, 2009 ; 2010 ; 2012). D'autres études, encore plus récentes, sont parues pendant la rédaction de notre thèse et traitent des ateliers culturels proposés aux élèves des écoles élémentaires dans le cadre des « TAP » ou Temps d'Accueil Périscolaires (Netter, 2016a), ainsi que des visites scolaires au musée (Netter, 2016b).

Nous nous inscrivons plutôt dans cette filiation en faisant également le choix d'un objet de recherche sur des dispositifs partenaires de l'école. Dans ces études cependant, les projets culturels sont abordés selon trois angles différents. Soit par le prisme des supports pédagogiques que constituent les œuvres d'art, soit par le prisme de la transformation du rapport à l'art qu'implique sa scolarisation, soit enfin par l'écart constaté entre les logiques culturelles et la logique d'apprentissage proprement scolaire. Mais aucune de ces études n'a encore travaillé comme nous le proposons, sur les pratiques de médiateurs culturels intervenants dans les classes et sur la possible construction des inégalités qu'elles supposent.

Du point de vue théorique, notre travail s'inscrit plus globalement dans la filiation de certaines branches des sciences de l'éducation qui engagent un questionnement sur la « porosité de l'école » avec ce qui lui est extérieur, comme ici avec le champ culturel. Voici les arguments que nous partageons, quant

à cette volonté scientifique d'enquêter sur l'usage des « frontières de l'école » dans le monde contemporain : « *La manière de les déplacer [Les frontières de l'école], de les rendre plus ou moins visibles, d'occulter ou de mettre en évidence et d'accompagner leurs franchissements les plus périlleux participe à la construction ou à la réduction des inégalités d'apprentissage* » (Rayou, 2015, p.11).

C'est en cela que cet angle d'approche de notre objet de recherche nous intéresse en particulier. Dès lors, l'étude que nous proposons sur les pratiques de médiation culturelle en contexte scolaire peut contribuer à enrichir les connaissances scientifiques dans le cadre d'une sociologie de l'école. En effet, de tels objets de recherche interrogeant les rapports entre école et culture permettent de mieux cerner la question de la porosité de la « forme scolaire » qui est aujourd'hui centrale en sciences de l'éducation.

En outre, du fait de son objet même, cette recherche se situe à la croisée des sociologies de l'éducation, de la jeunesse, de l'art et la culture, et des classes sociales. Un des aspects novateurs consiste à mettre au service d'une sociologie de l'appropriation des acquis de ces autres champs de la recherche sociologique, habituellement peu mis en relation.

Finalement, cette thèse s'ancre à la fois dans des interrogations théoriques liées aux sciences de l'éducation et dans des interrogations de praticiens sur le détour pédagogique par l'art. Revenons sur ce dernier point en précisant le cadre particulier de notre recherche, fortement liée aux « enjeux de terrain ».

LE CONTEXTE PARTICULIER D'UNE THÈSE CIFRE : RÉSULTAT D'UNE COLLABORATION RECHERCHE/ ACTEURS DE L'EAC

La genèse de cette thèse est également issue d'une longue collaboration antérieure entre le laboratoire CIRCEFT-ESCOL et l'association d'action culturelle CHROMA-ZEBROCK qui a donné lieu à la proposition d'une thèse CIFRE. Nous étions salariée de cette association afin de réaliser notre doctorat en prise directe avec les problématiques de terrain et en proposant un apport scientifique qui lui était utile.

De cette collaboration sont issus deux rapports de recherche. Un premier autour du questionnement des actions culturelles partenaires de l'école par un regard issu des sciences de l'éducation (Bautier, Bonnéry, Archat, Faure, Grossman & Kundid, 2006). Ce rapport, commandé par le Conseil Départemental de la Seine-Saint-Denis, et qui résultait d'une enquête sur les partenaires artistiques et culturels (parmi lesquels figurait Zebroch) des collèges financés par le département insistait déjà sur la différence entre « perception immédiate » et « perception médiante » des œuvres. Nous avons le projet de détailler les enjeux de cette formule. Que signifie exactement « médiatiser » la perception ? Ceci est une orientation centrale de notre thèse.

Puis, la collaboration avec l'association Zebroch se poursuivant, elle a produit un second rapport, cette fois sur le processus de transmission-appropriation des pratiques musicales dans le cadre du programme PICRI (Bonnéry (dir), Bautier, Dejaiffre, Pirone, 2012). De ce second rapport, nous avons gardé l'interrogation sur ce même processus. La question centrale était ici la constitution, durant l'enfance et la jeunesse, des dispositions à « l'éclectisme éclairé ». Ces dispositions permettent aux sujets

sociaux d'emprunter à des pratiques culturelles et des genres différents, de légitimité variée. L'enjeu étant de réussir à catégoriser ces répertoires musicaux éclectiques pour les rapprocher, les distinguer ou les opposer. Nous travaillions à l'époque au sein du laboratoire à la valorisation de ce rapport de recherche par l'organisation d'une journée d'étude sur cette thématique.

Notre thèse constitue donc une suite logique de ces deux rapports et cherche à compléter ces approches plus institutionnelles (sur le partenariat école-culture) ou plus socialisatrices (sur les prescripteurs de contenus musicaux) par un questionnement sur la socialisation. Dans cette thèse, ce qui nous intéresse est moins la socialisation familiale, que celle qui se construit via les interventions des médiateurs au sein des projets d'EAC, pour construire une disposition esthétique chez les élèves.

Du côté des enjeux plus pratiques de notre thèse, celle-ci s'inscrit, comme nous l'avons énoncé plus haut, dans une forme de « recherche et développement » au service des problématiques directement issues de notre terrain d'étude principal : l'association Zebroek. Cette structure d'action culturelle propose des projets éducatifs autour de la chanson et des musiques actuelles dans les collèges et lycées d'Ile-de-France. Le projet « Zebroek au Bahut » est l'objet principal que nous avons fait le choix d'étudier dans cette thèse. Il s'agit d'un projet de socialisation des élèves au patrimoine de la chanson française (ancien et récent). L'outil pédagogique utilisé en classe est un livret comprenant une sélection de chansons de 1900 à nos jours. Chaque chanson est étayée par le texte complet des paroles, et des éléments de contextualisation sur l'époque, l'artiste et la musique dans un registre de critique musicale. Ces chansons sont réunies autour d'une thématique commune transversale à chaque livret.

L'enjeu est de proposer l'écoute et l'analyse de ces dernières en classe, en présence d'un médiateur culturel de l'association. Les élèves doivent également réaliser des travaux d'écriture notamment de chroniques de chansons qui nous ont particulièrement intéressée dans cette thèse. Par ailleurs, l'association propose également d'autres modalités d'actions culturelles comme des sorties au concert avec des classes, des rencontres avec des artistes ou des ateliers de création musicale avec des intervenants artistes dans le cadre du dispositif CAC (La culture et l'art au collège, Conseil départemental de Seine-Saint-Denis).

Néanmoins, l'objet de cette thèse s'est resserré principalement sur la réception des objets culturels et sur la production de commentaires d'analyse et d'interprétation des œuvres, ce qui nous a amenée à établir une sélection davantage concentrée sur ces enjeux d'apprentissage de la critique artistique parmi tous nos matériaux de recherche disponibles.

L'association oeuvrant dans beaucoup d'établissements des quartiers populaires, porte une grande attention à la manière de construire ses projets d'EAC auprès de ces élèves en particulier. Voici la question principale formulée par l'association Zebroek : « *comment aider tous les élèves à la réussite scolaire par le biais de l'éducation artistique et culturelle ?* ». L'enjeu de cette thèse était alors de fournir un référentiel de pratiques qui puisse être utilisé comme outil réflexif sur les pratiques éducatives de l'association d'action culturelle mais également au-delà. Ces actions culturelles auprès de publics « non connivents » menées par Zebroek nous ont permis par ailleurs de recueillir des matériaux répondant aux

enjeux de notre recherche. Le travail de celle-ci est enfin de questionner les « allant-de soi » des projets d'EAC dans lesquels nous avons la chance de pouvoir être « immergée ».

Durant ce doctorat, la difficulté principale a été de réussir à tenir cette posture critique et scientifique dans le cadre particulier d'une recherche-action, où la chercheuse se trouve être salariée de l'association qui est également son terrain d'enquête. Les allers-retours constants entre approche plus théorique et plus pratique, ainsi que le travail de « traduction » que cela requiert ont ralenti le processus d'écriture de cette thèse. La commande initiale issue du « terrain » correspond en effet plutôt à un modèle de « l'expertise » tandis que les exigences universitaires poussent vers une plus grande distanciation encore, et vers la transformation d'un « problème social » en un « problème sociologique ». En effet, notre cadre théorique s'inscrit principalement dans la sociologie.

Cette distinction est issue des travaux de Claude Javeau qui s'intéresse à la posture critique en sociologie de l'éducation. Cet auteur prend justement comme exemple la question de « l'échec scolaire » comme problème social alors que le chercheur doit surtout s'attacher à travailler sur le problème sociologique en dévoilant le fonctionnement de l'école qui amène à cet échec scolaire (Javeau, 2004). Plus précisément pour notre cas, le problème social qui est soulevé par les acteurs du terrain est de savoir comment participer à la réussite scolaire des élèves par le biais de la rencontre avec les œuvres. Le problème sociologique qui en découle prend cet « objet » de recherche avec distance et le questionne par le biais de la problématique des dispositions, de celles déjà présentes chez les élèves de différents milieux sociaux et de celles à former chez eux par le biais du dispositif d'EAC.

Il s'agit pour le chercheur alors moins de produire une expertise directement orientée pour faire évoluer les enjeux précis rencontrés par l'institution que de produire des connaissances dans le cadre d'une sociologie tournée vers l'action. Notre posture de sociologue de l'éducation nous amène à effectuer ce travail de dévoilement des pratiques contribuant à renforcer les inégalités ou à les réduire. L'idée étant aussi de mieux cerner les modalités de médiation culturelle qui peuvent former des instruments intellectuels utiles à la réussite scolaire et celles qui sont moins formatrices.

Voici la manière concrète avec laquelle nous construisons notre posture critique au sein de cette thèse. Nous proposons de pointer les modalités de médiation qui peuvent contribuer à renforcer les inégalités sociales de réception des œuvres (que nous nommerons médiations « freins ») ou au contraire à les atténuer (les médiations « leviers »). La mise en évidence de ces médiations « freins » et « leviers » servent le même objectif en nous permettant de souligner les modalités de médiation et d'accompagnement requises en particulier auprès des élèves non connivents.

Nous souhaitons ici préciser un élément important de notre positionnement. Si cette thèse prend comme matériau d'enquête principal le dispositif Zebrook au Bahut, il ne s'agit aucunement dans notre propos de réaliser une critique du travail réalisé par l'association. Nous avons plutôt pris le parti dans cette étude qualitative d'explorer ce cas précis en profondeur, afin d'en tirer des conclusions plus générales sur les modalités de la médiation culturelle qui favorisent ou pas l'appropriation de la disposition esthétique chez les élèves. En effet, au-delà de ces questionnements de recherche, ce dispositif d'EAC réalise un travail considérable auprès des élèves de toute l'Ile-de-France et œuvre réellement à la

transmission et la démocratisation de l'art et la culture mais également à la formation de leur pensée et de leur citoyenneté. De plus, sa volonté de s'associer à un laboratoire de recherche afin de faire évoluer ses pratiques est plus que louable, et rend compte du travail exemplaire mené par les acteurs de cette association depuis plus de 25 ans en toute intelligence, qui plus est, auprès d'élèves les plus concernés par les inégalités scolaires.

Les éléments de critique que nous pouvons faire émerger de ces travaux sont donc à prendre avec distance. Ils concernent d'ailleurs également les pratiques observées au musée d'art contemporain le MAC/VAL, ce qui relativise la responsabilité d'un dispositif spécifique. En effet, nous nous positionnons au delà des questions posées par ces terrains particuliers. Ceux-ci sont simplement pris comme exemples de possible médiatisation des oeuvres dans cette thèse afin de faire avancer la connaissance. Cela pour fournir plus largement une base théorique à des réflexions de praticiens dans le domaine de l'enseignement des objets artistiques (lettres, histoire des arts, éducation musicale, arts-plastiques, PEAC), mais également aux acteurs de la médiation culturelle (associations, artistes ou médiateurs intervenants avec des scolaires dans des projets d'EAC).

UNE DÉMARCHE COMPARATIVE : ENTRE MÉDIATION DE LA CHANSON ET DES OEUVRES CONTEMPORAINES

Pour préciser la construction de nos questions de recherche, il nous faut relater pourquoi nous proposons une comparaison entre deux supports artistiques. La chanson et les œuvres contemporaines sont en effet deux « objets médiateurs » distincts. Ce terme est emprunté à M.S Claude (Claude, 2015) qui s'est attachée à comparer la réception de la littérature et de la peinture par des lycéens. Elle a montré par là même des différences en termes d'appropriation de ces œuvres et de formation des capacités d'analyse savante de ces œuvres littéraires ou picturales.

S'inspirant de cette démarche sociologique ainsi que des résultats d'enquête qui en découlent, nous avons proposé de construire notre méthodologie de recherche comparant la médiation des œuvres musicales à celle d'un autre type d'art. C'est alors que nous nous sommes tournée vers le musée d'art contemporain du Val-de-Marne le MAC/VAL que nous avons déjà enquêtée lors d'une visite scolaire suivie dans le cadre de notre Master Recherche en sciences de l'éducation. Nous questionnions déjà le rapport aux œuvres des élèves d'un dispositif de rescolarisation du Département de Seine-Saint-Denis. Cette visite avait été particulièrement riche d'un point de vue du processus de transmission-appropriation de la posture de spectateur des œuvres contemporaines. De ce fait, nous avons pensé que ce terrain complémentaire pourrait fournir des matériaux pertinents à notre analyse, tout en constituant un point de comparaison intéressant sur un autre objet médiateur que celui de la musique.

Le Conseil Départemental du Val-de-Marne dont dépend ce musée s'est montré intéressé par cette recherche-action et s'est engagé dans le co-financement de la thèse par le biais de ses services éducatifs et culturels associés. L'idée étant en retour, comme pour Zebrook, de produire des temps de réflexion avec

les équipes du musée qui soient basés sur nos travaux de recherche afin de prendre du recul sur les pratiques de médiation auprès des publics scolaires.

Cette démarche comparative entre ces deux terrains d'enquête est rendue possible par la proximité de la pratique des médiateurs elle-même. En effet, les médiateurs de Zebrook ou les conférenciers du MAC/VAL se proposent tous deux, dans leurs interventions auprès de scolaires, de co-construire une signification de l'oeuvre avec les élèves. Leur travail commun est d'accompagner les élèves par un discours de médiation, vers la réception savante des œuvres (voir dans les photographies ci-dessous, les deux médiateurs dans des postures de travail comparables). D'autre part, nous avons veillé à ce que les publics observés dans un cas et dans l'autre puissent garantir des critères de comparabilité, ainsi que nous le verrons dans la partie méthodologique à suivre.



Médiatrice analysant une oeuvre de la chanson avec des élèves lors d'une conférence du dispositif « Zebrook au bahut » en classe.



Médiateur analysant une oeuvre contemporaine avec des élèves lors d'une visite scolaire au MAC/VAL.

Cette démarche comparative fut particulièrement intéressante car elle nous a permis de mettre en perspective les modalités de médiation proposées dans les deux cas, mais également les spécificités des œuvres dans ce qu'elles requièrent en terme de réception attendue.

Finalement, notre thèse est basée sur une approche comparative de la médiation ainsi que la réception par les élèves d'oeuvres contemporaines dans le cadre du musée et d'oeuvres de la chanson française dans le cadre de Zebrook. Notre hypothèse de départ est basée sur le fait que ces deux objets médiateurs ne sont pas de même nature, et n'auront donc pas les mêmes implications en termes de réception chez les élèves. Il peut de ce fait être heuristique de les comparer dans une recherche impliquant un regard croisé et produisant des « effets de miroirs » entre ces deux types d'oeuvres.

ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE : PENSER LA MÉDIATION CULTURELLE PAR LE PRISME DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Au delà des auteurs précédemment cités, d'autres équipes de recherche se sont bien entendu emparées de ces dispositifs d'EAC partenaires de l'école afin de les constituer en objet d'étude. Les

différents travaux publiés à ce sujet forment une constellation s'interrogeant principalement sur les tensions existant entre école et institutions culturelles, liées à leurs modes de fonctionnement divergents. Ces études connexes à la nôtre explorent donc surtout les « *tandems complexes* » que constituent l'école et la culture (Denauw, 2012) ou encore tentent de définir d'une manière plus surplombante les particularités respectives des « *mondes de l'école* » et « *mondes de l'art* » afin d'analyser ces tensions (Necker, 2010).

C'est le cas par exemple pour des recherches proposant une analyse des dysfonctionnements dans un projet partenarial d'opéra à l'école (Ruppin, 2015) ou encore d'une expérimentation artistique dans un collège "Eclair" pour laquelle les enseignants se voyaient partagés entre logiques scolaires et logiques artistiques (Carraud, 2012). Les tensions sont surtout traitées, comme dans la plupart de ces recherches, dans le cadre des rapports enseignants/artistes intervenant n'ayant pas les mêmes traditions professionnelles ou les mêmes logiques d'action. Enfin, une étude concernant ces projets d'EAC traite explicitement des « malentendus » concernant un dispositif de résidences d'artistes en école maternelle (Filiod, 2010). Mais encore une fois, il s'agit surtout de traiter des malentendus entre enseignants et artistes dans la mise en place du dispositif.

Or, ce qui nous intéresse est d'aller au delà du fait de pointer les logiques divergentes entre des acteurs éducatifs et culturels nouvellement associés et possédant des ethos professionnels propres. Nous visons plus particulièrement la manière avec laquelle ces malentendus se constituent chez les élèves (ou entre les élèves et les médiateurs) ou bien sont levés par les pratiques de médiation. Dans ce but, nous utilisons dans la thèse cette même notion de « malentendus » mais dans l'acception des travaux du laboratoire ESCOL, c'est-à-dire plutôt comme « malentendus sociocognitifs » pouvant freiner l'apprentissage chez les élèves les moins scolaires, nous y reviendrons en détails. En effet, notre thèse est moins centrée sur la relation possiblement tendue entre enseignants et intervenants culturels que sur la relation pédagogique entre médiateurs culturels et élèves, qui n'est pas encore très développée à ce jour.

Par ailleurs, l'étude parue en 2013 sur les parcours « Art et culture au collège » (Barrère, Montoya, Péquignot, 2013) est également proche de cette manière d'aborder les projets d'EAC ayant lieu en contexte scolaire. Celle-ci décrit comment les artistes, les élèves et les enseignants expérimentent une forme scolaire renouvelée dans ces dispositifs. L'accent sur la question de l'évolution de la forme scolaire nous intéresse particulièrement mais n'est pas notre préoccupation première dans cette recherche. Par contre, nous partageons avec cette étude une démarche de recherche en commun : le choix d'associer une sociologie de l'éducation avec une sociologie de la culture pour traiter de ces dispositifs à la croisée des mondes.

Notre démarche de recherche peut éventuellement surprendre car nous faisons le choix d'un objet d'étude traitant principalement des pratiques de la médiation culturelle, sans références aux travaux de recherche existant sur cet objet spécifique. Cela s'explique notamment par le choix d'une focale originale pour interroger ces pratiques de médiation culturelle, centrée sur les processus cognitifs et sur les enjeux essentiellement pédagogiques de la transmission. Par ailleurs, la littérature de recherche dont l'objet est centré sur la médiation culturelle est aujourd'hui encore relativement restreinte. Ce « métier nouveau »,

apparu à partir des années 70, est également un « objet nouveau » pour la recherche sociologique dont nous allons survoler les principaux contributeurs afin de nous situer théoriquement.

Tout d'abord, les recherches que nous avons pu lire sur la médiation culturelle traitent essentiellement cette thématique dans le but d'interroger les questions d'adaptation de l'offre culturelle aux différents publics fréquentant les institutions culturelles. Les études sociologiques du genre cherchent à définir soit les publics de la culture (Coulangeon, 2010 ; Donnat, 2010 ; Octobre, 2009), soit les offres de médiation spécifiques leur étant adressées. C'est le cas pour les publics « jeunes » par exemple lorsque Elisabeth Caillet s'interroge sur les dispositifs mis en place par les musées, notamment par le biais de la médiation virtuelle et le lien avec le numérique (Caillet & Perret, 2007) ou encore les propositions de médiation faites à des adolescents dans les musées (Nouvellon & Jonchery, 2014).

Il s'agit donc d'enjeux pratiques liés plutôt à une question pragmatique fréquente en muséologie qui constitue une forme « d'étude de marché » des institutions culturelles. Celle-ci est nécessaire à leur fonctionnement et centrée à la fois sur la caractérisation du public « cible » et sur l'offre culturelle comme « dispositifs » proposés. Notre démarche est finalement moins attachée à une sociologie des dispositifs qu'à une « sociologie des dispositions », c'est-à-dire des enjeux cognitifs de la rencontre médiatisée du public avec les œuvres (nous détaillons ce choix par la suite).

Certains travaux portent davantage sur des projets de médiation culturelle concernant la mise en place « d'ateliers » de pratique artistique auprès d'adolescents (Klein, 2013), mais nous concernent peu dans une thèse centrée sur la production de discours d'interprétation des œuvres et non de pratique de l'art. Les études essentiellement centrées sur les musées, qui constituent une partie non négligeable de l'ensemble des travaux existant sur la médiation culturelle, ne peuvent rentrer dans notre cadre théorique car elles considèrent peu la relation aux œuvres mais plus la relation au public en tant que « visiteur » et non en tant que « qu'apprenant » comme dans notre propre démarche.

Les chercheurs se sont également emparés de cet objet d'étude afin de travailler sur la définition de ce métier encore difficilement « cernable » et renouvelant le paysage culturel. C'est ainsi que Nathalie Montoya propose d'analyser la constitution de cette profession en insistant sur la complexité du problème de définition de ce métier : « *tant la plasticité de la définition recouvre les usages et les expériences multiples, tant les questions posées par une professionnalisation inachevée sont nombreuses* ». (Montoya, 2008, p. 33).

En outre, la médiation culturelle est marquée par la figure historique du guide de musée, appelé également « conférencier » car il détient notamment des connaissances en histoire de l'art. Ce métier entretient aussi des familiarités avec d'autres professions liées aux démarches prospectives de « l'action culturelle » ou de « l'animation socioculturelle », c'est-à-dire au montage de projets prenant l'art comme prétexte à d'autres enjeux éducatifs, souvent en dehors de l'institution culturelle elle-même. Par exemple, Nathalie Montoya nous montre comment l'art justifie sa place en particulier dans les dispositifs les plus proches des institutions scolaires en insistant sur l'objectif d'un « *développement de la faculté de juger* », (Montoya, 2008, p.123).

Ici, l'action culturelle en milieu scolaire travaille en particulier, par la rencontre avec des œuvres, à « la confrontation argumentée des points de vues ». Il nous intéresse dans cette thèse d'approfondir cet enjeu : comment les médiateurs accompagnent-ils le développement chez tous les élèves de cette « faculté de juger » par le biais de l'interprétation d'œuvres d'art ?

Si l'approche d'Aurélie Peyrin cherche également à définir les contours de ce métier, elle est plutôt centrée sur la professionnalisation des médiateurs culturels. Sa démarche est ancrée dans une sociologie du du métier de médiateur qu'elle décrit comme une profession intellectuelle essentiellement féminine, ayant pour but de démocratiser la culture (Peyrin, 2010). En cela, le profil des médiateurs culturels nous apparaît étonnamment proche de celui des enseignants qui partagent également ces caractéristiques, ce que nous soulignons en particulier dans notre thèse où nous proposons justement de questionner les pratiques de médiation culturelle à la lumière des travaux sur les pratiques enseignantes et leurs implications dans la construction des inégalités sociales de réussite scolaire. Cela pourra nous intéresser car ces publics de médiateurs sont susceptibles d'être ancrés dans une « invisibilisation de leur disposition savante » qui complique l'apprentissage des élèves non connivents, ainsi que cela a été montré pour les enseignants .

Les travaux d'Aurélie Peyrin nous donnent à voir également des éléments intéressants à prendre en compte pour notre objet de recherche, notamment concernant la manière avec laquelle les professionnels de la médiation culturelle appréhendent les questions pédagogiques. En effet, celle-ci nous fait remarquer : «*[qu'il] est très étonnant de constater que la plupart des médiateurs sont recrutés sur la base de leurs seuls diplômes, sans aucune qualification ni expérience en communication ou pédagogie* ». A ce titre, elle met en évidence le fait que, pour les médiateurs des musées, l'échange avec le public est souvent vu comme « naturel » : ce serait seulement « *une question de caractère, d'ouverture, de sensibilité, d'écoute* » (Peyrin, 2012 p.3 et 4). Il y a donc un paradoxe entre la « pédagogisation » de ces métiers évoquée en amont et l'apparente distance entre la fonction de médiation et celle de transmission pédagogique.

Nous tenterons dès lors dans cette thèse de déconstruire cette « évidence » dont relève apparemment la transmission pédagogique pour les médiateurs culturels. En effet, nous voulons démontrer ici que ce processus de transmission-appropriation d'une disposition esthétique est bien moins simple que cela et qu'il relève de compétences pédagogiques très complexes et donc d'une formation des médiateurs culturels qui pourrait être basée sur les enjeux cognitifs de la disposition esthétique. En cela, nous pouvons produire par cette thèse des pistes de formation potentielles pour les médiateurs culturels sur ces enjeux minorés de la posture pédagogique de leur travail.

Selon Elisabeth Caillet, les services culturels dans les musées sont apparus dans les années 70, lorsque l'Education Nationale a mis l'accent sur le rôle que les équipements extra-scolaires pouvaient tenir dans la pédagogie (Caillet, 1995). L'école utiliserait donc les équipements culturels comme « support » de travail scolaire tandis que ces derniers ne souhaitent pas toujours travailler activement aux enjeux de réussite scolaire qui ne sont pas forcément de leur ressort. Il s'agit d'un élément de compréhension important à mettre au jour dès le début de cette thèse. Car l'une et l'autre de ces postures

(la posture utilitariste et la posture centrée sur la culture) ne vont pas forcément dans le sens d'une formation adéquate de la disposition esthétique pourtant commune aux deux institutions école et culture. Nous démontrons dans cette thèse que, finalement, la disposition esthétique est très proche de la disposition scolaire et que les acteurs de ces deux mondes pourraient s'accorder sur des objectifs de formation communs.

Le questionnement de Nathalie Heinich sur la médiation culturelle peut constituer une autre piste de réflexion. Il nous donne effectivement à penser en insistant sur la place essentielle des « intermédiaires » entre l'oeuvre et le public dans la construction du sens. « *On croit spontanément que l'art, c'est une relation duelle entre un tableau et son spectateur. Or non : il s'agit d'une « relation à trois » , un « triple jeu » entre d'un côté les œuvres, de l'autre, leurs « regardeurs » (comme disait Duchamp) et entre les deux, leurs intermédiaires, sans lesquels pas grand chose n'aurait lieu* ». (Heinich, 2009, 4ème de couverture). Ici, ce qui nous paraît central et que nous mettons en avant particulièrement dans notre thèse est le fait que sans ces intermédiaires que sont aussi les médiateurs culturels, « *pas grand chose n'aurait lieu* ». Nous partageons dans notre enquête cette idée d'une place fondamentale des médiateurs dans la co-construction du sens des œuvres. Sans quoi les élèves (et notamment les élèves non connivents) demeurent la plupart du temps dans une approche très en surface des œuvres, sans en investir « le noyau dur » pour reprendre l'expression de John Dewey (Dewey, 2005).

Finalement, cela nous ramène à une dernière manière d'aborder la médiation culturelle dans la recherche sociologique, qui l'interroge sous l'angle des inégales légitimités culturelles en présence dans la rencontre avec les œuvres. En effet, un des principaux enjeux de la médiation culturelle est la démocratisation culturelle, nous l'avons vu. La question centrale de l'élargissement des publics, que nous avons abordée précédemment, concerne évidemment des enjeux de fréquentation des institutions culturelles mais est également portée par des enjeux réels de démocratisation de l'appropriation des œuvres par tous les publics, notamment ceux les plus éloignés de la culture légitime et institutionnelle. Les médiateurs sont effectivement « *chargés d'étendre à l'ensemble de la société une forme de relation à la culture que seule une minorité partage* » (Montoya, 2008, p.133). Cette mission de démocratisation est porteuse en elle-même de nombreuses problématiques que la recherche se propose de discuter.

C'est ce que propose Bruno Péquignot (Péquignot, 2012) lorsqu'il évoque la médiation culturelle en discutant de l'ouvrage de Serge Saada : « *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur* » (Saada, 2011). Ces deux auteurs, tous deux enseignants-chercheurs au département de médiation culturelle de La Sorbonne Nouvelle semblent en effet s'accorder sur le rôle de la médiation culturelle comme une action qui devrait proposer l'accès aux œuvres à tous mais aussi accompagner cette expérience, en s'attachant à toujours déconstruire la question de l'idéologie du don ou le choc esthétique sensé opérer naturellement face à des œuvres. Selon eux, la démocratisation de l'accès à la culture est un enjeu censé important de la médiation culturelle mais à la seule condition d'une intervention positive du médiateur culturel dont l'objectif premier est alors de tenter de : « *faire émerger un possible du spectateur à se questionner face aux œuvres, à l'autoriser à avoir un discours*

avec comme horizon l'élargissement du champ de sa réception et l'idée qu'une certaine inventivité d'interprétation soit concevable pour lui » (Péquignot, 2012 p.62-63).

Ici, B. Péquignot souligne le fait qu'on ne peut pas se contenter de mettre des spectateurs face aux œuvres pour que le public se l'approprie. Le médiateur doit accompagner les publics les moins connivents de cette sphère culturelle. Dans cette thèse, nous partageons également cette hypothèse et nous proposons de poursuivre et de préciser la définition du rôle des médiateurs sur cette mission précise d'accompagnement des publics les plus éloignés de la disposition esthétique implicitement attendue. Nous partageons cette vision positive d'un potentiel du spectateur, quel qu'il soit, néanmoins notre recherche montre que les élèves les moins connivents ont d'autant plus besoin de la médiation pour s'approprier la disposition esthétique dans sa dimension la plus savante. En cela, l'approche sur les « intermédiaires culturels » nous concerne en particulier car elle positionne les médiateurs culturels comme des intermédiaires entre la culture populaire et la culture légitime, ces médiateurs tentant de faire s'approcher les deux sphères culturelles distinctes (Roueff & Sofio, 2013).

Par ailleurs, les recherches en sociologie des œuvres qui sont connexes aux réflexions sur la médiation culturelle amènent à considérer l'œuvre dans une contextualisation importante afin d'en construire une interprétation. Le concept « d'œuvre ouverte » (Eco, 1979) semble avoir une place non négligeable dans l'ethos professionnel des médiateurs culturels pour qui chacune des interprétations est légitime en fonction des conditions de sa production. Nous sommes seulement partiellement en accord avec cette proposition. Bien entendu, les spectateurs sont multiples et « reçoivent » les œuvres par le biais de leurs propres « schèmes de perception et d'appréhension » (Bourdieu, 1979) issus de leur socialisation et de leurs connaissances, et il est évidemment intéressant de reconnaître que nous ne sommes pas socialement égaux face à la réception artistique.

Cependant, face à ce constat, nous souhaitons encore une fois détailler cet aspect de la réflexion. Si l'école est « indifférente aux différences » (Bourdieu, 1966), la culture pourrait l'être également...Et cela n'est pas sans poser problème pour l'accès à une appropriation savante des œuvres pour tous les milieux sociaux. Le fait de ne pas considérer les inégalités sociales peut contribuer à creuser encore plus les écarts si une médiation adéquate n'est pas mise en place. Cela est renforcé encore si les acteurs de la médiation culturelle laissent chacun dans sa réception première car ils considèrent toutes les interprétations comme égales. En effet, comme nous allons le montrer dans cette thèse, certaines d'entre elles, proposées par les élèves les moins connivents des codes scolaires et culturels de socialisation sont cognitivement moins exigeantes et donc moins formatrices du point de vue de l'apprentissage de la pensée critique que des interprétations plus savantes. Dans une optique de réduire les inégalités sociales d'appropriation de la disposition esthétique (et au delà, les inégalités de formation d'une pensée critique), il est donc selon nous essentiel pour les médiateurs d'accueillir la diversité des réceptions, mais aussi de proposer une médiation de qualité qui conduise les élèves les moins connivents à se former de manière égale que les autres sur ces modalités, intellectuellement les plus formatrices, de réception des œuvres.

Ici, l'ambition de démocratisation concerne non plus l'accès aux œuvres elles-mêmes (par l'ouverture des lieux culturels aux publics qui ne les fréquentent pas habituellement) mais bien l'accès aux

modalités légitimes de réception de ces œuvres. Nous nous intéressons de ce fait à un enjeu central de la sociologie des goûts culturels et de la légitimité culturelle pour qui la table des valeurs de la légitimité est contestée. Les classes dominantes seraient enclines à une omnivorité (Peterson, 2004), un éclectisme des goûts (Donnat, 1994 ; Coulangeon, 2011 ; Lahire, 2004), empruntant à des genres musicaux savants ou légitimes, et à d'autres, contemporains, populaires ou profanes. Nous abordons plutôt cette question en nous interrogeant, non pas sur la place de la culture légitime ou populaire dans ces transmissions mais bien, dans une nouvelle interrogation sur la place de la transmission de la disposition esthétique comme manière particulièrement savante et légitime d'aborder les œuvres, à des élèves de milieux populaires.

Nous avons abordé ci-dessus les grandes tendances et questionnements des recherches portant sur la médiation culturelle. A ce jour, aucune d'entre elles n'a encore pris le parti d'un regard issu des sciences de l'éducation et notamment des inégalités sociales de réussite scolaire pour traiter de cet objet. Notre travail de thèse constitue donc une innovation dans le domaine de la recherche sur les médiations culturelles, en considérant cet acte de transmission comme étant comparable pour un certain nombre de points à des situations d'enseignement avec des élèves non connivents de la culture scolaire. Cette nouvelle manière d'aborder les dispositifs artistiques peut donc être un point de vue complémentaire qui met en lumière particulièrement les enjeux éducatifs de la médiation culturelle.

En définitive, il nous paraît fécond, pour contribuer à la réflexion sur la médiation culturelle, d'emprunter des outils de pensée aux sciences de l'éducation afin de mieux entrer dans « la boîte noire » de la transmission ayant effectivement lieu lors de la médiation d'une œuvre en classe. Mais le mouvement inverse est également riche d'enseignements. En effet, les conclusions que nous tirons à partir de notre enquête sur les médiateurs culturels peuvent également venir enrichir la réflexion sur la scolarisation de l'art du point de vue des acteurs de l'école. Tout comme les médiateurs culturels, les enseignants sont eux-mêmes mis en situation de médiation à la fois des œuvres et des rapports aux œuvres initiaux des élèves. Cela fonde tout l'intérêt, selon nous, de croiser les sociologies de la culture et de l'éducation.

PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE : LE CHOIX D'UNE ANALYSE DISPOSITIONNELLE

Notre problématique est divisée en quatre familles de questionnements qui traversent toute cette thèse. Voici donc les enjeux de nos principales questions de recherche.

- **L'activité cognitive implicitement requise par la réception des œuvres**
- **Les difficultés des élèves non connivents dans la réception savante des œuvres**
- **Le processus de transmission-appropriation adéquat pour médiatiser les œuvres auprès de ces élèves**
- **Les malentendus spécifiques à lever, liés à la scolarisation de certains types d'art**

Plus précisément, la construction de notre problématique est construite par le choix d'une analyse dispositionnelle qu'il nous faut argumenter. Voici les éléments théoriques qui fondent ce travail de recherche et qui orientent l'ensemble de notre analyse dans cette thèse.

- **Etude des dispositions effectives des élèves**

En premier lieu, « *Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables* » (Bourdieu, 1980, p.88). De ce fait, la notion de disposition, au sens d'être disposé à agir de telle ou telle manière, désigne « *une manière d'être* », « *un état habituel* », « *une prédisposition* », « *une tendance* », « *une propension ou une inclination* » (Bourdieu, 1972, p.393). En effet, Pierre Bourdieu lie son approche dispositionnelle avec un enjeu de « socialisation ». Aussi propose t-il des notions qui nous semblent pouvoir répondre à des interrogations soulevées dans cette thèse comme « *le système de schèmes incorporés* », les « *schèmes de perception et d'appréciation* » ou encore « *l'habitus culturel incorporé* » (Bourdieu, 1980, p.91).

Cette approche de la disposition comme modèle théorique d'analyse peut donc être efficiente afin de se questionner sur les inégalités de réception en fonction de ce que les élèves ont effectivement « à leur disposition », selon ce qu'ils ont acquis dans leurs socialisations différenciées. Selon Bourdieu, par sa socialisation, puis par sa trajectoire sociale, tout individu incorpore lentement un ensemble de manières de penser, sentir et agir, qui se révèlent durables. Ces dispositions sont à l'origine des pratiques futures des individus. De ce fait, on peut penser que l'analyse de ces schèmes incorporés par les élèves pourrait éclairer les types de réception des œuvres qu'ils adoptent et qui ne correspondent pas toujours aux attentes scolaires.

C'est aussi dans ce cadre que l'analyse des travaux de Bourdieu nous intéresse en particulier pour réfléchir à la manière dont les élèves sont inégalement disposés à entrer dans le champ de l'art et dans l'analyse d'œuvre savante. Notre focale demeurant l'étude des difficultés potentielles des élèves, cette réflexion nous paraît importante : « *La complicité entre le champ et l'habitus explique les contraintes particulières qui pèsent sur les nouveaux entrants ou sur les parvenus, sur ceux qui accèdent à un univers dans lequel ils ne sont pas nés ou n'ont pas grandi et pour lequel ils ne disposent pas, ou pas pleinement d'un habitus adapté et donc de la connaissance pratique des règles de fonctionnement et des enjeux* » (Champagne & Christin, 2012, p.176). En résumé, dans cette thèse, nous souhaitons réfléchir à la manière avec laquelle l'acculturation à la disposition esthétique savante s'effectue, notamment auprès des élèves de milieux populaires qui en sont *a priori* les plus éloignés.

Nous explorons dans cette thèse les réceptions effectives, socialement très contrastées des œuvres par les élèves. La question est ici de savoir en quoi les réceptions populaires des œuvres s'éloignent des dispositions esthétique et scolaire attendues, notamment sur les dimensions cognitives, mais également culturelles et identitaires qu'elles mobilisent ou pas.

Comment prendre en compte dans la pratique de médiation, les inégalités sociales de réception des œuvres ? Comment construire une médiation de l'oeuvre à partir de cette disposition

populaire, en accompagnant les élèves les moins connivents vers la réception savante sans les laisser sur le « bas-côté » de ce processus intellectuel formateur ? Quel processus d'acculturation leur proposer ?

Simultanément, nous prenons également en compte l'approche lahirienne des dispositions qui vise à appréhender « *la variation intra-individuelle des comportements* » (Lahire, 2002, p.17). Selon lui, les dispositions chez les individus ne sont pas forcément uniformes en un habitus cohérent. Dès lors, nous supposons que ce qu'ils rencontrent dans le dispositif vise à introduire des dispositions « dissonantes » avec celles qui étaient déjà installées.

Nous proposons, à partir de ces éléments, de détailler la disposition populaire de réception des œuvres en quatre composantes essentielles, ce qui sera un des apports importants de cette thèse.

Quelles sont précisément les modalités de rapport populaire aux objets culturels ? Quels sont les schèmes d'appropriation privilégiés des élèves non connivents pour se saisir des œuvres ?

Nous analysons enfin la construction de malentendus possibles dans la rencontre médiatisée des collégiens de différents profils socio-scolaires avec des œuvres d'art de deux domaines artistiques. Ainsi, nous pourrions également travailler sur la question de la spécificité de l'objet médiateur dans la réception artistique.

Les élèves reçoivent-ils les œuvres contemporaines et la chanson selon les mêmes schèmes de perception ? Quelles peuvent être les malentendus particuliers à soulever selon les objets médiateurs ?

- **Etude du différentiel entre dispositions attendue et effective**

Lorsque l'on s'intéresse à mieux définir la disposition savante attendue pour l'analyse d'œuvres en contexte scolaire, il est pertinent de prendre en compte la manière avec laquelle B.Lahire définit la disposition. En effet, la disposition telle que l'aborde le chercheur est une combinaison à la fois de postures, de logiques, de capacités et d'accès à des types de savoirs² (Lahire, 2012). Cette définition multiple sera utile à notre analyse où nous prendront en compte la diversité des éléments composant une disposition afin de comprendre le processus de leur « transmission-appropriation », et en particulier les freins qui pourraient le complexifier. Dans notre optique pédagogique, la notion de disposition nous semble particulièrement utile dans un contexte d'évaluation scolaire « par compétences » qui est finalement réducteur par rapport à la complexité de la notion de disposition proposée par B. Lahire.

Cette thèse s'attache à détailler de manière plus fine, les éléments constituant cette disposition esthétique attendue par l'école dans ces différentes composantes, et ce d'une manière transversale aux différents arts. **Quelles sont précisément les activités intellectuelles attendues pour la réception savante des objets culturels ? Quelles sont les postures, logiques, capacités et savoirs à maîtriser pour accéder à la disposition esthétique ?**

² En cela, elle dépasse la pensée par « compétences » seules, qui tient une place importante dans le curriculum scolaire actuel. La multiplicité de la disposition nous permet d'explorer plus avant le détail de ce qui est attendu ou ce qui fait difficulté chez les élèves dans la réception savante des œuvres d'art.

La notion de disposition nous paraît pertinente à utiliser car elle nous permet de centrer notre analyse sur un différentiel existant entre « la disposition attendue » par des œuvres et par des dispositifs d'EAC d'une part et « la disposition effective » mobilisée par les élèves d'autre part. L'étude de ce différentiel socialement situé est l'objet principal de cette thèse. Ici, nous nous rapprochons des travaux de Bernard Lahire sur la notion de « choc dispositionnel » (Lahire, 2012). En effet, le processus d'acculturation que suscite la conversion d'un rapport « éthico-pratique » aux œuvres en un rapport « analytique » aux œuvres, peut se heurter à une forme de « choc culturel » qui ne facilite pas l'appropriation et qui peut être à l'origine de malentendus que nous nommons dans cette thèse « malentendus de légitimité culturelle ».

Nous comparons ce type d'analyse sollicitée avec le type d'analyse réellement produit par les élèves. Cette approche comparative nous offre donc la possibilité de rendre compte des inégalités sociales d'appropriation des œuvres par les élèves au regard de l'horizon d'attente précis qu'ils étaient supposés atteindre. Ce différentiel nous intéresse en effet pour mieux cerner les difficultés des élèves les moins connivents avec l'école à s'approprier de manière savante des œuvres d'art. Dans le même temps, on se rendra compte dans la thèse que les élèves issus de familles à forts capitaux scolaires et culturels ont une réception très proche, voire concordante avec « la disposition esthétique ».

Le fait de bien définir dès le début de la thèse la disposition attendue, nous permettra de clarifier les enjeux auxquels les dispositifs d'EAC que nous avons étudiés sont sensés répondre en proposant un certain type de scolarisation de l'art aux collégiens. Nous pouvons ainsi discuter des écarts observables vis à vis de ces attentes de la disposition esthétique et des modalités de construction des inégalités d'appropriation savante des œuvres d'art.

Quels sont les points communs, du point de vue de l'activité cognitive requise, entre les exigences scolaires et celles de la critique artistique ? Quelles sont les attentes implicites de la réception savante des œuvres, qui peuvent entraver son appropriation par les élèves de milieux populaires ?

En effet, si l'on souhaite oeuvrer à la réussite scolaire des élèves par le biais de l'éducation artistique comme les acteurs de l'EAC le suggèrent, il faut pouvoir travailler à la formation de disposition intellectuelle commune, ce qui n'est pas toujours le cas dans les faits.

Finalement, cette recherche est située dans une sociologie cognitive, et s'attache de ce fait tout d'abord à mettre en évidence les points communs (en termes de processus mentaux) entre disposition scolaire et disposition esthétique afin de définir les attentes implicites dont elles relèvent. Cette interrogation de l'implicite est au coeur de notre travail de recherche car il a été montré par ailleurs que les pédagogies « invisibles » (Bernstein, 2007) desservent les élèves les plus fragiles.

Mesurer ces écarts entre disposition attendue et disposition effective nous amène donc à réfléchir aux apports des pratiques de médiations culturelles au sens large comme à la fois pouvant contribuer à la formation d'une disposition esthétique chez les élèves correspondant aux « attentes » scolaires et à la fois comme une grille d'analyse des potentielles difficultés des élèves des milieux les plus précarisés.

- **Etude des dispositions transmises et construites par les médiateurs**

Nous cherchons également à comprendre comment la médiation culturelle participe potentiellement de ces réceptions socialement contrastées. Mais aussi au contraire comment elle accompagne potentiellement les élèves vers la réduction de ce différentiel entre disposition attendue et effective. Autrement dit, selon Bourdieu, nous cherchons à mettre en lumière quel est la disposition « sollicitée » par les œuvres contemporaines auxquelles sont confrontés les élèves, et quel est le « code » inscrit dans l'œuvre (Bourdieu, Darbel & Schnapper, 1969). De même avec les dispositifs d'EAC, que sollicitent-ils effectivement ?

Dès lors, l'approche bourdieusienne de la disposition va ici dans le même sens que celle de Bernard Lahire qui précise ainsi cette notion de disposition : selon lui, la disposition est bien à l'origine de « pratiques », de part l'addition du « passé incorporé » et du « contexte d'action » (Lahire, 2012). Ce qui rend la notion d'autant plus dynamique et intéressante pour notre analyse, qui se tournera principalement vers les pratiques de transmission et de médiation.

En effet, la socialisation à l'analyse d'œuvre ne s'effectue pas uniquement par la socialisation primaire mais également par la socialisation secondaire que les dispositifs d'EAC constituent potentiellement. En effet, « *L'habitus n'est pas le destin que l'on y a vu parfois. Étant le produit de l'histoire, c'est un système de dispositions ouvert, qui est sans cesse affronté à des expériences nouvelles et donc sans cesse affecté par elles* » (Bourdieu, 1992, p.108). Aussi, notre focale sur les pratiques de médiation artistique vient ici prendre tout son sens afin d'apporter un regard critique sur ce que les élèves ont également à leur « disposition » en terme d'étayages et de modèle d'analyse savante des œuvres. En d'autres termes, nous traitons de ce que la médiation culturelle « met à disposition » des élèves (ou pas) pour leur apprendre la réception savante des œuvres.

Nous nous posons effectivement la question de savoir ce dont disposent les élèves (acquis dans leur famille ou par le travail pédagogique mené) afin de pouvoir ou non se construire leur propre disposition esthétique. En ce sens, la notion de disposition nous semble de nouveau pertinente pour d'autres arguments cette fois. Si les dispositions incorporées existent et doivent être prises en compte comme nous l'avons vu, les dispositions seraient donc également « à construire par la socialisation » afin de générer de nouvelles pratiques. Dans ce cadre, nous travaillons la disposition au sens défini par B. Lahire comme : « *L'effet inhibant ou déclencheur du contexte de l'action sur les dispositions* » (Lahire, 2002, p.7). En cela, nous conservons bien une vision pédagogique de la disposition. Celle-ci peut nous amener à réfléchir aux types de dispositions qui sont à former chez les élèves, afin qu'ils puissent s'approprier les œuvres de manière la plus savante, et complète possible. Ici, il y a bien une idée de socialisation aux dispositions comme projet éducatif en soi pouvant faire évoluer les inégalités sociales d'appropriation savante des œuvres.

Pour conclure, ce terme de disposition nous intéresse également car il nous parle de « ce qu'on a à sa disposition », de ce que l'on dispose comme outils, notamment intellectuels pour faire face aux objets du monde. **Quels instruments intellectuels met-on à la disposition des élèves, notamment de ceux les**

plus éloignés des codes scolaires de socialisation afin qu'ils puissent s'approprier les œuvres d'art ? Cette thèse se propose d'essayer de creuser ces enjeux.

- **La question du transfert des dispositions**

Pour Pierre Bourdieu, l'habitus est plus qu'un simple conditionnement qui conduirait à reproduire mécaniquement ce que l'on a acquis. L'habitus n'est pas une habitude que l'on accomplit machinalement. En effet, ces dispositions ressemblent davantage à une forme de grammaire de sa langue maternelle. Grâce à cette grammaire acquise par socialisation, l'individu peut, de fait, fabriquer une infinité de phrases pour faire face à toutes les situations. Il ne répète pas inlassablement la même phrase. Les dispositions et l'habitus sont du même type : elles sont des schèmes de perception et d'action qui permettent à l'individu de produire un ensemble de pratiques nouvelles adaptées au monde social où il se trouve.

L'habitus est de ce fait « puissamment générateur » : il serait même à l'origine d'un « sens pratique ». Bourdieu définit ainsi l'habitus comme des « *structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes* » (Bourdieu, 1980, p.88). L'habitus est « structure structurée » puisqu'il est produit par socialisation ; mais il est également « structure structurante » car générateur d'une infinité de pratiques nouvelles. Cette idée de nouvelles pratiques qui se généreraient à partir de dispositions se base finalement sur le présupposé central du « transfert possible des dispositions ». En effet, une forme de « durabilité des dispositions », sous-entend que les dispositions incorporées ou acquises agissent pour différentes pratiques. Or, plus généralement dans cette thèse, nous avons l'ambition de travailler précisément sur la question de la possible transposition des dispositions dans les champs précis que sont l'école et la culture.

Une clarification s'impose par ailleurs au sujet de la notion de « transférabilité » des dispositions. Précisons effectivement que le concept de disposition n'est pas étudié dans le cadre de cette thèse dans son transfert d'un type d'œuvres à l'autre. En effet, les élèves ont été interrogés respectivement pour le terrain musée ou le terrain musique mais n'ont pas participé aux deux projets d'EAC, et nous n'avons donc pas de données qui nous permettent de mettre en évidence des transferts de disposition d'un art à l'autre comme l'a proposé par exemple Marie-Sylvie Claude dans sa thèse sur les transferts possibles ou non entre objets picturaux et littéraires.

Dans cette thèse, nous cherchons à saisir en quoi les discours d'analyse d'œuvre proposés par les élèves de différents milieux sociaux convergent ou divergent avec les exigences de la disposition scolaire attendue. Des ouvrages comme *Les héritiers* (Bourdieu & Passeron, 1964) ont montré que les bons élèves se servaient de leur disposition familiale et de loisir afin de se saisir des objets scolaires. Nous faisons donc l'hypothèse des bénéfices potentiels de cette formation à la disposition scolaire par l'apprentissage de la disposition esthétique (et inversement), à certaines conditions de mise en place et d'accompagnement des dispositifs d'EAC que nous allons explorer.

Ici, nous travaillons donc plutôt de manière surplombante sur la transférabilité potentielle des dispositions esthétiques vers des dispositions scolaires et inversement. **En quoi se confronter à des œuvres d'art complexes et à leur analyse peut-il former à la disposition scolaire et donc potentiellement former les élèves sur des exigences qui leur sont requises dans les tâches scolaires ? Inversement, en quoi la confrontation savante aux œuvres, requise à l'école, se base-t-elle sur les modes de pensée scolaires ?**

- **Disposition esthétique, disposition scolaire : une passerelle entre école et culture**

Par ailleurs, cette notion de « disposition » est utilisée par Pierre Bourdieu de manière transversale aux champs culturels et scolaires, ce qui correspond tout à fait à la problématique de cette thèse interrogeant les pratiques d'Education Artistique et Culturelle en contexte scolaire. En effet, dans un bref passage des *règles de l'art* en 1992, P. Bourdieu affirme que c'est à propos de Panofsky, historien de l'art, qu'il commença à parler d'habitus (Bourdieu, 1992, p. 293).

Aussi, la question de la « disposition esthétique » qui s'applique à la critique savante attendue dans le monde de l'art peut être comparée à la « disposition scolastique », que nous nommons dans cette thèse « disposition scolaire » pour simplifier, et qui s'applique au monde scolaire comme nous allons tenter de le faire dans le premier chapitre afin d'en déterminer les convergences partielles. Pierre Bourdieu et ses co-auteurs parlent d'ailleurs d'un « *rapport scolastique aux œuvres* » (Bourdieu & Darbel, 1966, p.139), ce qui constitue déjà une forme de « passerelle » entre art et école dans une analyse dispositionnelle. Du point de vue théorique cette « passerelle » entre sociologie de la culture et de l'école, et cette articulation nous semble heuristique, car ces deux champs de la sociologie s'entrecroisent de manière fructueuse dans des recherches récentes précédemment citées traitant du scolaire, tout en faisant un pas de côté pour étudier les mécanismes connexes dans le domaine culturel.

Cette thèse s'inscrit en effet dans une sociologie de la « transmission-appropriation » qui prend le parti de mettre les résultats de recherches habituellement centrées sur les pratiques scolaires, et leur rôle potentiel dans le renouvellement des inégalités sociales de réussite scolaire au service des pratiques de médiateurs ou d'artistes ne faisant pas partie intégrante des équipes éducatives de l'école. C'est aussi en quoi nous pouvons apporter un point de vue nouveau sur ces questions de médiation culturelle. C'est donc dans cette articulation que la mise à disposition des résultats de sociologie de l'éducation et des inégalités sociales de réussite scolaire au service de l'analyse de projets culturels vient prendre tout son sens.

Nous nous situons ici dans une étroite lignée avec les travaux de Stéphane Bonnéry et Florence Eloy sur la sociologie des dispositions à l'éclectisme éclairé (Bonnéry & Eloy, 2017). Comme eux, nous cherchons à mieux définir les enjeux précis du rapport « légitime » attendu pour la réception d'œuvres, en nous centrant plus encore, sur la question de la transmission de ce rapport. Ces auteurs proposent de regarder de plus près quelles sont les « *modalités légitimes d'organisation de l'éclectique* ». Autrement dit, comment la disposition esthétique requiert aujourd'hui de confronter des œuvres à légitimités

inégales selon des critères formels. Nous irons plus loin encore dans cette thèse en suivant cette même démarche initiale en cherchant à comprendre toutes les modalités attendues de la disposition esthétique et non pas seulement celle-ci.

La filiation avec ces travaux, se situe également dans le fait que ces débats issus de la sociologie de la culture aient un impact possible sur la sociologie de l'éducation qui se doit de les considérer pour élargir son champ de vision et mieux traiter des problématiques scolaires, et inversement. Voici donc des considérations que nous partageons dans cette thèse « *Notre attention particulière pour la dimension cognitive de l'écoute musicale, qui découle de connaissances de la sociologie de l'éducation sur l'activité des apprenants, nous semble permettre un regard nouveau sur les questions de la réception, traitées par la sociologie de la culture* » (Bonnéry & Eloy, 2017, p.2).

La lecture de ces travaux a conforté notre présente démarche de recherche qui vise à systématiser la comparaison entre disposition scolaire et esthétique.

Cette problématisation de notre objet de recherche nous amène également à réfléchir différemment les inégalités sociales de réception des œuvres. Dans ce cas, si l'activité intellectuelle requise à l'école ou dans l'interprétation savante des œuvres est similaire comme nous le montrons dans cette thèse, alors, elle suscite également les mêmes difficultés pour les élèves les moins connivents. Ici, il est intéressant de tirer les enseignements des nombreux travaux de sciences de l'éducation ayant déjà travaillé sur les inégalités d'apprentissage.

Quelles difficultés particulières rencontrent les élèves les plus éloignés des codes scolaires et savants lorsqu'ils doivent produire une analyse d'oeuvres d'art ? En quoi ces difficultés peuvent-elles faire écho à celles mises au jour face à des supports purement scolaires ?

En conclusion, cette thèse se propose de prolonger et préciser les connaissances déjà existantes concernant l'analyse dispositionnelle. Nous cherchons en effet à approfondir encore, par le biais de notre enquête la question des dispositions. En effet, nous cherchons à mettre en évidence d'une part comment se décline plus finement la disposition populaire qui se distingue de la disposition esthétique savante. Celle-ci serait composée plus particulièrement de la disposition évocative, narrative, corporelle et technique, nous le verrons. D'autre part, nous nous attachons à décrire dans cette thèse la disposition attendue par la sphère savante, qu'elle soit scolaire ou esthétique et qui recoupe des dispositions communes à la mise à distance, à la mise en liens, la mise en problème et à la mise en ordre. Enfin, nous travaillons sur la manière dont la disposition esthétique se compose finalement de plusieurs degrés de réception (la disposition symbolique et la disposition problématisante), qu'il s'agit d'articuler afin de réussir à produire une réception savante. En cela, nous travaillons à une spécification de la disposition esthétique tout au long de cette thèse, ce qui en est un des apports principaux.

ANNONCE DU PLAN

La première partie de la thèse nous permet de définir précisément les exigences intellectuelles de la disposition esthétique attendue en contexte scolaire. Nous développons également notre positionnement théorique pour l'analyse des pratiques de médiation culturelle par le prisme de la sociologie de l'éducation et des inégalités scolaires. La question centrale des malentendus est alors explorée afin de constituer par la suite le socle de nos analyses.

La seconde partie, plus empirique, se propose de comparer la réception des deux objets culturels étudiés (la chanson et les œuvres contemporaines). Nous mettons en évidence combien la réception de ces œuvres implique de manière transversale une lecture « hautement littéraciée » qui met potentiellement en difficulté les élèves les moins connivents avec les codes scolaires et savants de socialisation. Mais nous analysons également les spécificités de la réception de ces deux types d'art au regard des difficultés particulières qu'ils peuvent susciter pour ces élèves.

Enfin, la troisième partie de la thèse affine encore le regard sur nos analyses des matériaux de recherche en se centrant sur deux études de cas : l'une pour notre terrain « musique » et l'autre pour notre terrain « musée ». Nous proposons d'y explorer le différentiel entre transmission et appropriation effectives de la disposition esthétique au sein des deux dispositifs d'EAC étudiés.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

LA DEMARCHE SOCIOLOGIQUE ET LE CORPUS D'ENQUÊTE

En fonction de la problématique exposée en introduction concernant les inégalités sociales de réception des oeuvres, nos intentions de recherche sont les suivantes : nous cherchons à observer la manière avec laquelle les médiateurs culturels transmettent aux élèves, de différents milieux sociaux, les codes, postures et logiques requises pour la réception savante des œuvres d'art. Nous avons également comme objectif de comprendre comment les élèves de profils sociaux-scolaires différents se construisent une appropriation de ces œuvres à partir de leur propre socialisation, mais aussi à partir des médiations qui leur sont proposées. Afin de collecter les matériaux adéquats, nous avons fait le choix de combiner des observations sociologiques de moments de médiation des œuvres auprès de scolaires et des entretiens semi-directifs avec les élèves. Une grille d'observation établie à partir de notre cadre théorique guidait nos observations : nous étions surtout sensibles durant ces observations aux éléments pouvant révéler un « choc dispositionnel » du côté des élèves, ou aux modalités d'étayages apportés par la médiation, notamment aux élèves les plus éloignés des attentes.

Ainsi, nous avons conjointement accès aux situations de médiation artistique et aux réceptions des élèves. Voici comment se compose donc notre corpus de recherche final. D'une part, des observations de temps de médiation : 25 observations de visites guidées au musée et 43 observations de temps de médiation musicales en classes avec des collégiens, d'une durée allant de une heure à trois heures d'observation pour chaque séance, soit un total 136 heures d'observation. Les 43 observations réalisées sur le terrain de l'association Zebroch recourent des réalités différentes. Il s'agissait soit d'observations de « conférences » menées par les médiateurs culturels en classe, pour présenter les chansons étudiées dans le dispositif et soit de séances de travaux dirigés (nommés communément « TD » par le dispositif) également menées par l'association pour aider les élèves à écrire des chroniques de chansons notamment, soit de séances de travail avec des artistes dans le cadre du dispositif CAC (La Culture et l'Art au Collège, dispositif d'EAC, 93). Nous avons également réalisé une quinzaine d'observations de classes lors de sorties au concert organisées par Zebroch.

Parmi ces nombreuses données de terrain, nous avons seulement retenu celles qui nous permettaient d'obtenir des résultats de recherche concernant spécifiquement la réception des œuvres. De ce fait, les observations de sorties au concert, ou d'atelier de pratiques plastiques observées au musée dans le prolongement des visites n'ont finalement pas été exploitées dans une thèse centrée spécifiquement sur l'activité d'interprétation artistique. De même, nous avons souhaité traiter d'observations selon des critères de comparabilité stricts. C'est pourquoi, des observations de séances menées uniquement par des artistes en classe (et non par des médiateurs culturels) ou à destination de

lycéens (et non de collégiens) n'ont pas été retenues dans nos analyses. Ainsi, nous gardions une cohérence dans les données traitées comme matériaux de recherche.

D'autre part, nous avons réalisé des entretiens semi-directifs avec des élèves de profils socio-scolaires contrastés (pour des raisons qui apparaissent par la suite). Il s'agissait d'entretiens individuels la majorité du temps (sauf dans 3 cas où les élèves souhaitaient être accompagnés de leurs amis), entretiens plutôt longs, d'une durée variant de 45 minutes à 1h30 avec chaque élève afin d'approfondir au mieux leur réception de plusieurs œuvres analysées auparavant avec les médiateurs en contexte de classe. Plus précisément, nous avons réalisé 29 entretiens avec des élèves côté musée, et 49 entretiens avec des élèves côté musique, soit un total de 78 heures d'entretiens. Voici en annexe (Annexe N°1 et N°2, p. 438 et 439) le tableau résumant l'ensemble du corpus d'entretien recueilli et retranscrit.

GRILLE D'OBSERVATION SOCIOLOGIQUE

Le protocole de recherche choisi nous amenait dans un premier temps à observer les élèves et les médiateurs dans la situation de réception d'œuvres. Ces situations de médiation avaient lieu en contexte scolaire pour nos deux terrains d'enquête : pour Zebrook, les « conférences » avaient lieu en classe dans les établissements scolaires alors que pour le MAC/VAL, les visites scolaires se déroulaient au musée. Lors de ces observations, nous avons donc accès à la co-construction de l'interprétation des œuvres « en actes » par les médiateurs et les élèves eux-mêmes. Ces situations nous permettaient de recueillir en outre les réactions « à chaud » des élèves face aux œuvres.

Face à ces objets d'étude, notre grille d'observation est la suivante. L'objectif principal poursuivi : mettre au jour de possibles malentendus au sein du processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique. L'enjeu est alors de déterminer quels peuvent être les médiations plutôt « levier », au sens où elles aident potentiellement les élèves en difficulté à former leur disposition esthétique et quelles pouvaient être les médiations potentiellement « freinantes », c'est à dire celles qui brouillaient, pour les élèves en difficulté, l'accès à une réception savante des œuvres. Nous observons également à quels « freins » ou résistances des élèves, les médiateurs sont confrontés, et qui peuvent aller à l'encontre d'une réussite du processus de transmission-appropriation dans son ensemble. L'étude précise des réactions des élèves de telle ou telle classe confrontés à une œuvre nous importe beaucoup dans ces observations: nous pouvons faire émerger des modalités récurrentes de rapports aux œuvres ou des difficultés à s'approprier les œuvres selon les attentes.

Plus précisément, nous portons une attention toute particulière aux discours de médiation, aux étayages apportés par les médiateurs, aux pointages des indices dans l'œuvre ainsi qu'aux modalités de guidage des élèves, aux modélisations qu'ils peuvent leur proposer afin de les accompagner dans la réception des œuvres de la chanson et de l'art contemporain. Pour finir, nous sommes également attentifs aux modalités d'entrée dans l'œuvre proposées par la médiation et/ou privilégiées par les élèves avec l'idée qu'ils mettent en évidence des conflits de socialisation. Le projet étant d'essayer de comprendre par la suite comment les médiateurs partent de ces réceptions premières sollicitées et effectives pour amener les élèves finalement vers la disposition esthétique attendue. Dans le cadre d'une sociologie cognitive,

nous sommes particulièrement focalisés sur l'accompagnement des « sauts cognitifs » à réaliser par les élèves afin de produire une réception savante de ces œuvres. L'interaction entre élèves et médiateurs est donc primordiale dans notre analyse car elle révèle le « cadrage pédagogique » des sauts cognitifs à réaliser pour s'approprier l'oeuvre à partir de la réception première des élèves.

Enfin, nous faisons le choix d'observer à plusieurs reprises la médiation d'une même œuvre auprès d'élèves de classes différentes³ afin de pouvoir réaliser des comparaisons sur la variation des médiations apportées aux élèves (variation selon le niveau scolaire de la classe, ou du médiateur). Cette modalité d'observation sociologique comparative nous fournit de nombreux résultats que nous développons dans cette thèse. Notamment, nous avons à l'esprit de pouvoir mettre en évidence d'éventuelles adaptations du discours au niveau scolaire supposé des élèves, qui attesteraient d'un renforcement potentiel des inégalités.

Deux précisions s'imposent quant à ces observations sociologiques. La première concerne la posture de l'enquêtrice durant ces observations. En effet, même si nous étions salariée de l'association Zebroek par le biais du dispositif de recherche CIFRE, la démarche sociologique employée relevait bien d'une observation non participante. En effet, nous n'étions pas nous-même en situation de médiation mais bien en posture d'étude de la médiation elle-même. Cela nous permettait d'acquérir des matériaux de recherche sur les modalités de la transmission de la disposition esthétique face aux œuvres, et ainsi de pouvoir questionner la médiation culturelle dans sa dimension pédagogique, en gardant un regard extérieur.

La seconde précision concerne les deux terrains d'enquêtes observés. Les élèves ayant participé au dispositif musical de Zebroek n'ont pas participé au dispositif muséal des visites au MAC/VAL et inversement. Nos deux terrains d'enquête sont donc *a priori* hermétiques l'un à l'autre. Mais c'est en nous fondant sur le travail théorique proposé dans le chapitre 1 que nous prenons le parti de traiter dans un premier temps de la réception artistique par les élèves de différents milieux sociaux, de manière indifférente au type d'art proposé. Nous n'avons donc dans notre matériau de recherche final, seulement recueilli des réceptions d'élèves, soit d'œuvres de la chanson, soit d'œuvres d'art contemporain, mais jamais des deux types d'art pour un même élève. Nous précisons de ce fait que l'objet de cette thèse n'est pas d'analyser comment un même élève abordera une œuvre musicale ou picturale.

ENTRETIENS SEMIS-DIRECTIFS AVEC LES ELEVES : RECUEILLIR LES RECEPTIONS CONTRASTEES DES OEUVRES

Après ce temps d'observation des situations de médiation d'œuvres du patrimoine de la chanson ou d'œuvres contemporaines, nous sollicitons un entretien individuel avec certains des élèves concernés. Nous avons comme objectif de « re-confronter » les élèves, quelques mois après, à des représentations de ces mêmes œuvres abordées en classe ou au musée. Cette confrontation est susceptible de faire produire

³ Scolarisant des élèves plutôt « connivents » des codes scolaires et culturels ou plutôt « non connivents », nous le détaillons par la suite.

a posteriori aux élèves, un commentaire oral de ces œuvres, le plus approfondi possible. La réflexivité sur l'expérience esthétique vécue est centrale lors de ces entretiens de re-confrontation et elle nous apparaît comme un enjeu de travail à part entière. Ces entretiens étaient réalisés plusieurs mois après le temps de médiation observé. Ainsi, nous pouvons recueillir des éléments réellement personnels de l'interprétation de l'œuvre tout en analysant également les éléments apportés par la médiation et toujours présents dans le discours des élèves. Une re-confrontation trop proche dans le temps avec la conférence ou la visite de musée perdrait selon nous en richesse car certains élèves pourraient alors seulement répéter ce qu'ils auraient entendu sur l'œuvre au lieu de construire réellement l'argumentation et l'analyse en situation d'entretien comme c'était le cas dans notre protocole. Le choix d'entretiens individuels pour réaliser ce type d'analyse nous paraissait fondamental pour que les élèves ne s'influencent pas les uns les autres sur leurs réceptions effectives des œuvres.

Le fait de réaliser des entretiens avec des élèves de milieux sociaux et de niveaux scolaires très différents nous permet de recueillir dans leur propos, les manifestations de « dispositions » socialement situées lors de la réception. Voici notre manière de procéder : nous les laissons tout d'abord choisir des œuvres qui les auraient marquées plus que d'autres, puis justifier leur interprétation des œuvres le plus possible par eux-mêmes. Ainsi, nous pouvons repérer leur manière privilégiée d'entrer dans la réception ou leurs schèmes de réception et d'appropriation des œuvres. Puis, nous les amenons à « aller plus loin » en les guidant dans une analyse plus poussée afin qu'ils produisent la réception la plus savante possible. Pour ce faire, nous basons notre démarche en calquant nos propos d'enquêtrice sur ceux de la médiation que les élèves ont effectivement reçue de cette œuvre. Le fait d'avoir été présente lors de la conférence en classe ou la visite scolaire nous permet alors d'anticiper sur les informations que les élèves ont eu au sujet de l'œuvre et d'aller creuser dans ces directions pour susciter l'interprétation. Le cheminement intellectuel est également repris lorsque la médiation a conduit les élèves pas à pas vers une co-construction d'interprétation.

Ce commentaire d'œuvre produit par les élèves est le « matériau » principal de recherche que nous étudions afin de travailler sur les réceptions contrastées des œuvres muséales et musicales par les élèves de différents milieux sociaux, *a priori* à conditions de médiation égales. Nous utilisons également les matériaux issus de ces entretiens individuels lorsque nous cherchons à mettre en relation les pratiques de transmissions et d'appropriation effectives respectivement des médiateurs et des élèves.

Nous venons de détailler notre démarche de conduite d'entretien semi-directifs avec les élèves. Celle-ci traduit une volonté d'aborder les matériaux recueillis dans les observations et les entretiens de manière croisée. En effet, nous étudions bien le processus lié de la transmission-appropriation, et celui-ci s'observe à la fois dans le temps de médiation et dans la réception apportée par les élèves, et face aux œuvres directement pendant la première rencontre avec l'œuvre, et également dans un moment plus réflexif. Nous adoptons également une autre modalité de croisement des observations et des entretiens. En effet, durant les observations, des élèves particulièrement « saillants » étaient repérés parfois pour leur manière de participer à la co-construction du sens avec le médiateur. Soit parce qu'ils paraissaient particulièrement connivents avec la disposition esthétique et tenaient des discours bien plus savants que

d'autres élèves de leur classe, soit au contraire parce que leurs réactions spontanées étaient caractérisées par une distance évidente avec les enjeux de la réception savante. A ce titre, ces élèves saillants nous intéressaient particulièrement. Afin de les constituer potentiellement en « élèves étalons » dont nous anticipions qu'ils seraient utiles à notre analyse, nous leur proposons à eux particulièrement de venir participer aux entretiens individuels (faisant ainsi un nouvel aller-retour entre observations et entretiens)⁴. Néanmoins, cette méthode de sélection d'élèves purement empirique n'est pas la seule méthodologie que nous avons déterminée pour le choix de notre population d'enquêtés, nous allons le voir ci-dessous.

LA CONSTRUCTION SOCIOLOGIQUE DE NOTRE POPULATION D'ENQUÊTE : DES CLASSES D'ECOLAS AU CLASSES SOCIALES

Au delà de ce protocole de recrutement systématisé, nous proposons de détailler notre méthodologie globale pour la constitution de notre population d'enquête à partir de nos deux terrains de recherche. Dans la lignée des travaux fondateurs du laboratoire CIRCEFT-ESCOL, nous avons comme problématique principale transversale à cette thèse, la question des inégalités sociales de réussite scolaire et des difficultés rencontrées par les élèves les moins connivents avec les codes scolaires de socialisation. Rapportés à notre objet sur les projets d'EAC, nous gardons ce fil rouge sur les potentielles inégalités d'appropriation de la « disposition esthétique » comme capacité d'analyse des œuvres sur laquelle nous allons revenir ci-après.

Des recherches précédentes centrées sur les propositions pédagogiques des dispositifs de rescolarisation des élèves (Bonnéry, 2003, 2007 ; Bonnéry & Martin ; 2002, Bonnéry et Renard, 2013 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013) nous ont donné à voir, de manière concentrée, les difficultés d'apprentissage des élèves scolarisés dans ces classes relais ainsi que les enjeux de la construction de « malentendus sociocognitifs » par le biais implicite des pratiques enseignantes elles-mêmes ou de celles des intervenants extérieurs proposant principalement des activités de socialisation à ces élèves les éloignant des enjeux cognitifs de l'apprentissage.

Parmi ces travaux, il est apparu intéressant du point de vue d'une méthodologie de l'enquête de s'intéresser à l'« effet loupe » de ces difficultés et malentendus auprès de ces populations d'élèves en situation de décrochage scolaire. Cela est également particulièrement heuristique dans le cadre de notre propre travail de recherche. Comme l'expliquait Stéphane Bonnéry dans sa thèse, les collégiens scolarisés dans les classes-relais ont des difficultés qui ne sont pas « à part », au contraire, il s'agit de considérer ces difficultés dans leur « effet loupe », comme venant pointer les difficultés plus ordinaires auxquelles se heurtent les élèves de milieux populaires dans leurs scolarités. Les collégiens des classes-relais sont également considérés dans notre recherche comme des cas plus visibles des inégalités sociales de réussite scolaire, qui nous intéressent en particulier. L'idée étant donc dans notre cas de passer par une étude des difficultés rencontrées par les élèves de classe relais quant à la réception savante des œuvres d'art afin

⁴ Qui fait écho à la manière avec laquelle nous refaisons vivre la situation de médiation observée pendant le temps de médiation, lors de l'entretien.

« *D'analyser les modes de construction des inégalités sociales de réussite scolaire, les modes de construction de la différenciation scolaire socialement située* » (Bonnéry, 2003, p.40).

Ce qui nous intéresse en particulier dans cette démarche que nous proposons de continuer à travailler, est le fait de s'interroger sur la confrontation des élèves de milieu populaire à l'école, mais aussi plus précisément, sur leur confrontation aux œuvres dans un contexte scolaire. Cette rencontre étant à envisager principalement pour ce qu'elle engage d'arrière-plans socialement situés liés à la mobilisation de la disposition esthétique.

Ainsi, nous avons choisi de procéder d'une façon commune dans l'enquête sur nos deux terrains concernés par notre thèse. Nous choisissons des classes de collège pouvant représenter différents degrés de connivence avec les codes scolaires et savants de socialisation. En nous appuyant sur un état de l'art en sociologie de l'école, nous sommes en effet partis de l'hypothèse du processus de « démocratisation ségrégative de l'enseignement » (Merle, 2012) lié notamment à la filiarisation du collège unique dans laquelle les inégalités sociales se répartissent à l'intérieur du collège unique en filières socialement très contrastées. La prise en compte de ce processus est pour nous une manière d'aborder des profils scolaires et sociaux différents au sein d'une même classe d'âge d'élèves scolarisés au collège.

Le protocole de recherche a été construit à partir de ces différentes classes sociales présentes respectivement au sein de différentes classes d'école. En annexe figure le récapitulatif de notre corpus de « classes conniventes » et « non conniventes » analysé de manière privilégiée dans une démarche comparative (Annexe N°3, p.438).

Les observations sociologiques de temps de médiation des œuvres avec des scolaires, puis les entretiens semi-directifs ont été réalisées avec des élèves de différents milieux scolaires dans chacun des types de classes. D'abord, l'enquête voulait investir des classes « d'élite » regroupant des élèves des milieux les plus cultivés et des meilleurs niveaux scolaires avec des classes de 4ème et 3ème en options CHAM/CHAAP. Ce choix s'expliquait d'une part du fait de la concentration potentielle d'élèves issus de milieux intellectuels/cultivés dans ces classes artistiques. Ces classes sont nommées dans cette thèse « classes conniventes ».

En effet, on se rend compte que les « classes à Projets Artistiques et Culturels » (dites classes à PAC) ou classes CHAM⁵ ou CHAAP⁶ ayant des filières artistiques musicales ou d'art-plastique visent d'une part à donner une image d'excellence à l'établissement, et sont considérées d'autre part comme des classes « d'élites » par les franges moyennes et supérieures de la population afin de se distinguer des classes plus classiques (Baluteau, 2013). D'autre part, ce type de classe a été également retenu pour le caractère artistique de son cursus qui nous intéresse en matière de réception scolaire des objets artistiques.

Pour obtenir un point de comparaison, nous avons fait le choix de comparer ces classes conniventes à des élèves de classes « non conniventes ». C'est ainsi que les observations et entretiens ont été réalisés dans des classes de 4ème et 3ème SEGPA regroupant des élèves issus principalement de

⁵ Classes CHAM : Classes à horaires aménagés Musique (collège).

⁶ Classes CHAAP : Classes à horaires aménagés Arts-Plastiques (collège).

milieux populaires et en grande difficulté scolaire notamment sur le plan cognitif, ce qui prend sens en particulier pour une thèse sur la disposition intellectuelle sollicitée par l'analyse d'œuvres d'art en contexte scolaire. Il est à noter que c'est seulement dans le cadre du dispositif Zebrook que nous avons eu accès à des classes SEGPA, ce type de sections ne se rendant quasiment jamais au musée le MAC/VAL, ce qui ne nous permettait pas de réaliser les observations voulues (ce qui en soi est déjà une donnée intéressante sur le rapport à l'art contemporain proposé ou non aux élèves de ces différentes « classes »). Une classe de 3ème prépa pro a également été enquêtée et nous prenons le parti de regrouper ces élèves avec les classes SEGPA car elles sont fréquentées sensiblement par le même type de population scolaire et de difficultés, pour ces élèves orientés précocement vers les filières professionnelles courtes dès la 4ème.

Enfin des classes-relais spécialisées pour des élèves en décrochage scolaire ont également été investiguées en vue d'accéder à des réceptions d'œuvres d'art par des élèves de milieux également principalement populaires et connaissant des difficultés d'adaptation à la forme scolaire et à ses exigences. Des élèves de classe relais ont en effet été concernés à la fois par le dispositif Zebrook et par les visites au MAC/VAL. Nous avons fait le choix d'enquêter sur ces types de filières en particulier car elles scolarisent majoritairement des élèves de milieux populaires, non connivents des codes scolaires et culturels de socialisation (Millet, 2017). Les élèves scolarisés dans ces deux derniers types de classes (classes SEGPA et Classes relais) ont des difficultés d'ordres différents, mais elles regroupent néanmoins une forte population d'élèves de milieux populaires, en tous cas éloignés des objectifs de scolarisation longue et des exigences qui leur sont liées. C'est le cas également de certains établissements scolaires classiques à recrutement majoritairement populaire. En définitive nous considérons dans notre travail ces trois types de scolarisations que sont les dispositifs relais, les classes SEGPA et les classes à recrutement majoritairement populaire comme étant « non conniventes ». Nous souhaitons en effet définir des contrastes sociaux-scolaires importants dans la réception des œuvres d'art, ce qui nous amène à observer des populations d'élèves dont le degré de connivence avec l'école et la culture diffère beaucoup pour les besoins de l'analyse⁷.

Afin de pouvoir atteindre des différences importantes dans les modes d'appropriation des œuvres, les élèves ont été choisis en particulier car ils étaient scolarisés dans ces filières contrastées. C'est par cette méthodologie d'enquête que nous pouvons obtenir le fameux « effet loupe » que nous recherchons. Ces différences de degré de connivences des classes observées nous permet de nous focaliser sur des schèmes d'appropriation et de réception d'élèves sociologiquement déjà fortement catégorisés.

Du côté du musée le MAC/VAL, nous avons sélectionné pour notre analyse 9 observations de classes en visite scolaire au musée. Parmi elles, 5 classes conniventes (dont 1 classe CHAAP) contre 4 classes non conniventes, dont 2 dispositifs relais pour des élèves décrocheurs scolaires et 2 classes d'une ville concentrant une population majoritairement populaire.

⁷ Nous précisons que notre utilisation du concept de « connivence » exclut l'idée qu'il y aurait une entente particulière entre enseignants et élèves agissant comme délit d'initiés, mais désigne plutôt une convergence forte entre socialisation primaire et secondaire au sein de ces classes.

En ce qui concerne l'association Zebrook, nous avons sélectionné pour notre analyse 11 observations, lors des conférences ou TD du dispositif, en présence d'une médiatrice culturelle en classe. Ce corpus est réparti comme suit : 4 classes conniventes (dont 1 classe CHAM et une classe à PAC ou projet artistique et 2 classes de 4^{ème} « classiques » situées dans des établissements majoritairement connivents) pour 7 classes non conniventes (dont 2 classes relais, 2 classes SEGPA et 3 classes de 4^{ème} à recrutement très populaire).

Nous avons veillé dans le choix de ces classes, à ce que celles-ci puissent permettre une comparaison autour de la médiation des mêmes œuvres, et le plus souvent avec les mêmes médiateurs.

Nos deux terrains d'enquête nous fournissent donc des cas de classes conniventes et non conniventes en proportion inégales. Nous prenons cet élément en compte dans nos réflexions plus détaillées. Néanmoins, notre analyse étant globalement bâtie sur la confrontation des logiques de connivence/ non connivence, ce corpus nous fournit finalement les matériaux nécessaires pour effectuer ces comparaisons dans les deux terrains. Cela nous donne à voir également comment les classes non conniventes inscrivent plus volontiers leurs élèves dans des projets d'EAC autour de la musique et combien les classes artistiques valorisent plutôt l'art contemporain, car nos observations se sont déroulées en fonction des publics effectifs d'un terrain et de l'autre.

Au delà de l'observation empirique d'élèves saillants précédemment explicitée, il était nécessaire d'établir une méthodologie de sélection des enquêtés moins aléatoire. Dans l'optique d'une analyse des réceptions contrastées, il nous fallait effectivement avoir accès de manière uniformisée à des élèves de milieux sociaux et de profils scolaires très différents et ce, pour chacune des classes observées.

De ce fait, nous avons mis en place un protocole de « recrutement » systématique des élèves qui seraient interrogés lors de l'entretien semi-directif. Pour ce faire, nous avons demandé aux enseignants de nous aider à identifier des élèves correspondant à différents profils scolaires pour l'entretien. Les enseignants étaient considérés comme les intermédiaires adéquats pour savoir classer leurs propres élèves, et ce plutôt en fonction de leur niveau scolaire, que selon leur milieu social d'appartenance. A chaque enseignant il était demandé de désigner trois élèves, auxquels le chercheur proposerait un entretien. D'une part, de très bons élèves, très investis dans l'analyse d'œuvres, d'autre part, des élèves de niveau moyen, peu scolaires mais relativement intéressés par l'analyse d'œuvres, et enfin, des élèves en grande difficulté scolaire, ayant eu des difficultés à la production de commentaires d'œuvres.

Ce mode de sélection des élèves comporte néanmoins des biais. En effet, nous nous en remettons entièrement à ce que nous « annoncent » les enseignants de leurs élèves, sachant qu'il y a une part de subjectif, liée à la matière enseignée, ou au rapport avec l'élève dans la discipline concernée. Les élèves qualifiés de « forts » ou « faibles » relèvent donc des jugements de l'institution et de ses acteurs et pas de ceux du chercheur. Néanmoins, nous avons effectivement eu accès à des profils scolaires (et sociaux) différenciés par ce protocole de recherche, qui a donc révélé sa pertinence pour notre recherche.

Les études sur les inégalités sociales de réussite scolaire nous montrent les corrélations très fortes entre niveaux d'étude des parents, entre catégories socioprofessionnelles et réussite scolaire. Partant de

ces résultats de recherche, nous avons supposé en envisageant ce protocole que l'accès à des profils scolaires très contrastés nous donnerait également accès à des profils sociaux différents, dont l'identification nous était plus difficile à aborder avec l'institution scolaire de manière directe.

Nous avons donc fait le choix de réaliser des entretiens avec des élèves de niveaux scolaires hétérogènes pour accéder simultanément à leurs différentes catégories sociales par ce biais. C'est effectivement cette corrélation que nous retrouvons fortement dans la population étudiée. En effet, dans la très grande majorité de la population enquêtée, les bons élèves interrogés sont issus de milieux sociaux favorisés, et ont des parents culturellement et scolairement mieux dotés que les autres, exerçant des professions intellectuelles, de gestion ou artistiques (Annexes N°1 et N°2, p. 438 et 439). C'est aussi ce qui est visible dans le tableau récapitulant les élèves enquêtés dont le chapitre 3 montrera particulièrement les réceptions contrastées des mêmes œuvres (Annexe N°4, p. 441). Quelques cas de « transfuges sociaux »⁸ (Terrail, 1990) sont néanmoins observés et également intéressants à analyser, car ils nous montrent des élèves de milieux populaires qui sont par ailleurs de bons élèves, mais qui ne possèdent pas forcément la connivence avec la disposition esthétique que l'on cherche à leur transmettre, on le verra.

On peut donc en déduire que le capital culturel est bien plus important chez les « très bons élèves » de notre corpus, que chez les élèves en difficulté scolaire qui concentrent très majoritairement une précarité sociale (très fort taux de chômage, de pères absents) et des professions non qualifiées et/ou très précarisées (Agents d'entretiens, ouvrier non-qualifié) relatives à des niveaux d'études bas. Nous avons conscience que le choix de classes bipolarisées et "à profil" explique en partie le fait que tu sois tombée sur des corrélations fortes entre position sociale et niveau scolaire. C'est pourquoi il nous arrive d'aborder les élèves dans cette thèse en fonction de leurs niveaux scolaires différents, en faisant référence de manière sous-tendue aux catégories sociales différenciées qui leur correspondent. En définitive, ces choix d'élèves enquêtés sont utiles à la catégorisation en termes de connivence avec la culture scolaire et savante qui est un critère de comparabilité dans cette thèse.

DEUX PROTOCOLES D'ENTRETIEN ORIGINAUX POUR COMPRENDRE LA SOCIALISATION DES ELEVES

- **Le protocole d'enquête sur la socialisation : les cartes des loisirs culturels**

Chaque entretien semi-directif se déroulait selon un protocole bien précis, commun à nos deux terrains d'enquêtes. Tout d'abord, dans le but de préciser notre analyse du point de vue d'une sociologie des dispositions, il nous est apparu important de trouver le moyen d'avoir des informations en début d'entretien concernant la disposition esthétique propre aux élèves, ou leur rapport incorporé aux objets culturels. En effet, nous l'avons vu, la disposition comme socialisation familiale ou par le biais des loisirs

⁸ Ou du moins des élèves en cours de le devenir.

nous permet d'avoir du recul concernant des rapports observés aux œuvres muséales ou musicales proposées dans le cadre des dispositifs d'EAC.

Le cadre de notre analyse dispositionnelle nous amène à travailler, on l'a vu, sur la socialisation des élèves et sur leurs schèmes de réception et d'appréhension initiaux. Nous portions alors comme intention de recherche le fait de pouvoir spécifier cette socialisation, notamment culturelle pour chacun des élèves enquêtés. Pour travailler sur leur socialisation primaire des élèves, une contrainte s'imposait : nous n'avions pas accès aux familles des élèves. Il était donc difficile de recueillir des données sur la socialisation culturelle de ces élèves. Nous appuyant sur les travaux d'Anne Barrère, nous avons alors envisagé les « activités électives » des élèves, ou loisirs culturels extra-scolaire (Barrère, 2011) comme mode de socialisation à part entière. L'enquête de C. Détrez qui est parue pendant notre travail de recherche confirme bien l'importance des loisirs des élèves dans leur socialisation comme étant « une affaire sérieuse », (Détrez, 2014). Nous souhaitons, de même que ces chercheuses, prendre les loisirs au sérieux dans notre analyse.

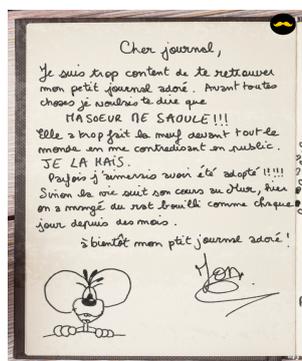
L'originalité de notre démarche méthodologique se situe dès lors dans la transposition d'un protocole particulier soumis à tous les élèves reçus en entretien, et en partie inspiré de la démarche utilisée au début des années 1980 par Boltanski et Thévenot auprès d'adultes, codeurs de l'INSEE. Les enquêteurs utilisaient des jeux de cartes fabriquées pour inviter les enquêtés à mobiliser des postures réflexives sur les catégorisations de l'espace social. L'idée de jeu de cartes est reprise plus récemment pour solliciter la verbalisation des modalités réflexives adolescentes de catégorisation des pratiques culturelles. De même, pour inciter les élèves à verbaliser des catégories en matière de pratiques culturelles, nous proposons aux élèves en guise d'introduction de notre entretien, un lot d'une quarantaine de « cartes » réalisées par nos soins représentant un large panel des loisirs culturels potentiels des adolescents.

Sachant qu'il n'existe pas une mais bien des socialisations juvéniles selon les milieux sociaux, il était important de laisser un très large choix de cartes aux élèves afin de ne pas les enfermer dans des présupposés et de les laisser eux-mêmes se « catégoriser ». Pour réaliser ce protocole précis et déterminer quelles « cartes » nous allions leur soumettre, nous avons nourri notre réflexion de différentes recherches sur la socialisation culturelle juvénile (Galand, 2009; Barrère & Jacquet-Francillon, 2008, Donnat, 2010, Octobre, 2009). Les loisirs culturels proposés dans ce protocole étaient pris au sens large, s'inspirant des résultats de recherches orientent les pratiques des jeunes adolescents, « digital natives » (Prensky, 2001), vers les activités de loisirs numériques, redéfinissant les frontières entre sphère publique et privée comme les chats, forums, téléchargement de films et musiques, jeux en réseau et réseaux sociaux (Donnat, 2010). Ils incluaient également des loisirs numériques, et liés par exemples aux pratiques des réseaux sociaux mais aussi des activités culturelles plus classiques (comme la pratique d'un instrument, de la danse, de la lecture ou du théâtre).

L'enjeu était alors de leur proposer de choisir parmi ces cartes qui permette de mieux les connaître mais surtout d'avoir accès à des éléments sur cette précieuse socialisation culturelle initiale. Les élèves étaient invités à réaliser leur « portrait » par la sélection de quatre cartes les représentant le plus et leur

« anti-portrait » par le choix de quatre cartes considérées comme étant les plus éloignées de leurs pratiques de loisirs culturels. Partant de recherches sur l'efficacité du « photolangage » comme technique pour l'exploration de soi (Cardone, 2011), nous souhaitons par ce protocole imagé délier la parole des élèves dès le début d'entretien afin de recueillir des informations personnelles nécessaires à nos analyses. Nous avons effectivement besoin d'avoir accès directement à une certaine familiarité avec leur univers culturel à la maison et dans les loisirs afin de mieux appréhender par la suite leurs manières de parler des œuvres contemporaines ou du patrimoine de la chanson.

Voici, à titre d'exemple, certaines des cartes proposées aux élèves pour réaliser ces « portraits » et « antiportraits ». Ceci correspond à une approche sociologique de la socialisation par les loisirs culturels et des rapports aux objets culturels des élèves enquêtés. Ces cartes étaient proposées aux élèves comme telles, et ne possédaient pas de légendes afin de ne pas orienter leur fonction de « photolangage ». En effet, cette technique travaille par évocation, une image va évoquer des souvenirs, ou des concepts, du rejet ou de l'adhésion chez la personne interrogée, et les explications toutes personnelles qu'elle donnera de ces évocations sont la manière d'accéder à sa socialisation. L'objectif de l'enquêtrice étant de creuser ces évocations pour avoir accès à un pan de la socialisation de l'élève.



Le choix des cartes effectué, nous leur demandions alors de nous expliquer la raison de leurs choix. Le but était de les laisser s'exprimer avant tout, sans interférer. Quand ils nous demandaient des confirmations pour s'assurer de leurs choix, et parfois par manque d'assurance, nous les renvoyions systématiquement à leur propre argumentaire. Voici le type de relances que nous leur faisons : « *Si tu as choisi cette carte, c'est qu'elle t'a parlée, qu'elle t'a évoquée quelque-chose de ton quotidien, pourquoi l'as-tu choisie elle et pas une autre ? À quoi cela te fait-il penser ?* ».

L'entretien débutait de ce fait systématiquement par une explicitation de ces cartes par les élèves eux-mêmes afin qu'ils argumentent leurs choix. Chaque élève pouvait alors s'exprimer librement sur ce que lui évoquait personnellement les cartes choisies, en faisant référence à ses propres loisirs quotidiens. Cela conduisait les jeunes à dévoiler à l'enquêtrice des enjeux de socialisation utiles à la conduite de l'entretien d'une part, en donnant accès à une partie des schèmes de perceptions et d'appréhension initiaux, plus ou moins éloignés de la disposition esthétique attendue, en terme d'habitude acquise à l'analyse d'oeuvre, à la fréquentation des objets de la culture légitime et surtout des manières légitimes d'aborder les oeuvres.

Enfin, l'interrogation sur les « rejets » par le biais des « anti-portraits » nous permettait en particulier de mettre le doigt sur les polarités culturelles de l'élève et sur ce qui est pour lui/elle le plus difficile d'accès, ou sur les processus de « *mise en crise des structures existantes* » pour parler en termes bourdieusiens. Puisque nous cherchons à observer les « freins » rencontrés par les médiateurs dus aux socialisations des élèves, cela nous fournissait des matériaux à ce titre intéressants. Cela donnait également un point d'accroche pour étayer l'échange et mieux comprendre les réticences possibles de l'élève à rentrer dans l'analyse approfondie des oeuvres abordées dans les dispositifs d'EAC.

Ce protocole d'enquête a été particulièrement efficace (tous les élèves sans exception se sont pris au jeu et les explicitations recueillies étaient toujours prolifiques, quelque-soit le niveau scolaire des élèves). Celui-ci nous a fourni de nombreuses données qui seront exploitées dans cette thèse. Notamment cela nous a permis de préciser les contours de la disposition populaire en ce qui concerne le rapport aux objets culturels. L'objectif étant de mettre en évidence des socialisations très différenciées selon les milieux sociaux qui préfigurent de degrés de réceptions des oeuvres également différenciés.

Notre approche sociologique nous amène également à définir des critères de catégorisation des différents élèves enquêtés. Les échanges qui résultent de notre protocole d'enquête nous permettent dès lors d'affiner les portraits sociologiques des élèves au delà de la seule appartenance sociale par le biais de la catégorie socioprofessionnelle des parents. En effet, nous sommes partis de l'hypothèse suivante : il est possible que des élèves appartenant plutôt à des milieux très modestes aient une socialisation culturelle assez importante du fait de leurs loisirs culturels parfois particulièrement formateurs. Il nous apparaissait important, en complément des critères plus classiques de sociologisation de notre population d'enquête, de pouvoir déterminer plus précisément le rapport aux objets culturels quotidiens des élèves.

Enfin, ces matériaux nous permettent de décliner la disposition populaire à analyser des oeuvres en des tendances dispositionnelles que nous avons pu faire émerger de nos analyses de ces matériaux et que nous détaillons dans cette thèse. Nous verrons comment les médiateurs utilisent ou pas ces voies

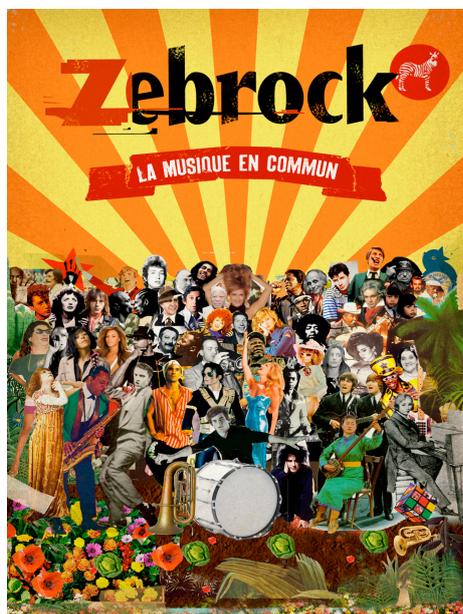
d'entrées possibles dans l'oeuvre pour les élèves de milieux populaires et comment ils « assignent » parfois les élèves à ce seul rapport aux œuvres sans toujours les accompagner dans leur dépassement pour construire une disposition esthétique plus complète.

- **Le protocole d'enquête sur le répertoire culturel disponible : le test-culturel**

Par ailleurs, un second protocole expérimental d'entretien a été mis en place systématiquement avec tous les élèves enquêtés. Il s'agissait de différencier les élèves, non seulement en fonction de leurs catégories sociales, de leur socialisation par les loisirs culturels mais également par leurs connaissances en terme de patrimoine culturel, dans le domaine de la musique pour les élèves du côté de Zebroch et dans le domaine des arts picturaux du côté des élèves du MAC/VAL.

Cette réflexion découlait d'une précédente enquête menée sur la socialisation musicale (Bonnéry (dir), Bautier, Dejaiffre, Pirone, 2012) dans laquelle les chercheurs avaient pu montrer combien les répertoires culturels différaient selon les milieux sociaux, non seulement en termes de connaissances de noms d'artistes et de genres musicaux mais également en terme de manière de parler de la musique, les postures allant chez les élèves d'une posture de critique musicale experte à la difficulté de parler de ce que l'on apprécie pas, au simple « fredonnage » de la mélodie lorsque le fait même de mettre des mots sur une pratique d'écoute totalement incorporée venait en contradiction avec le rapport premier à la musique de ces élèves (Bonnéry & Fenard, 2012).

Afin de « tester » leur volume de connaissance, nous soumettions les élèves systématiquement à un « jeu » de reconnaissance patrimonial en début d'entretien. Lors de notre présence en classe, nous avons pu observer des élèves qui « jouaient » spontanément à ce jeu de reconnaissance visuelle à partir d'un photomontage réalisé par Zebroch. Il s'agissait d'une reprise graphique d'une célèbre pochette des Beatles (Sergeant Pepper Lonely Hearts Club Band, sorti en 1967) sur laquelle on voyait de nombreux personnages célèbres de la musique de cette époque, ces personnages ayant été remplacés dans notre cas par des « grandes figures » représentant les musiques actuelles et la chanson, d'époques et de de styles différents (voir illustration ci-dessous).



Ce « jeu » de reconnaissance pratiqué de manière informelle par les élèves eux-mêmes, nous donnait à voir d'une part l'adhérence des élèves à l'exercice de reconnaissance visuelle d'artistes musiciens, et d'autre part des niveaux de connaissances du patrimoine musical très hétérogènes selon les élèves. C'est cette observation de terrain qui nous a donné l'idée de départ pour la mise en place de notre protocole d'enquête.

En effet, nous avons à notre disposition un outil intéressant pour « tester » l'amplitude de répertoire patrimonial disponible ou non chez les élèves de notre enquête. Mais également par ce biais, nous pouvions avoir accès à une manière plus ou moins savante que ces élèves avaient de parler de

musique, d'artistes, de genres musicaux. Il s'agissait donc bien plus qu'un test-culturel sur un volume de répertoire disponible chez les élèves, mais une approche plus qualitative sur un certain rapport au domaine artistique concerné.

De plus, l'aspect visuel de ce test musical, s'il n'était pas forcément intuitif *a priori* (nous aurions plutôt fait écouter des extraits musicaux pour les soumettre à la reconnaissance des élèves) nous permettait de construire un outil comparable au test de connaissances du patrimoine de la peinture (également de nature visuelle) auquel les élèves pourraient se confronter de la même manière pour notre terrain musée. De plus, nous conservions ainsi une cohérence avec l'outil de photolangage précédemment explicité, et qui avait fait ses preuves en ce qui concerne le recueil de matériaux chez les élèves parfois peu loquaces sans un « support » qui aide au développement de la pensée. C'est pourquoi, nous basant sur le protocole lié au terrain musique, nous avons produit un outil similaire où des cartes représentant des « œuvres majeures » du patrimoine de la peinture étaient proposées aux élèves en début d'entretien comme jeu de reconnaissance. Voici ci-dessous quelques-unes de ces cartes pour avoir un aperçu.



Ces 21 cartes ont été sélectionnées en fonction de la liste d'exemples d'œuvres concernant les arts du visuels dans le cadre des orientations officielles de l'histoire de l'art (Ressource Eduscol 2008, mis à jour en 2009). Ces œuvres s'étalent sur une large période allant de 1506 à 1967, et permettent d'aborder à la fois les grands noms de l'histoire de la peinture et les principaux courants esthétiques qui ont marqué l'histoire de l'art comme le romantisme, le réalisme, le fauvisme, l'impressionnisme, le cubisme ou le surréalisme.

Les élèves avaient pu potentiellement « rencontrer » ces œuvres et/ou ces courants esthétiques célèbres durant leur scolarité du primaire au collège, que ce soit en arts-plastiques, en français ou histoire de l'art, ou les connaître par le biais de leur famille. Du côté musical, les artistes présents sur le photomontage n'ont pas été choisis par nos soins (l'outil existant déjà). Néanmoins, ce photomontage nous permettait d'aborder également un large panel d'artistes célèbres, représentant des courants musicaux majeurs. Ainsi, les élèves étaient confrontés à des figures de la musique classique, du rap/RnB, de la pop, du rock, du reggae, de la world music ou du jazz. Etaient présents également fortement dans ce photomontage pour le domaine de la chanson, des représentants du patrimoine ancien de la chanson française, ou de son patrimoine plus récent et également de la scène contemporaine. Les noms des artistes du domaine de la chanson (et de la musique) ou du domaine de la peinture qui constituent notre test culturel sont détaillés en annexe (Annexe N°5, p. 442).

Ces trois catégories correspondent aux injonctions officielles présentes dans le curriculum d'éducation musicales selon Florence Eloy (Eloy, 2012) et nous intéressent particulièrement à ce titre. Nos deux outils sont donc relativement comparables, malgré le fait que l'outil musical propose à reconnaissance quelques figures d'artistes connues des élèves car participant de leur actualité musicale alors que les oeuvres du patrimoine de la peinture s'arrêtent en 1967, et n'ont pas d'actualité directe pour les élèves d'aujourd'hui. Néanmoins, il n'est pas certain que les élèves reconnaissent particulièrement des oeuvres d'artistes contemporain dans le domaine des arts visuels qui est beaucoup moins fréquenté que le domaine musical pour les adolescents. En définitive, ce n'était pas réellement ce que nous cherchions à mettre au jour par ce test. Celui-ci, même dans ses imperfections, nous permettait d'avoir un même « prétexte » de recueil de discours sur l'art, comparable entre tous les élèves, et qui donnerait à voir des disparités dans tous les cas.

Il était alors demandé aux élèves dans un cas comme dans l'autre, de présenter les œuvres ou artistes qu'ils reconnaissaient, d'explicitier dans quel contexte ils avaient « rencontré » ces figures majeures (à l'école, avec les pairs, dans la famille) et de commenter brièvement ces peintures ou ces artistes musiciens et ce que ceux-ci représentaient pour eux. Nous avons ainsi accès à la fois au volume de connaissances culturelles sur un critère de connaissance, ce qui fait partie de l'appréciation savante, aux « prescripteurs » de ces connaissances ainsi qu'à une ébauche de rapport aux objets culturels du patrimoine ainsi qu'aux dispositions à nommer et catégoriser. L'aspect systématique de ce test nous permettait de comparer les volumes de répertoire disponible et les rapports aux objets culturels pour des élèves de degrés de connivence inégaux.

ETUDE COMPLEMENTAIRE D'UN CORPUS D'ECRITS REALISES PAR LES ELEVES : LES CHRONIQUES DE CHANSONS

Enfin, nous avons également comme intention de recherche de confronter les modalités de médiation effective des œuvres et les appropriations qui en sont faites par les élèves. Pour ce faire, nous pouvons mettre en perspective les observations réalisées avec les entretiens individuels comme nous l'avons expliqué en amont. Mais nous disposons en outre de matériaux d'enquête complémentaires et indigènes (pour le terrain musique uniquement) qui peuvent s'avérer très utiles pour évaluer l'appropriation effective des élèves. Il s'agit des « chroniques de chansons » que ces derniers étaient amenés à rédiger dans le cadre du dispositif Zebrook au Bahut ainsi que des « tweets » réflexifs qu'ils rédigeaient aussi à propos des chansons.

Nous avons fait le choix dans cette thèse de nous intéresser à ces deux exercices d'écriture car nous les pensons particulièrement révélateurs de malentendus. En effet, la chronique de chanson correspond *in fine* au modèle de la critique savante d'œuvre d'art qui est développé dans le chapitre 1. Ainsi, nous pouvons confronter cette disposition esthétique attendue par le dispositif Zebrook à la disposition réellement mobilisée par les élèves. Ce différentiel entre attendu et effectif nous permettra de

mettre en évidence le malentendu déployé dans ses différentes dimensions. Celui-ci se situe également entre transmission effectivement réalisée par les médiateurs et appropriation effective que l'on peut voir apparaître dans ces chroniques et tweets autour de la chanson.

Ce corpus est constitué de 38 chroniques de chansons écrites entre 2012 et 2015 par des élèves de 4ème, 3ème et classes relais, issus de collèges d'Ile-de-France. Dans la période énoncée, nous avons procédé à un recueil exhaustif de toutes les productions écrites réalisées par les classes participant au dispositif Zebrook au Bahut. Parmi celles-ci, nous avons choisi seulement les classes correspondant au palier scolaire étudié dans cette thèse. Les chroniques recueillies concernent les chansons du livret « Chanson, Tweet et libertés » et de l'édition intitulée « Un monde de musique » qui le précédait. A ce corpus, s'ajoutent les 42 tweets publiés au sujet des chansons du livret « chanson, tweet et liberté » par 13 classes de 4ème et 3ème d'Ile-de France. Les tweets viennent compléter notre analyse des chroniques : il s'agit d'une forme de critique musicale proche de la chronique, mais sous un format resserré qui de ce fait concentre encore plus les malentendus. En effet, le projet d'innovation numérique proposé par le dispositif pour cette édition du livret et incluant l'exercice du « tweet réflexif » à propos des chansons, nous permet de rendre compte de modalités de médiation et stratégies pédagogiques pouvant potentiellement favoriser la formation de malentendus. Celui-ci sollicite chez les élèves des savoirs expérientiels peu secondarisés et une disposition populaire et juvénile en tension avec la disposition scolaire.

Au final, nous analysons un corpus de 80 productions écrites d'élèves au sujet des chansons de ces livrets pédagogiques que nous traitons essentiellement dans le chapitre 6.

PREMIÈRE PARTIE :CADRE

THEORIQUE « Attentes implicites de l'école, difficultés et malentendus »

Cette première partie de la thèse est destinée à présenter notre cadre théorique. Celui-ci nous sert de prisme d'analyse dans les parties plus empiriques. A partir de recherches principalement en sciences de l'éducation, nous prenons le parti dans les deux premiers chapitres de modéliser les éléments principaux sur lesquels se fondent notre réflexion et qui seront centraux par la suite comme grille de lecture permettant d'objectiver nos résultats d'enquête. Ces différentes modélisations seront donc convoquées tout au long de notre thèse.

Le cadre théorique que nous avons choisi est lui-même composé de deux parties distinctes que nous allons détailler ci-dessous. Néanmoins, ces deux chapitres ont un point commun dans leur mode de construction. Tous deux se proposent de reprendre les résultats de recherche liés à la problématique des inégalités sociales de réussite scolaire afin de les transférer à une problématique des inégalités sociales de réception savante des œuvres dans le cadre de projets d'Education Artistique et Culturelle.

D'une part, le premier chapitre se destine à préciser les contours de la disposition esthétique attendue par l'école pour l'analyse d'œuvres. Aussi, nous pouvons clarifier les attentes de l'école demeurant souvent implicites. Nous faisons alors l'hypothèse que la disposition scolaire recoupe en grande partie la disposition esthétique en terme de mobilisation intellectuelle requise. Cela nous permettra de mieux cerner les objectifs, notamment cognitifs, qui sont à atteindre avec les élèves lorsque l'art est scolarisé. Nous articulons une sociologie de l'école et de la culture dans le but de définir les enjeux de la réception savante des œuvres d'art, et les difficultés potentielles qu'elle recèle pour les élèves les moins connivents avec l'école notamment. Cette interrogation demeurera un enjeu principal de notre thèse.

D'autre part, le second chapitre est plutôt centré sur les pratiques de médiation culturelle comme participant potentiellement de la construction des inégalités sociales de réception des œuvres. Partant des études sur la place des pratiques enseignantes dans la formation de malentendus sociocognitifs mis en évidence par le laboratoire CICEFT-ESCOL notamment, nous faisons surtout l'hypothèse de la formation de tels malentendus également dans le cadre du partenariat école/ culture. Nous tentons, grâce à une revue de littérature spécifique à ces projets partenariaux, de spécifier encore la nature possible de ces malentendus, que nous évaluons par la suite dans les parties plus empiriques de cette thèse.

Chapitre I. La disposition esthétique attendue pour l'analyse d'oeuvres en contexte scolaire

Aujourd'hui, l'art est intégré au curriculum scolaire de manière généralisée. L'école et la culture sont donc amenées à collaborer très régulièrement pour participer à l'éducation des jeunes générations. Partant de ce constat, nous nous posons la question de savoir comment l'art et l'école peuvent travailler de concert à la formation d'une disposition intellectuelle commune. Pour ce faire, nous proposons dans ce premier chapitre de définir la disposition esthétique attendue pour l'analyse d'oeuvres en contexte scolaire. Ainsi, nous posons les fondements nous permettant de comprendre quels sont les objectifs visés par l'Education Artistique et Culturelle en termes de formation des élèves à une réception savante des oeuvres. Ces attendus concernant la réception esthétique restent le plus souvent implicites comme les attendus scolaires. Le fait de mieux les cerner nous permettra donc par la suite de pouvoir comparer ceux-ci aux dispositions effectives des élèves. Aussi, notre ambition est de définir ici clairement le « curriculum formel » de la scolarisation de l'art avant de le confronter au « curriculum réel » (Forquin, 2008) par notre enquête dans les parties suivantes de la thèse.

Nous cherchons également à mettre en évidence les concordances, d'un point de vue cognitif notamment, entre disposition scolaire (ce qui est requis pour être en réussite scolaire) et disposition esthétique (ce que suppose une critique savante d'oeuvres d'art). Nous mobilisons dans ce chapitre à la fois des recherches en sociologie de l'éducation, et en sociologie de la réception culturelle afin de mieux cerner quelles sont les exigences de la disposition esthétique. A travers le prisme d'une sociologie des dispositions requises dans ces deux champs, artistique et scolaire, nous faisons l'hypothèse d'une concordance partielle existant entre « la disposition scolaire » et « la disposition esthétique », notamment sur le plan des activités intellectuelles similaires qu'elles sollicitent. Cette homologie partielle entre des modes de pensées scolaires et culturels peut permettre selon nous de clarifier les enjeux communs pouvant objectiver la collaboration école/culture.

Pour ce faire, à partir de recherches en sciences de l'éducation, nous décrivons dans un premier temps la « disposition scolaire », c'est à dire les exigences scolaires en termes de postures intellectuelles requises, de façon très souvent implicite. Nous travaillons dans ce chapitre à partir de notre modélisation des attentes implicites de l'école et des difficultés que celles-ci peuvent poser potentiellement aux élèves les moins connivents avec la forme scolaire. Le questionnement pédagogique sur les inégalités sociales de réussite scolaire est donc au cœur de notre propos. En effet, la réception des oeuvres est, on va le voir, « hautement littéraciée », tout comme l'est la réception des objets scolaires (Bautier & Rayou, 2009). L'appropriation complexe des oeuvres peut dès lors poser des difficultés que nous anticipons par effet de miroir grâce aux recherches actuelles sur les inégalités sociales de réussite scolaire. Cela est décrit dans une première section intitulée : « Le prisme de la scolarisation : modélisation des exigences scolaires ».

Dans un second temps, à partir de cette modélisation sur les piliers de l'école, nous décrivons les convergences réelles entre disposition esthétique et disposition scolaire en explorant les caractéristiques de la critique savante des œuvres d'art au delà de l'école. Mais, selon des travaux antérieurs, la disposition esthétique est « *rationalisée* » en passant par le prisme des attentes scolaires (Eloy, 2012). De ce fait, malgré la proximité sur le plan des exigences intellectuelles requises, ce qui est demandé aux élèves est en effet de produire un discours qui ne soit ni celui de savants, ni celui de critiques d'art, mais une forme hybride de ces discours mêlés formant la figure de ce qu'on appelle « l'amateur éclairé ». Cette figure centrale nécessite, pour mieux la définir, d'en saisir les spécificités et les nuances par rapport à l'activité savante d'analyse d'œuvre. Ainsi, nous tentons, dans la lignée de travaux définissant « *la disposition à l'éclectisme éclairé* » (Bonnéry & Eloy, 2017), d'explorer les cheminements cognitifs sous-jacents à cette attitude savante attendue par l'école à l'égard des objets culturels. C'est l'objet d'une seconde section intitulée : « Concordance partielle entre la disposition scolaire et la disposition esthétique ».

Enfin, dans un troisième temps, nous évoquons quelques-uns des éléments caractérisant la critique savante qui ne sont pas rationalisés par l'école, et qui constituent donc la « part d'ombre » en termes de transmission de la disposition esthétique aux élèves. C'est ce dont traite la dernière section intitulée : « Une scolarisation ambiguë de certaines spécificités de la disposition esthétique savante ».

Nous concluons ce chapitre par la modélisation de trois degrés de la réception savante qui sera particulièrement importante pour le reste de la thèse.

A/ Le prisme de la scolarisation : modélisation des exigences scolaires

La construction d'une modélisation de ce que nous nommons dans cette thèse « la disposition scolaire » s'effectue par deux explorations conjointes des attentes de l'école. D'une part, les enjeux liés à la « disposition scolastique » décrite par Pierre Bourdieu nous apprennent quels sont les fondamentaux de la forme scolaire. D'autre part, une analyse transversale des nouveaux enjeux éducatifs inhérents à l'évolution de l'école et de la société nous permettent de saisir ces réquisits scolaires dans leur dimension dynamique et dans leur actualité. La notion de disposition scolaire est alors construite par une analyse théorique issue de la littérature en sciences de l'éducation, en sociologie de l'école et des inégalités sociales de réussite scolaire. De nombreuses recherches dans ce domaine ont défini, en creux, les attentes implicites de l'école, par l'étude des difficultés scolaires rencontrées par rapport aux exigences scolaires sur le plan du développement cognitif.

Nous proposons donc une revue de littérature nous permettant de construire une modélisation en quatre grandes dimensions qui constituent le pivot de notre argumentation. La mise à distance, la mise en problème, la mise en liens et la mise en ordre sont selon nous quatre piliers soutenant « disposition scolaire ». Ces quatre éléments fondent les critères de comparaison et d'analyse qui sont utilisés comme grille de lecture dans le reste de la thèse. L'école a des exigences le plus souvent implicites vis à vis des

élèves et de ce fait, notre projet est justement de rendre plus visibles et moins opaques, ce qui est requis mais non transmis par l'école pour être en « réussite scolaire », et ce qui peut potentiellement poser des difficultés aux élèves les moins connivents avec l'école.

I/ Quatre piliers de la disposition scolaire

De nombreuses recherches dans ce domaine ont défini, en creux, les attentes implicites de l'école, notamment par l'étude des difficultés scolaires rencontrées par rapport aux exigences intellectuelles de l'école. Voici comment nous les prenons en compte dans cette thèse.

1. Présentation de notre modélisation des piliers de l'école

Nous proposons une modélisation décrivant quatre piliers sur lesquels reposent, de manière souvent implicite, les exigences scolaires. Cette modélisation qui nous est propre, est cependant construite par une analyse théorique issue de la littérature en sciences de l'éducation, en sociologie de l'école et des inégalités sociales de réussite scolaire.

Nous objectivons ainsi les éléments requis pour la formation de la disposition scolaire. De plus, nous travaillons dans le même temps les difficultés potentielles liées à ces exigences, ce qui demeure le coeur de notre questionnement dans le cadre de cette thèse. A ce titre, le développement suivant sera étayé par des exemples concrets (issus de la littérature de recherche) de difficultés rencontrées le plus souvent par les élèves les moins connivents avec la culture scolaire face à ces « *exigences scolaires hautement littéraciées* » (Bautier & Rayou, 2009). En effet, nous faisons l'hypothèse que les difficultés rencontrées par ces élèves pour la disposition scolaire sont transférables aux difficultés rencontrées face aux oeuvres qui sollicitent ces mêmes activités intellectuelles et relèvent également de la « *littératie étendue* » (Bautier et Rayou, 2009). C'est ce que nous allons notamment essayer de démontrer dans ce chapitre par l'étude des convergences partielles entre disposition scolaire et disposition esthétique. Mais revenons en premier lieu aux réquisits de la disposition scolaire.

La construction de notre modélisation de « la disposition scolaire » s'effectue par deux explorations conjointes des attentes de l'école qui correspondent à notre cadre théorique. D'une part, les fondements des réquisits scolaires, notamment en terme de disposition intellectuelle seront détaillés à partir des écrits relatifs à « la disposition scolastique » (Bourdieu, 1997), définissant les invariants des exigences savantes attendues dans la forme scolaire, ayant pour fonction de former à un mode de pensée discursif, distancié, analytique, complexe et donc légitime. En effet, ce mode de pensée n'est pas que distinctif mais a une efficacité propre, qui permet de réaliser des activités intellectuelles de plus haute exigence.

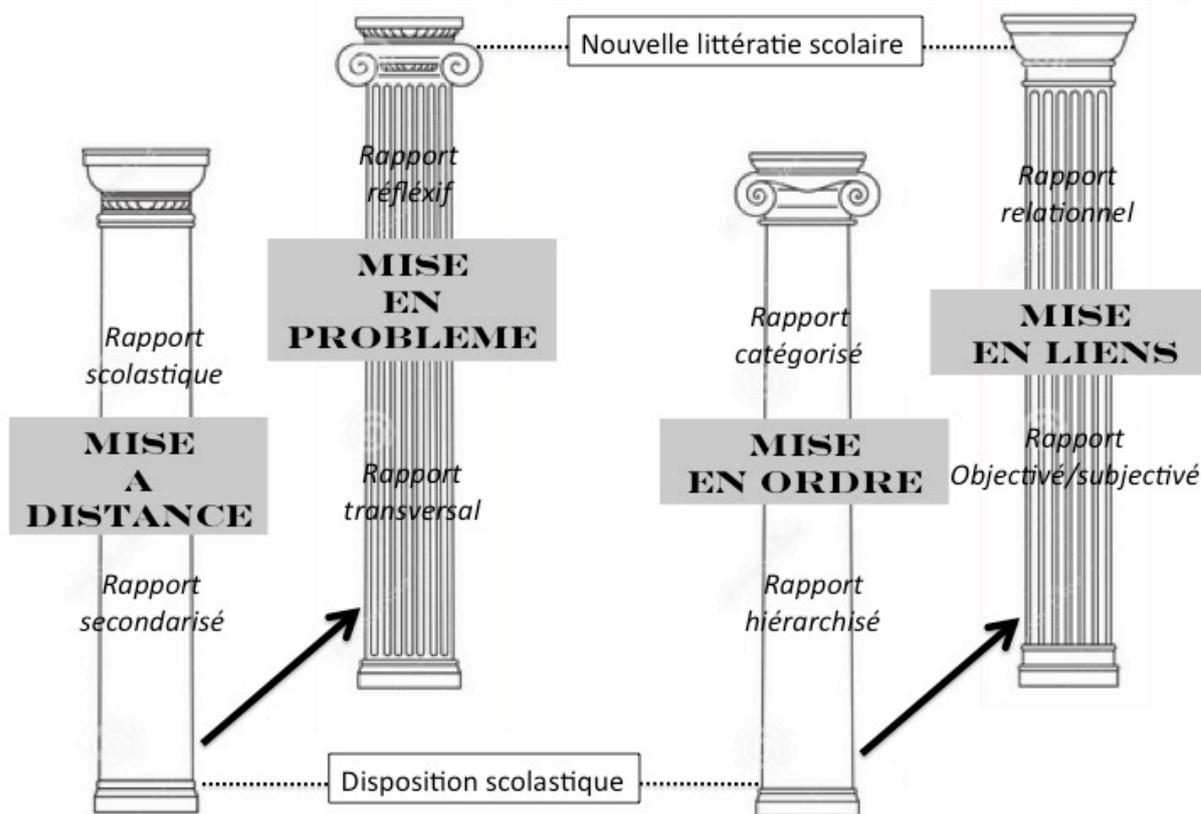
D'autre part, nous partons des recherches existantes sur « les évolutions curriculaires » afin d'aborder la disposition scolaire dans son aspect le plus renouvelé, prenant ainsi en compte les nouvelles exigences implicites de l'école actuelle. Nous nommons ce second niveau d'analyse en empruntant la notion de « Nouvelle littéracie scolaire » à Elisabeth Bautier et Patrick Rayou. Les évaluations internationales des systèmes éducatifs PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des

Élèves) sont révélateurs de cette nouvelle tendance scolaire à une « exigence littéracie », c'est à dire la manière dont les élèves s'approprient une complexité dans l'interprétation des textes et documents.

Voici comment les fondateurs de ce programme d'évaluation définissent tout d'abord la notion de « littéracie ». Il s'agit selon eux d'une « *capacité des élèves d'exploiter des savoirs et savoirs-faire dans les matières clés et d'analyser, de raisonner et de communiquer lorsqu'ils énoncent, résolvent et interprètent des problèmes qui s'inscrivent dans divers contextes* » (PISA, OCDE 2012). Partant de ces éléments, et en rompant avec le caractère prescriptif de l'OCDE, la notion de « littéracie scolaire » a été définie comme liée à la fréquentation et la compréhension de textes écrits à l'école, ainsi que la formalisation des textes de savoir, en liens avec nos sociétés littéraciées du document et de l'information comme « *une forme de pensée, de langue et de langage nécessaire aux apprentissages scolaires et au delà, à l'intégration sociale* » (Bautier 2009, p.12). En étudiant les évolutions curriculaires, les chercheurs du laboratoire ESCOL ont fait émerger le concept de « nouvelles littéracies scolaires » en traitant de l'impact de l'hétérogénéité sémiotique et discursive sur les apprentissages des élèves (Bautier E., Crinon J., Delarue-Breton C., Marin B, 2012 ; Delarue-Breton & Bautier, 2015). Cela nous intéresse particulièrement pour cette analyse de la disposition scolaire au regard des évolutions curriculaires. Nous tentons de définir quelle est la posture attendue de l'élève en réussite face aux implications de ces nouvelles demandes et enjeux éducatifs.

Selon nous, la « mise à distance » et la « mise en ordre » sont les deux enjeux principaux sous-jacents de la « disposition scolastique », nous allons détailler nos arguments par la suite. Ces attentes implicites fondamentales demeurent aujourd'hui prégnantes dans les attentes implicites de l'école mais la prise en compte conjointe des évolutions curriculaires est également nécessaire afin de comprendre « *la construction des inégalités scolaires au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* », pour reprendre le titre d'un ouvrage de Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (Rochex & Crinon, 2011). Les deux enjeux principaux qui ressortent de cette « nouvelle littéracie scolaire » (Bautier et al. 2012) sont selon nous « la mise en problème » et la « mise en liens ». D'après les lectures que nous allons détailler à présent, quatre enjeux constitueraient donc, dans notre modélisation, des piliers de la disposition scolaire : la mise à distance et la mise en ordre pour la disposition scolastique, la mise en problème et la mise en liens pour la nouvelle littéracie scolaire. Ces quatre éléments fondent les critères de comparaison et d'analyse qui seront utilisés comme cadre théorique dans le reste de la thèse. Le schéma ci-après récapitule ces éléments en un modèle théorique dont nous allons argumenter la construction dans le développement suivant.

LES 4 PILIERS DE LA DISPOSITION SCOLAIRE



Modélisation N°1: Quatre piliers de l'école ou les activités intellectuelles attendues des élèves en contexte scolaire

Voici tout d'abord quelques clés de lecture permettant de bien cerner les enjeux de cette modélisation. Tout d'abord, un schéma ou une modélisation est forcément réducteur. Nous nous attachons ici à objectiver les principales exigences littéraciées qui peuvent poser problèmes aux élèves. D'autres réquisits constituent également la disposition scolaire, notamment des exigences en termes de socialisation conforme à l'ordre scolaire. Néanmoins, dans cette thèse, nous nous focalisons explicitement sur les exigences cognitives, ce qui oriente ce modèle théorique.

Le schéma montre les deux niveaux d'analyse évoqués précédemment, celui de la « disposition scolastique » (les piliers blancs) et celui de la « nouvelle littéracie scolaire » (les piliers rayés). Mais ce modèle, construit de la sorte, illustre également des liens particuliers et des corrélations entre ces deux niveaux d'analyse (les flèches noires).

Nous faisons l'hypothèse que les enjeux de la disposition scolastique sont souvent la condition préalable des enjeux supplémentaires de la nouvelle littéracie scolaire. En outre, les enjeux de « la nouvelle littéracie scolaire » prolongent cette disposition scolastique et amènent de nouvelles exigences qui leur sont complémentaires, parfois même antagonistes, et qui complexifient d'autant plus la formation de la disposition scolaire notamment pour les élèves les plus éloignés de l'école. Par exemple, ce modèle montre que la mise à distance est le corollaire fondamental de la mise en problème qui est de

plus en plus requise dans le curriculum scolaire actuel. Tandis que la mise en ordre, si elle est toujours nécessaire à l'appropriation savante et scolaire des objets du monde a été aujourd'hui transformée en une exigence de mise en liens.

Ce double niveau d'exigence renforcerait donc selon nous les difficultés d'appropriation pour les élèves les moins connivents avec l'école et c'est en cela que sa complexité nous intéresse. Enfin, il s'agit d'une modélisation qui est par nature réductrice sur les porosités existant entre ces différents piliers. Nous verrons par exemple que le rapport transversal sollicité pour le pilier de « la mise en problème » n'est pas sans liens avec le rapport relationnel de celui de « la mise en liens » car l'étude transversale de documents divers nécessite leur mise en relation.

Finalement, ces quatre piliers soutiennent le même « édifice » qu'est la disposition scolaire et sont donc indissociables les uns des autres. C'est donc en prenant garde aux limites théoriques de toute modélisation et en prenant en compte les porosités et articulations existants entre ces différents piliers que nous allons à présent développer plus finement les éléments constituant notre modèle.

2. Détail des constituants de la disposition scolaire en fonction des quatre piliers de l'école

Nous avons fait le choix de détailler chacun de ces « piliers » de la disposition scolaire en différentes sous-catégories qui se regroupent toutes sous la forme de différents « rapports » aux objets du monde. Ce choix prend sa source dans la lignée des travaux du laboratoire CIRCEFT-ESCOL, et notamment de ceux sur le « rapport au savoir » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992). En effet, cette notion de rapport au savoir et au monde nous paraît heuristique car elle permet de travailler en terme dispositionnel au sens de B. Lahire, c'est à dire comme un assemblage de savoirs, de postures, logiques et capacités qui sont elles-mêmes contenues dans la notion dynamique du « rapport à », qui prend en compte le sujet dans son appropriation et sa réception des oeuvres.

2.1. De la mise à distance à la mise en problème

Explorons tout d'abord le premier groupe de piliers de l'école que sont la mise à distance (pour la disposition scolastique) et la mise en problème (pour la nouvelle littéracie scolaire). Nous verrons combien ces deux piliers sont liés l'un à l'autre.

- ***Mise à distance : Rapport scolastique***

La forme scolaire repose sur « le rapport scolastique » qui est le socle des exigences scolaires correspondant à ce que Pierre Bourdieu nomme la « raison scolastique » dans laquelle il est requis notamment de considérer « le savoir pour le savoir » dans la culture désintéressée de la tradition humaniste (Bourdieu, 1997). En effet, pour cet auteur, « la raison scolastique » serait associée à la « skholè », « *qui est la condition de l'existence de tous les champs savants.* » (Bourdieu, 1997, p.22). Le terme Skholè désigne une prise de distance à l'égard de toutes les pratiques de la vie ordinaire en général, loisir studieux de celui qui a le temps et qui fait de l'exercice scolaire ou de la recherche savante, assumée comme jeu sérieux, une fin en soi. « *L'illusio qu'exigent les champs scolastiques (...) suppose la mise en suspens des objectifs de l'expérience ordinaire, au profit d'enjeux nouveaux, posés et produits par le jeu même* » (Bourdieu, 97, p.122). En conséquence, ce rapport scolastique est basé sur un rapport

distancié au langage et au monde, qui correspond à ce qui est également désigné comme le « rapport scriptural-scolaire » attendu (Lahire, 2008).

A l'école, il est demandé implicitement aux élèves de prendre le monde et le langage à distance, comme un objet de connaissances, d'étude, d'analyse de questionnements et de commentaires. L'élève doit parvenir à une conception de l'objet du monde comme objet de savoir en soi, tout comme il doit soustraire le langage de ses finalités pratiques pour comprendre la logique des exercices scolaires (Bautier, 1989 ; Lahire, 1993).

L'institution scolaire vise l'enseignement des savoirs et savoir-faire caractérisés par l'inscription dans une culture écrite et analytique (Lahire 2000, Terrail 2002) et la transmission d'un rapport épistémique aux savoirs qui correspond finalement à un « *processus de transformation des objets du monde en savoir en soi et pour soi* », nécessitant « *une plus grande distanciation* » (Bautier, Charlot, Rochex, 1992). La culture écrite scolaire donnerait donc aux élèves une plus grande capacité à la décontextualisation, la généralisation, la conceptualisation et la réflexivité (Lahire 2008). Ces différents éléments soulignés ici peuvent résumer les attentes implicites de l'école du point de vue des activités cognitives qui lui sont requises.

Pour exemple, dans un domaine artistique, des difficultés ont été mises en évidence par F. Renard à propos de l'enseignement de la littérature en cours de français au niveau lycée (Renard, 2009). Le constat est fait que les lycéens, et notamment ceux les moins socialisés aux pratiques culturelles, adoptaient des lectures « éthico-pratiques » où le texte est abordé de manières à la fois « quotidienne » et « pragmatique » jugées inopportunes en contexte scolaire. En effet, les conditions sociales favoriseraient chez les élèves la mobilisation d'habitudes lectorales dissonantes par rapport aux attentes scolaires. Ces exigences littéraires favorisent plutôt une « *lecture analytique et littéraire, à partir de savoirs spécialisés, de la production de métadiscours et d'une démonstration rédigée* » (Renard, 2009, p.1). La lecture « éthico-pratique » s'opposerait donc à la lecture « analytique » qui correspond au rapport scriptural-scolaire, et cet écart caractériserait le malentendu possible dans l'enseignement de la littérature, et plus généralement au niveau de la disposition scolaire de « mise à distance ». Nous allons voir à présent qu'une autre forme de mise à distance est requise à l'école d'aujourd'hui, il s'agit de l'adoption d'un rapport secondarisé au monde, au langage et au savoir.

- ***Mise à distance : Rapport secondarisé***

Le rapport secondarisé au langage et au monde découle directement de la disposition scolastique, analytique ou scriptural-scolaire que nous venons de décrire. L'école suppose en effet une décontextualisation des objets du monde dans leur usage ordinaire, afin d'opérer à leur recontextualisation dans des domaines de savoir spécifiques à leur scolarisation. C'est également ce qui a été étudié comme « processus de secondarisation ». Les termes de « second » et de « secondarisation » trouvent leur origine dans la distinction faite par Bakhtine entre genres (de discours) « premiers » et « genres seconds » (Bakhtine, 1984). Les genres premiers sont très liés à l'expérience personnelle du sujet, qui est dans une réaction spontanée, immédiate et liée uniquement au contexte qui la suscite, oubliant l'objet d'apprentissage sous-jacent. Les genres seconds retravaillent les premiers, s'en

ressaisissent et s'inscrivent dans une approche distanciée, dépassant la conjoncture dans laquelle ils se situent. Ces genres seconds nécessitent donc une production discursive d'un registre autre que dans le genre premier.

L'activité de secondarisation dans sa dimension de reconfiguration constitue un élément central de la différenciation sociale dans les performances scolaires des élèves (Bautier, 2004).

« Cette notion de secondarisation des activités scolaires, qui implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité, nous semble en mesure de rendre raison de l'origine d'une bonne partie des difficultés des élèves de milieux populaires. La centration de la plupart d'entre eux sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde » (Bautier & Goigoux, 2004, p.91).

L'école est de plus construite sur un certain « ethnocentrisme scolastique », c'est à dire qu'elle présente comme universels des schèmes de perception savants et typiques des groupes sociaux à forts capitaux sociaux et culturels tout en ignorant les autres modes d'appropriation des objets du monde et les autres rapports au savoir. C'est ainsi notamment que peuvent s'expliquer certaines des difficultés scolaires rencontrées le plus fréquemment dans les milieux populaires peu connivents avec ces schèmes d'appropriation.

« En se plaçant dans une telle position par rapport au langage (celle de la logique scripturale-scolaire), l'élève découvre un monde de relations tout à fait inédit. Les divers exercices scolaires le forcent à saisir les différents éléments du langage comme les parties d'un système complexe de relation qu'il ignorait jusque là. La décontextualisation des éléments du langage opérée à l'école est bien une recontextualisation dans de nouveaux contextes » (Lahire, 2008, p.55).

Voici un exemple concret emprunté à des travaux antérieurs (Bautier & Rochex, 2004) qui permet de se rendre compte des difficultés que posent cet enjeu de secondarisation des objets du monde dans le cadre scolaire. Il s'agit d'élèves scolarisés en école élémentaire qui sont amenés à travailler en classe sur les trois états de l'eau, solide, gazeux et liquide. Le recours à la méthode pédagogique du « cours dialogué » en début de séance fait émerger les expériences personnelles et les appropriations « premières » des élèves de ce que représente l'eau pour eux. Ainsi, cette forme pédagogique contribue-t-elle à constituer pour les élèves un « effet de leurre » car lorsqu'ils évoquent alors, selon leurs expériences quotidiennes respectives, l'eau du bain, l'eau du pistolet à eau ou encore l'eau de leur bocal à poissons rouges, et pensent ainsi avoir répondu à la demande de l'enseignant. Néanmoins, celui-ci avait comme idée implicite de transmettre un savoir scolaire catégorisé, objectivé et surtout secondarisé en conceptualisant avec eux les trois états physiques de l'eau, ce qui n'est pas abordée de la manière quotidienne, est pourtant sollicitée en premier lieu et accentue ainsi le malentendu.

Dans cet exemple, les élèves les plus éloignés des codes scolaires de socialisation sont particulièrement mis en difficulté lors de l'exercice suivant ce cours dialogué, leur demandant de classer des images (représentant un glaçon, un nuage, une rivière) en fonction de ces trois états de l'eau qu'ils n'ont pas pu objectiver. Selon des recherches antérieures : *« La centration de la plupart des élèves de milieux populaires sur le sens ordinaire, quotidien, des tâches, des objets ou des mots semble les*

empêcher de construire ces objets dans leur dimension scolaire seconde » (Bautier & Goigoux 2004, p.3). La scolarisation des objets et savoirs quotidiens des élèves peut ainsi compliquer l'appropriation de savoirs génériques que l'école souhaite néanmoins toujours transmettre, mais qui sont rendus moins visibles par les pratiques et les objets d'enseignement. Dans notre exemple, certains élèves n'accéderont pas à ce niveau requis, car ils seront uniquement sur le registre « premier » de leur rapport à l'eau, quotidien et expérientiel.

Nous avons donc décrit les éléments constituant la disposition scolaire du point de vue du pilier de la « mise à distance ». Mais cette mise à distance est également présente, dans une forme renouvelée à travers les nouvelles exigences scolaires liées aux évolutions curriculaires et tend à devenir de plus en plus une forme de « mise en problème », qui nécessite un rapport essentiellement réflexif au monde. C'est ce que nous allons voir à présent.

- ***Mise en problème : Rapport réflexif***

Depuis les années 90, les évolutions pédagogiques ont amené l'école à repenser son modèle d'apprentissage en fonction d'un cadre constructiviste. « *Dans l'acquisition d'un comportement nouveau, il s'agit dans un premier temps d'élaborer, de construire ce comportement. Cette phase de construction se fait le plus généralement par une activité d'analyse et de synthèse (...) par élaboration raisonnée, par imitation, par essais-erreurs* (Champi, Etevé, Forquin & Robert, 2001, P.83). Ce courant constructiviste qui place aujourd'hui l'élève en situation de « mise en activité » dans la construction du savoir a une influence sur les attentes de l'école. Cela a été à l'origine d'un renouvellement des pratiques de transmission accordant une plus grande importance notamment au fait de savoir problématiser des documents variés, ainsi que de considérer la dimension sociétale dans l'analyse des objets scolaires. Nous l'avons vu, les travaux du laboratoire CIRCEFT-ESCOL font état d'une « *nouvelle littéracie scolaire* » dont l'objet est notamment de développer chez les élèves un rapport critique et distancié au monde et de former des sujets réflexifs (Bautier, Rayou, 2008).

On retrouve donc les enjeux de la mise à distance qui fondent la disposition scolastique et qui sont également le corollaire de toute réflexivité. Néanmoins, de nouveaux enjeux viennent complexifier encore les exigences scolaires par « la mise en problème » et notamment le recours à un « rapport réflexif » au monde. Mais quels sont plus précisément les contours de ce rapport réflexif qui est attendu des élèves ? En premier lieu, selon différents travaux de recherche, l'école actuelle semble donner toujours plus d'importance à la « métacognition » dans le processus d'apprentissage, c'est à dire au fait de comprendre et d'analyser ses propres modes de pensées, ce qui est un élément marqueur de l'autonomie des élèves. La capacité de métacognition à l'école consiste notamment selon B. Lahire à adopter un rapport réflexif, distancié au langage, à comprendre la visée de la tâche que l'on est en train de réaliser mais il s'agit également d'être en capacité d'effectuer des « reprises réflexives » de ses apprentissages (Lahire, 2008). Il définit cet élément comme l'une des « raisons scolaires », c'est à dire le pilier sur lequel les attentes scolaires se construisent, et insiste sur son importance croissante dans les attentes scolaires.

De plus, l'écriture nécessite un autre rapport au temps, à la fois pour se projeter vers le moment de la réception mais également pour revenir sur sa production écrite afin d'en faire une relecture critique qui

implique également un rapport réflexif (Crinon & Marin, 2014). On constate par ailleurs que les attentes scolaires sont également de plus en plus implicites. L'école attend donc des élèves qu'ils deviennent de « bons décodeurs » par eux-mêmes, afin de savoir décoder ces implicites, sans toujours leur fournir les codes nécessaires. Comprendre la demande et les attentes scolaires implicites, saisir les apprentissages qui se cachent derrière la tâche forment une part importante des réquisits scolaires les moins accessibles aux élèves en difficulté et éloignés des codes scolaires de socialisation.

En conclusion, la connivence avec la culture scolaire est de plus en plus requise pour réussir à décoder la forme de « pédagogie implicite » (Bourdieu & Passeron, 1964) que l'on retrouve dans les modèles et dispositifs d'enseignement. B. Bernstein a également mis en avant le caractère « invisible » de la transmission scolaire comme potentielle source de difficultés et de malentendus (Bernstein, 2007). Au regard de ces évolutions, le sujet que l'école cherche à former aujourd'hui est un sujet de plus en plus réflexif et autonome. On peut en conclure l'importance croissante de la réflexivité dans les objectifs scolaires et ce, dès l'école primaire (Tozzi, 2005) et donc de son poids important dans la disposition scolaire.

Si le rapport réflexif est de plus en plus attendu à l'école, il n'est pas le seul composant de la mise en problème qui caractérise « la nouvelle littéracie scolaire ». Le rapport transversal est également de plus en plus présent à l'école, nous allons le voir.

- ***Mise en problème : Rapport transversal***

Ce que nous avons nommé « la mise en problème » est constituée d'une seconde dimension centrale : le rapport transversal au monde basé sur une logique de problématisation et de thématization du monde. Tout d'abord, du point de vue du système d'enseignement dans son ensemble, les évolutions curriculaires font de plus en plus de place à l'interdisciplinarité. Ceci est un paradoxe d'une école française qui s'est construite dans la clôture symbolique et les savoirs strictement disciplinaires par la répétition de pratiques « d'exercisations » typiques. Mais l'école très contemporaine a fait éclater ces références et le rapport au savoir en est devenu plus complexe encore. On est passés d'un « code sériel » de l'enseignement découpé en disciplines à un « code intégré » dans lequel les enjeux de savoirs sont plus diffus et plus transversaux (Bernstein, 2007). La mise en place des Travaux Personnels Encadrés (TPE), de l'Histoire des arts et de leur traitement transdisciplinaire ou plus récemment des EPI (Enseignements de Pratiques Interdisciplinaires mis en place en 2016) institutionnalisent dans les attentes scolaires ce rapport transversal. L'interdisciplinarité rend plus floue les contours propres à chaque discipline et cela demande aux élèves d'être en mesure d'adopter des dispositions de moins en moins cloisonnées face aux savoirs scolaires enseignés.

Cette démarche demande une posture complexe car elle sollicite des dispositions à l'interface de différentes traditions disciplinaires. C'est ce que nous abordons ici plus généralement comme « la capacité de thématization » qui se définit par le fait de comparer des supports hétérogènes selon des thèmes transversaux. Cette injonction à penser la thématization est de plus en plus prégnante dans la forme scolaire (par exemple particulièrement visible dans la construction du curriculum réel d'histoire des arts, mais également d'histoire-géographie, d'éducation civique ou de SVT) et de ce fait de plus en plus

essentielle à la réussite scolaire des élèves. Ces derniers sont amenés à établir des comparaisons thématiques de manière récurrente dans toutes les disciplines et épreuves scolaires. Néanmoins, ce paradigme de l'« interdisciplinarité », n'aurait pas encore trouvé les moyens d'une véritable « transdisciplinarité » fondée sur des enjeux communs, ce qui complique d'autant plus l'appropriation pour les élèves déjà en difficulté scolaire (Develay, 2009).

Au niveau de la transformation des objets scolaires maintenant, de nombreuses études convergent pour affirmer l'influence croissante des questions sociales posées dans le cadre scolaire, notamment par la tendance à la « régionalisation des savoirs » (Bernstein 2007, Bautier 2010) où l'école traite de questions sociales comme la santé ou l'environnement sans tradition disciplinaire. Historiquement, l'école française a pourtant plutôt mis en marge ce type de rapport au savoir, privilégiant la disciplinarisation de l'esprit. Par exemple, la multiplication des « éducation à » (éducation à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté etc.) témoigne d'une régionalisation des savoirs à l'école (Lebeaume, 2007). Celle-ci fonde alors un rapport de plus en plus « thématique » au monde, c'est à dire le fait de traiter les savoirs par une thématique commune qui les questionne de manière transversale.

Que l'on parle dans les textes officiels « d'enseignement par problèmes scientifiques » (en SVT), de « situations-problèmes en sciences physiques », d'enseignement par une « démarche d'investigation » à l'école élémentaire et maintenant également au collège, ou encore de « problématisation » en français, ou dans les IDD (Itinéraires De Découvertes), « le problème » est bien présent aujourd'hui dans les différents dispositifs d'enseignement. Ce recours au problème dans l'enseignement ne fait qu'accompagner un mouvement plus vaste par lequel le problème est devenu l'image même de la pensée. Michel Fabre a en effet mis en évidence l'émergence de la « pédagogie du problème » ou ce qui a été nommé « le paradigme de la problématisation » dans l'espace scolaire (Fabre, 2009).

Par exemple, pour répondre à cet enjeu de problématisation, les « Questions Socialement Vives » (ou QSV) s'intègrent de plus en plus aux programmes et pratiques scolaires. Ces « QSV » traitent de sujets comme la possible dangerosité des OGM (Organismes Génétiquement Modifiés) ou le réchauffement climatique par exemple qui peuvent mettre en difficulté élèves et enseignants du fait du caractère « flou » de ces « problèmes complexes » (Fabre, Weil-Barais & Xypas, 2014). Néanmoins, leur intégration scolaire incite également à mettre en place un véritable processus de « problématisation » ancré dans « *des exigences intellectuelles d'une démarche dialectique centrée sur la construction du problème et pas que sur sa résolution* » (Fabre, 2009, p.22). Face à ces enjeux sociétaux qui entrent dans la forme scolaire, les élèves sont de plus en plus sollicités sur leur capacité à entrer dans une posture critique, et de problématisation du monde. Pourtant, cette « mise en problème », basée sur une entrée thématique ne fait pas disparaître les raisonnements disciplinaires, ceux-ci, en étant moins transmis, sont requis pour étayer un raisonnement qui cumule les apports de plusieurs disciplines au service de la réponse aux questions soulevées par le problème.

De fait, et plus généralement il leur faut donc analyser un objet comme problème. Il s'agit d'être en mesure de produire une réflexion sur le monde mais également « une ressaie » de ce dernier en le problématisant de manière systématique (Bautier, Rochex, 2001). Finalement, l'école actuelle suppose

que les élèves produisent systématiquement « un mouvement de problématisation » qui ne va pas de soi chez tous les élèves (Bautier, Crinon, Rayou, Rochex. 2006). Enfin, nous allons aborder une dernière manière de voir la mise en problème comme un pilier des attentes scolaires par l'étude du rapport d'enquête qui y est de plus en plus sollicité.

- **Mise en problème : Rapport d'enquête**

A l'école d'aujourd'hui, il est demandé aux élèves de manière le plus souvent implicite, de savoir questionner, interroger le texte ou les documents qui leur sont proposés comme supports scolaires, dans une mise en doute ou en critique. Ce type de sollicitation intellectuelle implique pour les élèves d'adopter une posture de recherche de sens en opérant un déplacement du regard et de la pensée. Selon le travail sur les évolutions curriculaires, des postures d'enquête sollicitant une démarche expérimentale inférentielle ou hypothético-déductive sont effectivement de plus en plus requises dans les tâches scolaires de toutes disciplines confondues. Du point de vue de l'étude scolaire de textes littéraires ou non, l'école requiert une « habileté de littéracie » pour laquelle il faut savoir saisir « la visée énonciative » d'un auteur, d'un texte ou d'un document étudié. Il s'agit de « *comprendre le texte en tant que texte porteur d'intention* » et de réussir à « *objectiver des caractéristiques du langage adressé* » (Bautier, Crinon, Rayou, Rochex, 2006, p.5).

De plus, la place grandissante de la culture technologique et scientifique dans les cursus scolaires et dans la construction de l'école et de la société plus globalement ont placé « l'intellectualisation de l'enjeu scientifique » comme nouveau modèle scolaire (Marsault, 2002 ; Van Brederode, 2016). Il s'agit de savoir interroger des documents avec un regard de chercheur et pas comme illustration d'informations explicites dans le texte de savoir. Dans les faits, on passe à la construction de plus en plus expérimentale et autonome de savoirs qui sont de moins en moins délivrés. Les élèves doivent aujourd'hui être en mesure de produire des raisonnements logiques et des démonstrations ainsi que de questionner les indices, établir des mises en relations pour établir eux même le sens.

De ce fait, la posture analytique qui relève de cette démarche expérimentale et inductive est essentielle à la réussite scolaire et à l'élaboration intellectuelle. A l'école, les élèves doivent en permanence être capables de mettre en rapport « la forme et le fond » des contenus scolaires qui leur sont proposés, ce qui est d'autant plus difficile dans le contexte actuel où le « fond » des savoirs leur est moins clairement délivré. Ils sont en effet amenés à comprendre par eux même des processus complexes par le décodage de documents « *sans que ce cheminement intellectuel soit guidé explicitement* ». Il s'agit là des exigences d'une « littéracie étendue » (Bautier, Rayou, 2009), reposant sur une culture « *du document qui doit être analysé* » (Bautier, Bonnéry & Kakpo, 2016, p.42).

Selon nous, ceci pourrait être lié à ce que John Dewey appelle « la théorie de l'enquête ». Le mouvement de problématisation s'accompagne effectivement d'une saisie des différents éléments relevables afin d'en proposer une « interprétation ». L'élève est ainsi placé dans la posture du personnage conceptuel de « l'enquêteur » face à ces « problèmes complexes flous » (Fabre, Weil-Barais & Xypas, 2014) afin de tenter par « l'enquête », de relier les éléments d'un problème en « un tout cohérent » (Dewey, 1993). La logique d'interprétation est primordiale dans les apprentissages scolaires. Il s'agit de

réfléchir aux différentes possibilités d'interprétation, d'entrer dans un « débat interprétatif » en trouvant des « clés de lecture », des significations par le biais d'une logique de spéculation et la formulation d'hypothèses. L'école requiert donc une « habileté interprétative » certaine de la part des élèves. Pour être en réussite scolaire, il faut alors savoir porter attention aux indices fins repérés et construits comme porteurs de sens. Il s'agit finalement d'effectuer des repérages complexes, c'est à dire de faire des liens entre les indices et des connaissances, de proposer une forme de « décodage » à des textes et des documents à analyser. Ces résultats ressortent particulièrement par l'introduction en classe des débats scientifiques dans toute leur complexité. Ces derniers peuvent poser des difficultés aux élèves, pour qui le fait de dégager un espace de sens, en suspend du jugement, n'est pas simple et nécessite un apprentissage de cette « raison interrogative » (Orange, 2005).

Nous l'avons vu dans nos premiers exemples, la modalité pédagogique du cours dialogué dont l'avancement est fondé sur un jeu constant et très rapide de questions réponses ne propose pas forcément la nomination des activités cognitives nécessaires au travail à effectuer, et les élèves doivent donc construire de plus en plus le savoir par eux mêmes. La sollicitation du rapport réflexif est de ce fait plus importante aujourd'hui à l'école. Il en va de même lors des séances où les élèves ont une tâche à réaliser à partir d'un support, d'une manipulation, d'une observation, celles-ci étant censées leur permettre de construire un savoir.

Cependant, ce ne sont pas seulement les modalités pédagogiques qui sollicitent ce rapport réflexif mais également les supports pédagogiques eux-mêmes, correspondant aux exigences de la « nouvelle littératie scolaire ». Aussi, les manuels scolaires ont par exemple été étudiés de manière diachronique et il a été montré que ces manuels scolaires étaient construits aujourd'hui de manière « délinéarisée et pluri-sémiotisée » (Bautier, Bonnéry & Kakpo, 2016). Cela demande également aux élèves de construire le savoir par eux-même, car ils présentent des textes non linéaires et non objectivés d'un savoir à chercher par inférence.

C'est à dire que ces textes ne sont pas organisés de façon linéaire, car ils comportent une grande diversité de signes (schémas, cartes, textes...). De plus, ils n'objectivent pas le savoir que l'élève doit apprendre, celui-ci étant à chercher par inférence. Selon ces résultats de recherche, ces éléments augmenteraient les exigences de la disposition scolaire vers une plus grande autonomie dans la construction des savoirs et une plus grande réflexivité, ce qui accentuerait potentiellement les difficultés pour les élèves déjà les moins connivents avec l'école. Les manuels scolaires actuels sollicitent l'élève lui-même sur la construction du savoir par la problématisation de ces documents hétérogènes.

A titre d'exemple, en SVT (Sciences et Vie de la Terre), une double page d'un manuel qui apportait historiquement un savoir linéaire par exemple sur la vie d'une grenouille dans son environnement naturel, sont remplacés par un savoir à construire par inférence par un sujet-élève autonome, et traitant de questions complexes comme « le développement durable », amenant de fait à problématisation (Bonnéry, 2013). Des documents divers comme des photographies, des graphiques, des textes sont donc à « problématiser » dans ce cas afin de travailler la notion « hautement littéraciée » de

« développement durable » sans que cette notion ne soit définie clairement en amont, et sans que les élèves soient initiés à cette démarche intellectuelle qui est attendue d’eux.

Au vu de tous ces éléments, former des sujets réflexifs, capables de produire un mouvement à la fois d’interprétation, de problématisation, de thématisation et de construction du savoir par inférences semble donc relever d’une des caractéristiques du curriculum attendu dans l’école française d’aujourd’hui. Et l’on peut supposer que cette attente scolaire puisse renforcer, de fait, les inégalités sociales de réussite scolaire. Cela parce que, au nom de cette autonomie attendue, les malentendus sociocognitifs demeurent importants pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire. L’école considère comme connivents avec ces attentes, tous les élèves alors que ce n’est pas le cas dans les faits et les élèves les moins connivents sont ainsi pénalisés.

Après avoir exploré les attentes scolaires en ce qui concerne la mise à distance et la mise en problème, nous allons nous pencher sur la mise en ordre et la mise en liens, second groupe de « pilier » de l’école.

2.2. De la mise en ordre à la mise en liens

Nous proposons de revenir à notre modélisation en explorant cette fois le second groupe de piliers de l’école que sont la mise en ordre (pour la disposition scolastique) et la mise en liens (pour la nouvelle littéracie scolaire). En effet, nous allons le voir, ces deux piliers sont liés l’un à l’autre.

- ***Mise en ordre : Rapport catégorisé***

Le pilier de la mise en ordre sur lequel repose en partie la disposition scolaire correspond à une réorganisation à plusieurs niveaux. Tout d’abord, la mise en ordre des objets du monde et des références, puis la mise en ordre de la pensée. Ces différents éléments reposent à la fois sur l’exigence scolaire d’un rapport « catégorisé » ainsi que d’un rapport « hiérarchisé » au monde.

Dans notre exploration de la disposition scolastique, abordons en premier lieu la place centrale de la catégorisation dans la forme scolaire. Tout d’abord, pour P. Bourdieu, le mode réel doit faire l’objet d’une « diacrisis », c’est à dire qu’il doit être découpé en différentes catégories pour devenir signifiant (Bourdieu, 1997). D’après les travaux de B. Bernstein, le savoir est lui-même découpé et classifié au sein du système d’enseignement. Cette « classification » organise le « *degré des relations de pouvoir et des relations de contrôle, entre et au sein des savoirs, des discours et des pratiques, établies institutionnellement dans le processus de transmission* » (Bernstein, 2007, p.4).

Les réquisits scolaires sont par exemple liés à l’apprentissage et l’accès à des savoirs lexicaux et langagiers spécifiques. Aussi, la connaissance et la compréhension du code écrit ainsi que le choix lexical adapté au domaine de connaissances sont les prérequis nécessaires à une appropriation scolaire des objets du monde. Cela correspond également à un rapport catégorisé au monde. Néanmoins, B. Bernstein montre dans ses travaux que les enseignants accordent une place dominante « au discours » au détriment « du code ». De ce fait, la non-transmission explicite des catégories exigées peut renforcer les inégalités pour les élèves qui ne possèdent pas ces codes, ou ce rapport scolaire catégorisé au monde.

Si l'on considère non plus le système d'enseignement dans son ensemble mais pour exemple, la scolarisation de l'art notamment littéraire, on se rend compte que cette forme de « classification » est également requise. La forme scolaire suppose en effet de « découper et classer le réel, catégoriser le monde par mouvements, par genres et par esthétiques » c'est ce qu'on appelle la « maîtrise d'un système de classement » (Bourdieu & Darbel, 1966) qui est un pilier essentiel de la réussite scolaire.

- ***Mise en ordre : Rapport hiérarchisé***

Cependant, pour Bourdieu, l'école est aussi le lieu d'apprentissage des figures « majeures », qu'il faut savoir mobiliser selon son capital culturel. La « logique de hiérarchisation » demeure donc centrale dans les attentes scolaires. L'école demande implicitement aux élèves d'avoir des repères de connaissances de « la culture légitime » et de les mobiliser, de distinguer dans la masse des oeuvres les « classiques », les références. Mais nous avons aussi abordé le fait que la légitimité culturelle était aujourd'hui renouvelée, et concernait également des œuvres à légitimité inégales, mais toujours abordée selon les critères de l'appropriation savante, ce qui complète ces enjeux de hiérarchisation.

Nous avons vu en quoi la catégorisation du savoir et du monde était un des piliers de la disposition scolastique correspondant à la mise en ordre. Venons en maintenant à l'exigence d'organisation de la pensée en elle-même. Il s'agit également d'une forme de hiérarchisation d'un autre ordre cette fois. Le « rapport scriptural-scolaire » que nous avons abordé précédemment est également lié à l'usage de l'écrit qui modifie en profondeur les « modes de pensée » des sociétés alphabétisées. Cette influence ne se limite pas aux situations dans lesquelles intervient l'écrit, mais produit des habitudes durables en termes d'itinéraire de pensée, ce qui amène J. Goody à parler de « domestication » de la « pensée sauvage » (Goody, 1979). La logique scripturale de pensée permet de dépasser la singularité des objets étudiés afin de pouvoir les comparer, de hiérarchiser et d'opérer des rapprochements entre eux pour être à même de catégoriser le monde de manière adéquate aux critères scolaires. Par ailleurs, à l'école, le « principe de clarification et d'ordonnance logique » (Bourdieu, 1997) permet de construire une architecture à partir des savoirs et expériences reconfigurés. Cela correspond de fait à un réquisit en terme de cohérence et d'organisation de la pensée et de la réflexion qui donne aux élèves une plus grande capacité de penser le monde. La mise en forme scolaire du travail de pensée correspond à une exigence d'architecture de pensée. Par exemples : la rédaction d'une dissertation ou d'un commentaire selon un plan détaillé, organisé de manière hiérarchisée, le travail de synthèse, mais aussi la construction de tableaux et la vision perspective. Ces différents exemples d'attentes scolaires sont fondés sur une certaine catégorisation du savoir.

De plus, cette architecture de pensée se constitue sur la base de la pensée scolastique par une approche conceptuelle ou une « pensée par couples » (Bourdieu, 1997), où il est requis dans la forme scolaire de socialisation, de proposer des réflexions basées sur des oppositions ou rapprochements philosophiques et/ou conceptuels (par exemple : liberté/ enfermement) comme mode d'organisation de la pensée savante. Entrer dans l'exigence conceptuelle étant une des principales attentes de l'école qui augmente avec le niveau de scolarité.

Un exemple issu d'autres travaux (Bonnéry, 2007) nous permet de mettre en valeur les difficultés potentielles liées à ces rapports catégorisés et hiérarchisés sollicités à l'école. A l'école primaire, il est demandé aux élèves de classer divers animaux dans un tableau en fonction de leur catégorie : s'ils font partie de la famille des vertébrés ou des invertébrés. La hiérarchisation des savoirs se ferait ici dans une catégorisation pyramidale des espèces animales. Les vertébrés/ les invertébrés, mais ensuite au sein de chaque catégorie, les sous-branches qui leur sont liées et qui classifient le monde animal selon des critères scientifiques communs comme le mode de gestation des femelles, par exemple chez les vertébrés, pour lesquels on distingue les vivipares et les ovipares. La manière de construire cet exercice comme un jeu de devinettes dans lequel les élèves sont amenés à se poser des questions concernant des exemples précis d'animaux (une vache, un chien, un lombric et un escargot par exemple) ne simplifie pas l'appropriation de critères objectivables de catégorisation du monde, qui permettraient de transférer des principes à d'autres situations, et notamment d'autres animaux.

Certains des élèves les moins connivents avec l'école et ses codes de socialisation qui ne se sont pas appropriés les critères de construction des connaissances objectivées, seront alors démunis lorsque l'enseignant les mettra en situation de contrôle des connaissances, en leur proposant de remplir un tableau presque identique avec d'autres exemples d'animaux. Un élève en particulier, se trouvant particulièrement en difficulté objectera alors qu'il avait appris par cœur la classification des animaux de l'exercice fait en classe, mais que ces nouveaux animaux ne figuraient pas dans les connaissances à apprendre, ce qui le met en échec. Ici, on voit mieux en quoi, le fait de bien saisir quelle est la disposition attendue à l'école et en quoi celle-ci peut mettre en difficulté des élèves, en particulier face à ces exigences, est intéressant comme préalable à notre analyse. Le rapport catégorisé et hiérarchisé au monde qui est sollicité à l'école de manière implicite ne va pas de soi, et ce particulièrement pour les élèves ne possédant ni le code, ni le capital culturel nécessaire à l'objectivation et au transfert des connaissances, comme dans l'exemple que nous venons de donner. De plus, nous allons le voir, de nouvelles difficultés viennent s'ajouter à partir de ces enjeux premiers.

La disposition scolastique dans la forme initiale de la forme scolaire était donc surtout liée à un objectif de « mise en ordre ». Néanmoins, si cette « mise en ordre » dans les différentes dimensions que nous venons d'aborder est toujours un prérequis de la réussite scolaire, elle s'est aujourd'hui prolongée et complexifiée par des objectifs de « mise en liens ».

- ***Mise en liens : Rapport relationnel***

L'école d'aujourd'hui requiert par ailleurs de plus en plus d'effectuer des mises en liens. L'enjeu principal, toutes disciplines confondues est en effet de réussir à mettre en lien, en rapport et en dialogue des éléments hétérogènes. Le rapport transversal que nous avons abordé incite par exemple déjà à un rapport relationnel à différents supports selon une thématique commune. Le programme d'histoire des arts est à ce titre emblématique de ce mode de pensée savante puisqu'il est construit sur un modèle de réflexion transversal à plusieurs types d'oeuvres regroupées selon des enjeux théoriques communs. Des études sur l'apprentissage de la littérature ont permis de mettre en évidence la nécessaire « lecture intertextuelle » selon les termes de P. Bourdieu ou lecture « palimpseste » (Genette, 1982).

Il s'agit en français pour les élèves de se saisir de corpus constitués par les enseignants pour les envisager dans leur totalité, transversalement à chaque texte. Les clins d'oeil à d'autres références littéraires sont alors essentielles à saisir. Dans un autre ordre d'idée, c'est également cette tendance qui a été démontrée notamment en ce qui concerne les manuels scolaires actuels (Bautier, Bonnéry, Kakpo, 2016), qui invitent à mettre en perspective des éléments sémiotiques hétérogènes (textes, questions, schémas, graphiques, images, documents de presse...) et ainsi, à construire le sens par le biais d'inférences multiples et complexes. D'autres études encore ont travaillé sur la mise en liens entre texte et image qui était plus systématiquement attendue d'une lecture scolaire de la littérature jeunesse (Bonnéry, 2010a ; 2010b). Enfin, la mise en liens est également très présente dans la façon avec laquelle l'école scolarise l'art, et qui requiert une mise en liens de différentes œuvres (à légitimité inégales) par le biais de critères formels notamment (Eloy, 2012 ; Bonnéry & Eloy, 2017), nous le verrons par la suite. Tous ces résultats de recherche nous amènent à penser que ce rapport relationnel est une activité cognitive absolument fondamentale à l'école et qu'elle est même un des enjeux principaux de la nouvelle littéracie scolaire.

- ***Mise en liens : Rapport objectif/subjectif***

La mise en liens est également requise au niveau de la place de l'élève dans la construction épistémique du savoir. Les évolutions curriculaires invitent les élèves de manière le plus souvent implicite à entrer dans une exigence « hautement littéraciée » d'un texte par exemple. En effet l'école est caractérisée par la culture écrite et l'emploi d'un rapport au langage particulier de la forme scolaire de socialisation. Les exigences scolaires impliquent que l'activité langagière soit relative à une activité de connaissances (Bronckardt 2004).

La subjectivité est peu à peu entrée à l'école contemporaine et y tient actuellement une place non négligeable. Le développement d'un « modèle expressif » de l'éducation (Barrère, Montoya, Péquignot, 2013) et la place accordée à l'éducation artistique et culturelle ont notamment une influence sur les attentes scolaires. Les « pratiques sociales de références » (Martinand, 1989) telles que la critique artistique sont de plus en plus intégrées à l'école, ce qui montre le tournant scolaire vers la prise en compte complexe de la dimension subjective. S'appuyant également sur des théories constructivistes et non plus transmissives de l'apprentissage, l'école sollicite les élèves sur le registre de la subjectivité et transforme ainsi la représentation qu'ils se font de ce qu'est un texte qui énonce des savoirs, de sa légitimité et de la place énonciative de son auteur.

La place énonciative a évolué à l'école. Les « bons élèves » sont aujourd'hui ceux qui réussissent à tisser des savoirs entre le registre de l'intériorité qui est sollicité et le registre du formalisme plus scolaire des genres discursifs élaboratifs attendus à l'école (Renard, 2008). De plus, ils doivent tisser différents registres d'appropriation du monde, le registre scolaire, culturel, de l'identité symbolique et cognitif⁹ afin de produire le type de discours requis par l'école en fonction des exigences de la « nouvelle littéracie scolaire » (Bautier & Rayou, 2009). Cette métaphore du « tissage » reflète particulièrement les enjeux de la mise en liens que nous développons dans cette sous-section. Tous ces éléments intègrent et

⁹ Nous y revenons en détails dans le chapitre 2.

redéfinissent en profondeur le curriculum attendu. Cela a également été mis en valeur dans les travaux de Florence Eloy, qui montrent comment « la sensibilité » a été « saisie par la forme scolaire » dans le cadre de l'éducation musicale et au-delà (Eloy, 2013). Il ne s'agit pas d'exprimer sa seule sensibilité mais bien de la mettre au service d'une réception savante et analytique de l'œuvre. Pourtant, l'aspect sensible est bien requis par les exigences scolaires, ce qui est relativement nouveau pour la forme scolaire. Sauf qu'il s'agit de la sensibilité ressaisie, et donc qui relève d'une capacité réflexive très pointue, ce qui peut poser des difficultés particulières aux élèves non connivents.

En cela, cette posture de subjectivation est le corolaire nécessaire d'une autre posture scolaire essentielle, qui est la posture d'objectivation. En effet, l'école requiert comme on l'a vu une capacité à décontextualiser, généraliser, conceptualiser et à la réflexivité. Ces capacités permettent de créer des nouvelles connaissances objectivées, partageables par tous, ce qui est le propre des savoirs scolaires. De ce fait, on assiste à une complexification des réquisits scolaires qui demandent aujourd'hui aux élèves à la fois les postures antagonistes de subjectivation et d'objectivation. Cette injonction fait partie du pilier de la mise en liens car il est requis des élèves qu'ils soient en capacité de mettre en lien des éléments contradictoires liés au subjectif et à la visée d'objectivité des savoirs, ce qui est loin d'être compris par tous les élèves, nous allons le voir dans les prochains chapitres de cette thèse.

L'exemple de la dissertation de philosophie mis en avant par Patrick Rayou nous montre en quoi, cette exigence scolaire qui demande « *d'écrire à plusieurs voix dont la sienne propre* » et d'organiser la circulation et l'articulation d'univers de références hétérogènes, ne va pas de soi pour tous les élèves et suscite même des malentendus pour les élèves les moins connivents avec la culture scolaire. L'exercice de la dissertation de philosophie est basé sur un contrat didactique, c'est à dire un accord non formulé qui structure la situation d'enseignement dans lequel il est requis des élèves qu'ils forment eux-mêmes la problématique sous-jacente à la question, qu'ils mobilisent des concepts et références en rapport avec elle. Aussi, l'injonction implicite est celle de la production de savoirs de manière personnelle, originale et renouvelée. Dans cette discipline « *le rôle du maître est surtout d'amener les élèves à assumer intellectuellement un problème qui au départ, leur est extérieur et dont ils doivent prendre en charge les moyens conceptuels de sa résolution* » (Rayou, 2002, p.7).

Le chercheur traite de « *la difficulté épistémologique classique d'un exercice comme la dissertation qui exige tout à la fois un engagement personnel et l'adoption d'un posture argumentative transpersonnelle, et qui se double immédiatement d'une difficulté identitaire* » (Bautier & Rayou, 2009, p.50). Face à cet exercice particulièrement complexe, les élèves les moins scolaires sont alors pris dans un malentendu entre leur position de « sujet épistémique » et de « sujet empirique » qu'ils ne parviennent pas à concilier. Les copies de dissertations de philosophie se confrontent donc d'un double écueil, soit celui du conformisme soit celui de la pure subjectivité. Aussi, le malentendu réside dans le fait de ne pas comprendre l'injonction à l'articulation de postures réflexives vécues comme antagonistes chez les élèves.

De ce fait, soit ces élèves proposent dans leur dissertation une collection de citations d'auteurs « apprises par cœur » mais sans réellement ouvrir le problème, soit ils croient qu'on leur demande

simplement d'exprimer « ce qu'ils pensent » et font un inventaire de leurs expériences personnelles. P. Rayou fait alors état d'un « *sentiment de disqualification* » vécu par une élève lorsque l'enseignant a critiqué le fait qu'elle utilisait des arguments « trop personnels ». Le malentendu dans ce cas peut résider dans la manière avec laquelle cette élève comprend les attentes de manière erronée. En effet, celle-ci « *au lieu d'entendre qu'on ne peut conclure de généralités d'un cas particulier, perçoit une critique sociale de sa propre personne, elle ne serait pas suffisamment légitime pour intervenir dans un débat intellectuel* » (Bautier & Rayou, 2009, p.50). Finalement, le « tissage » des registres de l'objectivité et de la subjectivité sollicités à l'école contemporaine peut augmenter, comme on le voit, les difficultés potentielles pour certains des élèves. D'autant plus que cela est particulièrement requis dans la réception savante d'oeuvres d'art, ce qui sera l'objet de notre seconde section dans ce chapitre.

Synthèse intermédiaire

La disposition scolaire a donc été définie par l'articulation des exigences scolaires fondamentales avec les nouvelles « littéracies scolaires » qui les prolongent parfois, ou les complexifient. Il est de ce fait essentiel dans cette thèse de saisir quelles sont les différentes dimensions de la disposition scolaire attendue afin d'établir précisément les critères de la réussite scolaire dans le contexte actuel. Cette modélisation nous sert de cadre théorique, afin de mesurer l'écart des dispositions effectives mobilisées par les élèves vis à vis de cette disposition scolaire attendue. Premièrement, on a pu mettre en évidence une double injonction à la fois à l'objectivation et à la subjectivation. Les critères d'objectivation correspondent aux caractéristiques du « rapport scolastique » au monde qui fondent les bases des exigences scolaires. Mais les évolutions curriculaires ont orienté la forme scolaire vers une saisie plus importante de la subjectivité des élèves, au sein d'un discours élaboratif littéracié.

L'hypothèse est la suivante : les enjeux de la « nouvelle littéracie scolaire » constituent des éléments de différenciation sociale entre les élèves du fait des difficultés qu'ils posent aux élèves les moins connivents avec codes scolaires. Cette nouvelle complexité peut être une première source de difficulté relevée avec les élèves. Finalement, les éléments concernant l'injonction à la « décontextualisation-recontextualisation » et les difficultés lui étant associées sont également accentuées par les évolutions curriculaires faisant une plus large place à la fois à la réflexivité et aux savoirs expérientiels de par la plus grande porosité entre le scolaire et le « hors scolaire ».

Par ailleurs, l'exigence fondamentale sur le plan de l'organisation de la pensée, de la catégorisation et de la hiérarchisation du monde demeure très prégnante dans les nouvelles littéracies scolaires. Néanmoins, on constate également une complexification des exigences, du fait d'injonctions parfois contradictoires. La logique de « hiérarchisation » qui était à la base de la culture scolaire s'est en effet vue s'atténuer au profit de la formation d'amateurs éclairés moins basée exclusivement sur des éléments de la culture légitime.

Aujourd'hui, du fait de ces évolutions curriculaires, ce sont surtout les dispositions à la « mise en liens » qui sont requises de manière importante dans les tâches et activités scolaires. Aussi, le rapport relationnel constitue une base centrale de la disposition scolaire, dont on peut supposer que son

enseignement est largement implicite, et pose donc des difficultés particulières aux élèves les moins connivents avec l'école. Nous avons donc tenté de repérer les exigences scolaires et leurs évolutions, au sens d'un repérage des complications et spécificités qui sont liées à la dimension curriculaire de la scolarisation de l'art.

Mais dans ce contexte, la base des piliers de la « mise à distance » et de la « mise en ordre » que nous avons décrite précédemment est quelque-peu mise en retrait dans les objectifs de transmission. Pourtant, ces derniers constituent selon nous les paliers indispensables pour accéder aux nouveaux enjeux scolaires que sont la « mise en problème » et la « mise en liens ». En cela, le peu de « cadrage » dont ils bénéficient augmente encore les potentielles inégalités d'appropriation des œuvres dans une réception savante requise par l'école.

Pour conclure, on peut déjà esquisser des liens entre ces exigences scolaires et les prérequis de l'analyse savante d'œuvres d'art. En effet, l'école est entrée dans une ère de construction de plus en plus expérimentale et autonome de savoirs qui ne sont pas donnés directement, ce que nous pouvons lier à la nature des œuvres contemporaines, qui sollicitent elles-même, on le verra dans cette thèse, ce type de disposition. C'est aussi en ce sens que la notion d'enquête, ancrée dans une démarche expérimentale inférentielle qui fait partie de la disposition scolaire, nous paraît en cohérence avec la démarche d'interprétation des œuvres contemporaines. C'est ce que nous allons tenter de démontrer à présent.

B/ Concordance partielle entre la disposition scolaire et la disposition esthétique

La construction de cette seconde section repose sur la mise en évidence de la concordance partielle entre la « disposition scolaire » que nous venons de décrire et la « disposition esthétique », c'est à dire l'ensemble de schèmes de réception des œuvres spécifiques à la critique d'art professionnelle. En effet, un certain nombre d'auteurs mettent l'accent par leurs recherches sur la forte proximité entre ce rapport à la culture que P. Bourdieu qualifie de « disposition esthétique » et celui que cherche à transmettre l'École, relevant tous deux d'un rapport distancié au monde (Bourdieu, 1979; Bourdieu & Passeron, 1964 ; Lahire, 1993).

Nous proposons de définir la disposition esthétique comme nous l'avons fait pour la disposition scolaire précédemment, à partir d'une revue de la littérature des travaux de recherches existant au sujet de la critique d'art et de la réception savante des œuvres. Les éléments de cette analyse seront mis en rapport systématiquement avec une analyse du curriculum formel de la scolarisation de l'art. En effet, cela nous permettra de voir concrètement, par les textes officiels des programmes, comment s'effectue cette « *rationalisation de la disposition esthétique* » par l'école (Eloy, 2013) et donc comment se « traduisent » les exigences intellectuelles de la disposition esthétique dans les curricula scolaires. En reprenant notre modélisation de la disposition scolaire et ses quatre piliers, nous allons tenter dans cette section de mettre en évidence les nombreuses convergences entre ces deux dispositions et nous abordons dans la section suivante le caractère partiel de cette convergence.

La visée finale est de mettre en évidence les contours de ce que nous nommons dans cette thèse la disposition savante attendue pour l'analyse d'œuvres en contexte scolaire. Cela correspond à l'ensemble des réquisits, implicites ou non, de la réception savante des œuvres d'art. Cela nous permet de clarifier dès le début de la thèse, les enjeux auxquels les dispositifs d'EAC (Education Artistique et Culturelle) que nous avons étudiés sont sensés répondre en proposant un certain type de scolarisation de l'art aux collégiens. Nous pouvons ainsi discuter des écarts observables vis à vis de ces attentes de la disposition esthétique et des modalités de construction des inégalités d'appropriation savante des œuvres d'art.

I/ Précisions sur la construction de notre démarche théorique

1. La notion centrale de « disposition esthétique »

Selon « la théorie des champs » de P. Bourdieu, l'admission dans un champ spécifique, ici artistique, et donc dans le « jeu » de l'art, se fait sur la base de critères reconnus par celui-ci. En d'autres termes, il faut posséder les dispositions propre à la réception artistique de ce champ particulier. En effet, « *La logique spécifique d'un champ s'institue à l'état incorporé sous la forme d'un habitus spécifique, ou plus précisément, du sens d'un jeu* » (Bourdieu, 97, p.22). En particulier, nous cherchons donc à déterminer quelles sont les caractéristiques de la « disposition esthétique », au sens des règles du « jeu de l'art » socialement établies au sein du champ artistique. A ce titre, la disposition esthétique désigne selon P. Bourdieu « *la seule manière socialement tenue pour convenable d'aborder les objets socialement désignés comme œuvres d'art, c'est à dire comme exigeant et méritant à la fois d'être abordés dans une intention esthétique capable de les reconnaître et de les constituer en œuvres d'art* » (Bourdieu, 1979, p.29). Nous allons donc tenter de détailler dans cette partie à quoi correspond plus précisément cette « seule manière valable d'aborder une œuvre ».

Tout d'abord, une précision s'impose sur la définition de la « disposition esthétique » (Bourdieu, 1979) dans cette thèse. La modélisation des exigences de la disposition scolaire que nous venons de proposer a été possible grâce à l'existence d'une importante littérature de recherche sur la construction des inégalités sociales de réussite scolaire et donc sur les exigences implicites de la disposition scolaire à l'origine de difficultés des élèves en situation d'apprentissage. Néanmoins, concernant les réquisits de la « disposition esthétique », la littérature existante est moins prolifique et relève de cadres théoriques très différents s'il s'agit de philosophie de l'esthétique ou de sociologie de la culture, des œuvres ou de la réception artistique.

Nous avons donc fait le choix d'un nombre restreint d'auteurs qui permettent de construire les différentes facettes de cette disposition esthétique que nous tentons de décrire de manière la plus complète possible. Ces auteurs ne traitent pas particulièrement la notion de « disposition esthétique », mais leurs recherches sur la sociologie de la critique d'art nous permettent de mieux définir cette dernière. La notion de « disposition esthétique » empruntée à P. Bourdieu peut selon nous également être étayée par des sociologues de l'art et de l'expertise d'art comme Bruno Péquignot, Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler qui sont en continuité avec les travaux de P. Bourdieu. Par ailleurs, les théoriciens de

l'école de Constance comme Umberto Eco et H. R. Jauss qui ont travaillé les concepts « d'œuvre ouverte », de « théorie de la lecture et de la réception » et de « triade herméneutique » sont également convoqués dans cette thèse à propos de leur vision de la disposition esthétique. Leurs théories sont initialement issues de la réception littéraire mais nous élargissons leur propos à la réception savante d'œuvres d'art dans notre définition de la « disposition esthétique ».

Au delà de ces sociologues de la culture, nous avons également élargi notre étayage théorique à la sociologue Nathalie Heinich qui a comme objet de recherche la réception savante de l'art contemporain. Ses travaux de recherche sont également très présents dans notre corpus car ils nous paraissent importants pour définir la « disposition esthétique », au delà des divergences de l'auteure avec l'approche bourdieusienne. A cela s'ajoute le recours à trois théoriciens de l'art et de l'esthétique que sont John Dewey (à partir de son ouvrage « l'art comme expérience »), Yves Michaut (qui a théorisé les critères du jugement esthétique) et Marianne Massin (à qui l'on doit les « théories de l'aisthesis »). Ces références nous sont apparues incontournables afin de se saisir de la disposition esthétique. Ce faisceau d'auteurs, au delà de leurs potentielles divergences, nous permet de décrire le plus précisément possible les exigences intellectuelles de la critique savante d'œuvres d'art, et donc ce que nous appelons disposition esthétique. Ce cadrage théorique restreint notre analyse à la manière dont ces différents auteurs définissent la pratique du critique d'art ou le rapport savant attendu dans la réception cultivée des œuvres d'art.

Cette section B s'attache de fait à définir plus précisément quelle est la figure du « lector » proposée par U. Eco. En effet, selon cet auteur, « *un texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser* » (Eco, 1979, p.67), c'est à dire le « lecteur modèle attendu » par les œuvres littéraires complexes s'adressant potentiellement à un type de sujet-lecteur capable d'une réception savante requise pour la compréhension de l'œuvre. Il ne s'agit pas dans notre propos de placer cette réception savante comme la seule acceptable mais plutôt de la prendre comme celle attendue par les exigences des dispositions scolaires et esthétiques. Notre choix de nous centrer dans ce chapitre sur la « disposition attendue » nous amène à travailler particulièrement la disposition savante d'analyse d'œuvre car elle correspond à l'idéal-type de ce qui est attendu scolairement et socialement, même si le travail du « lector » comme modèle de lecteur savant d'œuvres d'art n'est qu'une des réceptions possibles des objets culturels. Nous avons choisi de partir de cette exigence la plus haute pour construire notre argumentation à partir de cet horizon d'attente possible. C'est en effet ce type de lecture savante à laquelle l'école souhaite former implicitement les élèves, et c'est donc cette posture de « lector » qui est scolairement attendue et donc scolairement rentable.

L'analyse de la disposition esthétique du « lector » nous permettra de comparer cet horizon d'attente avec les dispositions effectives des élèves dans le chapitre 3 en particulier mais également tout au long de cette thèse. De ce fait, le cadrage précis et argumenté de cette disposition esthétique attendue implicitement par l'école constitue le canevas de notre analyse. En effet, ce tour d'horizon des réquisits « hautement littéraciés », et donc de « la disposition attendue », sera notre « étalon », qui nous permettra d'avoir un point de comparaison possible avec les « dispositions effectives » des élèves de différents profils scolaires et sociaux dans l'activité d'analyse d'œuvres. Nous verrons aussi dans les parties plus

empiriques de notre travail de recherche, comment les médiateurs culturels travaillent ou pas avec ces attentes comme visées de leur action de transmission.

2. Étude du curriculum formel d'éducation artistique

2.1. Présentation de notre démarche de recherche pour l'étude du curriculum

Afin d'aborder « la rationalisation » ou traduction scolaire de la disposition esthétique, nous allons procéder à une analyse de ce que nous nommons ici le « curriculum d'éducation artistique », c'est à dire les programmes des différentes disciplines artistiques scolarisées ainsi que des dispositifs comme le Parcours d'Education Artistique et Culturel évoqués en introduction. Nous cherchons ainsi à mieux appréhender les rapports aux œuvres véhiculés dans l'institution scolaire. Cela nous permet de situer clairement en début de thèse, quelle est la disposition attendue des élèves lorsque l'on scolarise des objets culturels. Nous prenons ici le parti de nous saisir des orientations officielles de l'Education Nationale concernant la scolarisation de l'art dans différentes disciplines afin de proposer une mise en correspondance de ces objectifs avec à la fois les caractéristiques de la disposition esthétique et scolaire.

Nous comparons les objectifs de la critique artistique correspondant directement aux exigences scolaires avec les éléments des programmes officiels de l'éducation artistique. C'est ainsi donc que l'on se propose de déterminer les liens générateurs existant à l'origine de ce curriculum formel. Nous allons voir que le processus de scolarisation de l'art se saisit de certaines dimensions de la disposition esthétique pour les scolariser, mais tout en restant fortement ancré dans les attentes scolaires que nous avons abordées dans la section A.

Ainsi, les éléments de la critique savante qui sont scolarisés sont ceux qui répondent aux exigences scolaires de manière explicite. Quelles postures et quelles logiques, quels types de savoirs sont-ils plus précisément en jeu dans la scolarisation de cette critique savante. Comment est pensée cette « acculturation » à la critique savante dans ce que nous nommons le curriculum d'éducation artistique ? Afin de répondre à ces questions, ce premier chapitre procède tout d'abord à une analyse concernant « le curriculum formel » de l'éducation artistique. Les secondes et troisièmes parties de la thèse s'attacheront plus particulièrement à décrypter les éléments du « curriculum réel » par l'analyse des pratiques de médiation effectives et de leurs conséquences sur le processus de « transmission-appropriation » des pratiques d'analyse savantes d'œuvres d'art. Par ailleurs, le « curriculum caché », ou « *la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement* » (Perrenoud, 1994) est étudié dans ce chapitre par l'analyse de la part d'implicite existant dans le curriculum scolaire généralement et d'éducation artistique en particulier et qui peut être à l'origine de difficultés pour les élèves.

Ces curriculas sont abordés au travers des nouveaux programmes officiels 2016 qui font une place très importante aux enseignements artistiques mis en cohérence avec les objectifs du socle commun de connaissances et de compétences. Notre analyse concerne les enseignements d'histoire des arts, d'art plastiques, d'éducation musicale, et de littérature dans le cadre de l'enseignement du français. Elle se centre plus précisément dans ces programmes, sur les éléments concernant la réception artistique, et non

les questions de pratiques artistiques, car la réception savante des œuvres est la focale que nous avons choisi de développer.

Par ailleurs, nous focalisons notre propos sur les programmes concernant seulement le cycle 4, c'est à dire les classes de la 5ème à la 3ème du collège. En effet, cela nous donne des éléments de cadrage institutionnel concernant les attentes de l'école en terme de scolarisation de l'art et de réception scolaire attendue des œuvres d'art à la fin du collège, ce qui correspond à notre population étudiée dans cette thèse.

On pourrait contester ce choix de matériau dans la mesure où les programmes 2016 correspondant à la dernière « réforme du collège » sont postérieurs à la phase d'observation de terrain concernant notre thèse (2012-2015). Néanmoins, prendre en compte les nouvelles orientations officielles est porteur de sens en vue de notre objet de recherche. D'une part celles-ci étaient déjà présentes de manière très proches dans la version antérieure des programmes en vigueur pendant les observations et contenaient en substance les mêmes prérequis. La nouvelle version nous offre un développement plus détaillé des orientations scolaires en matière d'éducation qui lui étaient préexistantes. Ce matériau nous semble donc heuristique dans le cadre de notre analyse.

Cette thèse étant également destinée à construire des outils théoriques pouvant servir de cadre référentiel à la pratique de médiation au sens large de la rencontre avec des œuvres en contexte scolaire, il nous est apparu important de nous baser sur une étude mise à jour des orientations officielles en matière d'éducation artistique. Enfin, il s'agit désormais de programmes curriculaires plus que disciplinaires et cette dimension transversale nous intéresse en particulier pour notre focale généraliste du rapport savant attendu dans l'analyse des œuvres, au sens large, à l'école.

A ce titre, les programmes sont aujourd'hui mis en cohérence sur l'ensemble des cycles, en particulier dans cette nouvelle organisation des programmes scolaires. De ce fait, les objectifs qui doivent être atteints en fin de cycle 4 sont poursuivis de manière progressive depuis le cycle 2, c'est à dire dès l'école maternelle. On peut supposer qu'ils sont construits dans une forme de continuité, voire d'approfondissement des éléments de la disposition scolaire-artistique principalement mise en avant par la forme scolaire. L'épreuve d'histoire des arts au brevet des collèges qui vient achever le cycle 4 est la concrétisation de cette attente scolaire en terme de réception artistique savante supposée acquise par les élèves en classe de 3ème. Ils correspondent donc bien, dans notre cadre de recherche à « la disposition scolaire-artistique attendue » que nous souhaitons étudier. C'est pourquoi de nombreuses références sont choisies dans les programmes d'histoire des arts.

Le choix de notre population constituée de collégiens scolarisés en classe de 3ème est à mettre en lien avec ces éléments. En effet, il nous a paru pertinent de traiter la problématique de « la disposition scolaire-artistique attendue » en nous intéressant à des élèves censés passer le brevet d'histoire des arts et avoir acquis les méthodes et connaissances nécessaires à la posture « d'amateur éclairé » qu'on leur demande d'adopter dans cette épreuve scolaire.

Nous travaillons dans ce chapitre à la mise en évidence des points de rencontre entre la disposition esthétique et la disposition scolaire, et sur la rationalisation de la disposition esthétique” à l’école. Développons à présent les détails de cette analyse du curriculum d’éducation artistique au regard de notre modélisation de la disposition scolaire et de la définition conjointe de la disposition esthétique.

2.2. Le projet scolaire d’une acculturation à la critique artistique savante

Selon Florence Eloy, la transmission artistique scolaire vise davantage l’acquisition par les élèves, de rapports à la culture autonomes au regard des contenus transmis (Eloy, 2012). Les programmes scolaires (ici d’éducation musicale) invitent par exemple les élèves à dépasser la singularité de l’œuvre, en opérant des rapprochements, des comparaisons afin d’être à même de la catégoriser correctement compte tenu des critères scolaires. Cette modalité de perception, d’appréciation et de catégorisation des œuvres évoquée par P. Bourdieu comme l’un des traits centraux de la disposition esthétique. Le curriculum formel de l’Education Artistique se rapprocherait donc de la construction de ces schèmes d’appropriation et de réception des œuvres correspondant à la disposition esthétique notamment selon l’angle des exigences scolaires.

Au delà de la musique seule, les programmes scolaires de 2016 accordent une large place à l’éducation artistique et notamment à la scolarisation d’une pratique savante. Il y est même stipulé de manière claire (MEN, Programme 2016 sur la mise en place des parcours EAC) la volonté de répondre, par les enseignements artistiques scolarisés, à des « *objectifs d’acculturation à une critique savante* » ou à la transmission de repères permettant de « *construire l’autonomie d’amateur éclairé* » de l’élève. Un exemple tiré du programme d’Histoire des arts (cycle 4) vient corroborer ces objectifs de manière concrète par l’instauration de mises en scènes permettant aux élèves de devenir eux-mêmes critiques d’art, « *médiateurs et passeurs de connaissances* » lorsqu’ils sont amenés à présenter des œuvres aux autres élèves. Ces dispositifs pédagogiques incités par les instructions officielles proposent ainsi aux élèves de « *réaliser en équipe du matériel d’exposition, notice de catalogue ou cartel pour une œuvre* ».

En cela, l’école scolarise visiblement des « *pratiques sociales de références* » (Martinand, 2003) comme celle de la critique d’art et affiche des objectifs de transmission-appropriation d’une partie de la disposition esthétique. La discipline de l’éducation musicale est, elle aussi, mise au service de ce « *projet d’acculturation* » à une critique savante, notamment par le fait de donner des repères aux élèves sur le monde professionnel de la musique et par « *l’étude de diverses postures de mélomane* » (MEN, *Programme d’éducation musicale*, 2016, cycle 4). Il est par exemple demandé explicitement aux enseignants d’amener les élèves à « *présenter et justifier des choix d’interprétation et de création, justifier un avis sur une œuvre et défendre un point de vue en l’argumentant* » (MEN, *Programme d’Education musicale*, 2016, cycle 4), ce qui correspond à la mise en scène scolaire de la critique savante.

Dans ce contexte, nous souhaitons appréhender précisément le type d’analyse d’œuvre qui est requis à l’école. Les orientations officielles nous en donnent déjà un premier aperçu en objectivant les attentes scolaires en fin de cycle 4 en matière « *d’interprétation des œuvres* ». Ainsi, l’objectif est à la fois « *la défense d’un point de vue argumenté sur l’oeuvre* », « *l’exploitation d’un lexique spécialisé (...) et*

l'utilisation de ressources pertinentes pour analyser une œuvre et en déduire du sens. Cela répond aux trois grands axes de l'éducation artistique et culturelle qui se donnent des objectifs esthétiques « *par une éducation à la sensibilité* », des objectifs méthodologiques « *par la compréhension de l'œuvre d'art de sa technique et de son langage formel et symbolique* » et enfin des objectifs de connaissances par le fait de « *donner à l'élève des repères qui construiront son autonomie d'amateur éclairé* » (MEN¹⁰, Programme d'Histoire des Arts, 2015, cycle 3).

Nous verrons par ailleurs dans la section C que cette homologie entre disposition scolaire-artistique et disposition esthétique n'est pas totale et les zones de flou que ces « recouvrements » partiels font apparaître, qui peuvent être source de malentendus pour les élèves. Enfin, cette analyse demeure transversale dans cette partie de la thèse. Nous abordons ici le rapport scolaire à l'art de manière générale. Pour ce faire, nous procédons par un état de l'art et une analyse du curriculum des différentes disciplines artistiques scolarisées. Nous avons ici une volonté de généralisation afin de poser les bases de ce que nous appelons « la disposition esthétique » attendue par l'école qui nous sert de cadre théorique afin de déterminer des catégories d'analyse utilisées tout au long de cette thèse comme référence.

II/ Des points de convergences entre disposition esthétique et disposition scolaire

Voici notre démarche. Nous reprenons point par point les différents éléments et sous-éléments décrits dans la section A comme étant les piliers de l'école. A partir de ces réquisits scolaires (mise à distance, mise en problème, mise en ordre, mise en liens), et des différents « rapports » aux objets du monde que nous avons décrits comme constitutifs de la disposition scolaire (rapport secondarisé, rapport transversal, rapport d'enquête, rapport catégorisé, rapport relationnel, rapport objectivé-subjectivé), nous cherchons à démontrer la correspondance directe avec les exigences intellectuelles requises pour la réception savante des œuvres d'art. Pour ce faire, nous passons par une approche en sociologie de l'art et de la réception. Nous mettons également systématiquement en correspondance ces éléments avec les extraits du programme scolaire concernant la scolarisation des arts, et qui font également référence à ces activités cognitives, comme étant celles visées par l'école. Ainsi, nous produisons un mouvement de comparaison à deux échelles (la disposition scolaire avec la disposition esthétique savante, et celles-ci avec les attentes du curriculum officiel de la scolarisation de l'art). Nous allons par ce biais décrire des points de convergences que nous mettons en évidence entre disposition scolaire, et disposition esthétique.

1. Mise à distance

1.1. Rapport secondarisé : la posture de « l'aïsthesis réfléchie »

Nous avons vu dans l'analyse de la disposition scolaire combien « le rapport secondarisé » au monde impliquant un double mouvement de décontextualisation/recontextualisation était essentiel à la réussite scolaire et pourtant très difficile à acquérir pour les élèves les moins connivents avec l'école. Ce

¹⁰ MEN sera l'abréviation dans tout le développement suivant pour Ministère de l'Education Nationale, lorsque nous citons des références extraites des Programmes officiels de l'école.

rapport secondarisé paraît également essentiel dans la littérature de recherche que nous mobilisons afin de tenter de construire la notion de « disposition esthétique ».

La disposition esthétique rationalisée par l'école est basée sur ces mêmes attentes. Ainsi, solliciter une réception directe, corporelle, personnelle et sensible chez les élèves pour ensuite exiger d'eux en définitive une réception savante peut générer des difficultés. Cette posture distanciée demande en effet au « sujet empirique » de devenir « sujet distancié ». Les travaux de M.S Claude mettent bien en évidence la difficulté que les élèves peuvent alors rencontrer. Selon elle : « *le sujet empirique, qui lit et commente à partir de ce qu'il est vraiment, de son ici-maintenant, nourrit l'interprétation de ses réactions, mais doit accepter la ressaisie de son investissement par un sujet savant, qui la confronte aux droits du texte* » (Claude, 2015, p.140). La difficulté principale pour les élèves les moins connivents avec codes savants et scolaires est alors le fait de mettre à distance ses perceptions (visuelles, auditives, ses sensations et impressions), d'une part. Et de mettre à distance leur propre expérience, d'autre part, pour les constituer en matériaux d'analyse. Cette posture de spectateur spécifique n'est pas une évidence pour tous les élèves.

La « secondarisation » de l'expérience première est effectivement, nous l'avons vu, l'une des problématiques principales rencontrée par les élèves en difficultés dans les tâches scolaires. Cela a été notamment mis en évidence dans les commentaires d'oeuvres littéraires dans lesquels l'élève exprime directement « *ses émotions de lecteur, son plaisir, ses craintes, son dégoût devant les faits racontés* » (Bautier & Rochex, 1998, p.195). La disposition esthétique demande au contraire des commentaires d'oeuvres qui ne soient pas expression mais bien exploration, liée à une argumentation dans lesquels la « *distance construite par l'élève entre lui et le texte est maximale* » (Bautier & Rochex, 1998, p.203) car c'est à cette condition que l'élève objective vraiment le texte comme un artefact littéraire.

Allant dans le sens de cette secondarisation, Marianne Massin, spécialiste de philosophie de l'art et de l'esthétique nous permet dans un premier temps de comprendre quelles sont les postures requises pour l'expertise d'art et le travail de l'esthétique des œuvres contemporaines. En cela, elle nous apporte un cadrage qui nous est nécessaire afin de définir la disposition esthétique spécifique des œuvres contemporaines, ce qui est un des axes de cette thèse. Le terme d'« aisthesis » qu'elle emploie désigne en grec l'acte de perception, non seulement par les sens mais également par l'intellect. En cela, il nous intéresse particulièrement pour décrire le modèle intellectuel de la disposition esthétique ce qui correspond à notre objet de recherche. L'une des postures qu'elle met en évidence est « l'aisthesis réfléchie ».

Ce concept nous semble intéressant à intégrer à notre construction de la disposition esthétique dans ce qu'elle a de plus actuel, comme nous avons cherché à le faire pour la disposition scolaire en observant en particulier les « nouvelles littéracies scolaires ». Pour le définir, la chercheuse évoque le cas d'artistes contemporains qui choisissent de ne plus placer le spectateur devant le résultat d'une expérience, mais proposent plutôt de mettre leur « laboratoire » à la disposition d'un visiteur/acteur. Cette tendance prend une place particulièrement importante dans les œuvres de l'art contemporain. La proposition plastique qui résulte de cette expérience est un laboratoire qui rend visible la découverte, l'exploration et l'interprétation de son expérience personnelle, le travail du spectateur étant alors d'explorer le sens de sa propre expérience. Cela crée en fait les conditions d'une « aisthesis réfléchie »,

telle que nous l'avons définie en amont, où « *une telle expérience se réfléchit elle même et s'élève au carré en se prenant pour objet. On y fait l'expérience de l'expérience* » (Massin, 2013, p.99). On saisit ici toutes les dimensions de secondarisation, mais également de réflexivité et de métacognition incluses dans l'acte de réception artistique.

Notre réflexion convoque J. Dewey car, son ouvrage « l'art comme expérience » nous permet de prendre du recul sur l'expérience de la réception artistique d'une manière générale et donc de l'analyse savante des œuvres d'art en particulier. L'art contemporain se présente en effet comme générateur d'expériences artistiques pour le spectateur.

Selon John Dewey « *le matériau à partir duquel se forme le jugement, c'est l'oeuvre, l'objet, mais il s'agit de l'objet en tant qu'il pénètre l'expérience du critique au travers de l'interaction avec sa sensibilité, ses connaissances et tout ce qu'il a emmagasiné au cours de ses expériences passées* » (Dewey, 2005, p.520). Pour l'auteur, le jugement critique résulte de l'expérience du matériau objectif conduite par le critique, il doit permettre l'approfondissement de cette expérience même chez ses lecteurs. L'analyste doit définir une impression c'est à dire l'analyser. Cette activité ne peut procéder qu'en dépassant l'impression, en se reliant aux prémices sur lesquels elles se fonde et aux conséquences qui en résultent. La définition du jugement de goût qu'il propose nous permet de clarifier davantage les enjeux de cette « aisthesis réfléchie » : « *le jugement est l'acte d'intelligence s'exerçant sur la matière d'une perception directe dans le dessein d'obtenir une perception plus adéquate* » (Dewey, 2005, p.480).

Cette posture spécifique de « l'aisthesis réfléchie » que nous avons analysée comme critère de la disposition esthétique apparaît traduite dans le curriculum d'éducation artistique en ces termes : la visée scolaire est de permettre aux élèves par exemple d'« *adopter une posture de surplomb exploratoire et réflexive sur sa propre expérience esthétique* » (MEN, *Programme d'arts-plastiques*, 2016, cycle 4). La posture qui est requise des élèves est donc très similaire à ce qui fonde le travail d'une critique savante.

En arts plastiques cette dimension de reconfiguration est bien présente dans la volonté de transmettre une pratique plastique expressément dite « *exploratoire et réflexive* » (MEN, *Programme d'arts-plastiques*, 2016, cycle 3). Les élèves doivent en effet savoir « *se détacher du vécu par une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate* » (Chabanne et Bucheton, 2002, p.3). Le cadre pédagogique de cette discipline incite les élèves à établir des liens entre leur propre travail, les œuvres rencontrées ou les démarches observées. Il est également attendu des élèves du cycle 4 qu'ils explicitent la pratique individuelle ou collective, qu'ils écoutent et acceptent les avis divers et contradictoires sur une même œuvre, ce qui participe de cette injonction au recul réflexif. Le programme d'histoire des arts fait également écho à cette orientation vers « l'aisthesis réfléchie » dans la mesure où les élèves sont invités à « *rendre compte en termes personnels d'une expérience artistique vécue soit par la pratique soit comme spectateur* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4).

De manière un peu moins directe, le programme de français fait une place importante à l'expression de soi, au recul sur soi-même dans la pratique d'écriture, ce qui entre également dans les mêmes enjeux de capacité à décrire « l'expérience de son expérience ». Voici ce qui est par exemple

décrit à propos de l'étude et la production de l'autoportrait dans le programme de français et dont l'objectif est de faire « *comprendre les raisons et le sens de l'entreprise qui consiste à se raconter ou à se représenter, percevoir l'effort de saisie de soi* » (MEN, *Programme de français*, 2016, cycle 4). Aussi, on voit que ces orientations officielles participent de la scolarisation de la dimension particulière de « l'aïsthesis réfléchie » correspondant à la disposition esthétique. La réflexivité est bien au coeur de l'apprentissage scolaire comme de la réception savante d'oeuvres d'art. Nous allons voir qu'il en va de même pour l'activité de problématisation au sens large.

2. Mise en problème

2.1. Rapport transversal : la logique de « lecture symptomale » de l'oeuvre

Nous avons vu l'importance croissante du traitement transdisciplinaire de questions concernant la société dans une école de la « régionalisation des savoirs ». Les tendances de la disposition esthétique semblent aller dans ce même sens, notamment par l'exigence d'une « lecture symptomale » des oeuvres. Nous devons ce concept à Nathalie Heinich qui a mis en évidence dans ses travaux le contraste entre une « forme profane » et une « forme savante » d'analyse. La forme profane se caractériserait par l'attente d'un message idéologique consciemment transmis par l'artiste tandis que la forme savante correspondrait plutôt à une « lecture symptomale », c'est à dire que l'oeuvre est abordée comme « *symptôme d'une réalité extérieure au monde de l'art* » (Heinich, 2008, p.17). En ce sens, la lecture d'une oeuvre d'art et son interprétation se basent sur le présupposé que les oeuvres d'art présentent un point de vue construit sur le monde qu'il s'agit, en tant que spectateur, de découvrir et d'analyser.

Cette analyse de l'oeuvre d'art dans son « message » fait écho à la forme scolaire de socialisation basée sur un rapport transversal au monde et supposant de problématiser l'oeuvre comme point de vue sur ce dernier. C'est ainsi que le curriculum d'éducation artistique oriente les enseignements vers une saisie « symptomale » des objets culturels étudiés. Il s'agit dans le contexte scolaire d'appréhender les oeuvres comme exprimant une vision du monde, comme supports de débats. Cela répond tout à fait à l'exigence de « mise en problème » que nous avons soulignée dans la disposition scolaire. Ces enjeux sont stipulés de la sorte dans les orientations officielles concernant le socle commun de compétences, « *les disciplines artistiques développent par excellence (...) la sensibilité et la pensée, concernant notamment les questions socialement vives et l'actualité* » (MEN socle commun de compétences, 2016).

Le programme d'histoire des arts affiche la volonté de faire comprendre aux élèves que les oeuvres d'art « expriment à chaque époque et en chaque lieu une vision du monde et qu'elles peuvent réciproquement influencer cette vision c'est à dire agir sur leur temps » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4). Par ailleurs, dans une école de « la régionalisation des savoirs » (Bernstein, 2007), la scolarisation des arts passe également par les enjeux majeurs de « thématization » du monde. C'est de nouveau particulièrement perceptible dans le curriculum d'histoire des arts basé sur quatre familles de grandes thématiques transversales.

On voit ici que cette conception des oeuvres s'inscrit bien dans une logique symptomale, tout comme cela est souligné par le programme d'arts-plastiques qui stipule une orientation importante de

l'éducation artistique afin d'amener les élèves à « prendre part au débat suscité par le fait artistique » (MEN, *Programme d'arts-plastiques*, 2016, cycle 4). Cet élément particulier du rapport savant aux œuvres est également présent dans les programmes d'éducation musicale qui sont basés sur une étude « des fonctions de la musique dans la société » ainsi que sur ce qui est inscrit explicitement comme objectif, à savoir « problématiser l'écoute d'une ou plusieurs œuvres » (MEN, *Programme d'éducation musicale*, 2016, cycle 4). Le fait de « problématiser » dans un contexte scolaire revient le plus souvent à mettre en lien des documents étudiés avec des problématiques de société.

A ce titre, l'étude des programmes de français est particulièrement édifiante, dans la mesure où ces derniers insistent fortement sur le regard sociétal que portent intrinsèquement les œuvres littéraires. C'est ainsi que sont particulièrement mis en avant les questionnements suivants « regarder le monde, agir sur le monde, participer à la société » pour lesquels les œuvres de littérature sont abordées comme « des ouvertures sur le monde qui nous entoure, des suggestions de réponse aux questions que se pose l'être humain, sans oublier les enjeux proprement littéraires, spécifiques au français » (MEN, *Programme de français*, 2016, cycle 4). Le curriculum de l'enseignement du français insiste également sur ces questionnements dans son orientation vers la « découverte d'œuvres, textes et images à visée satiriques relevant de différents genres et formes et d'arts différents » qui permettent, par la compréhension des « effets d'ironie, de grossissement, de rabaissement ou de déplacement dont elle joue » de « dénoncer les travers de la société » (MEN, *Programme de français*, 2016, cycle 4).

On retrouve de nouveau cette logique de « lecture symptomale » des œuvres, avec un choix d'œuvres que l'on remarque orienté particulièrement vers des objets artistiques pouvant former les élèves à cette exigence de mise en problème. Sur ce plan, on constate une forme d'homologie entre disposition esthétique et disposition scolaire. A ce titre, les œuvres sélectionnées par les enseignants pour le brevet d'Histoire des arts en 3^{ème} forment un échantillon typique de ce type de lecture savante, notamment par leur rapprochement autour de thématiques particulières faisant échos à des débats de société. Finalement, cette forme de lecture symptomale est une des caractéristiques communes à un certain type d'analyse savante et à la disposition scolaire, même si la disposition esthétique ne se réduit pas à cela dans sa réception des œuvres, nous y reviendrons.

2.2. Rapport d'enquête : la posture de « l'aïsthesis aiguisée »

Nous l'avons vu, la disposition scolaire repose sur le pilier de la mise en problème, et notamment sur le « rapport d'enquête » qui sollicite une analyse des divers « indices » textuels ou autres. Elle relève également d'une mise en cohérence de ces différentes inférences pour construire une interprétation structurée. Selon nos lectures, ce même rapport d'enquête est également inclus dans la disposition esthétique. En effet, le travail fondateur de U. Eco en termes de réception littéraire savante va par exemple dans cette direction. Selon lui, « le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...] Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la

fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...]. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (Eco, 1979, p. 66). Quelle est donc la teneur de cette « initiative interprétative » qui est laissée au lecteur de l'œuvre ?

Revenons à présent à la théorie proposée par Marianne Massin que nous jugeons particulièrement éclairante sur la manière attendue de se saisir d'une œuvre d'art - dans la critique savante des œuvres contemporaines notamment. Le second volet de son analyse à propos de l'aisthesis est celui qu'elle nomme l'« aisthesis aiguisée » et qui correspond à « *une attention portée au ténu, à l'infime, au presque imperceptible est au plus loin du spectaculaire, de la trame narrative, ou du contenu référentiel* » (Massin, 2013, p.104). A ce titre, elle fait écho au modèle de l'expertise de Bessy et Chateauraynaud qui nous fournit des informations essentielles pour construire cette modélisation théorique. L'ouvrage « *experts et faussaires, pour une sociologie de la perception* » (Bessy & Chateauraynaud, 1995) est à la base de la conceptualisation de l'expertise que nous utilisons afin d'analyser les appropriations d'œuvres d'art dans le domaine de la critique savante.

Il est intéressant selon ces auteurs de penser l'expertise en art comme la métaphore de l'établissement d'un diagnostic par un médecin. Ce dernier, pour proposer son interprétation, se base en effet sur l'expérience sensible (examen médical) ou instrumentalisée (radiographies, analyses etc). Il découvre ainsi « les plis » qui pourront lui donner des indications importantes pour son diagnostic, sur ce patient et ce cas médical en particulier. Mais dans le même temps, il ne peut pas saisir ces « plis » sans s'appuyer sur des connaissances scientifiques ou anatomiques, les « repères », qui donnent sens aux perceptions et qui permettent l'interprétation, ici « la prise ». « Les plis » correspondent donc à ce qui est perceptible de l'œuvre d'art, ce qui « affleure » et qui peut être saisissable comme « indices » afin de construire son raisonnement à partir de l'œuvre. La faculté de percevoir ces « plis » correspond à « l'aisthesis aiguisée » (Massin, 2013). L'expérience de la ténuité assurerait de plus selon H. R. Jauss la « fonction critique de l'aisthesis » (Jauss, 1972).

Les « plis » peuvent être liés à des éléments de perceptions différents mais sont difficiles à appréhender sans certains « repères » permettant la catégorisation. Autrement dit, repérer ces plis comme des indices nécessite la mobilisation de savoirs utiles à des mises en liens et à la production d'une interprétation. Pour se construire une « prise » sur l'œuvre d'art, il faut pouvoir à la fois mobiliser des « repères » et saisir les « plis » distinctifs de l'œuvre, ce n'est que dans la rencontre des « repères » et des « plis » que se crée la « prise » et donc l'interprétation de l'œuvre (Bessy & Chateauraynaud, 1995). Aussi, pour s'approprier une œuvre, « *le spectateur a besoin d'un arrière-plan riche et développé* » (Dewey, 2005 p.434). C'est ce qu'on retrouve également dans la notion du « capital culturel » (Bourdieu, 1975) qui serait nécessaire, dans son accumulation, à l'appropriation des œuvres.

Finalement, une posture fondamentale pour l'analyse savante des œuvres d'art est la mise en cohérence de l'œuvre. John Dewey résume cette activité d'analyse par le fait « *d'investir le noyau dur d'une œuvre d'art* » pour ne pas en rester à sa superficie (Dewey, 2005, p.499). Il s'agit d'effectuer le dévoilement des éléments comme parties d'un tout, des détails et des caractéristiques inhérents à la

situation totale. Le critique doit donc dégager « *le fil conducteur, la force centripète* », selon les termes de J. Dewey, qui relie tous les éléments de l'œuvre en un point de convergence.

Dans les faits, se déroulent en parallèle une phase discriminatrice du jugement qui « dissèque » l'œuvre et une phase unificatrice (synthèse), cette phase est fonction de la réponse créative de l'individu qui juge. Elle est affaire de discernement. L'analyse, la discrimination doit déboucher sur une unification. Elle doit distinguer parties et détails compte tenu de leur poids et de leur fonction dans la formation d'une expérience complète. Il ne s'agit pas seulement d'une énumération de détails, il faut produire un point de vue unificateur, se réglant sur la forme objective de l'œuvre d'art. En cela, l'analyse est donc un acte d'abstraction, c'est à dire d'extraction de la signification.

Allant également dans le sens de ce « rapport d'enquête », l'équipe de chercheurs québécois de J.-P. Uzel propose des analyses d'œuvres contemporaines basées sur la « sociologie de l'indice » (Uzel, 1997) qui s'appuie sur les travaux de C. S. Peirce et de C. Ginzburg et adopte une réception savante basée sur le fait de « *remonter de l'œuvre au contexte social par l'intermédiaire des indices techniques, des traces que le processus de création a laissés dans l'œuvre* » (Uzel, 1997). Cette « sociologie de l'indice » suppose aussi de savoir mettre en cohérence des indices saisis dans l'œuvre afin de les unifier en un sens pour l'œuvre. Cet élément de la disposition esthétique est donc une posture savante en concordance avec les exigences « scolaires » du « rapport d'enquête ».

Pour étayer notre analyse du « rapport d'enquête » dans le cadre de la « disposition esthétique » attendue par l'école, étudions quels sont les rapports aux « indices » qui sont en jeu dans la scolarisation de l'art littéraire. Celui-ci comprend de fait un système de classement et de mise en relation d'indices signifiants de niveaux différents sur le plan du contenu ou de l'expression. Aussi, les élèves sont-ils classiquement formés dans l'apprentissage de la lecture littéraire à acquérir des « *notions d'analyse littéraire* » et à utiliser des analyses de « *procédés stylistiques* » pour « *élaborer une interprétation de textes littéraires* » (MEN, *Programme de Français*, 2016, cycle 4). Cette forme scolaire de « l'aïsthesis aiguisée » se construit notamment par le repérage « d'indices » ou de « reliefs sémantiques » du texte à partir desquels construire une forme de cohérence.

Le programme de français expose de manière claire le modèle de « l'expertise » que l'on retrouve pour la critique savante chez Bessy et Chateauraynaud où « les plis » de l'œuvre sont saisis dans leur relation aux « repères ». Voici comment cette idée est traduite dans le programme de français qui invite à une « *mise en relation du texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences)* » (MEN, *Programme de français*, 2016, cycle 3). Mais ce modèle savant de l'analyse littéraire est également transposable aux autres rapports aux œuvres sollicités à l'école. En éducation musicale, les attendus de fin de cycle 4 sont également décrits de la sorte : « *identifier, décrire, commenter une organisation musicale complexe (...)* » (MEN, *Programme d'éducation musicale*, 2016, cycle 4) ce qui nous amène à penser que la capacité d'examen et le rapport d'enquête est un élément central de la disposition esthétique attendue par l'école. Cette « habileté interprétative » est dans ce cadre mise au service d'une approche savante de la musique qui demande par exemple de savoir en premier lieu « *percevoir et décrire les*

qualités artistiques et techniques d'un enregistrement » (MEN, *Programme d'éducation musicale*, 2016, cycle 4).

L'analyse d'œuvres en histoire des arts au collège suppose de « *dégager d'une oeuvre d'art par l'observation ou l'écoute ses principales caractéristiques techniques ou formelles* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4). Mais les objectifs ne s'arrêtent pas à cette formation de l'aïsthesis aiguisée, il faut également, par le rapport d'enquête savoir « *relier les caractéristiques d'une oeuvre d'art à des usages, ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016 cycle 3), ou autrement dit à « *Associer une oeuvre à une époque et une civilisation à partir des éléments observés* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016 cycle 4). Il est bien question dans ces orientations de travailler à l'analyse, au sens propre, des œuvres d'art, en faisant remonter dans un tout cohérent des éléments distincts « prélevés » sur l'œuvre, qu'ils soient appelés « les caractéristiques d'une œuvre » ou encore « les éléments observés ».

Aussi on peut voir une réelle convergence entre disposition esthétique et disposition scolaire dans cette posture analytique requise dans les deux cas. Quels sont les éléments qui nous amènent à penser que la mise en ordre est par ailleurs aussi cruciale dans la disposition scolaire que esthétique ? Nous allons le voir à présent.

3. Mise en ordre

3.1. Rapport catégorisé : Maitrise d'un système de classement

La disposition scolaire, notamment dans sa composante essentielle de « mise en ordre » correspondant à la disposition scolastique, exige un « rapport catégorisé » au monde. Le rapport catégorisé au monde scolaire converge avec les attentes de la disposition esthétique au sens où, les critiques d'art se doivent de catégoriser un champ artistique en sous-genres et esthétiques de plus en plus finement. En effet, nous l'avons vu, les œuvres sont tout d'abord catégorisées dans un rapport savant en « *auteur, genre, école, esthétique* » (Bourdieu & Darbel, 1969 p.100).

Pour le philosophe de l'art Yves Michaud qui a tenté d'établir les critères du jugement esthétique, l'apprentissage des pratiques artistiques passe par la maîtrise des règles et donc des conventions permettant de les produire, la réception des œuvres est selon lui une « histoire de connaisseurs ». Par exemple, la critique musicale professionnelle, est empreinte de ces savoirs catégorisés de plus en plus fins et détaillés.

Par exemple, les registres de la musique actuelle sont autant de recoupements de sous-genres et sous-catégories définissant des esthétiques musicales variées, en perpétuelle réinvention et ne répondant plus à un style préétabli. Les différents courants des musiques actuelles sont même fondés en particulier sur ces inter-genres musicaux et les critiques qui s'attachent à leur réception sont amenés plus que jamais à décoder, voire à inventer des éléments de catégorisation à partir de leurs connaissances fines de ce champ artistique en processus de renouvellement qui amène à « penser les catégories de pensée » (Glévarec, 2016). La force créatrice actuelle des arts et le ressort de leur historicité interne, provoquent un mouvement vers eux-mêmes. L'art contemporain s'auto-interprète et s'auto-constitue à chaque fois

depuis son monde propre. Le critique est amené à établir des ressemblances de familles entre des arts éclatés pour produire son analyse. Dans ce contexte d'éclatement des catégories esthétiques, il peut être utile de se référer à John Dewey qui pense que c'est grâce à la connaissance d'une diversité de traditions, que le critique se rend conscient de la multiplicité des matériaux utilisables (Dewey, 2005).

Voyons à présent quelle est la rationalisation de cet élément de la disposition esthétique correspondant à l'un des enjeux des plus scolaires, à savoir la « mise en ordre » et le « rapport catégorisé » qui lui est associé. Le curriculum formel d'éducation artistique fait état de cette convergente disposition scolaire/esthétique en inscrivant ces éléments au sein des programmes. En effet, le programme 2016 d'histoire des arts affiche par exemple un objectif méthodologique qui résume simplement cet aspect fondamental de la disposition esthétique attendue par l'école: « *décrire une œuvre d'art en utilisant un lexique simple adapté* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4). On voit ici que la scolarisation de l'art sous-tend elle aussi de maîtriser les codes énonciatifs du champ artistique et répond ainsi aux exigences plus typiquement scolaires que nous avons décrites précédemment.

En effet il est toujours nécessaire à l'analyse scolaire de l'œuvre de « *maitriser un vocabulaire qui permette de s'exprimer spontanément et personnellement sur des bases raisonnées* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4). Selon ces instructions officielles, le champ spécifique de l'analyse de l'image est partagé entre plusieurs disciplines qui gagnent à coordonner les corpus et l'appropriation du vocabulaire de l'analyse. Ainsi, les programmes de littérature insistent particulièrement sur la maîtrise des différents genres littéraires et sur l'identification des codes linguistiques selon la nature des documents proposés à l'analyse (MEN, *Programme de français*, 2016, cycle 4). En arts-plastiques, on demande également aux élèves de « *dire avec un vocabulaire approprié ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse* » (MEN, *Programme d'arts-plastiques*, 2016, cycle 4). Ici, ce sont des éléments lexicaux spécifiques de l'analyse plastique qui sont requis pour la description fine des œuvres. C'est ainsi que le dispositif de représentation est par exemple questionné par les couples notionnels « *espace littéral ou suggéré* », entre « *organisation et composition* », et où il est par exemple demandé aux élèves de savoir différencier des « *structures* », « *constructions* » et « *installations* » parmi les œuvres. Ici, c'est surtout une compétence lexicale qui est attendue mais celle-ci participe bien d'une catégorisation du monde.

Il en est de même en éducation musicale, où l'activité d'écoute est guidée par les traits caractéristiques du discours musical, qui sont cités dans les curriculums officiels comme « *lexiques du langage musical (timbre et espace, dynamique, temps et rythme, forme, successif et simultané, styles), de l'interprétation et de l'enregistrement pour décrire et commenter la musique* » (MEN, *Programme d'éducation musicale*, 2016, cycle 4). Ici, ce sont surtout des compétences lexicale correspondant à la prépondérance du rapport catégorisé dans le monde scolaire qui sont attendues de la disposition scolaire-artistique. Si cette catégorisation du monde est requise à l'école et dans la réception savante des œuvres, la mise en liens correspond à une posture tout à fait essentielle à la figure de « l'amateur éclairé » que l'école souhaite former chez les élèves.

4. Mise en liens

4.1. Rapport relationnel : logique de « lecture intertextuelle » des œuvres

Nous avons vu dans la section A l'importance que prenait la « mise en liens » et notamment le rapport relationnel dans les nouvelles exigences scolaires littéraciées, dues aux évolutions curriculaires. Nous pouvons à présent faire le parallèle entre ce rapport relationnel et la « logique de lecture intertextuelle » d'une oeuvre. P. Bourdieu insiste en effet sur le fait qu'une critique savante implique de lire l'oeuvre dans « son intertextualité ». Cela signifie que « *pour lire adéquatement une oeuvre dans la singularité de sa textualité, il faut la lire inconsciemment ou consciemment dans son intertextualité c'est à dire à travers le système des écarts par lesquels elle se situe dans l'espace des oeuvres contemporaines mais cette lecture diacritique est inséparable d'une appréhension structurale de l'auteur correspondant qui est défini par les relations objectives qui définissent et déterminent sa position dans l'espace des productions* » (Bourdieu, 1975, p.137). L'analyse savante d'oeuvres d'art est donc liée à la disposition esthétique de comparaison des oeuvres entre elles, et d'un travail de positionnement relatif de ces oeuvres dans le champs de l'art. Comme le champ artistique est de plus en plus « autoréférencé », ce rapport relationnel lié à une lecture intertextuelle est également davantage requis dans l'analyse savante des oeuvres d'art contemporaines. L'école se donne dans ce cadre pour mission de transmettre la connaissance à la fois des « grandes oeuvres » de la culture légitime mais également un rapport catégorisé à ces oeuvres.

Cela existe toujours à l'école mais « la nouvelle littéracie scolaire », influencée par les évolutions du rapport légitime à la culture, notamment par « la métamorphose de la distinction » (Coulangeon, 2011) qui renouvelle le modèle de « la légitimité culturelle » (Bourdieu, 1979) a transformé le rapport cultivé et les modalités de la distinction culturelle. Les répertoires musicaux écoutés au sein des classes dominantes ont évolué vers davantage de variété et s'inscrivent aujourd'hui dans une « omnivorité » (Peterson, 2004) ou un « éclectisme » (Donnat, 1994) des goûts culturels.

Mais, malgré ce renouvellement du modèle de la distinction, des différenciations sociales réapparaissent au niveau des rapports à la culture, qui donnent lieu à des modalités d'appropriation des répertoires contrastées selon l'origine sociale (Coulangeon, 2010, p. 104). En effet, une même oeuvre peut faire l'objet de réceptions très différentes, savantes ou non, selon les critères formels mobilisés pour notamment la comparer à d'autres biens culturels, ce qui est au fondement de la « disposition esthétique » (Bourdieu, 1979 p.29). C'est pourquoi l'éclectisme, dans le cadre d'une réception savante, ne s'effectue pas « tous azimuts » mais correspond à un « éclectisme éclairé » (Coulangeon 2004, p.68). ou « averti » (Bourdieu et Passeron, 1964, p.30). En cela, la « distinction » s'opère également par des « manières de percevoir et d'apprécier » les oeuvres souvent mises au second plan des débats autour de l'omnivorité et l'éclectisme.

Ce qui est distinctif aujourd'hui dans l'éclectisme, ne réside pas seulement dans la capacité à avoir des goûts pluriels mais dans la possibilité de mettre en cohérence relative, par des activités socio-langagières, les pratiques et les répertoires que les théoriciens de l'éclectisme nomment dissonants (Lahire, 2004). On demande aux élèves ainsi de savoir mettre des éléments éloignés en relation autour de

critères savants. Concrètement, ce nouveau rapport savant se construit transversalement aux genres d'inégales légitimités, par la mise en relation des œuvres entre elles, au travers de catégories d'analyse formelle. On pense aujourd'hui de manière transversale des répertoires autrefois cloisonnés en des genres et esthétiques indépendants les uns des autres.

Dans le cadre de l'éducation musicale et les dispositifs partenariaux du collège, l'étude d'une œuvre est rarement réalisée isolément, mais le plus souvent de manière relationnelle avec une ou plusieurs autres œuvres. Le rapport savant attendu est alors plutôt centré sur une forme « d'organisation de l'éclectique notamment sur des critères formels » (Bonnéry & Eloy, 2017), et ce principalement par des « activités cognitives de mises en relations » qui s'adaptent à la production culturelle de notre temps. En effet, de nombreuses œuvres actuelles contiennent des allusions, implicites ou explicites à d'autres œuvres et invitent le spectateur à décoder l'œuvre à partir de ce jeu de miroir entre références.

Enfin, déplacements et reprises font partie du jeu culturel de notre temps et sont aussi l'occasion de mises en relations complexes dans un contexte où « *L'art moderne occidental a mis au centre de ses préoccupations une forme de réflexivité généralisée, alimentée par le caractère largement autoréférentiel de la production* » (Fabiani, 2007, p.25). La « mise en liens » devient dans ce cadre un pilier de la disposition scolaire, et notamment dans ces nouveaux enjeux de formation. Néanmoins, ces activités cognitives de mise en liens demeurent largement implicites dans les pratiques d'enseignement et mettent potentiellement les élèves les moins connivents avec l'école en difficulté par rapport à ces tâches liées à la formation du rapport relationnel (Bonnéry & Eloy, 2017).

Le programme d'histoire des arts qui synthétise d'une certaine manière « la disposition esthétique » attendue à l'école, est entièrement construit sur cette modalité de l'analyse savante qu'est « la lecture intertextuelle » (Bakhtine, 1984) ou encore la lecture « palimpseste » (Genette, 1982) déjà évoquées. Les objectifs faisant référence aux démarches comparatives y sont omniprésents. La modalité d'organisation du curriculum d'éducation artistique est ainsi fondé sur le fait de « *comparer des œuvres entre elles en dégagant par un raisonnement fondé des filiations entre deux œuvres de différentes époques ou des parentés entre deux œuvres de différentes nature contemporaine l'une de l'autre* » (MEN, *Programme d'histoire des Arts*, 2016, cycle 4).

Finalement, cette logique de lecture intertextuelle apparaît de manière claire dans les orientations officielles de l'histoire des arts en ces termes : « *Le programme d'histoire des arts propose de nombreux points d'articulation entre les littératures, les arts plastiques et visuels, la musique, l'architecture, le spectacle vivant ou le cinéma. Les élèves sont sensibilisés aux continuités et aux ruptures, aux façons dont les artistes s'approprient, détournent ou transforment les œuvres et les visions du monde qui les ont précédés, créent ainsi des mouvements et des écoles témoins de leur temps. On peut également travailler les modes de citations, les formes de métissage et d'hybridations propres au monde d'aujourd'hui et à l'art contemporain* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4). La lecture intertextuelle est de ce fait favorisée par le caractère transdisciplinaire de l'histoire des arts, qui invite à traiter de manière transversale et thématisée des œuvres de différentes natures, par des angles de vues appartenant à des disciplines scolaires diverses.

Mais les autres disciplines artistiques sont également cadrées de la sorte. En français, il est requis par exemple dans la lecture et la compréhension du texte littéraire une « *mise en relation explicite du texte lu avec les textes lus antérieurement et les connaissances culturelles des lecteurs et/ou des destinataires* » (MEN, *Programme de français*, 2016, cycle 3).

La discipline de l'éducation musicale est aussi particulièrement marquée par cette dimension liée à la disposition esthétique qu'est la « lecture intertextuelle » (Eloy, 2015a). Dans ce domaine musical spécifique, on n'emploiera pas ce terme mais il sera bien question de comparaison, d'établir des liens et des filiations. Les élèves sont en effet amenés à « *décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux, d'aires géographiques ou culturelles différents et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain* » ou encore « *écrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents* » (MEN, *Programme d'Education Musicale*, 2016, cycle 4). On retrouve donc, de façon récurrente, des éléments orientant le curriculum d'éducation musicale vers l'acquisition de « *méthodes pour comparer des musiques* ». Finalement, il est attendu en fin de cycle principalement de savoir « *identifier, décrire, commenter une organisation musicale complexe et la situer dans un réseau de références musicales et artistiques diversifiées* » (*ibid.*).

Par ailleurs, les nouveaux programmes de français 2016 insistent particulièrement sur une lecture mettant en relation « *les textes littéraires, les images illustratives et les adaptations cinématographiques* » (MEN, *Programme de français 2016*, cycle 4). Il s'agit d'une autre manière de solliciter une forme de lecture intertextuelle entre des œuvres de nature et d'époques différentes. La « mise en liens » que nous avons abordée dans la section A demeure centrale dans le projet scolaire. On se situe donc tout à fait dans la même logique que celle décrite par Pierre Bourdieu concernant la critique savante. Mais cette activité cognitive de mise en relation n'est pas sans difficulté pour les élèves non connivents qui disposent de moins de capitaux culturels. La question des inégalités prend donc une place centrale dans un contexte scolaire pour lequel la culture générale des élèves est fortement requise. Le rapport relationnel est de ce fait potentiellement particulièrement discriminant selon les milieux sociaux des élèves. Il est tout autant difficile pour les élèves non connivents avec le fait de mettre en lien émotions et cognition, c'est l'objet du point suivant.

4.2. Rapport objectif/subjectif : posture de complémentarité de « l'ascèse et l'esthèse »

Enfin, nous avons fait état de nouveaux réquisits scolaires sollicitant l'élève à la fois comme « sujet épistémique » et comme « sujet empirique », c'est à dire sur l'articulation du subjectif et de l'objectif, nous l'avons abordé avec l'exemple de la dissertation de philosophie. Le rapport « savant » à l'art implique également cette forme d'articulation complexe ou ce rapport « subjectif/objectif » car la réception cultivée des œuvres d'art sollicite de plus en plus un aller-retour ou « *une manière attendue de faire cohabiter ascèse et esthèse* » (Passeron, 1989, p.115 et 118) qui requiert des dispositions esthétiques et cognitives particulièrement exigeantes, dans la mesure où il faut, pour bien « recevoir » une œuvre, pouvoir dans le même temps s'y abandonner et prendre du recul critique sur son expérience artistique vécue. De plus, le rapport particulièrement intellectualisé sollicité dans certaines œuvres à tendance

« minimaliste » de l'art contemporain pousse à une réception liée au « *plaisir de proximité intellectuelle* » au détriment de « *l'esthèse* » (Passeron & Pedler, 1991). Comme on l'a vu, la création contemporaine intègre de plus en plus dans chaque œuvre des activités intellectuelles supposées de la part des spectateurs : « *structure sensorielle du message, connaissance et reconnaissance des formes, connivence idéologique, complicité culturelle, légitimité sociale, effet d'ancienneté ou de rareté, proximité opératoire, gratification ascétique ou non des savoirs d'accompagnement, retentissement affectif* » (Passeron, 1990, pp. 115-116). Cela complexifie d'autant plus les dispositions intellectuelles requises pour une réception savante.

Dès lors, tout comme dans la critique savante, les situations scolaires de commentaires d'œuvres sollicitent les élèves à la fois en termes de subjectivation et d'objectivation. En cela, disposition scolaire et esthétique semblent tout à fait en convergence et apparaissent ainsi dans les programmes scolaires comme nous allons le voir à présent. Cette dimension de la « disposition esthétique » se retrouve scolarisée dans le curriculum d'éducation artistique, même si ce n'est pas en ces termes exacts. En effet, l'un des objectifs de la rencontre scolaire avec des œuvres d'art est centré explicitement sur le fait « *d'articuler appréciation subjective et description objective* » de l'œuvre (MEN, *Programme d'éducation musicale*, 2016, cycle 4). Ce double mouvement de subjectivation/objectivation est le corollaire de la posture d'ascèse ou d'étude objective de l'œuvre d'une part, et d'esthèse correspondant au plaisir de se laisser emporter par l'expérience esthétique, d'autre part. Le mouvement d'alternance requis entre les deux postures nous rappelle un élément mis en exergue dans la disposition scolaire. L'évolution des curriculums scolaires a modifié les exigences implicites de la forme scolaire dans sa forme renouvelée, où il est aujourd'hui question « *d'intégrer la subjectivité au discours élaboratif littéracie* » (Bautier, Rayou, 2008). Il s'agit en fait d'une disposition à la « mise en liens » de niveaux et de registres de langage différents qui sont de plus en plus sollicités dans l'expérience scolaire ordinaire, et notamment dans la scolarisation de l'art. Ainsi, en littérature, les exigences du lycée ne sont pas de se limiter à une analyse asséchée, mais de confronter les ressentis de sa propre lecture avec celle que le style littéraire vise à susciter chez un « lecteur étalon » (Renard, 2009).

Dans le cours d'éducation musicale, le curriculum invite également à la réalisation pédagogique ou didactique d'une activité d'écoute où la manifestation des émotions est alors convoquée pour construire des savoirs et acquérir de nouvelles connaissances. A titre d'exemple, l'enseignement de l'histoire des arts a pour objectif de « *développer des liens entre rationalité et émotion* » (MEN, *Programme histoire des arts*, 2016, cycle 4). Cette injonction relève effectivement à la fois d'un mouvement de subjectivation et d'objectivation de la posture de spectateur de l'élève.

Enfin, on peut également voir apparaître cette capacité à articuler « esthèse et ascèse » dans les programmes d'arts-plastiques, notamment dans les propos suivants : « *privilegiant la démarche exploratoire, l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références dans l'objectif de construire une culture commune* » (MEN, *Programme d'arts-plastiques*, 2016, cycle 4). On voit donc que disposition scolaire et

disposition esthétique convergent vers le même type de disposition à l'articulation du plaisir de la réception liée aux impressions et à l'intellectualisation des formes artistiques.

Finalement, nous venons de mettre en évidence de manière précise les nombreux points de convergences entre disposition esthétique et disposition scolaire.

En conclusion de notre démonstration ci-dessus, voici un tableau récapitulatif des points de convergences entre disposition scolaire et disposition esthétique. Ce tableau est construit sur la base de notre modélisation de la disposition scolaire par les quatre piliers que sont la mise à distance, la mise en problème, la mise en ordre et la mise en liens que nous avons détaillés dans la section A de ce chapitre. Il se propose de synthétiser les réquisits intellectuels communs existant à la fois à l'école dans le rapport au savoir scolaire, et dans la critique savante d'œuvres d'art. La troisième et dernière colonne représente la disposition esthétique attendue par l'école. Celle-ci correspond de ce fait à la rationalisation de la disposition esthétique dans le contexte de scolarisation de l'art en fonction des exigences scolaires. Elle est finalement située à l'intersection des dispositions scolaires et esthétiques. Ce tableau ne récapitule que des points de convergences que nous avons mis au jour. Il est à noter que les différents réquisits qui y figurent s'ajoutent et cohabitent mais ne sont pas en concurrence les uns avec les autres. La section C nous permettra de détailler les éléments qui divergent entre le rapport scolaire et le rapport savant aux œuvres.

LES CONVERGENCES ENTRE DISPOSITION SCOLAIRE ET DISPOSITION ESTHETIQUE

Disposition scolaire	Disposition esthétique	Disposition esthétique attendue par l'école
<i>Eléments caractérisant les attentes implicites de l'école</i>	<i>Eléments caractérisant l'analyse savante des œuvres d'art</i>	<i>Orientations officielles du curriculum formel d'éducation artistique, cycle 4, 2016</i>
MISE A DISTANCE		
Rapport secondarisé	Posture de "l'aisthesis réfléchie" <i>Analyser l'expérience de son expérience esthétique</i>	Rendre compte en termes personnels d'une expérience artistique vécue soit par la pratique, soit comme spectateur (Prog. Histoire des arts)
MISE EN PROBLEME		
Rapport transversal	Logique de lecture symptomale de l'œuvre <i>Traiter l'œuvre comme symptôme d'une réalité sociale</i>	prendre part au débat suscité par le fait artistique (Prog. d'art-plastique)
Rapport d'enquête	Posture de "l'aisthesis aiguïlée" <i>Produire un point de vue unificateur rassemblant les indices fins contenus dans l'œuvre</i>	Mettre en relation le texte avec ses propres connaissances, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences) (Prog. de français)
MISE EN ORDRE		
Rapport catégorisé	Maitrise d'un système de classement Catégoriser un champ artistique en sous-genres et esthétiques	Décrire une œuvre d'art en utilisant un lexique simple adapté (Prog. Histoire des arts)
MISE EN LIENS		
Rapport relationnel	Logique de "lecture intertextuelle" <i>Lire l'œuvre dans le système des écarts par lesquels elle se situe dans l'espace des œuvres contemporaines</i>	comparer des œuvres entre elles en dégagant par un raisonnement fondé des filiations entre deux œuvres de différentes époques ou des parentés entre deux œuvres de différentes nature contemporaine l'une de l'autre (Prog. Histoire des arts)
Rapport objectif/subjectif	Posture de complémentarité de "l'ascèse et l'esthèse" <i>Articuler étude objective de l'œuvre et subjectivité de sa réception sensible</i>	Articuler appréciation subjective et description objective de l'œuvre (Prog. éducation musicale)

III/ Trois degrés de la disposition esthétique

Afin de compléter encore le travail de modélisation de la disposition esthétique entamé dans ce chapitre, nous proposons pour conclure, de réfléchir à la disposition esthétique, non plus au sujet de détails des procédures cognitives communes comme nous venons de le faire, mais en termes d'accès à différents « degrés » de réception. Cela nous sert d'outil de pensée pour analyser nos résultats de recherche dans les deux prochaines parties de la thèse.

Voici tout d'abord une présentation de notre démarche théorique. Nous partons de la lecture des travaux de H.R. Jauss sur la réception esthétique afin de servir à notre modélisation.

Dans *Pour une esthétique de la réception* (1972), Jauss propose l'usage d'une « triade » herméneutique pour l'étude des œuvres. Elle nous semble particulièrement heuristique pour saisir le champ de la sociologie de la réception des œuvres. Il y définit les différentes constituantes d'une réception artistique savante. Voici selon lui les différentes dimensions de l'étude d'une œuvre littéraire. Tout d'abord, celle-ci comprend une dimension de compréhension immédiate du texte, de sa valeur esthétique et de l'effet que sa lecture produit sur soi-même, c'est ce que nous avons nommé la phase de « perception esthétique ». Ensuite, il s'agit pour l'herméneute de produire l'interprétation du texte où il faut réfléchir, rétrospectivement et trouver les significations, c'est ce qui est défini comme « l'herméneutique de l'œuvre » à proprement parler. Enfin, la dernière caractéristique de cette « Triade » serait la reconstruction historique, où l'on cherche à comprendre l'altérité portée par le texte, ce que nous avons nommé « la réception de l'objet culturel » pour plus de simplicité. La prise en compte de ces trois phases de la réception décrites par ce chercheur nous ont permis de construire la modélisation suivante.

Dans le cadre de notre propre utilisation des travaux de H.R. Jauss, nous parlons explicitement de degrés de réception dans la mesure où ces phases sont successives et chaque pallier est nécessaire à l'accès au suivant. Le premier degré de la disposition esthétique correspond à une réception populaire ou première des œuvres. Nous l'abordons dans une première partie. Les deux degrés suivants de réception sont, quant à eux, plutôt caractéristiques des milieux connivents avec la disposition savante d'appréhension des œuvres. Afin de rester cohérent dans l'ensemble de cette thèse avec notre analyse dispositionnelle, nous avons fait le choix de nommer ces différents degrés par des appellations pointant les types de dispositions sollicités. Nous les décrivons comme la disposition symbolique pour le second degré de réception et la disposition problématisante pour le troisième degré. Nous suivons ce plan pour décrire les différentes phases de l'activité interprétative dans notre développement ci-dessous.

Le premier pallier est celui qui est le plus répandu, en particulier dans les classes populaires que nous étudions. Par cette hiérarchisation en trois paliers, notre propos n'est pas de disqualifier le premier degré de réception par rapport aux autres puisque celui-ci est le pallier de recueil des matériaux de l'analyse sans lequel les autres paliers ne sont pas accessibles. Pourtant, le fait de recevoir une œuvre seulement dans ce premier degré de réception permet une analyse moins poussée et moins en adéquation avec les attentes de la disposition esthétique que l'on souhaite former chez les élèves. Voyons dans un premier temps quelle est donc la nature de la disposition populaire de réception des œuvres.

1. La phase de perception esthétique : la disposition populaire

La phase de perception esthétique est la première étape du processus de construction du sens de l'oeuvre dans la triade herméneutique de Jauss. Afin de spécifier encore plus avant la phase décrite par Jauss comme « Perception esthétique », nous avons travaillé à partir des résultats de notre protocole d'enquête sur les différents rapports aux objets culturels des élèves. Ceux-ci nous ont permis de dresser un bilan notamment de la disposition première et populaire de réception des oeuvres. En effet, les élèves devaient effectuer lors de leur entretien individuel, des choix parmi différents loisirs culturels et expliciter ces choix dans le protocole des portraits et anti-portraits. Leur manière spontanée de parler de ces objets culturels nous a donné à voir certaines tendances de la disposition populaire de réception des oeuvres. A partir de cela, voici le modèle proposé, et qui sert de cadre à l'analyse de nos données.

L'entrée dans l'oeuvre, ou le premier degré de la réception des oeuvres recoupe selon nous les caractéristiques de la disposition populaire de réception artistique que nous avons relevées chez les élèves. En effet, il s'agit bien de la réception première des oeuvres, celle qui apparaît spontanément chez les élèves, autrement dit qui correspond à la réception « immédiate », qui n'est pas encore « médiatisée » par la pensée. Dans cette thèse, nous faisons le choix d'une analyse dispositionnelle, c'est à dire que nous essayons de spécifier la disposition esthétique. C'est pourquoi nous choisissons également ce terme de disposition lorsque nous proposons de détailler ses composantes. Ce premier degré de réception correspond donc selon nos propres catégories de pensée à quatre manières suivantes d'appréhender ou d'entrer dans l'oeuvre :

- **La disposition évocative :** L'oeuvre m'évoque quelque-chose que je reconnais, de mon expérience quotidienne le plus souvent, elle peut aussi m'évoquer une émotion. Il s'agit d'un rapport assez direct avec l'oeuvre fondé sur un rapport analogique, dans lequel je peux dire « *ça me fait penser à...* » ou encore « *ça ressemble à...* ».
- **La disposition narrative :** Je cherche à ce que l'oeuvre me raconte une « histoire », avec des événements qui s'enchainent, ou avec une « morale » à la fin. Je suis à la recherche de motifs narratifs, d'une certaine figuration.
- **La disposition technique :** L'oeuvre est abordée essentiellement comme artisanat, résultant d'un procédé technique qu'il me faut comprendre. La question essentielle que je me pose ici est « *comment l'oeuvre est elle réalisée ?* »
- **La disposition corporelle :** L'oeuvre est saisie par les sens, par une implication physique dans une réception « par corps ». Le rapport corporel est un rapport principalement d'esthèse, dans lequel « *je me laisse emporter* ». Il s'agit d'une réception essentiellement par le biais des impressions premières, ou des perceptions auditives, tactiles, visuelles etc. Dans le cas d'oeuvres ludiques, on parlerait aussi de disposition corporelle puisque le spectateur se « prend » au jeu et éprouve l'oeuvre physiquement.

Néanmoins, si cette phase de perception première est requise, les éléments sensibles recueillis doivent servir de « matériaux » pour l'interprétation de l'oeuvre (Dewey, 2005, p.480). C'est alors que se

différencie une réception populaire (qui en reste à la phase perceptive), d'une réception savante, qui ressaisit ces perceptions en vue d'entrer dans une analyse de l'œuvre. En effet, ces différentes modalités « d'entrée » dans l'œuvre fournissent également selon nous à tous les spectateurs potentiels des œuvres d'art, même les plus savants, les matériaux nécessaires à leur interprétation. Il faut donc avoir recueilli ces « matériaux » dans un premier temps pour accéder au second degré de réception des œuvres qui est la disposition symbolique.

De plus, les concepts « d'aisthesis réfléchie et aiguïée » (Massin, 2013) nous amènent à penser que dès le premier degré de la disposition esthétique, la réception savante requiert du spectateur des postures et compétences solides. Non seulement une acuité perceptive importante afin de repérer les indices fins comme porteurs de sens, mais également une capacité réflexive qui permette de prendre ses propres ressentis comme des matériaux d'analyse à part entière. On saisit ici toute la dimension réflexive et la capacité de métacognition incluses dans l'acte de réception artistique et les difficultés qui peuvent y être liées et que nous avons évoquées précédemment. Finalement, cette phase perceptive anticipe déjà sur les autres degrés de la réception savante et sur les enjeux de mise à distance et mise en liens dont ils relèvent. Voyons comment passer du premier degré de la réception au second degré par le biais d'une approche analytique et symbolique de l'œuvre qui distancie l'appréhension première que nous venons d'évoquer.

2. L'herméneutique de l'œuvre : la disposition symbolique

A ce stade, on passe alors selon Jauss à une phase d'analyse. Cela correspond à ce qui a été appelé par N. Heineich « l'herméneutique de l'œuvre ». Ce terme vient du grec « hermeneuein » qui signifie interpréter. Il s'agit de « *l'interprétation des signes comme éléments symboliques d'une culture* » selon le dictionnaire Larousse. L'enjeu est donc de ressaisir les matériaux issus du premier degré de la réception afin de les mettre à distance et de les analyser. On rentre alors réellement dans ce qu'on appelle « la mise en énigme » de ces matériaux, considérés comme des indices potentiellement porteurs de sens. L'analyse consiste dans ce cas à mettre en cohérence des éléments distincts constituant l'œuvre par l'attribution d'une signification. C'est à cette étape que l'on parle d'une mise en liens entre forme et fond. C'est pourquoi nous avons nommé cette composante « la disposition symbolique ». Finalement, il est question principalement pour le spectateur d'appréhender le sens figuré dans le processus artistique ainsi que de chercher la mise en cohérence des indices prélevés dans l'œuvre.

Les enjeux importants de cette phase d'herméneutique de l'œuvre sont la mise en liens de leurs interprétations avec les indices de l'œuvre ou de ces indices avec des symboliques. En effet, la principale activité attendue est la mise en liens du fond avec la forme de l'œuvre. Le subjectivité et l'objectivité doivent par ailleurs être mis en relation dans un rapport plus intime à l'expérience de l'œuvre cette fois. Il s'agit d'amener les élèves vers la mise en ordre de leurs discours d'argumentation, en les incitant à utiliser des connecteurs logiques, en les formant par la réception des œuvres à la maîtrise des démonstrations de causalités. Enfin, il s'agit, nous l'avons vu, de les amener plus généralement à la mise

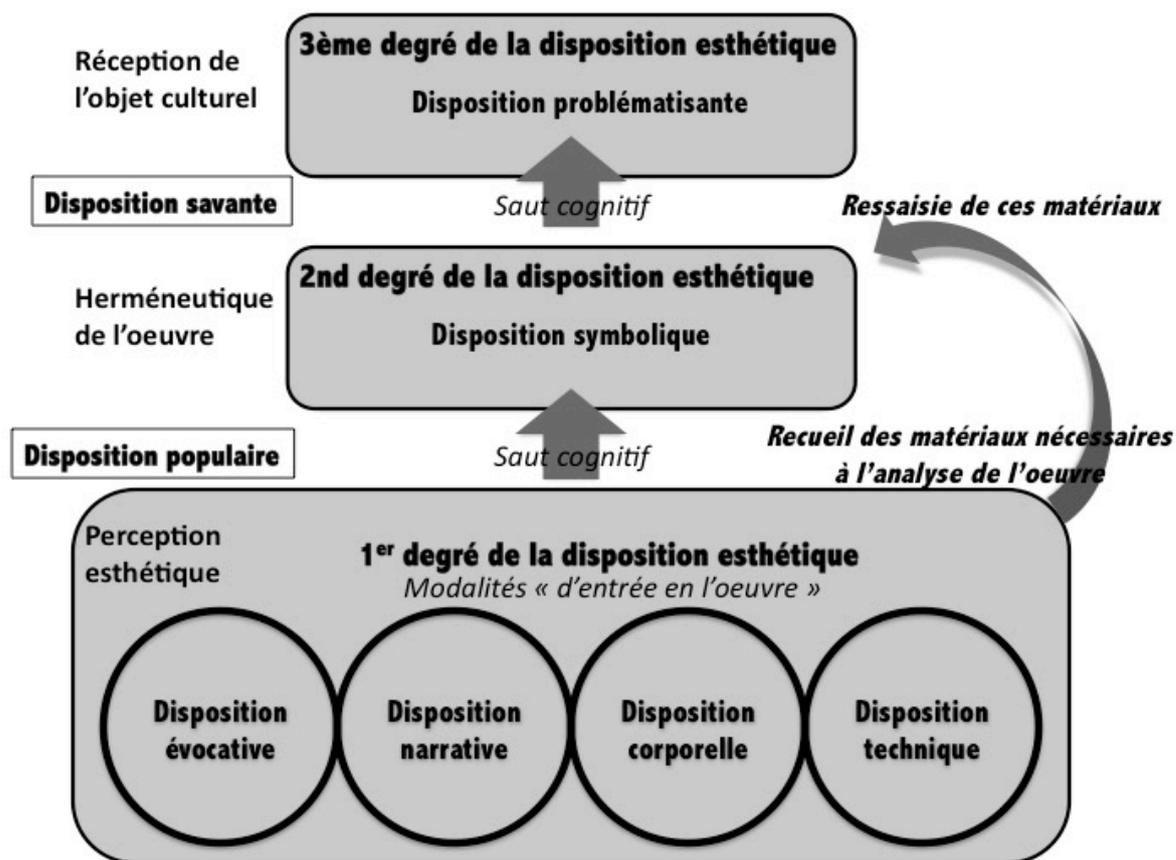
en énigme de l'oeuvre c'est à dire au fait de s'engager dans une enquête pour relever des indices comme potentiellement porteurs de sens et émettre des hypothèses face à l'oeuvre.

Nous avons donc abordé une première mise à distance afin de traiter l'oeuvre comme objet symbolique. Néanmoins, une autre mise à distance est encore requise afin de penser l'oeuvre comme vecteur d'un sens qui la dépasse. C'est ce que nous appelons la disposition problématisante.

3. Réception de l'objet culturel : la disposition problématisante

C'est seulement à partir du recul sur l'oeuvre que confère l'analyse interne inhérente à la disposition symbolique, que l'on peut accéder au troisième degré de la réception artistique. Celui-ci permet au spectateur de mobiliser sa disposition problématisante, afin de penser l'oeuvre au delà d'elle-même, par une « lecture symptomale » comme la nomme Nathalie Heinich, c'est à dire reçue comme point de vue sur le monde ou comme « symptôme » d'une réalité sociale dont l'artiste veut se saisir. Jauss décrivait cette phase comme la réception de l'objet culturel, au sens où l'oeuvre n'est plus analysée en elle-même mais de manière plus distanciée dans sa fonction culturelle au sein de la société et du champ de l'art plus généralement. La disposition problématisante suppose de savoir « problématiser » les objets culturels, non pas seulement dans leur analyse interne mais bien dans une analyse externe qui prend de la distance et replace l'oeuvre, dans le champ de l'art d'une part, mais également dans le champ de la société plus généralement.

Voici ci-dessous, un schéma permettant de synthétiser ces trois degrés de la disposition esthétique afin de clarifier les enjeux des différents paliers d'une réception savante.



Modélisation N°2, Trois degrés pour la réception savante des oeuvres d'art

Ce qui nous intéressera particulièrement sera d'observer comment les médiateurs proposent aux élèves des passerelles possibles entre les différents degrés de cette réception artistique ou au contraire les « maintiennent » sans le vouloir dans le premier degré de la disposition esthétique. Enfin, nous portons un intérêt tout particulier à décrypter les difficultés principales pour effectuer le saut cognitif nécessaire au passage d'un degré à l'autre, à la fois du point de vue de l'appropriation effective par les élèves de différents milieux sociaux, mais aussi du point de vue de la transmission (et donc dans notre cas des cadrages apportés par la médiation culturelle).

Après cette démonstration, il nous faut aussi souligner que la concordance entre disposition esthétique et scolaire n'est que seulement partielle. En effet, les champs scolaires et artistiques recourent des réalités différentes qui ne sont pas uniquement superposables comme nous venons de le faire. Il paraît donc important de nous pencher en complément de ce que nous avons déjà avancé, sur les éléments de la critique savante qui ne seraient pas scolarisés.

C/ Une scolarisation ambiguë de certaines spécificités de la disposition esthétique savante

Le champ de la critique artistique savante relève de logiques et fonctions propres, qui ne font pas toujours partie du curriculum formel de l'Education Artistique, mais qui entrent tout de même dans l'école par les pratiques des médiateurs culturels ou des artistes intervenants dans les classes notamment. Celles-ci fondent alors d'autant plus les difficultés d'appropriation pour les élèves les moins connivents avec les codes scolaires de socialisation qu'elles ne sont pas conscientisées, et donc pas ou peu transmises.

Nous réfléchissons tout d'abord à la notion de « scolarisation des pratiques sociales de référence » afin de pointer des éléments de la critique savante qui sont les moins présents dans le curriculum formel de l'Education Artistique et Culturelle. Celui-ci « sélectionne » en effet des éléments de la disposition esthétique particulièrement valorisables dans l'espace scolaire. Par ce biais, certains éléments sont de fait moins au cœur des transmissions faites aux élèves dans un cadre scolaire. Afin d'argumenter notre propos, nous détaillons par la suite deux arguments qui nuancent notre propos concernant l'homologie entre disposition scolaire et esthétique. Tout d'abord, nous verrons en quoi le débat entre théorie du texte et de la lecture se scolarise de manière ambiguë. Ensuite, nous développerons comment la « sciences des oeuvres », qui correspond à la critique savante n'entre que très peu dans les enjeux scolaires alors qu'elle est centrale dans le champ artistique. Cela nous permettra de mettre en évidence de possibles difficultés d'appropriation de la disposition esthétique pour les élèves les moins connivents avec ces pratiques sociales de références et de leurs codes qui pénètrent malgré tout l'espace scolaire sans faire l'objet d'une transmission objectivée.

I/ Réflexion sur « la scolarisation des pratiques sociales de référence »

Voici la théorie qui nous amène à vouloir analyser de plus près les éléments de la critique savante qui sont tenus hors du système scolaire et appartiennent plutôt à la sphère intellectuelle du champ de l'art. L'école, en tant qu'institution éducative et de transmission de savoirs, « *scolarise des pratiques sociales de références* » (Martinand, 1986), c'est à dire des pratiques issues de contextes sociaux extra-scolaires et professionnels, comme la recherche scientifique ou les pratiques journalistiques. L'auteur insiste sur le fait que ces pratiques profanes, populaires, techniques ou professionnelles entrent dans l'école, non plus comme c'était le cas par la « transposition didactique » de savoirs scientifiques vers « des savoirs à enseigner » (Chevallard, 1986) mais par la scolarisation de nouveaux types de savoirs, dont les modalités de transmission ne sont pas formalisées.

De ce fait, pour les mathématiques ou la grammaire enseignés à l'école, les savoirs enseignés ne sont pas identiques aux connaissances produites par des mathématiciens ou des grammairiens dans leurs recherches universitaires. Cette transposition didactique s'effectue par une sélection d'une partie des éléments de ces savoirs experts en adéquation avec les réquisits scolaires et le niveau des élèves. De plus,

la didactisation suppose une progression et une simplification des savoirs savants initiaux. Mais du côté des « pratiques sociales de références » trouvant nouvellement leur place dans l'enseignement, la transposition est moins évidente car il ne s'agit pas de sélectionner et simplifier des savoirs déjà savants pour les transformer en savoirs scolaires mais bien d'intégrer des savoirs d'un autre ordre à un apprentissage scolaire. Cela risque davantage d'opacifier les enjeux de savoirs pour les élèves non connivents, d'autant plus que ces pratiques font référence à des savoirs largement expérientiels.

Dans ce cadre, les évolutions curriculaires ont orienté l'école d'aujourd'hui vers une plus grande intégration des pratiques culturelles, ce que nous avons pu voir notamment dans l'introduction de ce chapitre. Aussi, la critique d'art experte est-elle entrée dans le curriculum scolaire, sous la forme que nous venons de décrire d'une « pratique sociale de référence ». La disposition savante attendue pour l'analyse des œuvres en contexte scolaire peut être « tiraillée » entre disposition scolaire et disposition esthétique. Cette forme de « tiraillement » peut amener à une complexification des enjeux pour les élèves.

De plus, dans la définition qu'en fait Martinand, ces pratiques sociales n'entrent en relation avec les activités didactiques qu'en terme de comparaison, ou à titre indicatif, c'est à dire comme « référence » ou comme modèle (Martinand, 1986). On peut donc supposer que la possession, ou pas, de ces « références », ainsi que la capacité à les constituer comme « références » puissent être source de discrimination entre les élèves de différents milieux sociaux dans la production scolaire de discours d'analyse d'œuvre experte. Qui plus est, les écarts entre la figure de « l'amateur éclairé » sollicitée face aux œuvres en contexte scolaire et les exigences de la réception savante peuvent désorienter les élèves qui ne sont pas acculturés aux exigences de la disposition esthétique la plus savante, comme le sont leurs camarades de milieux scolairement et culturellement favorisés de par leur environnement familial.

Finalement, (nous le mettons en évidence dans le chapitre 3), les élèves issus des milieux les plus favorisés culturellement sont capables de produire des discours d'analyse d'œuvre qui se rapprochent fortement de discours savants correspondants à la disposition esthétique la plus haute, et excèdent même les exigences de la disposition scolaire-artistique alors que les élèves culturellement les plus démunis n'arrivent déjà pas à produire un discours scolairement attendu. Les écarts de réception se creusent donc en fonction des milieux sociaux, et notamment car la pratique sociale de référence qu'est la critique savante d'œuvre d'art qui s'est largement scolarisée ne fait pas l'objet d'un apprentissage systématique et repose donc sur la possession ou non « de la référence » en matière de réception artistique attendue.

Dans nos résultats d'enquête, les élèves sont confrontés dans les faits, lors des parcours d'éducation artistique et culturelle qui leur sont proposés, à des artistes ou des médiateurs culturels qui produisent des discours conformes à la disposition esthétique, dans toutes les dimensions savantes qu'elle recèle. Or, nous l'avons vu, les exigences de la disposition esthétique attendue par l'école sont par nature réduites et simplifiées par rapport à ces discours de référence.

Il ne s'agit aucunement dans notre propos de critiquer les programmes de l'éducation artistique qui ne scolariseraient qu'une partie de la critique d'art savante car ceci correspond, on l'a vu, au processus normal de la scolarisation. Néanmoins, il s'agit de regarder quelles peuvent être les difficultés supplémentaires liées à la scolarisation de ces pratiques sociales de références ayant des codes bien à

elles d'expertise d'œuvres avec lesquels les élèves sont peu familiers. Les élèves ont en effet à se situer au sein de ces discours savants relevant d'une disposition esthétique et n'étant pas complètement superposable à la disposition scolaire à laquelle ils sont sensés se former à l'école. C'est pourquoi des malentendus peuvent se construire sur les exigences réellement requises dans la scolarisation de l'art, notamment celle sollicitée par les nouveaux programmes de 2016 impliquant une rencontre avec des œuvres mais également des médiations savantes de ces œuvres.

Nous faisons donc ici l'hypothèse que la scolarisation de l'art et la construction de la disposition esthétique attendue par l'école se sont effectuées par imprégnation des grandes théories ayant structuré le débat interne à la critique artistique savante. En effet, les évolutions curriculaires ont rendu l'école plus « poreuse » aux champs « hors-scolaires ». Aussi, le débat interne à la réception littéraire autour de « la théorie du texte » et la « théorie de la lecture » s'est ancré aujourd'hui dans les contenus scolaires et fait l'objet de tensions inhérentes au curriculum d'éducation artistique et culturelle. Pour Patrick Rayou qui interroge les modes d'interpénétration entre le monde scolaire et son environnement, ces derniers supposent « *arrangements et négociation, mais aussi brouillage et télescopage* » (Rayou, 2016, p.12). Nous allons explorer ci-après des exemples mettant en lumière l'existence de ces tensions et ces ambiguïtés.

II/ Le débat entre théorie du texte et théorie de la réception : une scolarisation ambiguë

Afin de montrer concrètement comment l'école scolarise seulement partiellement la disposition esthétique, il nous apparaît important de faire état de débats fondamentaux issus de la sociologie de la réception artistique. Ceux-ci nous permettent d'approfondir notre propre réflexion. Comment l'école se saisit de manière à la fois partielle et ambiguë de ces débats internes au champ de l'art lui-même ?

1. Présentation du débat entre théories du texte et de la réception

La « théorie du texte » correspond à une conception basée essentiellement sur un artiste qui « encoderait » son œuvre que le récepteur devrait donc « décoder ». C'est ce que D. Raynaud nomme le « modèle communicationnel » au sens où l'œuvre est considérée comme un vecteur de communication classique, ayant un auteur, un objet et un destinataire d'un « message » bien identifié. Pour P. Bourdieu, lecteur doit percevoir un texte en tentant systématiquement de déchiffrer le message dont il est porteur (Bourdieu, 1984). Ce déchiffrement correspond bien d'une certaine manière au fait de décoder un implicite de l'œuvre et donc à la « théorie du texte ». Finalement, le lecteur doit redécouvrir et postuler de l'intention qui lui est adressée par l'auteur. Ces intentions sont décelables grâce notamment aux preuves et indices disponibles dans le texte, qui sont porteurs de sens.

Ceci est le fondement de la théorie du texte. Voyons à présent comment s'est construite la théorie de la réception afin de mieux saisir les enjeux du débat.

A partir des travaux de Umberto Eco et de son concept « d'œuvre ouverte » se sont construits divers modèles théoriques sur l'interprétation, l'herméneutique et la sémiologie. Cette théorie de la

réception, appelée également « théorie de la lecture » a notamment été reprise par l'école de Constance depuis les années 70, qui propose une nouvelle vision du lecteur comme « co-constructeur du sens ».

D. Raynaud parle alors plutôt dans le cadre de la « théorie de la lecture » d'un « modèle inférentiel », c'est à dire comme œuvres à décoder par le biais « d'inférences » du récepteur (Raynaud, 1999) qui vient remettre en cause, partiellement en tous cas, l'idée d'un auteur qui « encoderait » un message dans le « véhicule » choisi comme œuvre. C'est un tournant important pour la critique artistique et son modèle d'interprétation. Bernard Lahire affirme que « lire, c'est affronter l'inexprimé » (Lahire, 1993 p.121). Ce positionnement s'inscrit dans la lignée des travaux d'Umberto Eco pour lequel l'interprétation est sémantique, il s'agit alors de comprendre le texte par des inférences, d'où le rôle actif du lecteur. L'artiste n'aurait donc pas tout « encodé » dans l'œuvre pour parler avec les termes de Dominique Raynaud. Une part du travail attendu du sujet-lecteur est donc « inférentielle », et ce, notamment dans l'art contemporain.

Dans ce cadre, le lecteur doit en effet construire le contexte qui permet d'interpréter les différents éléments du texte, d'autant plus s'il appelle à une « compréhension entre les lignes ». La critique de la théorie du texte s'établit également sur un autre critère, celui du rapport à l'intentionnalité de l'artiste. Au sujet de la lecture littéraire, Umberto Eco met en évidence le glissement de « *l'intentio auctoris* », comme travail de reconstruction d'un sens prévu par l'auteur, à « *l'intentio operis* » dans lequel l'analyse s'effectue eu égard au texte lui-même. L'intentionnalité de l'œuvre remplace celle de l'auteur et ne se confond plus avec sa préméditation, ce qui accentue le rôle du lecteur. Le lecteur doit dans ce cadre justifier son interprétation par des outils issus de la « théorie du texte » et tenter de comprendre ce que le texte peut donner comme sens en analysant ses procédés formels.

Dans cette conception, « l'auteur modèle » aurait donc une « stratégie textuelle » à laquelle le rôle du « lecteur modèle » est de donner du sens en respectant au mieux les injonctions du texte (Eco, 1979). Finalement, la complexité de la disposition esthétique, au-delà de la posture même du critique artistique à adopter, est de savoir articuler dans une même réception ces deux postures antagonistes décrites par la théorie que sont la « théorie du texte » et « de la réception ». Dans la réception savante des œuvres d'art, ces deux modèles seraient donc mobilisés conjointement. Voyons comment l'école se positionne par rapport à cela.

2. A l'école, une position ambiguë face à ces enjeux

Si l'on considère le curriculum formel, on voit que les orientations officielles de la didactique du français sont ancrées clairement dans la « théorie de la lecture ». Plus précisément, dans le programme de français, il est attendu des élèves qu'ils soient en mesure de « percevoir un effet esthétique et en analyser les sources (MEN, Programme de français, 2016, cycle 4).

Selon l'analyse de M.S. Claude, les pratiques éducatives de scolarisation du commentaire d'œuvres actuelles privilégient plutôt la seconde posture. Il est donc attendu que l'élève-lecteur participe à la conception du sens, mais c'est le texte qui doit baliser ce qui est acceptable, c'est à dire que le récepteur doit être capable de justifier la possibilité de son interprétation compte tenu de la réalité du

texte. L'enseignement du commentaire passe par l'apprentissage pour les élèves du fait de *travailler avec le texte et non contre lui* (Crinon & Marin, 2014).

Voici les interrogations principales que l'auteure soulève et qui concernent également notre thèse : « *L'élève doit-il pour produire l'interprétation, rechercher les intentions de l'auteur, mener une approche systématique et méthodique des caractéristiques de l'écriture et générer ainsi du sens, doit il livrer en toute sincérité ses réactions ou au contraire les brider voire les mettre résolument à distance, qu'exige la communication de son interprétation ?* » (Claude, 2015, p.97). Ces questionnements peuvent également être présents dans les postures de médiateurs culturels en charge de la co-construction d'une interprétation des œuvres avec les élèves. Ici, l'auteure montre que les débats que nous avons évoqués précédemment appartenant au champ artistique font partie intégrante des débats internes à la didactique de la littérature. L'école se ressaisit donc des postures de la critique d'art experte pour les didactiser, mais qu'en est-il de la ressaisie scolaire opérée à partir de ces analyses savantes ?

Marie-Sylvie Claude met en évidence dans sa thèse, l'emploi fréquent d'un « vocabulaire intentionnaliste » par les enseignants pour affirmer « l'artefactualité du texte ». L'objectif pédagogique de ce discours est de faire comprendre aux élèves que les éléments du texte sont bien choisis par l'auteur, qu'ils ne sont pas le fruit du hasard, et qu'on peut donc leur donner du sens. Cet enjeu de compréhension de l'artefact semble essentiel, notamment pour les élèves les moins connivents avec les codes scolaires et culturels de socialisation. La scolarisation de l'art travaille avec les élèves sur l'implicite dans le rapport à l'oeuvre. On peut constater que dans la création artistique, l'usage de l'implicite est omniprésent et est ainsi adopté comme support d'apprentissage exigeant.

Dans ce cadre, on amène les élèves à questionner les choix conscients de l'artiste, l'enjeu est qu'ils réussissent à appréhender l'art comme une construction et ainsi saisir le sens que l'artiste a mis dans chacun de ses choix¹¹. On le voit, les enjeux la "théorie du texte" et ne sont pas complètement exclus de la scolarisation de l'art. Il y ont même une place importante dans la didactique du français notamment. On voit qu'il y a dans ce modèle de lecture ayant imprégné la forme scolaire du commentaire d'oeuvre une ambivalence constitutive entre théorie du texte et de la lecture car ces deux théories sont finalement utilisées dans une dialectique.

L'attendu scolaire principal est donc de savoir interroger le texte. On voit déjà se dessiner dans ces modèles, le fait que le lecteur soit à la fois impliqué personnellement pour « postuler » des hypothèses de sens, mais aussi impliqué pour « découvrir » le message de l'auteur. Aux vues de ces éléments et des exemples de difficultés scolaires et cognitives que nous avons mis en exergue dans la première section de ce chapitre pour les élèves les moins connivents avec l'école, nous pouvons supposer que l'ambiguïté du modèle d'analyse d'oeuvres prôné à l'école puisse également contribuer à complexifier l'appropriation littéracée des oeuvres en contexte scolaire.

¹¹ Nous y revenons à plusieurs reprises dans nos analyses au sein des chapitres suivants, lorsque nous travaillons sur la manière avec laquelle les médiateurs culturels tentent de faire comprendre aux élèves l'oeuvre comme un « artefact ». Nous empruntons donc ce terme à M.S Claude dans le reste de la thèse.

En effet, l'exigence scolaire d'un « modèle inférentiel » de réception des oeuvres tel que décrit par D. Raynaud implique pour les élèves mis en situation d'herméneutes de posséder les connaissances de culture générale qui permettent de produire « les inférences », c'est à dire les mises en liens requises pour l'appropriation. Il ne s'agit plus seulement de savoir « décoder une œuvre » à partir des indices objectivables dans celle-ci, ce qui relève d'un apprentissage scolaire possible, mais bien d'inférer du sens à partir de ses propres connaissances ou ressentis de sujet-récepteur attendu, afin d'actualiser le sens de l'oeuvre, sans quoi la compréhension demeure impossible. À ce titre, on peut penser que « la théorie de la réception » est appliquée dans l'interprétation des œuvres à l'école et pourrait renforcer les inégalités entre élèves. Notamment du fait de la socialisation culturelle et intellectuelle initiale, ou « des inférences » requises, si la réception artistique n'est pas accompagnée par une médiation qui prenne en compte ces risques.

En outre, comme mis en évidence dans la première section de ce chapitre, les élèves les moins connivents semblent avoir des difficultés à établir des inférences de manière autonome sans un accompagnement adéquat dans des situations scolaires classiques. Face aux oeuvres, ces élèves pourraient donc connaître le même type de difficultés lorsqu'il s'agit de « *produire du sens sans dialoguer, face à un monologue figé et à maîtriser les articulations propres à un texte de lecture* » (Lahire, 1993, p.121). En effet, se saisir d'une posture complexe qui nécessite de s'approprier le fait que « les droits du lecteur sont soumis aux droits du texte », pour parler en termes scolaires. Ceci relève d'une tâche particulièrement complexe. Il faut à la fois comprendre l'intentionnalité de l'oeuvre et maîtriser un système de codes esthétiques inscrits dans l'oeuvre par l'artiste. Dans le même temps il faut réussir au contraire à s'approcher de la posture décrite par l'école de Constance et s'impliquer personnellement dans la réception de l'oeuvre, ce qui correspond comme on l'a vu à l'horizon d'attente scolaire. Voici donc un horizon d'attente qui nous semble très exigeant et donc potentiellement discriminant, notamment pour les élèves les moins connivents.

III/ Une appropriation partielle de la disposition esthétique savante

Partant des recherches existantes en sociologie de l'école, nous faisons l'hypothèse que la « disposition esthétique », si elle est bien « rationalisée » par l'école, n'est pas entièrement scolarisée dans toutes ses dimensions. Cela peut avoir des conséquences qui nous intéressent pour le travail sur les difficultés potentielles des élèves dans la réception attendue des œuvres d'art. Nous venons d'analyser le passage du « curriculum formel » au « curriculum réel » dans l'enseignement littéraire, et notamment par les pratiques des enseignants positionnés de manière ambiguë vis à vis de la formation du commentaire d'oeuvres.

Venons en maintenant à un autre aspect de ce « curriculum réel », lié à l'intervention d'artistes et de médiateurs culturels comme « nouveaux recours éducatifs » du champ scolaire. Au delà des programmes de la scolarisation de l'art que nous avons détaillés dans la section précédente, il semble que le curriculum réel systématise les rencontres entre élèves, oeuvres et discours savants sur ces oeuvres. Aussi, dans les faits, les élèves sont confrontés à des types de discours savants dont les logiques ne sont

pas toujours enseignées et qui sont donc implicitement de plus en plus requises, par ce travail partenarial du scolaire et du culturel. La porosité plus forte du champ scolaire avec le champ artistique nous amène à questionner en ces termes sur ces frontières de l'école : « *la manière de les déplacer, de les rendre plus ou moins visibles, d'occulter ou de mettre en évidence et d'accompagner leurs franchissements les plus périlleux participe à la construction ou à la réduction des inégalités d'apprentissage* » (Rayou, 2016, p.11).

En premier lieu, nous tentons de répondre à cette question : comment l'approche génétique de la réception (que l'on retrouve notamment dans une analyse en sociologie des oeuvres), qui replace l'oeuvre dans son contexte de création est-elle une grande absente de la scolarisation de l'art ? Pourtant, cette démarche fait partie de la socialisation des médiateurs culturels intervenant auprès des scolaires, et qui sont formés à ces enjeux savants. Dans un second temps, nous verrons en quoi l'école prend en charge seulement partiellement les trois fonctions de la critique savante décrites par N. Heinich.

1. Une « science des œuvres » peu scolarisée

Le concept de « science des œuvres » s'oppose à la fois à la tradition philosophique de l'esthétique et à la tradition littéraire d'analyse d'œuvres, qui « *traite les œuvres culturelles comme des significations intemporelles et des formes pures appelant à une lecture purement interne et anhistorique* » (Bourdieu, 1994, p. 62). Or, il semble important dans la conception de Bourdieu, d'aborder les œuvres à la fois par une analyse interne et externe de ces dernières. Cela trouve son explication dans la « théorie des champs » de P. Bourdieu, où le monde social est divisé en « champs » issus de la division des espaces sociaux et de la constitution de sous-espaces sociaux comme le champ politique, le champ religieux ou encore le champ artistique. Ces champs sont relativement autonomes les uns vis à vis des autres au sein de la société et spécialisés dans l'accomplissement d'une activité sociale spécifique. « *Un des enjeux majeurs des luttes qui se déroulent dans le champ littéraire ou artistique est la définition des limites du champ* » (Bourdieu, 1975, p. 171).

Ainsi, le champ de la critique savante vu comme un champ intellectuel ou « monde à part » est abordé dans ce qui le distingue des autres activités sociales, extérieur par exemple au champ scolaire. Dans cette conception des champs, les produits culturels devraient ainsi leurs propriétés les plus propres aux conditions sociales de leurs productions, et plus précisément, à la position du producteur dans le champ de production. Le « champ » est ici vu comme « champ de force » dans lequel, pour le champ artistique qui nous concerne, un artiste prend par exemple position dans le champ de l'art lui-même par sa création (Bourdieu, 1994, p.71,72).

La théorie des champs a été utilisée dans le cadre de la sociologie de la réception des œuvres notamment, et a pris une place importante à ce titre dans le domaine de la critique savante d'œuvres d'art. P. Bourdieu construit ainsi un cadre interprétatif qui a servi pour l'analyse des œuvres qui repose sur un mode de pensée relationnel et qui invite à prendre en compte la dimension active et affirmative des œuvres, ainsi qu'à les inscrire dans le faisceau des relations objectives qu'elles entretiennent avec d'autres œuvres. Il est également nécessaire de mettre au premier plan leur dépendance essentielle à

l'égard de logiques internes et des stratégies qu'elles déterminent. L'objet de cette sociologie génétique de l'art est de réinscrire les producteurs d'œuvres dans leur champ spécifique de production et ainsi de rendre compte de l'intrication des différentes strates de significations afin de construire une véritable « science des œuvres » (Bourdieu, 1994). Il est à noter en premier lieu qu'il ne s'agit plus ici de « critique » savante mais bien d'une « science des œuvres », travaillée par la sociologie et mettant donc de côté toute considération perceptive liée aux impressions et ressentis personnels au profit d'une objectivation scientifique de la réception.

Quelles sont donc les règles à respecter pour produire une interprétation d'œuvre qui puisse être considérée comme « science des œuvres » ? Ces règles nous intéressent pour cerner l'activité savante d'analyse des œuvres d'art. P. Bourdieu a théorisé ces éléments mais n'était pas critique d'art lui-même.

Analysons de ce fait comment des experts de l'analyse d'œuvres se saisissent de ce modèle théorique dans leurs schèmes d'interprétation. A ce titre, le modèle de Bruno Péquignot, sociologue des œuvres, propose l'existence de trois règles d'interprétation. D'une part, selon lui, l'articulation nécessaire des analyses internes et externes, toute proposition faite dans l'une devant être étayée dans l'autre et inversement. Deuxièmement, une œuvre n'est jamais seule, elle s'inscrit toujours dans des dispositifs institutionnels et temporels à prendre en compte dans l'analyse. Enfin, l'œuvre au sens sociologique du terme, ne peut être réduite à un objet, ses conditions de production, les discours de sa réception appartiennent à l'œuvre et doivent donc être également objet d'interprétation.

Dans cette optique, la description fine des œuvres n'est pas « déconstruction » mais toujours « *la recherche du rapport dialectique supposé entre le contenu de l'oeuvre et ses effets* », et c'est l'ensemble de ces conditions qui définirait « *les limites de l'interprétation* » (Péquignot, 2008, p.12). Finalement, il importe, pour assurer le caractère scientifique d'une interprétation d'œuvres d'art, que celle-ci soit basée sur une prise en compte des contextes de production des données, sur la compatibilité de l'interprétation avec l'ensemble des éléments à la disposition du chercheur ainsi que par une description minutieuse et analytique.

Si l'on en revient aux objectifs du curriculum formel de l'éducation artistique précédemment cités, on se rend compte que la disposition esthétique attendue par l'école ne converge de nouveau que partiellement avec ce type d'analyse savante des œuvres d'art comme celle décrite par B. Péquignot. En effet, les points communs peuvent être l'exigence d'une analyse minutieuse et analytique qui est requise à la fois dans la critique savante et scolaire, à des niveaux bien entendu différents. De plus, « *le programme d'histoire des arts propose de nombreux points d'articulation entre les littératures, les arts plastiques et visuels, la musique, l'architecture, le spectacle vivant ou le cinéma* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4) tout comme la science des œuvres décrypte « la position du producteur dans le champ de production » et donc dans le champ de l'art lui-même. Mais pour le reste, le modèle de Bruno Péquignot est construit sur des exigences propres à la « science des œuvres » qui demeurent en grande partie extérieures au scolaire.

Dans ce modèle de réception, il s'agit d'articuler analyse interne de l'oeuvre (ce que nous avons nommé disposition symbolique) et analyse externe de l'oeuvre (ou disposition problématisante). Selon B.

Péquignot : « *Toute proposition faite dans l'une devant être étayée dans l'autre et inversement* ». Cela fait néanmoins écho avec l'articulation également requise entre théorie du texte et de la réception que nous avons décrite précédemment. Cette articulation requiert en effet que « les droits du lecteur sont soumis aux droits du texte » (Eco, 1979), ce qui est donc comparable. Dans ce cas, il s'agit de jongler entre une analyse interne de l'oeuvre et externe au sens de mise en résonance avec sa réception propre. Mais la science des oeuvres inspirée de la théorie des champs se positionne en effet dans le champ de l'art plus généralement et des positions relatives des oeuvres dans ces « champs de forces » qui s'exerce au sein même du champ artistique.

La scolarisation de l'art fait l'impasse sur les conditions de production de l'oeuvre et les discours de sa réception. Pourtant, on le verra, les médiateurs culturels ont été formés à cette « science des oeuvres » et leurs discours d'analyse en portent fortement la marque. De ce fait, dans le curriculum réel, les élèves sont donc confrontés à ces exigences qui ne leur sont pas enseignées explicitement et qui peuvent les mettre potentiellement en difficulté.

Si le discours savant sur les oeuvres est aujourd'hui empreint de cette « science des oeuvres », les discours des critiques artistiques ne se réduisent pas à l'analyse des oeuvres dans l'articulation de leur lecture interne et externe, ni même au fait de replacer les oeuvres dans le champ de leur production. Le travail de critique artistique répondrait de fait à trois principales fonctions que nous allons explorer ci-dessous.

2. Les trois fonctions de la critique savante et leur faible scolarisation

Nous proposons de tout d'abord détailler les trois fonctions de la critique savante chez N. Heinich pour ensuite nous en saisir afin de questionner le curriculum d'éducation artistique scolaire à l'aune de ces trois fonctions.

2.1. Intellectualisation, justification et valorisation des oeuvres d'art-plastique

Pour la sociologue de l'art Nathalie Heinich, l'analyse savante des oeuvres d'art a pour fonction première « l'intellectualisation » du rapport à l'oeuvre (Heinich, 2008). De ce fait, elle serait située à l'opposé d'un rapport purement sensoriel ou sensitif, et d'une attention aux sensations émotionnelles produites par l'aspect plastique des oeuvres. C'est en effet la recherche de leur « sens cognitif » qui est privilégié.

La perception d'une oeuvre picturale est considérée comme un « acte de lecture » dans lequel il y a soumission de l'image au texte, de la sensation à la signification. L'intellectualisation du regard pose en ce sens les perceptions comme des bases d'argumentation de l'interprétation. Néanmoins, nous montrerons dans la partie empirique des médiateurs culturels produisant des discours sur les oeuvres qui sont également fortement imprégnés du registre des impressions personnelles, ce qui complique potentiellement encore plus la compréhension des attendus pour les élèves.

La seconde fonction principale de l'interprétation est pour Nathalie Heinich « la justification » par l'imputation d'un sens, fonction importante notamment dans l'art contemporain qui déconstruit les critères traditionnels de la qualification artistique. Cette justification présuppose une intellectualisation et une

valorisation à la fois car elle prend la forme d'un argumentaire relativement intellectualisé, destiné à convaincre au delà de l'interaction immédiate et qu'elle implique que l'auteur de l'interprétation crédite l'oeuvre d'une certaine valeur pour en justifier l'existence, ou l'exposition. La fonction de justification se construit sur la base du « registre herméneutique », c'est à dire le recours à la justification par l'interprétation. Face à la difficulté de mettre en cohérence les attentes esthétiques et la proposition artistique, le « registre herméneutique » permet d'argumenter l'exigence de sens et d'aller au delà de l'instinctif « ça ne veut rien dire » qui peut surgir face aux oeuvres contemporaines. Le registre herméneutique est basé sur ce que N. Heinich nomme « la mise en énigme de l'oeuvre » fondée sur le postulat qu'une oeuvre doit avoir un message ou du moins une essence à transmettre, et qu'il faut en justifier par l'interprétation. Toute mise en énigme présuppose que l'oeuvre vaut la peine d'y chercher quelque-chose parce qu'elle est porteuse d'autre chose que sa matérialité (ou son immatérialité) même.

Cela constitue donc une stratégie de qualification des propositions artistiques. Les oeuvres novatrices créées dans les démarches d'art contemporain ouvrent des « espaces herméneutiques », comme des espaces de systèmes d'interprétations rendant possible des imputations de significations.

Enfin, la troisième et dernière fonction de l'interprétation serait pour N. Heinich la « valorisation » de l'oeuvre d'art. Le critique d'art est alors celui qui développe une argumentation dans une optique de valorisation d'une oeuvre d'art. Finalement, il s'agit de faire entrer l'oeuvre dans l'espace des objets dignes de discours donc de valorisation au sein du champ relatif à l'oeuvre. L'herméneute qui utilise ce modèle est donc à la fois impliqué personnellement dans l'étude et positionné dans le champ de l'art lui-même, en tentant par exemple de comprendre la valeur novatrice de l'oeuvre. Ici, on se rapproche une nouvelle fois de la théorie des champs car cette fonction de valorisation correspond en fait au « jeu » de pouvoir s'exerçant dans « le champ de force » au sein même du champ artistique afin de déterminer sa valeur parmi les autres oeuvres du même champ. Les « oeuvres problématiques » rendent d'autant plus visible cette fonction de valorisation que leur singularité n'a pas encore été référée à des cadres susceptibles d'en faire un critère de qualité. Le travail de valorisation qui est à la charge de l'analyste n'en est que plus prégnant.

Ces différentes strates de significations imputées à l'oeuvre correspondent aux fonctions de la critique savante proposées par Nathalie Heinich. La fonction de valorisation de l'oeuvre d'art est celle qui nous semble être la moins scolarisée, nous allons le voir.

2.2. Une scolarisation partielle de ces fonctions

Malgré leur zones de convergences, l'oeuvre n'est pas abordée tout à fait de la même manière dans le contexte scolaire ou dans le contexte de son analyse savante. Voyons donc ce qui est requis explicitement dans les programmes d'histoire des arts de 2016 concernant les objectifs de la scolarisation de l'art au cycle 4 et analysons leurs principaux enjeux à l'aune de ces fonctions de la critique savante. Cet extrait des programmes officiels sert de base à l'analyse de la disposition scolaire-artistique dans la présente section.

Objectifs de l'histoire des arts, cycle 4 (Programme 2016)

Au cycle 4 les élèves prennent conscience que les formes artistiques n'ont pas pour seul objet d'être belles mais qu'elles sont signifiantes. Ils comprennent qu'elles participent de goûts et de pensées inscrits dans une aire culturelle, c'est à dire qu'elles prennent naissance dans une époque et un lieu situés au confluent de circulations d'héritages et de ruptures dans le temps et dans l'espace qu'elles expriment à chaque époque et en chaque lieu une vision du monde et qu'elles peuvent réciproquement influencer cette vision c'est à dire agir sur leur temps.

A l'issue du cycle 4 les élèves ont pris connaissance de courants artistiques et mouvements culturels leur permettant de relier entre elles, de manière fondée des œuvres contemporaines l'une de l'autre et issues de domaines artistiques différents.

Objectif pédagogique (attendus en fin de cycle) :

- *Se rappeler et nommer quelques œuvres majeures que l'élève sait rattacher à une époque et à une aire de production et dont il dégage les éléments constitutifs en terme de matériau, de forme, de sens et de fonction.*
- *Décrire une œuvre d'art en utilisant un lexique simple adapté*
- *Proposer une analyse critique simple et une interprétation d'une œuvre*
- *Associer une œuvre à une époque et une civilisation à partir des éléments observés*
- *Rendre compte en terme personnels d'une expérience artistique vécue soit par la pratique soit comme spectateur*
- *Comparer des œuvres entre elles en dégageant par un raisonnement fondé des filiations entre deux œuvres de différentes époques ou des parentés entre deux œuvres de différentes nature contemporaine l'une de l'autre.*

A première vue, la logique « d'intellectualisation » semble en convergence avec le rapport scolaire aux œuvres dans le sens où il s'agit d'un rapport scolastique au monde dans les deux cas. L'école intellectualise en effet les objets du monde de manière générale et le rapport aux œuvres sollicité en contexte scolaire n'échappe pas à ce mode de discours caractéristique de la forme scolaire. Néanmoins, nous l'avons vu dans d'autres exemples du curriculum formel d'éducation artistique abordés précédemment, l'école scolarise de plus la dimension de « sensibilité » qui est saisie par la forme scolaire pour reprendre les termes de Florence Eloy (Eloy, 2013).

Dans ce cas, l'école intègre les dimensions sensibles et émotionnelles des élèves par le biais de la scolarisation de l'art, ce qui n'était pas ou très peu le cas auparavant. Néanmoins, celle-ci ne peut être légitime dans l'enceinte scolaire qu'à condition d'être soumise à un rapport « scriptural scolaire » qui lui est *a priori* éloigné. De ce fait, l'exigence d'intellectualisation telle que la décrit N. Heinich qui serait située à l'opposé du registre sensoriel ou émotionnel, s'éloigne des exigences scolaires pour qui les enjeux semblent dans les faits plus intriqués (et donc qui nécessiterait une articulation).

En second lieu, l'activité de « description » des œuvres sollicitée à l'école relève d'une autre logique que celle de la critique savante. En effet, celle-ci est essentiellement corrélée à l'acquisition de connaissances de base, et participe de l'objectif de « mise en ordre » de la disposition scolaire. Le rapport hiérarchisé apparaît dans la volonté de transmettre « quelques œuvres majeures » aux élèves. Par ailleurs, c'est surtout le rapport catégorisé qui ressort de ces orientations officielles. Il s'agit donc dans la scolarisation de l'art, de décrire « les éléments constitutifs de l'œuvre en terme de matériaux, de formes, de sens et de fonction, d'utiliser un « lexique simple adapté », qu'il leur faut tout d'abord acquérir, et qui permet également simplement de « classer le réel ». Nous pouvons noter également que les « éléments observés », ceux que l'on décrit donc, sont requis à l'école surtout pour permettre aux élèves d'évaluer le positionnement relatif des œuvres essentiellement « dans une époque et une civilisation ». C'est donc

bien une visée principale de catégorisation du monde qui est de nouveau requise pour les scolaires alors que les critiques d'art ont d'autres visées par ce même acte de description.

La fonction de « justification » est absente de ces objectifs scolaires qui demeurent plus ancrés dans « le rapport descriptif » correspondant à une « forme profane » de réception selon N. Heinich alors que c'est bien « le rapport réflexif » qui est privilégié dans la forme savante de la réception des oeuvres. Par ailleurs, ce verbe « décrire » correspond également dans le cadre de l'analyse d'oeuvres en contexte scolaire au pilier de la disposition scolaire qu'est « la mise en liens » et qui ressort particulièrement dans l'objectif de « *comparer des œuvres entre elles en dégagant par un raisonnement fondé des filiations entre deux œuvres de différentes époques ou des parentés entre deux œuvres de différentes natures contemporaines l'une de l'autre* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4).

Ici aussi, la comparaison s'effectue sur la description d'éléments caractéristiques d'une catégorisation en genres, époques et courants artistiques et rejoint ainsi le pilier de la « mise en ordre ». On souligne que la description requise n'est en définitive pas mise au service de « la valorisation » ou « la justification » d'une œuvre comme c'est le cas pour la critique savante. En contexte scolaire, la description qui est attendue des élèves est en effet seulement mise au service de la formation de la disposition scolaire en elle-même, ce qui est le propre de toute didactisation. La différence majeure entre disposition esthétique savante et scolaire relève de la nature même de l'art contemporain qui sollicite un certain type de réception, que l'école ne cherche pas forcément à former chez les élèves.

Selon N. Heinich, les propositions de l'art contemporain mettent à mal les catégories esthétiques existantes dans une déconstruction systématique des critères traditionnels d'évaluation de l'œuvre. La nature conceptuelle de l'art contemporain qui se caractérise par une « esthétique en creux » (Heinich, 1993) appelle nécessairement au dégagement de signification, afin d'aller au delà de son apparente aridité ou pauvreté formelle.

En outre, « l'interprétation de l'œuvre » est finalement peu développée dans les textes officiels du curriculum réel de l'éducation artistique. Il s'agit simplement de « *proposer une analyse critique simple et une interprétation d'une œuvre* », ce qui ne semble pas être un objectif central car celui-ci est peu développé en comparaison des objectifs de catégorisation précédemment abordés. Pour l'école, l'interprétation est corrélée néanmoins à une analyse du « sens » et de « la fonction » de l'œuvre, ainsi qu'à son rôle de porte-parole sociétal : « *elles expriment à chaque époque et en chaque lieu une vision du monde et qu'elles peuvent réciproquement influencer cette vision c'est à dire agir sur leur temps* » (MEN, *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4).

Mais encore une fois, ces objectifs scolaires sont ancrés dans un des piliers de la disposition scolaire comme dans ce cas le pilier de la « mise en problème ». L'introduction de cet extrait de programme scolaire nous amène à penser que celui-ci est en concordance directe avec la notion de « mise en énigme » : « *Au cycle 4 les élèves prennent conscience que les formes artistiques n'ont pas pour seul objet d'être belles mais qu'elles sont signifiantes* ». A ce titre, les orientations officielles sont bien dans la lignée de la description du travail de réception experte des oeuvres d'art selon N. Heinich. Il s'agit en effet de participer d'un déplacement de la question esthétique (la beauté d'une œuvre), correspondant au

sens commun, à la question herméneutique (le sens d'une œuvre) qui permet d'entrer dans un rapport d'expertise (Heinich, 1993).

L'interprétation scolaire de l'œuvre d'art ne suppose néanmoins pas forcément la « mise en énigme » de l'œuvre, car cette « signification » attendue ne constitue pas particulièrement un argument de « justification » de la place d'une œuvre dans le champ des productions culturelles plus généralement. En fait, le curriculum prescrit ne fait pas état objectivement d'une volonté de transmission et d'apprentissage de cette mise en énigme. Et c'est en cela que les critiques savantes diffèrent sensiblement des critiques scolaires qui ne prennent de la critique que la « référence » comme nous l'avons expliqué mais pas la posture sociale qui amène à ces trois fonctions, et notamment à celles de valorisation et de justification.

Nous avons dégagé les éléments de cette critique savante et analysé les programmes scolaires. Mais les spécificités de la critique savante à l'échelle des fonctions qui lui sont associées peuvent constituer une approche complémentaire. Ces fonctions de la critique d'art telles que décrites par Nathalie Heinich ne sont pas toutes également requises de manière explicite dans la scolarisation de l'art. Cependant, elles sont pourtant bien présentes dans les discours des médiateurs culturels et conférenciers de musées. Ces derniers sont eux-mêmes de plus en plus présents dans les projets scolaires et que les élèves sont donc amenés à établir comme « références ». Ce qui nous intéresse sera de comprendre comment les discours des médiateurs culturels, empreints des différentes fonctions décrites pour la disposition esthétique, peuvent ainsi constituer des difficultés potentielles et/ou une forme de déstabilisation pour les élèves qui n'ont pas d'autres instances de socialisation à cette critique savante ailleurs que l'école.

On voit donc que le curriculum d'éducation artistique se propose à nouveau de scolariser, et « de rationaliser » des éléments constitutifs de la disposition esthétique correspondant le mieux aux attentes scolaires. Néanmoins, si ces nouveaux objectifs centrés sur une « acculturation avec la critique savante » sont entrés dans l'école, le processus de « transmission-appropriation » de ces postures complexes reste encore flou. La création du curriculum réel par le biais de l'introduction d'autres acteurs que ceux de l'éducation nationale peut compliquer l'appropriation par les élèves les plus en difficultés scolaires qui, on le sait, arrivent peu à articuler leur expérience première et la secondarisation de cette expérience. Ce qui est demandé aux élèves peut aller au-delà des attendus scolaires tels que spécifiés par les programmes du fait de « l'importation » de pratiques savantes liées aux collaborations souhaitées.

Conclusion du chapitre

D'après une enquête de N. Heinich sur les discours produits par les experts de la réception artistique, l'art contemporain formerait aujourd'hui un monde spécialisé, un monde autocratique renvoyant à une tradition si spécifique qu'elle n'est accessible qu'à un petit nombre de connaisseurs (Heinich, 1998).

Ce chapitre dans son ensemble nous permet de mettre en relief ce postulat afin de le discuter : l'expertise des œuvres d'art demeure-t-elle aujourd'hui si élitiste alors qu'elle a pénétré le champ scolaire de manière importante ?

Nous avons pu voir d'une part que l'analyse d'œuvres d'art entraine dans un processus de démocratisation en s'instaurant de manière généralisée dans le système scolaire. On pourrait donc penser que le renouvellement de la forme scolaire par le recours scolaire aux œuvres, artistes et critiques d'art puisse former les élèves aux exigences de la disposition esthétique. Mais d'une part, le paradigme de la seule « exposition » aux œuvres en contexte scolaire relevé par M.-S. Claude dans son travail nous permet de supposer que ce contact seul avec des discours savants sur les œuvres ne permet pas toujours leur appropriation par tous les élèves. Nous l'avons mis en évidence dans la section C de ce chapitre qui décrit les divergences de fait entre la disposition esthétique rationalisée par l'école, la disposition esthétique savante, et les possibles malentendus qui se constituent alors pour les élèves.

D'autre part, les nombreuses convergences démontrées entre disposition esthétique et disposition scolaire au niveau des réquisits intellectuels qu'elles sollicitent l'une et l'autre (cf. section B) pourraient nous faire penser que la confrontation scolaire aux œuvres d'art servirait potentiellement les exigences scolaires de manière transversale. Il est vrai que cela pourrait faire travailler les élèves à une même disposition intellectuelle face à des objets scolaires ou culturels, donc contribuer à un apprentissage de logiques de pensées similaires. Néanmoins, il faudrait pour cela que ces exigences communes soient objectivées comme telles, dans leur résonance directe, ce qui n'est pas forcément le cas dans le curriculum réel.

Enseignants et médiateurs culturels n'ont pas forcément clarifié ces enjeux communs de leur collaboration, notamment en termes de formation intellectuelle des élèves. Finalement, les inégalités persistent, nous allons le montrer dans le chapitre suivant, ce ne sont que les élèves initiés qui réussissent à produire ce type de discours des plus savants, et en particulier suscité par l'expertise de l'art contemporain. La hausse de l'exigence ne passe pas tant par la voie directe des programmes que par les appels à la collaboration liés à la porosité scolaire contemporaine.

Chapitre II. Médiation culturelle et construction de malentendus

Dans le premier chapitre, nous avons décrit la disposition esthétique attendue en contexte scolaire. Par ce biais, nous avons également pointé les difficultés potentiellement rencontrées par les élèves les moins connivents avec l'école et de la culture quant à l'exercice complexe de réception intellectualisée des oeuvres qui leur est demandé. En cela, nous avons surtout travaillé sur les difficultés liées à la tâche même d'analyse savante et de réception artistique. Or, pour avoir une réflexion plus complète, il nous faut également prendre en compte les modalités de la transmission de cette disposition esthétique qui peuvent favoriser ou non l'appropriation de la disposition esthétique par tous les élèves. En d'autres termes, ce chapitre sera dédié à explorer le « cadrage pédagogique » (Bernstein, 2007) des activités sollicitées par l'analyse savante d'œuvres d'art.

Des travaux précurseurs ont en effet pris le parti d'articuler une sociologie de la transmission et une sociologie des inégalités scolaires (Bernstein, 1975, 2007 ; Chamboredon, 1983 ; Chamboredon & Prévot, 1973 ; Forquin, 1997 ; Isambert-Jamati, 1984, 1995). Ces travaux ont montré l'intérêt de prendre au sérieux l'activité pédagogique dans laquelle se réalisent des apprentissages, et ceci de façon socialement inégale. Par la suite, les recherches portées par le laboratoire CIRCEFT-ESCOL sur les inégalités sociales de réussite scolaire ont mis au jour leur construction partielle par les pratiques enseignantes elles-mêmes, les dispositifs pédagogiques et les modalités éducatives (Rochex & Crinon, 2011; Bautier et al. 2012; Bautier & Rayou, 2008; Bautier & Rayou, 2009; Bautier, 2010). L'équipe ESCOL a progressivement approfondi l'étude des malentendus en travaillant « *sur les processus à l'œuvre dans la production des inégalités d'apprentissage, inégalités elles-mêmes partie prenante de la différenciation socio-scolaire des élèves* » (Bautier & Goigoux, 2004, p.89).

Plus largement, la sociologie de l'éducation s'est davantage penchée, depuis vingt ans, sur les pratiques enseignantes s'exerçant au sein de la classe et susceptibles d'accentuer les inégalités sociales de réussite scolaire ou de contribuer à leur apparition (Lahire, 1993 ; Terrail, 2002 ; Renard, 2009). Voici donc notre démarche, il s'agit d'étudier la formation de malentendus dans les activités artistiques qui sont proposées en contextes scolaires. En effet, il s'agit désormais de contextes scolaires « élargis » dont l'étude ne peut pas être uniquement focalisée sur la classe. Les malentendus seront abordés ici non plus seulement en matière de compréhension de l'écrit, comme c'était le cas principalement des chercheurs cités précédemment, mais aussi en matière d'analyse savante d'œuvres d'art. En effet, ce type d'activité correspond également à des exigences hautement littéraciées, nous l'avons vu dans le chapitre 1.

C'est dans cette optique que nous souhaitons interroger les pratiques de médiation culturelle. Pour notre part, nous prenons comme objet la médiation culturelle, à la fois en tant que dispositif pédagogique partenaire de l'école et en tant que pratique d'étayage et de transmission de la disposition esthétique à la

lumière de ces résultats de recherches qui concernaient principalement jusqu'ici les pratiques enseignantes. Cette affiliation aux sciences de l'éducation nous donne ainsi un angle d'entrée inédit dans les questionnements réguliers que l'on peut rencontrer dans la littérature de recherche sur cet objet qu'est l'éducation artistique et culturelle, finalement peu analysée en tant que pratique pédagogique.

Notre focale plus précise est liée à l'analyse des potentiels « malentendus » qui peuvent se développer dans les dispositifs pédagogiques de scolarisation de l'art par Zebroek et par le MAC/VAL. Cette notion centrale de notre analyse constitue la base de notre réflexion par la suite. Nous considérons effectivement au vu de notre enquête que certaines pratiques de médiation favorisent potentiellement les malentendus chez les élèves les plus éloignés des codes scolaires pour l'appropriation savante attendue des œuvres d'art. Cela explique la large place accordée à cette notion de malentendus dans le présent cadre théorique.

Il ne s'agit pas d'inculper les pratiques de médiation comme directement responsables des inégalités sociales de réussite scolaire mais bien de les questionner pour leur part éventuelle dans le décrochage cognitif et les inégalités d'appropriation des œuvres que nous allons constater dans la partie plus empirique de cette thèse. En effet, nous gardons à l'esprit dans les analyses qui suivront que ce ne sont pas les pratiques de l'enseignant (ou dans notre cas du médiateur) qui ont un rôle déterminant en tant que telles mais « *le cumul de manières de faire répétées qui peuvent construire des brouillages qui entraînent des modes de travail peu efficaces* » (Bautier, 2005, p. 6). Quelles sont plus exactement ces « manières de faire » qui peuvent construire des brouillages chez les élèves quant à la disposition savante attendue ? C'est ce que nous allons développer plus en détail dans cette seconde partie de thèse.

Dans un premier temps, nous développons notre cadre théorique principalement sur la notion de malentendus mais aussi de cadrage pédagogique qui seront centrales dans cette thèse. C'est dans ce cadre que nous rappelons et détaillons les travaux d'ESCOL pour ensuite les transposer, les déplacer en fonction de notre propre objet de recherche. Dans un second temps seulement, nous discutons de ce cadre théorique en mobilisant des résultats de recherches significatifs concernant des études de dispositifs d'EAC pouvant faire état de malentendus. Ainsi, nous pouvons spécifier davantage les éléments qui sont à prendre en compte dans l'étude des difficultés liées particulièrement à la transmission artistique. Nous distinguons bien, malgré tout, le cadre théorique comme outil de pensée principalement issu des recherches en sciences de l'éducation de ces réflexions complémentaires issues de travaux de recherche ayant des objets connexes au notre. La revue de littérature mise en perspective autour de cet enjeu de formation des malentendus peut néanmoins être éclairante sur deux réflexions principales.

La première est de comprendre en quoi la logique sociale spécifique de la pédagogie artistique est caractérisée par un faible cadrage de la disposition esthétique. Egalement, nous travaillons sur l'opposition entre la logique, notamment de socialisation qui la constitue, et la logique d'apprentissage scolaire. La seconde réflexion est axée sur les tensions existant dans ces dispositifs entre culture juvénile, culture scolaire et culture légitime qui sont à l'origine d'un malentendu de « légitimité culturelle ».

Enfin, en guise de conclusion du chapitre, nous évoquons notre classification en « médiations leviers » et « médiations freins » qui sert d'outil de pensée pour l'analyse des matériaux de recherche par la suite.

A/ Cadre théorique sur la notion de malentendus

I/ Les processus en jeu dans la construction de malentendus

1. Des malentendus liés au caractère relationnel de la transmission scolaire

La notion de malentendu est tout d'abord employée par le laboratoire ESCOL dans des études cherchant à mieux cerner la nature et la cause des difficultés scolaires des élèves. Les malentendus sont tout d'abord décrits comme étant liés au caractère relationnel de la transmission scolaire, et en cela, « *les difficultés sont une co-construction à laquelle participent maîtres et élèves* » (Bautier, 2005, p.4). Ces difficultés sont ici relatives à une capacité à accéder à la pensée savante c'est à dire à s'approprier des savoirs et des modes de faire littéraciés, secondarisés. Dans notre cas, nous abordons également la difficulté des élèves à l'aune de ces critères d'accès ou non à une disposition savante d'analyse d'œuvres. La notion de malentendu est donc tout d'abord à comprendre comme résultant de tensions et d'incompréhensions mutuelles à l'égard notamment du savoir en jeu dans les activités, savoir qui demeure flou dans les situations scolaires. C'est pourquoi il nous apparaît important d'interroger à présent le processus de production de ces inégalités, dans la lignée des travaux d'É. Bautier et J.-Y. Rochex, qui ont ouvert la voie à ce type de recherches en sciences de l'éducation et de nous centrer « *sur les processus individuels et sociaux qui permettent, favorisent ou, au contraire, entravent l'appropriation des savoirs par des élèves appartenant à différents milieux sociaux* » (Bautier & Rochex, 1997, p.2).

D'un côté, les malentendus se situeraient pour une large part dans la manière dont les élèves interprètent les attentes institutionnelles et les situations scolaires. D'un autre côté, les malentendus sont également partagés par les enseignants. Les travaux d'ESCOL dont nous souhaitons nous servir comme cadre théorique posent tout d'abord l'enjeu de la « *pédagogie invisible* » (Bernstein, 2007) dans la formation des malentendus. A ce titre, « *plus les modes de travail pédagogique sont flous, « invisibles » ou ambigus, plus ils reposent sur l'implicite, moins ils permettent aux élèves peu familiers du rapport étroit entre travail cognitif et apprentissages effectifs de construire ce rapport nécessaire à l'appropriation des savoirs* » (Bautier & Rochex, 1997, page). En effet, les chercheurs de ce laboratoire de recherche insistent sur l'existence d'une « *hypothèse relationnelle* » dont la problématique est issue de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-langagières et socio-cognitives des élèves et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite des réquisits scolaires (Bautier & Goigoux, 2004, p.89).

L'enjeu est donc, au commencement du travail sur la notion de malentendus, d'évoquer les conséquences possibles de la pédagogie implicite. Ces recherches initiales étaient principalement axées sur des objets de travail scolaires « *qui sont présentés comme transparents par l'institution, et ne demandant donc pas un apprentissage préalable particulier* » (Bautier & Rayou, 2009, p.103). Il en va de

même selon nous pour les dispositifs de scolarisation de l'art qui se basent sur une invisibilisation de la disposition esthétique notamment. Nous tentons d'incarner ces malentendus dans nos analyses des médiations produites sur nos deux terrains d'enquête.

De plus, les difficultés et incompréhensions mutuelles peuvent également s'accroître quand les enseignants et les élèves ne partagent pas le même « rapport au savoir » et n'accordent pas le même sens aux apprentissages et à « l'expérience scolaire » (Charlot, 1992 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992 ; Bautier & Rochex, 1998). Les malentendus sont donc ici à prendre au sens presque littéral puisqu'il s'agit réellement de mauvaise compréhension mutuelle des élèves et des enseignants sur les raisons et enjeux du travail commun. Nous supposons que ces effets sont également en jeu dans la constitution de malentendus au sein de dispositifs d'EAC tels que ceux que nous étudions dans cette thèse.

Ainsi, nous recherchons à la fois quelles sont les éléments qui seraient restés « invisibles » aux élèves alors qu'ils sont considérés comme relevant de l'évidence pour les médiateurs culturels. Nous faisons en effet l'hypothèse que les élèves, notamment peu connivents avec la culture savante et scolaire et les médiateurs ne partagent pas les mêmes rapports aux œuvres et les mêmes manières de les aborder. Ce sera pointé dans le paragraphe suivant, des projets partenariaux école/ culture accentuent encore cet effet de malentendu relationnel puisqu'ils mettent en présence des acteurs n'ayant pas forcément les mêmes conceptions de l'apprentissage, ou du savoir à transmettre. En résumé, les dispositifs de scolarisation de l'art sont abordés comme le lieu possible de ces tensions relationnelles et comme milieu dans lequel la difficulté scolaire prend place, même si les enjeux purement scolaires y sont souvent opacifiés.

2. La « porosité » comme cadre des relations entre scolaire et périscolaire : à l'origine d'un malentendu

Un second axe de développement théorique issu des travaux d'ESCOL nous permet de faire une autre hypothèse importante concernant la formation des malentendus impliquant des difficultés d'appropriation dans les dispositifs d'EAC. Les recherches de cette équipe ont fait état d'une seconde tendance pédagogique pouvant être à l'origine de malentendus, à savoir la porosité comme cadre de relations entre scolaire et périscolaire. Ainsi, dans l'approfondissement de son acception, « *Le terme sociocognitif vise à situer socialement les modes de pensée, de travailler, d'apprendre des élèves et à penser les phénomènes dans une relation entre l'intérieur et l'extérieur de l'école et de la classe* » (Bautier & Rayou, 2009, p.94).

La cause de ces malentendus réside en partie dans le fait que chacun importe ses interprétations habituelles des objets et des situations de l'extérieur vers l'intérieur de l'école, sans que les conflits d'interprétation qui en découlent ne soient compris ou pris en compte par les équipes éducatives. L'ouverture de plus en plus grande de l'école aux pratiques juvéniles mais également aux domaines hors scolaires plus généralement est une tendance importante du renouvellement de la forme scolaire. Dans ce contexte actualisé, E. Bautier et P. Rayou argumentent ainsi la nécessité d'étudier l'activité réelle des élèves à la lumière du jeu cognitif attendu, « *Car la porosité qu'ils supposent entre les savoirs scolaires*

et les connaissances expérientielles et médiatiques, entre les sollicitations sur le registre de l'intériorité et le formalisme plus scolaire des genres discursifs élaboratifs n'est pas maîtrisée par tous les élèves » (Bautier & Rayou, 2013, p.4). Les accompagnateurs vont nécessairement s'adapter à ces significations multiples provenant de différents domaines par des changements de registres sémiotiques et discursifs qui peuvent être la source de perte de sens pour les élèves en difficulté.

Les situations scolaires impliquent une « reconfiguration » (Bernstein, 2007) des objets et expériences quotidiens en objets de savoirs scolaire, ce qui nécessite d'entrer dans « un processus de décontextualisation et d'institutionnalisation » (E. Bautier, R. Goigoux, 2004). C'est particulièrement le cas dans le cadre de projets artistiques qui scolarisent des objets du monde et des modalités quotidiennes de les recevoir. Il s'agit donc bien d'étudier la scolarisation de « pratiques sociales de références » pour revenir à notre cadre théorique.

La spécificité du domaine artistique, intégrée au scolaire, impose donc des facteurs de malentendus importants. Par exemple, lorsque l'appréciation des élèves s'effectue selon des modalités hétérodoxes. Les projets musicaux par exemple peuvent être amenés à valoriser l'expression brute du ressenti et non le travail du texte pour élaborer une construction rythmique et verbale. Néanmoins, ce ne sont pas des critères ayant une « rentabilité scolaire » égale. Des études concernant des dispositifs d'EAC sur lesquelles nous revenons par la suite viennent mettre en lumière ces effets de porosité (sans réel ajustement) entre forme scolaire et forme culturelle, qui peuvent compliquer l'appropriation scolaire de ces projets artistiques (Netter, 2016 ; Barrère, Péquignot, Montoya, 2013 ; Ruppin, 2015).

Cette question centrale de la « porosité » de la forme scolaire nous paraît rendre compte de difficultés que nous avons fréquemment rencontrées dans l'étude de notre propre matériau de recherche. Notre projet de recherche est en effet basé sur l'exploration des apprentissages entre école et non école qui mettent en jeu de la porosité. Les dispositifs d'EAC font effectivement intervenir des personnes qui n'ont pas la culture et la posture enseignante, des médiateurs culturels ou artistes qui prennent place dans le jeu pédagogique, venant renforcer cette porosité, et donc ce flou concernant la nature des attentes et des apprentissages.

Les propos cités ci-dessus de E. Bautier et P. Rayou développent également un « sous-enjeu » de cette idée générale de la porosité qu'il nous semble important de souligner pour notre étude. La confusion est également possible sur les registres discursifs sollicités à l'école, et c'est le cas en particulier pour une scolarisation de l'art, faisant entrer de fait dans l'enceinte scolaire une attente en terme de prise en compte par les élèves du registre de l'intériorité, ou de la sensibilité plus généralement. A ce niveau encore, les malentendus sont possibles pour des élèves qui confondraient le ressenti pur avec la critique savante, ce que nous allons voir en détail dans les chapitres suivants.

3. La formation de « malentendus sociocognitifs »

3.1 Présentation des malentendus sociocognitifs

Les travaux du laboratoire ESCOL qui constituent notre cadre théorique abordent les malentendus fréquemment en les qualifiant de « sociocognitifs ». Des précisions préalables s'imposent quant à cette

notion qui sera très utile à nos analyses dans les deux chapitres suivants. Il s'agit du « manque de clarté cognitive » sur l'activité et la tâche qui est demandée aux élèves, laissant chacun s'engager dans celle-ci avec des modalités cognitives autres que celles attendues. En effet, la focale sur « l'activité » de mise au travail des élèves est en elle-même une démarche pour comprendre les inégalités sociales d'appropriation des œuvres par ces dispositifs. Nous souhaitons porter l'investigation sur les modalités concrètes de cette activité, sur les pratiques de chacun de ses protagonistes, analysées et interrogées au regard des savoirs concernés et des activités cognitives que requièrent leur appropriation et leur exercice. C'est la notion de « malentendus sociocognitifs » qui est choisie pour rendre compte de ces éléments.

Ces « malentendus sociocognitifs » peuvent exister entre des élèves, les enseignants et les exigences propres à l'appropriation des savoirs et au travail intellectuel. Il est montré dans ces travaux que l'activité en elle-même ne suffit pas pour provoquer un apprentissage. Il est attendu un certain nombre de prédispositions de la part de l'élève pour qu'il investisse ces situations et qu'il en comprenne les enjeux : *« l'appropriation effective repose et suppose une logique d'apprentissage qui fasse le lien entre les tâches scolaires, les exercices, d'une part, et les savoirs, les notions à acquérir d'autre part. Cette logique cognitive est indispensable à la réussite scolaire mais l'école ne prend pas en charge son appropriation par les élèves. Cela donne lieu à des malentendus sociocognitifs : l'élève travaille « à côté » des enjeux d'apprentissage alors qu'il croit faire ce qui est demandé. Le malentendu est réciproque : le professeur, parce que l'élève travaille, croit que celui-ci s'engage dans l'activité intellectuelle pertinente »* (Bonnéry, 2006, p.78).

En effet, les élèves possèdent inégalement ces prérequis qui permettent ce « saut cognitif » entre l'exercice et le savoir, et sans doute parce qu'ils sont bien souvent « invisibles », non conscientisés ou difficilement « explicites », ils sont peu ou pas enseignés. Dans ce cadre, nous parlons dans cette thèse de « malentendus d'opacité cognitive », car ils relèvent d'une incompréhension sur la nature du savoir et des processus cognitifs en jeu dans l'apprentissage.

C'est dans cette démarche que d'autres travaux d'ESCOL ont choisi de mettre l'accent sur *« des phénomènes spécifiques des apprentissages et savoirs scolaires ainsi que sur les difficultés qu'ils présentent pour certains élèves dans les domaines de l'identification des visées cognitives et du caractère "second" des tâches comme des objets de savoirs proposés ; la méconnaissance, la non-prise en charge de ces difficultés, mais aussi certains modes de faire et certains modes d'ajustement des pratiques enseignantes aux différences perçues entre élèves peuvent avoir pour effet d'accroître ces difficultés et de renforcer différenciation et inégalités »* (Bautier & Goigoux, 2004, p.89). Ici une nouvelle notion théorique apparaît et vient spécifier encore la nature du malentendu socio-cognitif en jeu dans l'apprentissage : la « secondarisation » des tâches. À l'école aujourd'hui, il ne suffit pas de « faire ce que le maître dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait (Cèbe et Goigoux, 2004) et donc secondariser l'activité que l'on effectue pour la replacer dans un contexte d'apprentissage scolaire. La secondarisation s'applique autant au langage, aux objets du monde qu'aux rapports entretenus dans l'espace quotidien avec ces objets du monde.

Des travaux connexes ont alors pu développer la formation de malentendus précisément sur cette dimension des « malentendus sociocognitifs » liés à des pratiques enseignantes pourtant censées aider les élèves les plus en difficulté comme le « morcellement des tâches » qui ne leur permet pas dans les faits d'effectuer ces sauts cognitifs évoqués dans la citation de S. Bonnéry. Ces réflexions sont basées sur des conclusions issues de l'ouvrage d'E. Bautier et J.Y. Rochex portant sur « l'expérience scolaire des nouveaux lycéens », dans lequel ces auteurs décrivent les élèves les plus en difficulté comme effectuant des « tâches », en étant inscrits dans une logique essentiellement sociale liée à leur statut d'élève devant s'acquitter de ces « tâches » successives, mais sans relier ces tâches à un sens plus global de « l'activité » d'apprentissage qui les dépasse. Ainsi, ils montrent en quoi logiques sociales et logiques cognitives peuvent être en concurrence, ce qui explique la formation de malentendus sur la base de ces tensions (Bautier & Rochex, 1998)

3.2 Tensions et confusions entre logiques cognitives et logiques sociales

Les recherches dont nous faisons état dans ce cadre théorique nous amènent à penser qu'une des sources fondamentales de différenciation dans les apprentissages sont les malentendus par lesquels enseignants et élèves mélangent inopportunément les logiques cognitives spécifiques de l'école et les logiques sociales (Bautier & Rochex, 2007 ; Bautier & Rayou, 2013). Du côté des élèves en difficulté, les tensions entre logique sociale et logique cognitive à l'origine de malentendus sociocognitifs « *se situent fréquemment dans une posture de non-différenciation entre le moi de leur expérience quotidienne et celui de leur expérience scolaire, entre le registre de l'opinion fondé sur la première et le registre de la construction des savoirs spécifiques de la seconde* » (Bautier & Rochex, 1997, p.5). Cela implique potentiellement la formation de malentendus, notamment lorsque les élèves importent dans l'école des modes de faire liés à leur socialisation juvénile ou familiale pouvant entrer en contradiction avec les attentes implicites de l'école, particulièrement en terme d'activité cognitive supposée.

Du côté des élèves toujours, les interprétations des situations d'apprentissage (supports, activités, dispositifs) sont différenciées en fonction de leur partage plus ou moins grand des évidences scolaires. Pour ceux-ci, le malentendu sociocognitif résiderait principalement dans le fait d'être ancrés dans un rapport au savoir, au langage et au monde qui ne soit pas celui attendu, c'est-à-dire qui ne permette pas de développer une disposition faite d'une maîtrise symbolique seconde, réflexive qui vienne ordonner, raisonner et donc transformer l'expérience ordinaire.

Pour les enseignants, la tension entre logique sociale et logique cognitive peut provenir d'un rapport d'évidence trop grand avec les dispositions savantes attendues à l'école, du fait d'une familiarité importante avec ces manières intellectualisantes d'appréhender le monde. Mais ces logiques en tension peuvent également résulter de logiques sociales dues à des postures véhiculées dans l'enseignement, afin de se conformer aux tendances liées à des pédagogies actives par exemple ou aux injonctions institutionnelles au partenariat scolaire. Chez les enseignants, le malentendu peut se construire notamment par « inscription sociale des pratiques », c'est-à-dire par des modes de faire en classe qui réfèrent volontairement ou non à des conceptions des élèves, à leurs modes de dire et d'apprendre, voire à

leur culture. Finalement, « *les dispositifs de travail (...) s'inscrivent dans un contexte et une situation socialement situés et socialement connotés et interprétés par chacun des acteurs dans l'évidence ou dans l'ignorance de ce qui est demandé, de ce qui doit être travaillé* » (Bautier & Rayou, 2013, p.103).

On voit se dessiner dans cette approche une conception des malentendus comme « logiques en tension ». C'est ce que nous nommons le « malentendu de porosité » car cela relève d'une plus grande porosité de l'école entre logiques scolaires et hors scolaires qui mène potentiellement à des malentendus. Cela nous conduit maintenant à exposer comment ces logiques en tension sont modélisées en fonction des « registres de l'apprentissage » qui se confrontent dans l'espace scolaire. Partant de ces éléments, nous faisons l'hypothèse en vue de la littérature de recherche sur les dispositifs d'EAC (développé en section B) et de nos observations (développées dans les chapitres suivants), que les acteurs des dispositifs d'EAC partenaires de l'école sont plutôt ancrés dans une logique sociale relativement éloignée des enjeux de l'apprentissage notamment cognitifs.

II/ L'étude des malentendus au travers des « registres de l'apprentissage »

Afin d'approfondir encore le travail théorique autour de la notion de « malentendus », Elisabeth Bautier et Patrick Rayou ont proposé en 2013 un modèle d'analyse complémentaire des différentes approches que nous avons mises en évidence précédemment. Nous avons vu que ce modèle permet d'explicitier au mieux la nature des registres de l'apprentissage scolaire demeurant le plus souvent implicites. Cela nous permet de comprendre les causes des difficultés d'apprentissage selon une approche plus systémique.

1. Contextualisation du modèle théorique

Le registre proprement scolaire concerne les savoirs en jeu dans la classe qui relèvent d'une didactisation. D'après ces auteurs, ce registre scolaire est lui-même à l'intersection de trois autres registres qui l'englobent. Leur propos est de montrer en quoi les apprentissages scolaires mettent en jeu des registres différents et complémentaires de mobilisation des élèves. Ils ont ainsi pensé les attentes de l'école comme le travail des élèves en termes de pluralité de registres (culturel, cognitif et de l'identité symbolique) qui constituent en partie le registre scolaire afin de rendre compte de la complexité de ces malentendus abordés par les chercheurs du laboratoire ESCOL depuis 1997.

En effet, selon eux, ces différents registres de l'apprentissage sont à convoquer au-delà du registre spécifiquement scolaire afin de comprendre les difficultés des élèves dans l'ensemble de leurs dimensions d'appréhension. Les auteurs modélisent également une échelle de mobilisation dans l'apprentissage. Ainsi, chacun des registres constitutifs du scolaire est lui-même mobilisé dans sa dimension « haute » ou littéraciée d'une part, ou bien dans sa dimension « basse », spontanée, expérientielle, d'autre part. Ce travail sur les régimes de mobilisation « hauts » ou « bas » servent de cadre théorique pour saisir et comprendre les malentendus dans leur complexité. Par exemple un élève peut mobiliser un registre dans un régime mineur et un autre dans un registre majeur, mais cela crée alors une forme de déséquilibre dans sa production qui l'éloigne des attentes scolaires « hautes ».

Il semble effectivement nécessaire pour les élèves de savoir hiérarchiser ces différents registres de l'apprentissage, et les tisser à bon escient, ce qui est une cause majeure des différences entre eux : « *Certains y parviennent, quand d'autres soit ne savent pas pluraliser les registres qui sont hétérogènes tant sur le plan cognitif que sur celui des savoirs et connaissances convoqués, ou sur celui plus symbolique de la construction de soi comme sujet, soit ne savent pas les identifier et les hiérarchiser en fonction des situations proposées* » (Bautier & Rayou, 2013, p.3). Les chercheurs mettent donc en évidence de nouvelles approches des causes de la construction de malentendus liées à une mobilisation erronée des différents registres de l'apprentissage.

Pour résumer notre propos, le titre d'un article de recherche prend tout son sens. Il s'agit de comprendre que « *l'activité conjointe ne signifie pas significations partagées* » (Bautier & Rochex, 2014). Le propos qui y est développé introduit tout à fait nos futures analyses en pointant la nécessité d'appréhender les différents « registres de l'apprentissage ». Ces chercheurs constatent en effet que deux obstacles principaux peuvent entraver le partage du sens de l'activité entre enseignants et élèves. Le premier concerne « la confrontation à l'exigence de secondarisation » inhérente à la plupart des situations scolaires. Tandis que le second obstacle concerne les possibilités ou impossibilités de « déplacement et d'élaboration de soi » entre les différentes places subjectives et institutionnelles que l'élève peut occuper dans une classe. Ces deux domaines ont en commun de mobiliser une hétérogénéité de registres, qui contribuerait à la différenciation entre les élèves et à la construction des inégalités. C'est ce point de vue que nous allons développer.

2. Présentation des trois registres de l'apprentissage scolaire

2.1 Le registre cognitif

Le premier registre est le cognitif « *en ce qu'il relève de fonctions intellectuelles qui peuvent être extérieures au champ scolaire et peu ou pas didactisées* » (Bautier, Rayou, 2013 p. 32). A ce propos, nous avons déjà évoqué des éléments constituant notre cadre théorique notamment à propos de la formation spécifique des « malentendus sociocognitifs ». Les compétences cognitives sont de plus en plus exigées dans les tâches scolaires qui évaluent la capacité de mise en liens, d'inférences et de causalité mais aussi de métacognition. L'autonomie cognitive attendue n'est atteinte que par les élèves les plus acculturés à la disposition savante. Les élèves les plus fragiles n'effectuent pas ou qu'en partie ces tâches cognitives, dont ils ne savent pas qu'elles sont exigées d'eux.

Ainsi, la différence entre centration sur la tâche et ancrage dans l'activité scolaire permet de mettre en évidence les inégalités sociales de réussite scolaire et les malentendus qui les conditionnent. Les élèves en difficulté sont plutôt situés dans le niveau des tâches ponctuelles et moins dans le niveau des savoirs relevant d'une discipline donnée, ou encore moins dans le niveau du savoir « en général ». Dans ce triptyque, les élèves en difficulté sont donc plutôt situés « *sur la tâche aux dépens de la dimension disciplinaire et cognitive* » (Bautier & Rochex, 1998, p.33).

L'appropriation des concepts « scientifiques » en contexte scolaire s'oppose à l'acquisition naturelle dans l'expérience immédiate, des concepts spontanés dits quotidiens, que les enfants

développent au cours de leur expérience (Vygotski, 1934-1997). Dans le cadre d'apprentissages scolaires, la mobilisation du régime mineur d'un point de vue cognitif serait par exemple l'utilisation de « concepts quotidiens » alors que la mobilisation du régime majeur attendu par l'école correspondrait à un « concept scientifique ». Plus précisément, le registre cognitif mineur conduit par exemple les élèves à une lecture segmentée dans laquelle des éléments sont prélevés arbitrairement dans le texte, ce qui ne permet pas d'en déduire des significations. L'élève peut alors être dans un registre scolaire d'apprentissage, c'est-à-dire « faire son métier d'élève » (Perrenoud, 1994) ce qui amène les élèves les plus faibles à se contenter de répondre aux exigences formelles du registre scolaire et effectuer des tâches demandées sans les associer à des tâches cognitives qui sont pourtant tout autant requises.

Sur le plan scolaire encore, les élèves les plus faibles sont donc ceux qui, le plus souvent, produisent des textes d'opinion, de réaction et d'intériorité, et se situent plutôt sur le registre de la description ou du constat ponctuel mais sans mobiliser les registres conceptuels, génériques et élaboratifs qui sont requis dans une disposition savante. Nous pouvons alors faire le rapprochement avec notre terrain d'enquête dans la mesure où les chroniques de chansons qui sont demandées aux élèves sont également basées sur des tâches cognitives complexes et peu explicites. Celles-ci sont fréquemment abordées par les élèves dans leur acception quotidienne (*critiquer* au sens de *parler de, dire ce qui nous plaît ou nous déplaît*) et non dans son acception scientifique (*critiquer* au sens de *d'établir une analyse détaillée et savante de l'œuvre*, incluant un point de vue argumenté). De plus, de nombreuses chroniques sont également rédigées dans une forme morcelée comme ce que nous venons de décrire pour des tâches plus scolaires, et ne vont pas au-delà d'une simple suite de tâches qui ne sont pas liées dans un texte cohérent.

Nous le verrons également, le registre cognitif peut, dans ces dispositifs artistiques, ne pas être exploité à la hauteur des attentes scolaires réelles et nous faisons l'hypothèse au vu des résultats de notre recherche que celui-ci est largement minoré voire oublié par les équipes culturelles proposant ces dispositifs d'EAC, ce qui contribue à développer de nombreux malentendus sociocognitifs dans ces cadres pédagogiques relativement nouveaux à l'école.

2.2 Le registre culturel

Le deuxième registre culturel, « est le fait de savoirs et modes de connaissances généraux sur le monde qui excèdent la sphère scolaire mais donnent lieu tout autant à des classements et des hiérarchisations » (Bautier & Rayou, 2013, p.32). Les auteurs montrent alors en quoi les connaissances culturelles associées aux savoirs en jeu dans les apprentissages sont des prérequis nécessaires de la réussite scolaire. Néanmoins, elles ne sont pas partagées par tous les élèves de manière égale puisque ces derniers disposent de plus ou moins de répertoire « légitime » ou « populaire ». Ces types de répertoires mobilisables n'ont pas la même légitimité dans l'enceinte scolaire pour construire une argumentation. En d'autres termes, en mobilisant le régime mineur du registre culturel, les élèves en difficulté convoquent des connaissances non légitimes et non hiérarchisées ou bien n'ayant pas la référence culturelle

implicitement requise, et passent à côté du sens d'un texte car il leur manque la « clé culturelle » permettant l'interprétation.

Dans le cadre de notre propre recherche, d'un point de vue culturel, les connaissances qu'il faut parfois avoir pour réussir à analyser une œuvre d'art, notamment dans un contexte d'une culture de plus en plus « autoréférencée » (Fabianni, 2007) peuvent exclure des élèves de l'appropriation attendue de l'œuvre. De plus, au-delà d'un seul répertoire de connaissances culturelles requis, des travaux ont également montré que le registre culturel de l'apprentissage ne se situait plus aujourd'hui dans le seul patrimoine disponible mais également dans une manière d'aborder des objets culturels variés, particulièrement intellectualisante et qui correspond à un idéal nouveau de « l'éclectisme éclairé » (Eloy, 2015b, Bonnéry & Eloy, 2017). Aussi, le registre culturel, dans son régime majeur attendu par l'école, mobilise à la fois des connaissances et des rapports légitimes à la culture qui sont inégalement possédés par tous. Nous utilisons ainsi ces résultats de recherche comme cadre théorique afin de mettre en évidence les malentendus constatés, notamment sur l'activité d'analyse d'œuvres effective par des élèves de milieux sociaux contrastés.

2.3 Le registre de l'identité symbolique

Enfin, la troisième composante de cette modélisation est le registre symbolique. Celui-ci est lié au fait que l'accès au savoir requiert et construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut. Il est question pour ces auteurs de registre « symbolique » dans la mesure où l'apprentissage scolaire « *peut relier à une communauté académique de savoirs verticalement structurés, ou des communautés plus proches, où les liens horizontaux supposent des savoirs moins rigoureux mais des identités plus incarnées* » (Bautier & Rayou, 2013, p.32). Pour construire ce registre symbolique, les auteurs se sont entre autre basés sur les travaux liés à l'analyse des modalités pédagogiques et des savoirs les constituant (Bernstein, 2007). Enfin, le régime mineur du registre de l'identité symbolique implique les élèves dans une identité et une prise de position personnelle erronée par rapport aux attentes de l'école et d'une société littéraciée. En effet, leurs productions sont empreintes de contenus doxiques qui apparaissent notamment inspirés par les comportements juvéniles et dans lesquels l'expérience personnelle est livrée de manière brute, sans médiation et avec peu de réflexivité.

3. Intérêt de ces registres pour notre recherche

L'approche par les registres nous permettra dans la suite de cette thèse de restituer ces contrastes et de mettre en évidence l'écart qu'il peut y avoir entre les réponses minimales et possibles de certains élèves et le travail de mobilisation cognitive et culturelle qui est en jeu pour les élèves inscrits dans le régime majeur de ces registres. Grâce à ce modèle, nous pouvons effectuer des hypothèses en termes de malentendus potentiels se créant dans les dispositifs artistiques partenaires de l'école. En effet, ces dispositifs peuvent plus ou moins accentuer cette tendance en incitant les élèves implicitement à se diriger vers le régime mineur de l'apprentissage même si celui-ci ne correspond pas aux exigences attendues. De même, des élèves peuvent se saisir d'un dispositif les amenant *a priori* à développer leur

disposition esthétique de manière savante, en « malentendant » ces exigences et en mobilisant uniquement le registre mineur des apprentissages.

Si nous avons développé ce modèle des registres de l'apprentissage, c'est qu'il va être transposé à l'analyse de notre propre matériau, en lien avec la modélisation que nous avons proposée. Reprenons la modélisation que nous avons proposée dans le chapitre 1 décrivant les réquisits scolaires implicites. Les quatre piliers des attentes scolaires étaient constitués de la mise en liens, la mise en ordre, la mise à distance et la mise en problèmes. C'est alors que la notion de registres de l'apprentissage apparaît comme pertinente. En effet, la mise en liens relève par exemple à la fois du registre cognitif et du registre culturel puisqu'il s'agit autant d'une compétence cognitive de comparaison que d'une compétence culturelle de rapprochements entre des connaissances (celles apprises en classe, ou encore des connaissances de culture générale nécessaires à l'appréhension de l'objet).

De la même manière, le pilier de mise à distance relève principalement du registre de l'identité symbolique mais également dans une autre mesure du registre cognitif puisqu'il s'agit non seulement de savoir secondariser une expérience mais aussi des savoirs. La secondarisation relève par exemple d'une fonction cognitive. La mise en problème, relève quant à elle, également de ces trois registres de l'apprentissage puisqu'il s'agit d'une part, pour le registre de l'identité symbolique, d'adopter une posture énonciative « d'enquêteur », posture nécessitant une certaine identité symbolique comme pouvant être potentiellement co-constructeur de sens.

D'autre part, le registre cognitif est de nouveau concerné pour effectuer des raisonnements intellectuels de déduction, induction, hypothèses... Enfin, le fait de chercher une clé culturelle d'interprétation relève plutôt du registre culturel. Nous voyons donc que ce sont des activités qui mêlent ces trois registres de l'apprentissage, et les difficultés des élèves peuvent se situer respectivement sur l'un ou l'autre des registres ou sur l'ensemble. Nous essayons de détailler dans les chapitres suivants comment les médiateurs culturels accompagnent efficacement ou non les élèves dans la pluralisation et la hiérarchisation de ces différents registres de l'apprentissage en jeu dans la réception artistique. En effet, ces différents registres peuvent entrer en tension, ou être nécessairement complémentaires afin de répondre aux exigences scolaires. Les médiateurs effectuent-ils ce travail de transmission spécifique ?

Ce modèle théorique nous intéresse d'autant plus qu'il permet de situer la construction du malentendu entre le régime mineur de chacun de ces registres et le régime majeur attendu. La clarification de cette tension permet, selon nous, d'aborder les dispositifs d'EAC et leurs pratiques de médiation en observant particulièrement la friction entre le régime majeur attendu des médiateurs et le régime mineur mobilisé par les élèves en difficulté notamment. Cela crée des situations de décalage qui attestent de malentendus, ce que nous allons le développer dans les chapitres suivants. L'utilisation de ces registres de l'apprentissage nous donnera l'occasion de mettre en évidence à la fois des malentendus de porosité, et des malentendus d'opacité cognitive.

Finalement, cette approche par les registres nous donne un modèle d'analyse de nos matériaux qui recoupe les différentes dimensions possibles de la construction de malentendus, abordée ci-dessus. A ce titre, ce cadre théorique semble particulièrement heuristique pour travailler sur notre étude des modalités

de la médiation suscitant potentiellement des malentendus. La combinaison de ces différents registres dans leur régime haut et bas, demeure un point central sur lequel nous pouvons exercer cet outil théorique.

4. Analyser les malentendus en jeu dans la production de commentaires d'œuvres : l'apport des registres de l'apprentissage

L'une des études portant sur les difficultés rencontrées dans la production de commentaires d'œuvres par des élèves a particulièrement retenu notre attention du fait de son utilisation du modèle des « registres de l'apprentissage » évoqués précédemment. Il s'agit de la thèse de M.-S. Claude sur le commentaire de la peinture et de la littérature chez des lycéens. Cette auteure expose comment elle s'est saisie de ce modèle théorique issu des travaux de E. Bautier et P. Rayou : *ces travaux nous ont aidée pour analyser précisément les écrits des élèves, de manière à avoir accès à l'activité qui les sous-tend et à évaluer les opérations cognitives, les savoirs et l'engagement de soi selon leur plus ou moins bonne compatibilité avec les attendus des enseignants* » (Claude, 2015, p.17). Cette démarche de recherche inspire l'analyse de nos propres données. C'est pourquoi nous la présentons dans cette section sur le cadre théorique, à titre de modèle méthodologique.

Dans sa thèse, M.-S. Claude propose une analyse des malentendus possibles lors de la réception d'œuvres d'art qui nous apparaît centrale compte tenu de la proximité avec notre objet de recherche et avec son cadre théorique et méthodologique, ainsi que le modèle « des registres de l'apprentissage. Ainsi, elle propose des critères qui permettent de juger de l'adéquation du commentaire d'œuvres produit par des lycéens en fonction des attentes « hautes » liées à la disposition savante de réception artistique. L'éloignement des commentaires d'œuvres produits par les élèves avec ces critères permet de mettre en évidence les malentendus possibles. En cela, nous pouvons nous baser sur cette liste déjà établie des malentendus rencontrés en situation de commentaires d'œuvres afin de la mettre en perspective dans nos propres analyses. Dans une thèse consacrée aux pratiques pédagogiques de la médiation culturelle pouvant potentiellement susciter des malentendus chez les élèves les plus éloignés des codes scolaires et savants, il nous semble intéressant de pouvoir anticiper de manière précise sur les types de malentendus qui sont justement possibles afin de réfléchir par la suite aux pratiques qui ont pu les accentuer ou les susciter.

4.1 Registre cognitif

Concernant le registre cognitif, il est fait état de quatre possibles malentendus dans la nature du commentaire d'œuvre produit par les élèves. D'une part, l'adoption ou non d'une « posture interprétative » dans la réception de l'œuvre d'art. Le malentendu possible est alors lié à une conception erronée selon laquelle, pour les élèves, il s'agirait uniquement de restituer un sens inhérent à l'œuvre et non de travailler à un surplus de sens interprété par le spectateur-élève lui-même. En cela, les élèves en difficulté rencontrent un malentendu concernant la posture interprétative qui est attendue d'eux lorsqu'ils ne proposent pas un sens figuré et n'adoptent pas clairement une posture énonciative spécifique à cette activité d'interprétation attendue qui les engage eux-mêmes.

Du point de vue de l'activité cognitive, l'activité de commentaire d'œuvre se base sur « *une abstraction effective de l'objet et sur la mise en relation avec des univers de sens qui l'excèdent* » (Claude, 2015, p.211). Cela fait visiblement défaut aux élèves les plus éloignés des codes scolaires et savants qui demeurent dans une description du tableau ou une reformulation du texte en s'attachant donc à une restitution de ce qu'ils lisent ou voient mais en ne construisant pas de « surplus de sens ».

Une autre forme de malentendu peut exister lorsque les élèves formulent un jugement de valeur, esthétique ou moral, ou donnent leur avis sur les propos tenus par l'auteur ; il ne s'agit pas alors d'une interprétation de l'objet, mais d'une conception autonome par l'élève. Les élèves peuvent également procéder à une identification du figuré mais qui ne correspond pas à une véritable posture interprétative. Par exemple, le fait de trouver qu'une forme présente dans un tableau ressemble à une maison ne constitue pas en soi une interprétation de ce tableau mais seulement une proposition analogique.

En second lieu, le malentendu peut s'installer dans la prise en compte plus ou moins adéquate des caractéristiques formelles pour l'analyse de l'œuvre. En effet, « *le langage verbal ou le langage plastique doivent donc être envisagés comme matériaux artistiques (...) doivent être appréhendés comme lieux du sens* » (Claude, 2015, p.216). Un commentaire d'œuvres correspondant aux attentes « hautes » devrait identifier les procédés stylistiques et les exploiter dans l'analyse de l'œuvre.

M.-S. Claude fait état de cas d'élèves en difficulté qui ne mentionnent aucunement les procédés langagiers ou plastiques dans leurs analyses et pointe dès lors une autre forme de malentendu possible. D'autant plus que pour les élèves, une confusion semble possible s'ils ne sont pas accompagnés correctement dans la formation de leur disposition de spectateur : le fait par exemple de remarquer que le personnage d'un tableau porte du bleu s'ancre uniquement dans la description, mais ne relève pas de la même fonction cognitive que le fait de remarquer que la teinte bleue domine une partie du tableau ou d'étudier le bleu d'un vêtement pour sa valeur symbolique. Nous avons pu constater cette tendance purement descriptive chez les élèves les plus en difficulté de notre enquête, comme nous le verrons par la suite de notre développement dans les deux chapitres suivants. Nous chercherons également à comprendre ce qui, dans les dispositifs ou dans les discours de médiation, les y conduit potentiellement.

Troisièmement, le malentendu sur le registre cognitif peut exister lorsque les élèves n'adoptent pas une perception à la fois surplombante et détaillée de l'œuvre, c'est-à-dire lorsqu'ils ne se saisissent pas de détails fins perçus dans l'œuvre pour construire un tout cohérent. Les élèves en difficulté sont plus enclins alors à « *[s'attacher] à certains éléments constitutifs sans les considérer dans leurs relations avec l'ensemble, l'objet n'est donc pas appréhendé comme un système signifiant* » (Claude, 2015, p.244).

Enfin, le malentendu peut se constituer sur l'absence d'une prise en compte de la polysémie de l'œuvre. Les élèves les moins connivents avec la culture scolaire et savante vont alors avoir tendance à réduire leur commentaire de l'œuvre à un sens unique, ou un effet unique produit sur le spectateur, sans prendre en compte le fait que l'œuvre puisse avoir plusieurs types d'effets différents et sans considérer cela dans la réflexion qu'ils se font de l'œuvre. Ainsi, les élèves en difficulté sont amenés à « *[simplifier et aplatir] l'objet au lieu de se mettre au service de sa richesse signifiante* » (Claude, 2015, p.243). Cette

posture spécifique nécessite un apprentissage et un accompagnement certain, dont nous allons justement rendre compte dans les deux chapitres suivants, notamment dans le chapitre 5.

4.2 Registre culturel

Pour M.-S. Claude, le « lecteur-modèle » doit posséder certains savoirs ou connaissances culturelles nécessaires à la compréhension de l'œuvre d'une part et à son interprétation d'autre part. Des lacunes culturelles peuvent alors entraîner des incompréhensions de l'œuvre ou une compréhension globale inexacte. Ces savoirs peuvent être d'ordre linguistique, esthétique ou encore être affiliés à des savoirs généraux sur le monde qui se situent toutes dans un « niveau littéraire » et que les élèves les plus éloignés des codes scolaires et savants ne possèdent pas forcément. « *Si la maîtrise de ces connaissances est de niveau trop peu légitime (connaissances linguistiques trop courantes, connaissances générales sur le monde limitées à l'ici maintenant du lecteur, connaissances esthétiques et littéraires inexistantes ou inadaptées), la compréhension du texte en est dans certains cas gênée, dans d'autres cas tout à fait empêchée* » (Claude, 2015, p.347). On a donc la formation de malentendus potentiels entravant l'appropriation de la disposition esthétique chez certains élèves et on observe une contribution aux inégalités sociales d'appropriation des oeuvres. *Il en va de même pour le second degré de l'analyse attendue d'une œuvre d'art à savoir l'interprétation de l'œuvre qui ne peut alors se faire car la construction d'un surplus de sens est supposée reposer sur ce même type de connaissances.*

4.3 Registre de l'identité symbolique

Selon ce registre de l'apprentissage, M.S Claude met en évidence plusieurs types de malentendus qui sont liés à une identité symbolique des élèves en difficulté non compatible avec la figure du lecteur-modèle « lettré ». Le malentendu apparaît dans le cas où les élèves ont des conceptions personnelles de ce qu'est l'activité de commentaire d'œuvre trop éloignées de l'activité effectivement attendue par les enseignants et plus globalement par la sphère savante.

Plusieurs commentaires « erronés » peuvent alors exister et témoigner de la formation de ces malentendus. Il s'agit d'abord du commentaire « compte-rendu » qui reste à la surface de l'œuvre et ne propose pas d'interprétation. L'hypothèse est que ces élèves ne se sentiraient pas autorisés à proposer un surplus de sens qui leur est pourtant demandé. D'autres élèves vont produire des commentaires répondant, selon eux, à une « attente scolaire » dans lesquels ils vont catégoriser l'œuvre en fonction de son genre, son contexte, son époque ou son sujet mais ne vont pas pour autant produire une véritable interprétation. Le malentendu est alors d'autant plus grand que ces élèves ont l'impression de répondre à une demande scolaire, ce qui participe donc d'un effet de leurre. Un troisième type de commentaire d'œuvre témoigne d'une forme de malentendus. Il s'agit de commentaires qui cherchent uniquement à reformuler ce qu'ils identifient comme l'idée-clé portée par l'œuvre (qu'ils nomment parfois *message*) et de se positionner personnellement.

Par ailleurs, un autre problème rencontré dans la production de commentaires d'œuvres chez les élèves concerne l'absence de perception de l'œuvre comme un artefact. Dans ce cas, l'œuvre est naturalisée et n'est pas analysée comme un objet construit par un artiste dans un processus intentionnel.

L'œuvre est abordée plutôt comme un objet agréable à regarder/ à lire ou comme un objet « transparent » et non comme un langage spécifique, riche d'effets de sens à construire. Au contraire, il se peut que le malentendu soit dû à une conception dans laquelle les élèves appréhendent l'œuvre comme la réalisation des intentions d'un artiste perçu comme démiurgique, voire doté de génie, mais qui serait le résultat seulement d'une « inspiration » et non d'une construction. Dans les deux cas, pour M.S Claude, le malentendu se constitue ainsi : « *Le registre symbolique de ces commentaires, qui peuvent relever d'une activité cognitive adéquate dans une définition intentionnaliste de l'œuvre, nuit à l'accès au registre littéraire* » (Claude, 2015, page).

En second lieu, le registre de l'identité symbolique peut être convoqué de manière inadaptée lorsque le spectateur n'effectue pas une ressaisie de son investissement subjectif de l'œuvre. Autrement dit, les élèves sont amenés à nourrir leur appréhension de l'œuvre de leur propres ressentis et réactions sincères. Mais on attend aussi d'eux qu'une fois vécue cette émotion, cette expérience subjective, ils en fassent le matériau à re-travailler, à ressaisir, de leur interprétation de l'œuvre. Or, c'est justement ici que se constituent les malentendus pour les élèves les plus fragiles qui oscillent alors entre des textes d'intériorité et d'expression personnelle pure et des textes de formalisme scolaire ponctuel. Dans les deux cas, selon M.S Claude, « le travail effectué ne relève que d'une dimension mineure d'élaboration et de conceptualisation » (Claude, 2015, page). Celle-ci désigne *comme « sujet empirique »* celui dont les réactions spontanées ne sont pas du tout ressaisies, mais livrées à l'état brut dans le commentaire : de ce fait elles ne nourrissent pas l'activité interprétative mais la freinent.

Par exemple, le sujet empirique peut investir l'œuvre de poncifs adolescents qui lui sont résolument étrangers, et de ce fait échouer à ressaisir suffisamment ses réactions. Le même élève peut alors s'investir différemment selon que l'objet rencontre ou non ses préoccupations sincères. Une fois encore, on peut supposer que l'activité attendue des élèves nécessite dans sa complexité un apprentissage et une médiation approfondie afin de les amener à transformer ces représentations. Qu'en est-il de cette médiation lors des projets artistiques partenaires de l'école que nous avons suivis ? C'est ce que nous abordons en détail dans les chapitres suivants.

Pour conclure, ces éléments de terrain précisés par M.S. Claude nous permettent d'avoir des points de vigilance clairement définis concernant des indices de la formation de malentendus chez les élèves les plus éloignés de l'école. Ainsi, nous pouvons nous saisir de nos propres matériaux de recherche en distinguant les manières de médiatiser les œuvres, véhiculées dans nos deux dispositifs et qui orientent les élèves vers ces réceptions erronées. Compte-tenu de ces résultats, notre hypothèse est que les médiateurs culturels ne prennent certainement que peu en compte l'ensemble de ces registres de l'apprentissage, dans leurs rapports systémiques lorsqu'ils médiatisent les oeuvres. Il semble également que le fait de laisser des élèves dans une réception « immédiate » et non « médiata » de l'oeuvre puisse contribuer à renforcer les malentendus. Aussi, l'absence de médiation nous apparaît pouvoir expliquer la difficulté à construire un commentaire savant d'oeuvres d'art pour les élèves non-connivents.

De ce fait, nous définissons de manière plus précise la nature des « fausses pistes intellectuelles » dont nous avons traité dans ce chapitre, mais cette fois concernant la réception savante d'oeuvres d'art en

particulier. Notre thèse qui analyse les pratiques de médiation en elles-mêmes et leur possible contribution dans la formation de ces malentendus, amène une démarche complémentaire de celle-ci, et encore peu exploitée dans ce domaine de recherche. Il s'agit de comprendre, ce qui dans la médiation culturelle (ou son manque) oriente les élèves vers ces fausses pistes intellectuelles. Nous allons par la suite essayer de pointer ce qui dans les dispositifs ou les pratiques de médiation pourrait conduire à renforcer les malentendus mis en évidence par M.S Claude.

III/ Les effets du cadrage pédagogique dans la construction de malentendus

Ce troisième point du cadre théorique sur les malentendus s'oriente vraiment sur les modalités du cadrage pédagogique qui peut contribuer à la formation de malentendus. En effet, les recherches dont nous faisons état et leurs concepts sont à même de nous aider à préciser les contours des pratiques qui favorisent la différenciation sociale dans le processus de transmission-appropriation.

1. « Cadrage » de l'activité et formation de malentendus

En matière d'apprentissages scolaires classiques, des chercheurs ont réfléchi à ce qui pouvait participer d'un effet d'opacité contribuant à une forme de « pédagogie implicite ». Ils ont alors mis en évidence « *Un cadrage inadéquat des activités qui facilite les malentendus* » (Bonnéry, 2007, p.32). Le cadrage peut être trop lâche pour accompagner réellement les élèves dans la démarche cognitive, mais aussi cadrer trop étroitement l'activité et alors proposer des tâches morcelées qui ne conduisent pas vers une activité intellectuelle attendue. Un autre mode de fabrication à la fois « active » et « passive » des malentendus est donc lié aux effets de cadrage de l'activité pédagogique.

Basil Bernstein a en effet défini deux dimensions importantes dans l'étude du curriculum scolaire, la « classification » (des savoirs en disciplines et contenus plus ou moins délimités) et le « cadrage » (ou guidage de l'activité de l'élève). Intéressons-nous ici plus particulièrement à la notion de « cadrage » qui nous semble pouvoir éclairer certains de nos questionnements sur la formation de malentendus chez les élèves les plus fragiles. « *Le cadrage définit l'ordre social et correspond aux règles de la communication et de l'interaction pédagogique entre élèves et enseignants* » (Barrère, 2017, p. 135). Selon B. Bernstein, deux modèles pédagogiques s'opposent. Le « modèle visible » qui se caractérise par une classification nette des savoirs et un cadrage fort (les rôles et les statuts sont explicitement définis) et le « modèle invisible » qui correspond à une classification lâche des savoirs et à un cadrage faible de l'interaction (Bernstein, 1997).

Nous verrons plus loin que les dispositifs d'EAC sont particulièrement enclins à fonctionner sur le « modèle invisible », ce qui peut accentuer la formation de malentendus. C'est pourquoi il nous importe dans un premier temps de décrire les logiques sous-tendues par les dispositifs qui entravent l'appropriation des savoirs dans le cadre scolaire. Nous pouvons ainsi dans un second temps (section B) nous réapproprier ces éléments pour approfondir et affiner notre cadre théorique concernant les dispositifs d'EAC en particulier.

2. Fabrication active ou passive de la différenciation sociale

Chaque étape d'évolution du travail de recherche effectué par le laboratoire CIRCEFT-ESCOL à propos des malentendus est susceptible de venir nourrir notre cadre théorique concernant une appropriation efficiente de ces travaux pour l'analyse propre à cette thèse. J.Y Rochex et J. Crinon ont proposé une précision concernant les modalités de la formation de ces malentendus. Selon eux, il y aurait une « différenciation passive » et une « différenciation active » dans la construction des difficultés des élèves (Rochex & Crinon, 2011). Dans la lignée de ces travaux, nous distinguons la fabrication passive des inégalités ou des malentendus de leur fabrication active.

La fabrication passive des malentendus a lieu quand le dispositif requiert des prédispositions. En effet, pour effectuer le cheminement intellectuel précédemment évoqué, il est nécessaire d'avoir acquis ces compétences en dehors de la sphère scolaire car le guidage est faible voire inexistant. Cela reste donc du domaine de « l'invisible » (Bourdieu et Passeron, 1964) ou de la « pédagogie invisible » (Bernstein, 2007). Un cadrage trop faible de l'activité intellectuelle attendue peut donc amener vers des malentendus, par exemple quand des élèves considèrent les tâches demandées dans leur dimension uniquement matérielle (par exemple découper des étiquettes) et non dans une anticipation du mouvement d'objectivation. Ces processus sont récurrents dans la scénarisation des dispositifs pédagogiques, l'activité des élèves est cadrée mais avec trop d'implicites facilitant les malentendus sociocognitifs. Les élèves vont effectuer des tâches de manière morcelée ou disjointe sans appréhender le fil conducteur qui les relie.

Par ailleurs, la fabrication active des malentendus intervient quand le dispositif « dispose » (au sens de « forme ») inégalement les élèves à apprendre. Le fait de prendre en considération les différences entre les élèves peut conduire à trop simplifier la tâche pour les élèves faibles tout en continuant de solliciter les élèves connivents sur des tâches plus complexes. Il s'agit de la domination par dénivellation que nous allons aborder ci-après plus en détail. Les modes d'adaptation différenciés selon l'image que les enseignants se font des élèves provoquent également des malentendus. Les dispositifs poussent les enseignants à ne pas formuler eux-mêmes le savoir pour le laisser construire par les élèves, mais ce sont donc les bons élèves qui y parviennent tandis que les autres sont sollicités sur des tâches de description ou des tâches plus simples. La phase de mise en commun prend une place plus importante actuellement mais laisse moins de temps à la phase cruciale de l'objectivation et favorise ainsi les inégales appropriations du cœur du savoir en question. Nous allons voir à présent par quelles typologies d'action peuvent se décliner ces constructions passives et actives de malentendus.

3. Présentation des processus de domination dans les pratiques d'enseignement

Nous avons abordé différentes approches de la construction de malentendus et de difficultés. Afin de compléter ce cadre théorique, il nous reste cependant à prendre en compte la nature des pratiques d'accompagnement qui orientent les élèves plus facilement vers ces fausses « pistes intellectuelles » ou qui conduisent potentiellement à la formation de malentendus chez ces derniers. Pour ce faire, un modèle théorique proposé par S. Bonnéry nous semble synthétiser ces différents éléments en les tournant vers les modalités de l'accompagnement qui peuvent contribuer à renforcer les inégalités. Lors d'un colloque en

2013 sur les enjeux de la « domination » dans la sociologie, Stéphane Bonnéry a proposé, par une relecture des sociologies critiques, un modèle qui synthétise différents travaux de recherche fondateurs et nous semble englober une partie importante des modalités pédagogiques pouvant susciter des malentendus chez les élèves les plus en difficulté en particulier. Il se propose de structurer en trois parties les différents modes de « domination » qui peuvent entraver la construction des savoirs chez les élèves des milieux les plus populaires et les plus éloignés de l'école. Dans cette thèse, nous souhaitons particulièrement mettre en lumière les différents effets des pratiques pédagogiques dans la construction de malentendus. C'est pourquoi nous proposons de transformer ces catégories de « domination » en « effets » dans notre cadre théorique final (cf. Schéma dans la synthèse de la section A).

3.1 Fabrication passive des inégalités : domination par non délivrance des codes

En premier lieu, la « domination par non délivrance des codes » est marquée par l'idée selon laquelle la pédagogie serait largement marquée par « l'implicite » (Bourdieu, 1966), idée retravaillée à partir de la « pédagogie invisible » de B. Bernstein (Bernstein, 1975a), par la dissimulation de ce qui est nécessaire à l'apprentissage lorsque l'école est « indifférente aux différences » et repose sur des prérequis qu'elle n'enseigne pas. Ici, « *la domination s'exerce quand le « code pédagogique n'est décryptable que par ceux qui sont devenus familiers hors l'école de ce code pédagogique et du « code culturel » qu'il véhicule, sollicitant des connaissances et des manières d'appréhender les situations et les objets culturels que l'école ne délivre pas* » (Bonnéry, 2013). Ici, on parle plutôt d'une fabrication « passive » des inégalités (Rochex & Crinon, 2011) puisqu'il s'agit de prérequis non partagés pour pouvoir s'entendre sur la nature des savoirs en jeu dans l'apprentissage.

3.2 Fabrication active des inégalités : domination par dénivellation et par assignation

En second lieu, Stéphane Bonnéry évoque « la domination par dénivellation » qui serait plutôt liée à une exigence plus faible pour les élèves les plus en difficulté, qui les laisserait donc en position de domination et de moindre formation intellectuelle que les autres élèves sollicités (et donc formés) sur des tâches plus complexes. Ici, la conception de l'élève visé par l'enseignement influe sur les formes pédagogiques choisies, le degré d'exigence, et les formes de connivences mises en place par des formes pédagogiques qui prêtent cette fois une attention aux différences de telle sorte qu'elles ne visent pas le même enseignement selon les différents types d'élèves, relevant alors d'une « fabrication active » des inégalités (Rochex & Crinon, 2011). Cette fabrication active serait liée soit à un dénivèlement des exigences, soit au cantonnement à des objectifs moindres pour les élèves faibles, ou à un cadrage plus étroit de l'activité « guidée pas à pas » mais ne conduisant pas à construire des modalités de réflexion plus élaborées. Ces dérives nous amènent à réfléchir aux pratiques adaptatives comme pouvant potentiellement renforcer les inégalités sociales de réussite scolaire.

Un concept nous intéresse alors pour construire notre cadre théorique, il s'agit de la « définition sociale de l'apprenant », c'est-à-dire de l'image socialement construite que se fait l'enseignant de ses élèves (Bonnéry, 2011). Cette conception sociale de l'apprenant a une influence sur les modalités pédagogiques proposées. Prenons pour exemple les dispositifs relais scolarisant des élèves en difficulté

ou en décrochage scolaire. Les élèves concernés par ces dispositifs étant particulièrement considérés comme « ascolaires » ou non connivents avec la forme scolaire de socialisation et peu motivés par les savoirs, ils sont de ce fait tenus à l'écart des enjeux dits « trop scolaires » pour eux. C'est pourquoi des activités essentiellement axées sur des enjeux de « socialisation » leur sont proposées en majorité dans ces dispositifs.

De plus, face à ces supposées réticences, il faut rendre les apprentissages plus « attractifs » pour que les élèves acceptent de rentrer dans l'acte d'apprendre. C'est pourquoi des activités leur sont proposées régulièrement, qui ont pour stratégie éducative le fait de se rapprocher de la culture des élèves. C'est le paradoxe de ces dispositifs visant la restauration des liens avec l'école tout en proposant une « coupure » avec la scolarisation ordinaire et un éloignement des objectifs cognitifs d'apprentissage (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2013 ; Bonnéry & Renard, 2013 ; Millet & Thin, 2003). Ainsi, l'école, en voulant s'adapter aux élèves, les amène en fin de compte parfois vers de « fausses pistes intellectuelles » (Bonnéry, 2007).

La logique à l'oeuvre est de réduire la pression scolaire exercée sur ces élèves en leur masquant les exigences sur lesquelles ils sont potentiellement en échec. Néanmoins, cette démarche adaptative a des conséquences sur la formation de la disposition scolaire attendue chez les élèves. « *On peut ainsi penser aider l'élève en lui évitant une tâche d'écriture qui le mettrait en difficulté alors même que, dans un temps plus ou moins rapproché, l'absence de confrontation à l'écriture, de l'utilisation de l'écrit dans les tâches d'apprentissage peut l'amener à des difficultés aux conséquences plus importantes* » (Bautier, 2005, p.5).

Plus généralement, cet « effet de dénivellation » combiné à un « effet de leurre » se retrouve également dans les « pratiques adaptatives » fréquemment utilisées en ZEP et auprès des élèves de milieux populaires et en difficulté. Selon la « conception sociale de l'apprenant » en vigueur chez les enseignants, les élèves en difficulté seraient plus attirés par des manipulations concrètes et auraient un défaut d'abstraction. C'est pourquoi une tendance pédagogique dans les milieux scolaires difficiles valoriserait par exemple la « *contextualisation par la manipulation* » (Rochex 2000 ; Bautier 2005). On formerait donc par ce biais les élèves déjà connivents avec les codes scolaires à répondre à ce qui est requis scolairement pour la compréhension d'un texte (Bautier, 2005), tout en laissant les élèves non connivents dans une forme de « leurre » : ces derniers penseraient participer à l'activité d'apprentissage au même niveau que leurs camarades alors qu'ils seraient en fait cantonnés à un régime mineur de cet apprentissage. Ce cantonnement à une identité sociale et à une forme de rapport au savoir, et à l'apprentissage supposé introduit la troisième notion de ce modèle de domination.

S. Bonnéry évoque en effet la « domination par assignation » qui consiste à « dominer » l'élève, toujours de manière non-consciente, en ne lui permettant pas de s'éloigner de son assignation sociale supposée. Les élèves peuvent alors être assignés à s'identifier uniquement à une position dominée par le biais des modalités pédagogiques guidant l'activité. Par exemple le fait d'autoriser des élèves de banlieue populaire à n'être compétents en français que pour l'écriture de textes de rap qu'ils sont supposés

connaître et non pour d'autres formes littéraires. Ceci peut relever d'une forme d'inculcation idéologique qui les conduit à intérioriser une position dominée sans leur donner les moyens de s'en émanciper.

Selon S. Bonnéry, « *cet enseignement inégal* » dans le collège unique scolarisant aujourd'hui des élèves de tous milieux sociaux et niveaux scolaires, pourrait d'autant plus exister de manière indirecte qu'il est « *accompagné de principes de justifications sur les « capacités » inégales des élèves à recevoir* » (Bonnéry, 2013, p.6). Nous verrons dans le développement suivant que les différentes modalités pédagogiques favorisant les malentendus qui ont été mises au jour par différentes recherches peuvent globalement se classer dans ces trois catégories de « domination » possibles. Nous insistons en particulier dans le développement suivant sur cette dernière modalité de la domination qui nous semble être particulièrement importante dans le cadre de projets culturels et artistiques en milieux scolaires, notamment dans la logique en tension entre démocratisation culturelle et démocratisation de la culture qui révèle les processus de domination sociale et culturelle entre culture légitime, culture populaire et surtout manières d'appréhender les œuvres légitimes ou populaires.

Synthèse intermédiaire

Finalement, d'après ce cadre théorique, nous constatons pour le moment deux grands types de malentendus possibles. En premier lieu, un malentendu que nous avons nommé « malentendu d'opacité cognitive » pour désigner notamment la formation de « malentendus sociocognitifs » dus à une incompréhension par les élèves de l'activité intellectuelle réellement attendue. Celui-ci désigne principalement le dispositif comme support de l'activité des élèves. En second lieu, un « malentendu de porosité », dû principalement au caractère relationnel de la situation pédagogique, impliquant des divergences de « dispositions, structures et modalités d'investissement » et à l'ouverture de l'école à ce qui n'est pas elle. Celui-ci désigne cette fois plus globalement le dispositif en tant qu'action partenariale école/culture. Concernant le premier type de malentendu, nous nous situons plutôt à l'échelle du dispositif comme support de travail.

Notre sociologie de la pédagogie nous invite à analyser les effets du cadrage pédagogique. Ces effets sont eux-mêmes de deux types: soit ils contribuent à une différenciation active des élèves, c'est-à-dire qu'ils participent, par le biais de pratiques concrètes, au renforcement des inégalités sociales de réussite scolaire, soit ils y contribuent de manière passive. La différenciation passive est alors liée principalement aux pratiques de « pédagogie implicite » qui cadrent l'activité en ne maîtrisant pas les prérequis nécessaires à son accomplissement par tous les élèves. Cet « effet d'implicite » dans notre construction, est central à une analyse des malentendus.

Par ailleurs, il peut également y avoir une différenciation passive liée à ce que nous avons choisi de nommer l'effet de leurre. En effet, celui-ci intervient quand on entraîne des élèves vers de fausses pistes intellectuelles, que l'on sollicite particulièrement leur logique sociale au détriment de la logique cognitive par exemple, ou encore que l'on propose des activités qui « leurrent » les élèves car elles ne permettent pas de construire les dispositions intellectuelles qu'elles sont censées former chez eux. Cet

effet de leurre est considéré comme lié à une différenciation passive car les enseignants ne veulent pas « leurrer » leurs élèves consciemment, mais proposent, sans le savoir, des activités qui y participent. L'effet de leurre comme l'effet d'implicite ont tous deux un caractère généralisant et recourent, au-delà de ce seul schéma, les différentes notions qui y figurent.

La différenciation active, elle, se construit par le cumul de deux types d'effets du cadrage pédagogique. L'effet de dénivellation peut être à l'origine de malentendus puisqu'il s'agit de réduire les exigences intellectuelles en fonction de la capacité supposée des élèves à y parvenir, et ainsi de masquer le réel savoir en jeu. C'est par ce type d'effet de dénivellation que les enseignants sont amenés à proposer des tâches morcelées, ou cognitivement moins exigeantes aux élèves les plus faibles tandis que les autres ont la possibilité de se former sur les tâches les plus complexes.

Pour finir, l'effet d'assignation désigne les pratiques qui assignent les élèves dans leur rôle social dominé et ne leur permettent pas d'en sortir, de transformer leur rapport au monde premier. On voit également ici que ce cadrage pédagogique spécifique a un lien avec le « malentendu de porosité », puisque l'on peut assigner des élèves dans une logique sociale contradictoire avec la logique scolaire. Les deux types de malentendus principaux se cumulent donc régulièrement. Le malentendu de porosité se situe plutôt à l'échelle du dispositif comme action éducative partenariale et joue sur l'absence de partage d'une disposition commune car l'école devient le terrain de confrontation entre des logiques sociales contraires aux logiques scolaires, et qui prennent une place de plus en plus grande au sein d'une école plus « poreuse » au monde extérieur. Les projets artistiques que nous étudions participent certainement de la formation de ce malentendu de porosité en accentuant encore ce conflit d'interprétation. C'est ce que nous allons voir dans les chapitres suivants.

B/ Médiation culturelle : les faiblesses du processus d'acculturation à la disposition esthétique

Après avoir exposé notre cadre théorique, nous passons à présent à une partie plus réflexive sur la question des possibles malentendus dans le cadre spécifique de la transmission artistique. En effet, notre démarche théorique consiste en un transfert des résultats d'étude des pratiques enseignantes participant à la construction de malentendus sur les pratiques de médiation culturelle. Néanmoins, la médiation culturelle, relève d'une transmission particulière d'une culture artistique. Elle s'inscrit dans les enjeux de la « disposition esthétique » savante que nous avons détaillée en première partie de la thèse et ne se superpose pas complètement à la disposition esthétique attendue en contexte scolaire. C'est pourquoi il nous semble important d'enrichir ce cadre théorique par des résultats de recherche concernant précisément des transmissions artistiques. L'enjeu est de définir au mieux les difficultés qui pourraient freiner le processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique.

Nous allons maintenant aborder la médiation culturelle comme modalité de cadrage spécifique à l'origine de la formation de malentendus. Nous mettons en évidence comment le processus d'acculturation à la disposition esthétique qui devrait être au cœur de la médiation culturelle est finalement minoré dans

les dispositifs d'EAC. Ces faiblesses de l'accompagnement des élèves vers la construction d'un mode de réception lettré entraîne un malentendu dans la production par ces derniers de commentaires savants d'œuvres d'art, activité dont la médiation culturelle a pourtant la charge.

Quelles sont les raisons qui peuvent justifier de ce faible cadrage de la transmission de la disposition esthétique, notamment sur les apprentissages cognitifs qu'elle suppose, dans les pratiques de médiation culturelle ?

I/ Les spécificités de la transmission artistique

1. La transmission artistique comme « modèle invisible » : un faible cadrage de l'activité

En s'interrogeant sur le type de cadrage pédagogique spécifique à la médiation culturelle, nous avons cherché à mieux saisir les modalités de la transmission artistique. Au vu de nos lectures, celle-ci s'avère relever du modèle « invisible » au sens de Bernstein, c'est-à-dire caractérisé par un « cadrage flou ». En effet, nous avons pu constater dans diverses études portant sur des écoles d'art que la transmission pédagogique y était caractérisée par une moindre « classification » et un moindre « cadrage pédagogique ». Entre les conservatoires de musiques actuelles considérés par leurs acteurs comme « des écoles de l'autodidaxie » (Deslyper, 2013) se passant donc *a priori* de processus de transmission et des écoles des Beaux Arts organisées comme des ateliers collectifs privilégiant une pédagogie de l'accompagnement fortement individualisée et un cursus très peu institutionnalisé (Vandenbunder, 2015), on voit se dessiner des tendances orientant la transmission artistique plutôt vers le « modèle invisible ».

Les études artistiques sont en effet caractérisées par trois absences d'éléments constitutifs de la forme scolaire. L'absence de corpus de connaissances arrêté, l'absence d'ordre structurant l'apprentissage et l'absence de référentialité académique (Galodé & Michaut, 2003). Nous supposons que ces tendances se retrouvent également dans les pratiques des acteurs culturels intervenants auprès des scolaires dans le cadre de projets d'EAC et qui en portent la marque. Une étude sur les musiciens intervenants dans les écoles primaires (appelés également les « dumistes ») confirme notre hypothèse. En effet, celle-ci montre bien que ces dumistes intervenant en milieu scolaire importent avec eux dans l'école une logique d'action spécifique, fortement éloignée de la forme scolaire et des enjeux d'apprentissage scolaires (Lebon, 2013). Pédagogie de la création, de l'accompagnement, « apprentissage par corps » et par individualisation de la proposition pédagogique, logique d'atelier, considérations socioéducatives sont autant de caractéristiques pédagogiques des intervenants artistiques partenaires de l'école qui se retrouvent dans les projets et dispositifs d'EAC.

Nous pouvons tirer ces mêmes conclusions dans le cas des projets d'EAC que nous étudions spécifiquement, où il semble que nous soyons particulièrement en présence du « modèle invisible », du fait de la porosité forte entre formes et enjeux scolaires et non scolaires d'une part (curriculum intégré lié à la mise en place de dispositifs pédagogiques et de pédagogies de projets) mais aussi du fait d'un cadrage plus lâche de la transmission pédagogique du domaine artistique.

Un exemple de résultat d'enquête vient particulièrement bien illustrer ce propos. Virginie Ruppin décrit en effet dans son étude précise du dysfonctionnement d'un projet d'opéra à l'école primaire, une tension principale comme étant liée au caractère « flou » du cadrage, à la fois thématique et ouvert proposé par les artistes intervenants. Ceux-ci ne savent pas encore en début de projet ce qu'ils vont précisément être amenés à construire alors que les enseignants sont plus enclins à travailler à partir de programmes scolaires cadrés, détaillés et progressifs. Ce qui est souligné principalement dans cette étude et qui nous semble argumenter en faveur d'une étude du cadrage pédagogique précis est donc la tension fondamentale s'exerçant entre « souplesse du cadre » des projets artistiques et « rigueur de la forme scolaire » (Ruppin, 2015).

La question est dès lors de savoir si ces faibles classifications et faibles cadrages qui semblent caractériser la transmission spécialement artistique sont susceptibles de renouveler les inégalités sociales de réussite scolaire. Selon les recherches en sciences de l'éducation citées à différents endroits dans le présent cadre théorique, ces « faiblesses » du cadre pédagogique peuvent justement être des freins à l'appropriation de savoirs par les plus « faibles ». Nous faisons dès lors l'hypothèse que ces projets partenariaux d'EAC peuvent particulièrement susciter des malentendus du fait de problèmes de cadrage de l'activité laissant les enjeux d'apprentissage peu visibles, notamment pour les élèves les plus en difficulté. C'est ce que nous allons discuter dans cette thèse.

C'est dans le contexte de l'institutionnalisation des intermédiaires culturels que nous avons déjà abordé en introduction, que notre proposition de recherche prend tout son sens. En effet, elle vise à analyser les pratiques de ces acteurs - appelés dans cette thèse de manière générique « médiateurs culturels » - par le prisme des recherches concernant les pratiques d'enseignement et d'encadrement dans un cadre purement scolaire. En quoi les pratiques sociales des intervenants dans le cadre de dispositifs d'EAC interfèrent-elles potentiellement avec les logiques scolaires et cognitives ?

2. L'invisibilisation de la disposition esthétique savante

Un second élément de compréhension vient selon nous s'ajouter à cela pour contribuer à ce faible cadrage de l'apprentissage de la disposition esthétique. Il s'agit de l'invisibilisation de la disposition esthétique savante. L'art contemporain s'est en effet intellectualisé depuis les années 70, on parle d'un « processus d'artification » (Heinich & Shapiro, 2012). Précisons que le processus d'artification est un concept qui s'applique en dehors de toute considération sur la scolarisation de l'art. Il renvoie à la qualification différentielle des pratiques et conditions sociales de leur reconnaissance en tant qu'art.

La scolarisation de l'art a néanmoins également été touchée par ce processus d'intellectualisation et d'esthétisation qui caractérise l'évolution du champ culturel. C'est ce qui a notamment été mis en évidence concernant l'exemple de la scolarisation de l'art du cirque puisque « *c'est parce qu'il est aujourd'hui reconnu en tant « qu'art légitime » que le cirque peut légitimement pénétrer l'espace scolaire* » (Sizorn, 2014, p.3). Ce qui nous intéresse particulièrement dans ce processus d'artification, est la transformation de la réception artistique attendue en contexte scolaire.

Les schèmes de perception liés à « l'art légitime » sont fortement ancrés dans une « identité artistique » de la pratique. On assiste en effet à un passage du cirque comme « art » au sens d'une excellence technique à un cirque comme « art » au sens d'une création originale et singulière grâce au développement des esthétiques et démarches rappelant celles du théâtre et de la danse contemporaine. Il s'agit dès lors de penser et apprécier les pratiques circassiennes comme « art » dans la mesure où elles adoptent en partie des principes du champ chorégraphique légitime. Le cirque contemporain s'ancre ainsi dans les logiques scripturales à la fois de la chorégraphie, de la dramaturgie et de la scénographie. Ce cirque s'appuie sur une mise en scène de discours et de récits ainsi que sur l'ordonnement spatial et temporel qui fondent un rapport réflexif à la pratique (Faure, 2000). En effet, une partie des activités artistiques proposées en EPS (danse et cirque) sont largement imprégnées et traversées par des conceptions chorégraphiques, scripturales issues de la création contemporaine. Il s'agit pour l'école de faire accéder les jeunes les plus distants vis-à-vis de la culture consacrée à des modes d'expression culturellement légitimes, tout en les confrontant à des démarches d'apprentissage proches de la forme scolaire (Carmen & Garcia, 2015).

En cela, la disposition esthétique partage d'autant plus les enjeux cognitifs de la disposition scolaire (cf. nos quatre constituantes « mise en »). Mais elle transforme également les schèmes d'appréhension du monde usuels dans le domaine scolaire pour esthétiser la pensée, ce qui peut contribuer à la formation de malentendus car ces enjeux sont entremêlés et encore peu objectivés.

Cela nécessiterait d'autant plus un cadrage spécifique que la disposition esthétique attendue des élèves en contexte scolaire s'est donc complexifiée par ces enjeux. Or, comme P. Bourdieu l'a montré, la disposition savante est « invisibilisée » pour les acteurs qui en portent l'habitus. Autrement dit, les acteurs culturels qui sont fortement socialisés avec ces enjeux de réception particulièrement cultivée et distanciée des oeuvres d'art n'ont pas conscience de la disposition esthétique qu'ils maîtrisent par acculturation longue. De ce fait, ils peuvent avoir de la difficulté à la transmettre, la modéliser, ou même à se mettre à la place d'élèves non connivents avec cette « disposition à l'éclectisme éclairé », qui n'est pourtant pas une évidence pour tous. On peut donc supposer que l'invisibilisation de la disposition esthétique ne favorise pas une transmission effective de celle-ci par un cadrage fort, mais favorise plutôt la formation de malentendus, notamment par « effet d'implicite ».

Ici, on parlerait également de « malentendus de légitimité culturelle » au sens où il s'agit de tensions entre des rapports savants et populaires aux objets culturels qui freinent potentiellement l'appropriation. En effet, la scolarisation du cirque s'est basée sur une opposition très prégnante dans la forme scolaire de socialisation, entre goût esthétique et plaisir simple lié à une performance corporelle. Dans un univers scolastique comme l'école, il est en effet requis d'abandonner la sensation ou le plaisir immédiat ainsi que le goût pour le sensationnel afin d'adopter un langage construit, réfléchi, ayant pris des distances vis-à-vis de l'expérience pratique spontanée (Bourdieu, 1979). Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la disposition esthétique attendue par l'école requiert donc que l'esthèse et l'ascèse s'étayent l'une et l'autre.

C'est pourquoi le malentendu peut donc survenir en conséquence de ce brouillage des pistes pour les élèves les plus fragiles, ou de cet effet de leurre sur une pratique historiquement populaire (comme le cirque ou le cinéma), qui se serait intellectualisée et qui donc, nécessiterait une appropriation toute autre que l'appropriation populaire.

3. « Logique d'atelier » et « logique expressive » en tension avec la logique scolaire

La médiation culturelle, parce qu'elle transmet des contenus artistiques, décale la « forme scolaire » (Vincent, 1994) en deux points fondamentaux. Elle importe dans l'école deux logiques qui impliquent des relations d'apprentissage résolument différentes. La « logique d'atelier », tout d'abord, et la « logique expressive » ensuite.

3.1 Logique d'atelier

La logique d'atelier est centrée sur la pratique artistique, créative et technique au sein de la classe et sur le processus de création. Cette dimension de rupture avec l'enseignement simultané s'inspire des dispositifs déjà présents dans le système scolaire (en école maternelle et dans les pédagogies nouvelles notamment) mais viennent les renforcer encore par les dispositifs d'EAC, et ce dans l'enseignement secondaire.

La scolarisation de l'art a effectivement influencé une évolution de la forme scolaire vers une mise en pratique des élèves autour des enjeux artistiques. Cette logique d'atelier constitue d'ailleurs l'un des éléments fondateurs des directives de l'éducation nationale concernant le PEAC ou Parcours d'Education Artistique et Culturelle basé sur la triade : pratique artistique, rencontres avec des artistes et des oeuvres, Réception artistique (MEN, Directives sur le PEAC, 2016). Plusieurs études issues de notre état de l'art valorisent ces temps d'ateliers de pratique comme « *des temps et possibilités renouvelées pour les enfants d'expérimenter et de pratiquer un langage, des concepts, des matériaux et savoir-faire spécialisés* », la parole y étant vue comme « *parole pragmatique, parole spéculative et exploratoire* » (Safford et Myra Bars, 2007, p.223). De même, les ateliers participatifs de plus en plus souvent proposés à l'issu des visites scolaires dans les musées seraient le lieu propice à la manipulation et l'expérience, lieu de discussion et de questionnements autour de l'objet considéré comme « objet médiateur. Celui-ci impliquant des manipulations expérientielles qui seraient au centre d'apprentissages non formels.

Enfin, des chercheurs comme A. Kerlan et R. Erruti valorisent également dans leurs ouvrages cette « logique d'atelier » basée sur une « expérience esthétique », présentée comme riche d'apprentissages potentiels. Leur postulat est le suivant : selon eux, cette logique d'atelier participerait bien à l'éducation cognitive des élèves. Et ce notamment par le fait de développer leur attention (Kerlan & Erruti, 2008). Ils supposent également que cette logique d'atelier puisse constituer une zone proximale de développement, c'est à dire un terrain propice à l'apprentissage cognitif particulièrement efficace.

Malgré ces approches essentiellement élogieuses de la logique d'atelier comme faisant évoluer la forme scolaire, nous faisons l'hypothèse que ces ateliers pratiques sont aussi susceptibles de favoriser les malentendus, notamment lorsqu'ils mobilisent de manière privilégiée des registres mineurs de l'apprentissage. Nous supposons ainsi qu'elles peuvent compliquer l'appropriation de savoirs distancés et

secondarisés à propos des œuvres dont il est question, ou du processus artistique en jeu car ils conduisent à des effets de leurre sur le travail à réaliser. L'ancrage dans le « faire », s'il est particulièrement valorisé dans les pratiques de médiation culturelle nous semble contribuer à affaiblir le processus d'acculturation à la disposition esthétique des élèves. En effet, nous avons vu dans la section A que les chercheurs du laboratoire Escol décrivaient une difficulté à « *dégager de la clarté cognitive dans les enjeux du faire* », qui nous interpelle en particulier ici.

Nous supposons ainsi qu'ils peuvent compliquer l'appropriation de savoirs distancés et secondarisés à propos des œuvres dont il est question, ou du processus artistique en jeu car ils conduisent à des effets de leurre sur le travail à réaliser. L'ancrage dans le « faire », s'il est particulièrement valorisé dans les pratiques de médiation culturelle nous semble contribuer à affaiblir le processus d'acculturation à la disposition esthétique des élèves. Nous disposons de matériaux de recherche qui attestent de ces difficultés. Pour conclure, il est nécessaire de prendre en compte cette logique d'atelier comme favorisant potentiellement le malentendu d'opacité cognitive notamment. Néanmoins, nous faisons le choix de ne pas développer ces éléments d'analyse dans cette thèse qui sera plus centrée sur la réception artistique et non sur la pratique d'ateliers.

3.2 Logique expressive

Voyons à présent une autre spécificité de la transmission artistique. Il s'agit de l'introduction d'une « logique expressive » dans la forme scolaire. Un rapport de recherche sur le dispositif CAC (La Culture et l'Art au Collège) mis en place au sein des collèges de Seine-Saint-Denis nous renseigne sur cette logique expressive. Celui-ci détaille en effet les enjeux de ce dispositif en conservant une focale bien particulière sur la manière dont celui-ci décale et renouvelle la forme scolaire de socialisation par l'introduction d'autres modalités pédagogiques comme la logique d'atelier, l'individualisation du rapport pédagogique ou la pédagogie de la création (Barrère, Montaya, Péquignot, 2013).

Les auteurs y développent une sociologie des points de vue et expériences des acteurs de ces dispositifs et détaillent notamment comment les élèves et les enseignants reçoivent ces projets artistiques en milieu scolaire, qui décalent leurs habitudes d'apprentissage au collège. Selon cette étude, les rapports pédagogiques entre enseignants et élèves s'avèrent transformés par ces dispositifs d'EAC et la « motivation » semble justement être plus importante pour les élèves impliqués dans ces projets culturels, en « décalage par rapport à l'expérience scolaire ordinaire », tant pour les élèves que pour les enseignants.

Néanmoins, l'enquête fait également état de plusieurs tensions dans la mise en place de ces projets culturels à l'école, notamment sur la définition des rôles de chacun (enseignants, intervenants extérieurs). Ces tensions seraient liées à un cadrage trop flou du projet en amont, qui occulte la manière dont les acteurs peuvent intervenir ensemble lors des parcours, à la fois en terme d'implication pédagogique et de maintien de l'ordre scolaire. Mais surtout, si des profits « relationnels », liés à une logique de socialisation sont bien mis en évidence, l'enquête montre des réserves sur les éventuels profits scolaires de ces projets artistiques. Cette enquête a tout d'abord fait le choix assumé de ne pas s'intéresser aux « effets » de ces dispositifs sur la réussite scolaire. En effet, les parcours représentant une certaine rupture par rapport à la

vie scolaire quotidienne, les auteurs ont choisi d'analyser plutôt leur impact à l'aune de critères qui ne sont pas (ou pas seulement) les catégories ordinaires de l'institution scolaire, telles que l'évaluation des performances des élèves.

Le dispositif d'EAC est décrit comme un « curriculum alternatif », c'est-à-dire permettant « *de travailler les angles morts du curriculum scolaire* » (Barrère, Montoya, Péquignot, 2013, p.8 synthèse du rapport de recherche). Ils contribuent alors, selon ces auteurs, au « *relâchement du lien entre l'école et la culture savante et scripturale* ». De plus, ces dispositifs d'EAC contribuent à implanter un « modèle expressif » au sein de l'enseignement secondaire, en valorisant le partage de sentiments et d'émotions, exigeant un lâcher-prise décrit comme « *largement étranger aux logiques scolaires* ». Nous pouvons supposer, en reprenant notre cadre théorique sur les malentendus, que de telles logiques puissent créer de la confusion et des « malentendus sociocognitifs » sur les enjeux d'apprentissage scolaire en question dans ces activités artistiques, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Cela constitue une de nos hypothèses de recherche qui sera étudiée dans cette thèse.

Ici encore, si l'étude en question demeure proche de notre propre objet de recherche, nous proposons une focale plus centrée sur les dispositions cognitives en jeu dans le dispositif d'EAC enquêté, et sur la formation ou pas, de la disposition savante par le biais de ces dispositifs. En cela, nous nous approprions ces résultats comme autant de possibles éléments contribuant à la formation de malentendus.

L'importation « d'un modèle expressif » dans l'enseignement secondaire s'accompagne d'une prise en compte plus importante de l'émotion et du ressenti des élèves, ce que nous avons appelé ici « logique expressive ». F. Eloy fait en effet état dans ses travaux de l'ouverture du curriculum à la sensibilité et la subjectivité des élèves (Eloy, 2013). On assiste donc au développement depuis les années 70 de la référence à la sensibilité des élèves, par exemple dans les textes officiels de l'éducation musicale au collège. Dans ce cadre, il s'agirait de « *sentir d'abord, comprendre ensuite apprendre enfin* ». Les textes officiels de l'éducation musicale mettent aujourd'hui en suspens la forme scolaire et le rapport scriptural scolaire dans la phase d'approche des œuvres étudiées pour privilégier un apprentissage par imitation ou par corps.

La réception doit alors se fonder sur la pratique et l'incorporation. Selon elle, la prégnance du code musical est remise en question dans le cadre d'une injonction croissante à mobiliser la sensibilité des élèves. L'invisibilisation de la disposition esthétique attendue n'en est que plus forte. Il y a donc un effet d'implicite très important puisque les élèves les moins connivents avec les formes scolaires et savantes de socialisation ne comprennent pas toujours qu'ils doivent mobiliser une approche plus distanciée et objectivée dans un second temps. On les a également orientés vers le registre de l'identité symbolique erroné car trop impliqué dans l'expérience première des élèves.

Le « code intégré » (Bernstein, 1975) qui caractérise ces modalités pédagogiques propose un agencement de deux formes, la forme scolaire et la forme culturelle, ce qui construit une complexité encore plus grande pour les élèves déjà en difficulté. Nous verrons, dans l'analyse de nos matériaux, en quoi cette « logique expressive » met en concurrence les registres cognitifs et ceux de l'identité symbolique de manière inappropriée et peut susciter des malentendus chez les élèves.

Malgré ces injonctions à investir la sensibilité et l'expression dans un cadre scolaire, le rapport sur les démarches éducatives partenariales du laboratoire CIRCEFT-ESCOL proposait comme référentiel de pratiques « *la construction d'une connaissance de l'objet hors du ressenti* » (Bautier et al, 2006). Cela nous donne à penser que ces nouvelles injonctions scolaires peuvent orienter les élèves vers de « fausses pistes intellectuelles ».

Finalement, nous avons vu que la médiation culturelle, qui reposait sur les fondements spécifiques de la transmission artistique peut également être à l'origine des malentendus. C'est pourquoi nous devons redoubler d'attention dans le développement suivant car ces dispositifs d'EAC peuvent dès lors impliquer encore plus de malentendus que les situations scolaires classiques, car ils impliquent une dialectique de l'expressif et du distancié particulièrement complexe.

Le faible cadrage de la situation pédagogique dans le cadre de la transmission artistique implique une faible transmission des catégories et postures qui forment la disposition esthétique aux élèves qui demeurent éloignés de ce mode de réception scolairement attendu. Comme les codes de réception lettrée ne sont pas clairement transmis, cela peut expliquer en partie la production erronée de commentaires d'oeuvres par les élèves, qui a été mise en évidence par M.S. Claude (Claude, 2015).

II/ Médiation culturelle : quand la logique de socialisation prime sur la logique d'apprentissage scolaire

1. Une difficile articulation entre projets artistiques et apprentissage scolaire

Dans ce deuxième point, nous abordons en quoi le « malentendu de porosité » peut prendre racine dans le fonctionnement partenarial du tandem école/culture, pour lequel les formes scolaires et artistiques qui travaillent de concert dans ces dispositifs d'EAC entrent en difficile concordance, notamment lorsque la logique de socialisation s'oppose à la logique d'apprentissage scolaire.

Le phénomène des « dispositifs » favoriserait massivement selon A. Barrère « *des pédagogies plus individualisées ou dites de projet (...) et qui « font faire » un pas de côté à la forme scolaire ordinaire* » (Barrère, 2013, p.3). En effet, la forme scolaire suppose, pour agir, des temporalités réglées, l'espace clos de la classe, des savoirs codifiés par écrit et transmis par un enseignant. Or, pour P. Rayou et A. Van Zanten, les dispositifs actuels proposent une inflexion de l'une ou de plusieurs de ces caractéristiques. La redéfinition à la fois des temps, des espaces et des curriculums scolaires est observée par l'action de ces dispositifs. « *Les dispositifs décalent, infléchissent la forme scolaire traditionnelle et l'assouplissent* » (Barrère, 2017). Néanmoins, si ces dispositifs décalent la forme scolaire classique, ils n'abolissent pas pour autant la difficulté scolaire et les inégalités sociales de réussite scolaire. Nous supposons que ces dispositifs constituent finalement plutôt une « *caisse de résonance* » des difficultés des élèves connues en classe comme le montre une étude sur des dispositifs d'aide aux devoirs (Kakpo & Netter, 2013).

La « porosité » entre école et non école a pris de l'importance dans le curriculum scolaire, notamment depuis les innovations pédagogiques expérimentées dans les ZEP. A ce titre, certaines études

antérieures nous amènent à appréhender de manière critique les « pédagogies du projet » proposées dans ce cadre, qui décalent la forme scolaire. J.Y Rochex et P. Bouveau analysent un fonctionnement basé sur une opposition entre « l'extraordinaire du projet » et « l'ordinaire de la classe » (Bouveau & Rochex, 1997). Selon eux, cette conception renforce des effets dommageables sur le rapport des élèves au savoir et à l'école. Ils supposent que ces « actions supplétives » ne transforment pas l'ordinaire des actions dans la classe car elles se situent en parallèle de la vie pédagogique courante, et non en articulation avec celle-ci. Ils émettent l'hypothèse que ces projets ont finalement pour fonction de faire diversion par rapport au travail scolaire mais n'amènent pas vraiment les élèves à se situer sur un registre méta-cognitif qui leur est en outre difficilement accessible. De plus, ils font le constat d'une « mobilisation cognitive » assez faible dans ces projets qui travailleraient finalement plus sur la surface que sur le fond de l'apprentissage (Bouveau & Rochex, 1997).

En résumé, P. Bouveau et J.Y. Rochex ont une position critique vis-à-vis de ces projets artistiques en milieu scolaire. Pour qu'ils soient pertinents, il faudrait, selon eux, faire en sorte que les élèves s'y approprient réellement des contenus de savoir, des codes de lecture et de production au-delà du ponctuel des activités (ancrés dans le faire), des réalisations (basées sur la logique de "l'inaugurable") ou des rencontres avec les œuvres (souvent superficielles). En effet, les œuvres ne parlent pas directement au sensible, leur réception requiert la maîtrise de savoirs et de codes. Une conception trop expressive (valeur d'épanouissement) et récréative (valeur de plaisir) des activités culturelles et artistiques à l'école pourrait se faire au détriment même de la démocratisation de l'accès à l'art et à la culture. Finalement, pour ces chercheurs, il faut se poser la question de savoir si la "motivation" est un prérequis ou bien un effet de l'activité. La pédagogie de projet est-elle vraiment, dans ce cas de figure, un vecteur de réconciliation avec l'école comme lieu d'apprentissage ?

D'après ces résultats, nous avons donc des raisons de penser que la forme culturelle qui est véhiculée dans les dispositifs d'EAC partenaires de l'école et qui est particulièrement ancrée dans une « logique de socialisation » puisse susciter des malentendus. Cela est d'ailleurs encore conforté par des résultats d'enquête proches qui illustrent particulièrement bien ce « malentendu de porosité ». Les travaux de J. Netter traitent effectivement de dispositifs d'EAC par l'étude des « malentendus » qu'ils suscitent. Celui-ci a travaillé sur les ateliers à dimension culturelle dans les accueils périscolaires (Netter, 2016a), mais également sur des partenariats scolaires avec des institutions culturelles comme les musées (Netter, 2016b). Ce chercheur a pu montrer la difficile articulation des temps et des acteurs dans ces partenariats culturels, à la suite des travaux sur les accompagnements des devoirs montrant les mêmes résultats (Bonnéry & Kakpo (dir.), 2012 ; Netter, 2012).

Plus précisément, en terme de formation potentielle de malentendus pour les élèves comme pour les acteurs de ces projets culturels en milieu scolaire, il a été montré que les élèves rencontraient des difficultés à scolariser des expériences particulièrement « ludiques », comme des ateliers de théâtre les impliquant dans une forme de jeu non mise en liens avec les apprentissages scolaires. Des situations scolaires en contexte didactique sont juxtaposées aujourd'hui avec des situations a-scolaires, notamment de confrontation à l'art, liées à des contextes et situations d'apprentissage a-didactiques. L'auteur parle

alors de malentendus se formant dans ces « contextes segmentés » dans lesquels certains élèves parviennent à synthétiser les différentes expériences qu'ils vivent de manière distincte et à les reconfigurer en termes scolaires.

Néanmoins, tous les élèves ne sont pas en mesure d'affirmer ce qui ne paraît évident que pour ceux d'entre eux qui sont dans la connivence avec la culture scolaire. Ceux-ci considèrent ces ateliers périscolaires comme des lieux d'apprentissage où l'amusement est corrélé au travail scolaire alors que ce n'est pas le cas pour les élèves non connivents qui s'y amusent simplement. Ici, la disposition scolaire et esthétique attendue est donc difficilement partagée entre élèves et acteurs de ces dispositifs. Au contraire, les élèves de milieux populaires juxtaposent ces expériences sans paraître en tirer profit scolairement même lorsque ces expériences sont très proches de la classe (Kakpo & Netter, 2013). La tension réside surtout en termes de registres de l'apprentissage entre le scolaire et l'identité symbolique lorsque les élèves doivent se demander s'ils adoptent la posture de l'élève apprenant ou de l'enfant « s'amusant ».

C'est alors que le continuum scolaire, dans les tensions qui le constituent, peut favoriser les malentendus sociocognitifs chez les élèves. Les résultats de l'étude de cet auteur sur les partenariats école-musée convergent avec les précédents travaux car ils montrent en quoi la visite culturelle au musée est ancrée dans une forme d'homologie d'apparence avec le scolaire mais cache en fait les enjeux culturels et esthétiques qui doivent être transmis (Netter, 2016b). De ce fait, c'est principalement la notion de « contexte segmenté », utilisée par cet auteur, qui suscite la formation de malentendus pour les élèves des milieux les plus populaires, qui auraient plus de difficultés que les autres à saisir les enjeux d'apprentissage dans un contexte d'activité culturelle ne les mettant pas en évidence.

Finalement, les malentendus proviendraient d'un manque d'articulations entre la thématique de l'atelier, les savoirs rencontrés de type scolaire et les postures intellectuelles sollicitées. A ce titre, la notion de « contexte segmenté » rejoint également les réflexions présentées précédemment sur les projets artistiques en ZEP qui seraient déconnectés des réalités de la classe. Le « continuum scolaire » entre les dispositifs artistiques et les apprentissages scolaires demande donc à être interrogé dans la partie empirique de cette thèse.

2. Education par l'art/ éducation à l'art ? : une ambivalence du point de vue de la transmission de la disposition esthétique

La visée de « socialisation » est très présente dans les projets à dimension culturelle proposée en milieu scolaire. Le curriculum d'éducation artistique est en effet construit selon trois injonctions scolaires: les dispositifs d'EAC, pour être intégrés à l'école, doivent répondre soit à des critères didactiques (l'instrumentalisation de l'art au service d'une discipline scolaire), soit à des critères cognitifs (le développement de l'esprit critique), soit à des critères moraux (l'éducation à la citoyenneté, à la santé, à l'environnement...). De ce fait, de nombreux projets artistiques se disent « éducatifs » lorsqu'ils proposent des projets d'éducation « par l'art » qui correspondent à ces injonctions scolaires. Néanmoins, ce processus de scolarisation de l'art s'accompagne alors d'une minoration de « l'éducation à l'art » dans ces dispositifs pourtant souvent construits sur des savoirs culturels de haut niveau et sur une disposition

esthétique aiguisée. C'est dans ce contexte que les propos de S. Fabre nous semblent bien illustrer le problème soulevé ici. Voici sa réflexion à propos de la discipline des arts-plastiques qui peut se généraliser aux dispositifs d'EAC : « *c'est que l'EAC, dans sa dimension culturelle se voit chargée de lutter contre les problèmes sociétaux, violence, incivilités, difficultés scolaires... La discipline s'éloigne alors de son projet propre, dans l'extension de ses objets comme dans la définition de ses finalités* » (Fabre, 2013, p.41).

Dans un rapport de recherche sur les démarches éducatives partenariales, les chercheurs du laboratoire Escol préconisent à ce titre aux acteurs des dispositifs d'EAC notamment « *de comprendre comment ces actions construisent des formes de légitimation des objets culturels et artistiques, des activités de langage et de réflexion, en s'effectuant dans le cadre de la socialisation scolaire, sans que ceux-ci ne fassent totalement l'objet d'une «scolarisation» ou d'une «pédagogisation» qui réduirait la dimension artistique et culturelle à une forme scolaire mais sans que l'école en soit pour autant délégitimée* » (Bautier et al., 2006, p.27). Nous faisons alors l'hypothèse que la minoration de « l'éducation à l'art » puisse être à l'origine de malentendus chez les élèves comme chez les acteurs culturels dans ces dispositifs d'EAC dans la construction de leur disposition esthétique adéquate à la réception savante des œuvres d'art. Les dispositifs d'EAC ne prendraient que peu en main le processus d'acculturation des élèves à la disposition esthétique qu'ils véhiculent et sollicitent pourtant implicitement.

Pourtant, d'après nos lectures, ce travail d'acculturation demeure primordial dans le processus de transmission-appropriation artistique. Toute la difficulté de l'action réside dans la façon dont la mise en correspondance entre la perception première et immédiate des œuvres et l'appropriation de concepts et de notions, de mise en perspective et en réflexion qui permettent de caractériser ces œuvres, peut se réaliser. Le public a donc à se confronter non seulement à des objets « nouveaux » en ce qu'ils ne sont pas proprement scolaires, mais aussi à des modes de socialisation, y compris cognitive, différents de ceux qui sont véhiculés dans l'espace scolaire comme dans l'espace familial.

Le rapport précédemment cité différencie une « perception immédiate » (liée à une expérience personnelle uniquement) d'une « perception médiée » de l'œuvre (outillée par des catégories esthétiques et culturelles), ce qui nous intéresse en particulier en tant que concept opératoire dans cette thèse sur la médiation culturelle. Il préconise alors un travail de médiation qui agisse pour « *transformer des pratiques de consommation culturelle en activités réfléchies, et de les affilier à la dimension d'œuvre humaine* » (Bautier et al, 2006). Si l'objet est proche des pratiques des élèves, il est présenté dans son aspect le plus décontextualisé et historicisé. L'action éducative du dispositif d'EAC serait alors l'occasion de transformer l'expérience en connaissance afin de produire une interprétation de l'œuvre.

Le cadrage spécifique attendu d'une médiation culturelle concerne donc en particulier un travail de contextualisation artistique dans lequel l'œuvre est présentée en dehors de l'expérience immédiate que l'on peut en avoir, par son contexte, son lien avec l'histoire etc. Cela nécessite également de construire des catégories ou critères de lecture et de réception de l'œuvre avec les élèves, de leur apprendre à la mettre en relations, la comparer, mobiliser des savoirs génériques re-mobilisables dans d'autres activités. Toutes

ces activités présentées comme idéales dans ce rapport, sont loin d'être toujours réalisées par les acteurs des dispositifs culturels lors de leurs interventions en classe. Les analyses issues de notre corpus nous permettent de penser également que les dispositifs d'EAC que sont Zebroch et le MAC/VAL ne se positionnent pas toujours de la sorte, ce qui peut susciter des malentendus.

Néanmoins, même lorsque les dispositifs cherchent à contextualiser les œuvres, à donner aux élèves des catégories esthétiques, nous avons pu constater dans nos travaux avec S. Bonnéry que cela comportait également des risques de malentendus. En effet, notre étude sur la scolarisation de la musique par des dispositifs partenariaux nous amène à comprendre les ambivalences possibles dans les actions de « contextualisation » des œuvres musicales. Ces éléments portant justement sur notre terrain d'enquête (le dispositif Zebroch au Bahut) seront développés dans les chapitres suivants, au moment où nous analysons les caractéristiques de ce dispositif participant d'un « effet d'implicite » ou « de leurre ».

3. Des pédagogies du détour par l'art qui s'éloignent de l'apprentissage scolaire

La « logique de socialisation » dont nous avons discuté dans le point précédent se trouve être à son paroxysme dans le cas de dispositifs scolarisant des élèves décrocheurs scolaires, notamment par le biais des « pédagogies du détour ». Le détour, notamment par l'art, tient donc une place importante dans ces dispositifs de rescolarisation. Ceux-ci concentrent en effet des détours dans les formes pédagogiques et dans les formes de socialisation, révélateurs d'une tendance globale d'action dans les formes d'éducation compensatoires (Bonnéry & Renard, 2013 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013).

Dans la culture professionnelle des acteurs de ces dispositifs, ces pédagogies du détour s'appuient fréquemment sur la croyance dans un art qui serait naturellement au service de la réussite scolaire¹². Nous supposons au contraire que les projets artistiques innovants menés dans les zones à forte scolarisation d'élèves en difficulté ne mènent pas forcément à la réussite scolaire et ont finalement surtout un statut « d'effet d'annonce ». Il nous semble en effet que les malentendus potentiels que nous avons mis en évidence précédemment puissent être encore plus importants avec des élèves en difficulté scolaire et de fait éloignés des codes scolaires de socialisation. Différentes études s'accordent sur la relativement faible efficacité cognitive de ces dispositifs artistiques sur les élèves les plus en difficulté, et/ou sur des résultats purement scolaires qui demeurent très faibles (Carraud, 2012 ; Barrère, Montoya, Péquignot, 2013 ; Bonnéry & Fenard, 2013b ; Netter, 2016a et 2016b). Des malentendus viennent potentiellement freiner l'appropriation savante des œuvres d'art par les élèves les moins connivents avec les formes savantes et scolaires de socialisation. Cette thèse travaille à le démontrer.

Venons-en à présent aux résultats de recherche traitant des classes relais et dispositifs de rescolarisation, et des propositions pédagogiques qui y sont faites. Cela constituera pour nous un effet loupe de la construction de malentendus par ces dispositifs artistiques qui sont nombreux parmi les « pédagogies du détour » proposées à ces élèves. Ces dispositifs concentrant une population d'élèves

¹² Voir la description détaillée de cette « croyance » professionnelle dans l'introduction de la thèse.

fragiles sont particulièrement sujets à un « effet de leurre » et « de malentendus sociocognitifs » qui sont à leur paroxysme dans les dispositifs relais (Bonnéry, 2007).

L'étude des activités pédagogiques proposées dans les ateliers relais, notamment par le biais de projets artistiques, montre un faible retour possible sur les apprentissages scolaires (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2013). Dans ce rapport, il est montré notamment que les activités à visée « d'apprentissage » insistent surtout sur des enjeux extra-scolaires et portent finalement le plus souvent sur l'enjeu de « socialisation » des élèves, et moins sur l'apprentissage de savoirs scolaires à proprement parler. Les activités relevant plus du pôle des apprentissages sont supposées permettre de travailler des éléments de socialisation, et sont construites plutôt à partir d'enjeux sociaux et psychologiques qu'à partir d'enjeux scolaires.

On retrouve alors la tension fondamentale entre logique scolaire et logique de socialisation qui détermine le malentendu de porosité. L'ouverture de l'école vers l'extérieur et, dans ce cas, vers le monde artistique est ainsi questionnée dans les contraintes que cela pose en terme de « retour aux apprentissages ». Du point de vue des registres de l'apprentissage, on peut supposer que ces tensions entre logiques sociales et logiques scolaires aient une influence sur la mobilisation basse ou haute du registre de l'identité symbolique notamment ainsi que du registre cognitif.

Sous couvert de « détours » pédagogiques par des formes artistiques ou ludiques, les enseignants tentent dans ce cadre de « déguiser » les contenus scolaires afin de transmettre des savoirs de manière cachée aux élèves les plus réticents face aux apprentissages scolaires. Nous allons aborder à présent en quoi cette pratique pédagogique peut ainsi susciter de tels malentendus.

Si le détour par l'art peut s'avérer efficace pour un retour vers les apprentissages scolaires auprès d'élèves connivents avec l'école qui savent effectuer le transfert de disposition, ce n'est pas toujours le cas auprès des élèves qui le sont moins. En effet, « *dans les dispositifs mis en place pour lutter contre l'échec ou le décrochage scolaire, les activités culturelles et artistiques sont plus difficilement le support de la construction des articulations intellectuelles attendues avec les savoirs scolaires* » (Bonnéry & Renard, 2013, p.7). On peut donc faire l'hypothèse que des malentendus viennent potentiellement entraver le processus de « transmission-appropriation » de la disposition esthétique dans ces contextes scolaires particuliers concentrant des élèves de milieux populaires les moins connivents avec les codes scolaires et culturels de socialisation. C'est justement ce que nous cherchons à mieux définir par notre travail de recherche.

Une critique importante qui est faite à ces « pédagogies du détour » est leur « *manque de clarté cognitive* » du fait qu'elles diluent les enjeux cognitifs en opacifiant les objets de savoir (S. Bonnéry, 2007). On assiste en effet à un certain brouillage des objectifs cognitifs où les élèves ne parviennent pas à identifier les enjeux intellectuels des tâches scolaires qu'ils réalisent car ces dernières laissent dans l'ombre intentionnellement les enjeux de savoir. Les activités pratiques ont finalement un caractère d'opacité qui complexifie l'interprétation des élèves en contournant les aspects les plus formels des tâches scolaires. Les élèves peuvent alors par exemple confondre le projet, l'activité et le savoir qu'ils soutiennent. Ce « malentendu d'opacité cognitive » est encore accentué par le caractère « invisible de ces

pédagogies », mis en avant par Basil Bernstein, qui vient s'ajouter à ce brouillage des pistes. En effet, les élèves ne saisissent pas les enjeux cognitifs parce que ceux-ci leur sont, de fait, invisibles car moins clairement objectivés par les enseignants.

Avant tout, ces malentendus ne sont explicables que dans une analyse qui prend justement en compte les différences sociales et culturelles existantes entre les élèves concernés par ces dispositifs, souvent de milieux populaires et en situation de décrochage scolaire et les adultes de l'équipe pédagogique les encadrant. Leurs rapports aux savoirs, mais aussi au monde ou à la culture artistique divergent et les dispositifs deviennent le théâtre de ces confrontations, voire de ces ruptures symboliques. Dans ces dispositifs, des cultures à légitimité inégale se côtoient et essaient de s'approprier. Les attitudes de résistance à la fois des élèves et des enseignants à cette forme d'acculturation révèlent des tensions qui peuvent freiner les apprentissages en favorisant le « malentendu de légitimité culturelle ».

Enfin, un dernier facteur est à prendre en compte dans la faible formation à la disposition scolaire des projets artistiques étudiés dans les dispositifs relais. Les élèves contestent parfois le caractère non scolaire de ces projets artistiques, pour lesquels il semble difficile de comprendre les enjeux scolaires sous-jacents et implicites à ces activités culturelles et artistiques (Bonnéry et Renard, 2013). Si les méthodes actives semblent à première vue répondre à certaines des dispositions constituées par les élèves accueillis en atelier relais (« être dans l'action », « être intéressé par des préoccupations quotidiennes, concrètes » etc.), un décalage subsiste entre leurs conceptions intériorisées familialement et ce que représente l'école et l'apprentissage scolaire.

De fait, en plus de courir le risque de rendre plus opaque la transmission pédagogique, et de moins former les élèves à s'y ajuster, elles peuvent dérouter leurs représentations de ce que sont les savoirs scolaires et les relations pédagogiques auxquelles les dispositions constituées par les élèves ne correspondent pas forcément. Les contestations des élèves ou leurs manifestations de moindre intérêt constituent des occasions d'explicitation par les intervenants du caractère scolaire des activités. Les savoirs et savoir-faire scolaires sciemment « déguisés » sont alors démasqués et identifiés. Ainsi, le paradoxe se trouve redoublé. Le détour et le « masquage » des dimensions « trop » scolaires sont mobilisés pour contourner la résistance¹³ supposée des collégiens aux savoirs et apprentissages scolaires, mais c'est la résistance des collégiens à des activités dont ils contestent le sérieux (parce qu'ils savent qu'ils sont dans un cadre scolaire) qui conduit les intervenants à dévoiler les enjeux cognitifs scolaires pour légitimer leurs activités et leurs manières de faire.

On comprend alors que loin d'être restés imperméables aux catégories scolaires de pensée et de légitimation des activités, les collégiens les ont d'une certaine manière intériorisées parallèlement aux conceptions populaires du travail scolaire comme d'une activité sérieuse (Henri-Panabière, Renard, Thin, 2013), ce qui accentue d'autant plus le malentendu lors de ces activités liées à une pédagogie du détour.

Concrètement, les savoirs en jeu dans les projets artistiques ne correspondent pas forcément aux savoirs scolaires. L'ouverture de l'école au champ artistique complexifie encore d'avantage les enjeux

¹³ Voir la notion de « freins » à l'appropriation de la disposition esthétique développée en conclusion de ce chapitre.

d'appropriation des savoirs pour les élèves. Ces différents registres de connaissance vont se superposer durant ces projets artistiques menés dans un cadre qui demeure scolaire, même s'il essaie de s'en éloigner.

Finalement, la pédagogie du détour par l'art, telle qu'elle est proposée aux jeunes décrocheurs, les amène peu vers la construction scolastique et esthétique des œuvres (Bonnéry & Renard, 2013). Si cette dimension fondamentale peut être ponctuellement convoquée par les intervenants et enseignants, elle ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite, et la pédagogie du détour a même tendance à amenuiser l'encadrement professoral d'une construction d'articulations intellectuelles entre des savoirs formels masqués ou éludés et les œuvres ou réalisations artistiques autour desquelles sont construites ces activités.

En conséquence, il peut y avoir un flou autour des concepts évoqués par les enseignants ou par les professionnels du monde de l'art. L'art demeure un monde très codifié, et renvoie les sujets à leur propre interprétation des œuvres s'inscrivant pourtant dans un cadre notionnel et théorique spécifique. Par exemple, les courants artistiques qui transcendent différentes disciplines des arts sont des connaissances préalables à avoir pour comprendre beaucoup d'aspects des projets auxquels les élèves participent (Bonnéry & al., 2012 ; Bonnéry & Fenard, 2013a, 2013b). Ce malentendu est lié à la forme artistique en elle-même et peut survenir lorsque des équipes éducatives montrent « un rapport passionné » aux œuvres en vue de susciter l'intérêt des élèves à l'art et la culture mais n'explicitent pas, par ce biais, les critères d'appréciations des œuvres. Selon S. Bonnéry et F. Renard « *la croyance en un pouvoir formateur univoque des œuvres d'art autorise l'implicite sur les critères et les principes d'appréciation esthétique* » (Bonnéry et Renard, 2013, p.11). Dans cette thèse, nous cherchons justement à analyser et à mettre en lumière ces effets d'implicite sur la transmission de la disposition esthétique.

Malgré ces résultats, les projets artistiques proposés aux élèves décrocheurs sont parfois tramés par la volonté de former à la disposition scolaire par la fréquentation de la culture savante et de ses modes de réception sollicitant des processus intellectuels complexes. Mais même lorsque les apprentissages scolaires et les situations pédagogiques sont clarifiés, des contraintes peuvent encore éloigner les élèves de leur appropriation. Premièrement, l'articulation difficile des temps et acteurs dans ces partenariats culturels nuit au transfert des connaissances (Bonnéry, Kakpo 2012). Certains élèves arrivent à synthétiser les différentes expériences qu'ils vivent et à les reconfigurer en termes scolaires. Néanmoins, tous les élèves ne sont pas en mesure d'affirmer ce qui paraît évident pour les élèves connivents avec la culture scolaire « même quand on s'amuse, on travaille ». Au contraire, les élèves de milieux populaires juxtaposent ces expériences sans paraître en tirer profit scolairement (Henri-Panabière, Renard, Thin 2013) et ce même lorsque ces expériences sont très proches de la classe (Kakpo, Netter 2013).

Pour conclure, on note que ces pédagogies du détour, en voulant s'adapter aux difficultés des élèves, leur masquent finalement les savoirs réellement en jeu dans ces détours artistiques et accentuent les malentendus. « Effet d'implicite » et « effet de leurre » contribuent au malentendu d'opacité cognitive qui contribue ainsi à renforcer les inégalités dont ces élèves pâtissent déjà en étant précocement en voie d'exclusion du système scolaire. De plus, non seulement les savoirs purement scolaires, cachés par la ruse du détour, demeurent implicites, mais également les savoirs liés au rapport esthétique sollicités dans la

réception savante d'œuvres d'art. Or, nous avons vu que le cadrage de la transmission de la disposition esthétique était faible de manière générale. Dès lors, on peut supposer que celui-ci manque particulièrement d'objectivation auprès d'élèves les moins connivents.

C/ Des dispositifs entre culture légitime, culture populaire et culture scolaire

Nous avons abordé précédemment la catégorie de pensée que nous nommons « malentendu de légitimité culturelle ». Celui-ci découle du « malentendu de porosité » cadrant l'ensemble de notre réflexion. La logique de socialisation qui s'oppose à la logique scolaire, que nous avons développée à plusieurs reprises en est un bon témoin. Nous avons également abordé le processus d'artification et ses conséquences en termes d'intellectualisation et d'esthétisation accrue du rapport à l'art. Cela a bien entendu des conséquences sur les malentendus possibles pour des élèves particulièrement éloignés de ces codes culturels savants de socialisation. Ce mouvement d'intellectualisation du rapport à l'art a également été mis en évidence par S. Bonnéry et F. Eloy qui décrivent la complexité cognitive d'une « disposition à l'éclectisme éclairé » et argumentent donc dans cette même direction (Bonnéry & Eloy, 2017).

Par ailleurs, l'article que nous avons co-écrit avec S. Bonnéry sur la scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux nous a permis de mettre en évidence des logiques en tensions et donc des malentendus possibles ayant lieu dans le cadre de ces projets artistiques en milieu scolaire. Notre conclusion est le fait que : « *les différents modes d'appropriation de ces logiques dans ces projets composites contribuent inégalement à l'appropriation par les élèves de contenus qu'ils connaissent le moins* » (Bonnéry & Fenard, 2013b, p.1). Nous verrons dès lors comment « *ces tensions entre mode de socialisation scolaire et non scolaire* » (Rayou, 2015, p.6) se déclinent par un rapport d'opposition entre culture légitime, culture populaire et culture scolaire qui brouille d'autant plus les enjeux des savoirs.

Amener les jeunes à se familiariser avec la « culture savante » et ses modes d'interprétation, ou bien se servir des pratiques sociales et artistiques propres aux jeunes pour les amener vers des savoirs scolaires de façon détournée, ne sont pas des démarches de même nature et n'amènent pas les sujets à entrer dans les mêmes processus.

Nous questionnons tout d'abord les enjeux de la démocratisation culturelle dans la formation de malentendus pour ensuite nous pencher sur ceux de la démocratisation de la culture afin de questionner un large panel de projets culturels mis en place auprès de scolaires.

I/ Les enjeux de la démocratisation culturelle dans la formation de malentendus

Prenons tout d'abord les dispositifs d'EAC partenaires de l'école. Ces derniers sont inscrits dans des logiques contradictoires qui ont traversé le monde de la culture plus globalement, et qui peuvent entrer en tension avec les logiques scolaires, nous allons le voir. « La démocratisation culturelle » d'une part, qui est promue depuis cinquante ans pour faire partager plus largement le patrimoine des œuvres savantes, cohabite d'autre part avec la « démocratisation de la culture » plus récente (et plus proche de l'animation socioculturelle). Celle-ci veut faire reconnaître des pratiques plus familières aux classes populaires (Coulangeon, 2011, p. 96-99) et notamment celles qui peuvent paraître « authentiques » dans la socialisation juvénile. Ces deux tendances sont présentes dans les projets d'EAC réalisés avec des scolaires. Cela met finalement en tension le registre culturel de l'apprentissage et le registre de l'identité symbolique puisque ces deux tendances opposent culture légitime et populaire et manières légitimes ou populaires d'aborder les œuvres. De ce fait, des enjeux de domination sociale sont donc bien présents. En quoi cela peut-il ou non contribuer à la formation de malentendus ? C'est la question que nous allons nous poser à présent.

La démocratisation culturelle, prônée initialement par André Malraux correspond au fait de rendre accessible à tous, même à ceux qui en sont les plus éloignés, « les grandes œuvres » de l'Humanité. Il y a ainsi une forme de prédominance de la culture légitime ou consacrée dans ce modèle de pensée. Cette logique importante dans le champ culturel a laissé une forte empreinte sur les pratiques de l'action culturelle, notamment auprès des personnes issues de milieux populaires. Cette logique a également eu une place importante dans le système scolaire lui-même.

Afin d'aborder les malentendus possibles liés à la logique de « démocratisation culturelle », une étude nous est apparue comme particulièrement édifiante. Celle-ci traite des enjeux de la domination culturelle lors d'un dispositif de « démocratisation culturelle » proposant à une classe de ZEP de se rendre à l'opéra (Morel, 2006). L'auteur met bien en évidence le fait que la rencontre entre les élèves de milieux populaires et la culture savante est choisie dans une optique de remédiation au supposé « handicap socioculturel ». L'activité artistique est alors proposée comme moyen « d'ouverture ». Le projet a pour but d'élargir la vision de l'espace social des élèves en leur facilitant l'accès à des domaines ignorés comme l'opéra, les musées ou les théâtres. Néanmoins, ces projets d'action culturelle et de démocratisation culturelle pour des élèves de milieux populaires suscitent souvent l'incompréhension et l'indifférence. Selon S. Morel, « *l'opéra comme la danse contemporaine a, pour de jeunes adolescents des classes populaires, cette étrangeté des formes artistiques que l'école n'a pas rendue familière* » (Morel, 2006, p.16). Le problème de la non « familiarité » avec ces répertoires éloignés s'ajoute à la question de la domination sociale. En effet, ces sorties de démocratisation culturelle peuvent révéler aux élèves leur confinement dans un sous-espace peu valorisé.

En conséquence, les enjeux de la « démocratisation culturelle », peuvent selon nous être affiliés à une domination par « assignation » au sens où le décalage avec la culture légitime proposée aux élèves

est vecteur d'une certaine violence symbolique, et indirectement d'une assignation de classe aux appartenances sociales. S. Morel ne travaille pas précisément sur la notion de malentendu ni sur l'implication des pratiques de médiation dans la compréhension des difficultés d'appropriation soulignées.

Cet effet d'assignation de la « démocratisation culturelle » a également été mis en évidence par les travaux de P. Rayou sur des élèves de milieux populaires scolarisés dans des « internats d'excellence ». Selon lui, ces dispositifs pédagogiques veulent casser la « fracture culturelle » entre les élèves socialement et scolairement bien dotés et les autres (Rayou, 2015). Il est à noter que dans ces internats d'excellence, les élèves de milieux populaires sont scolarisés avec pour but de les « sortir » de leur environnement social et familial et ainsi leur donner des chances de réussite, voire d'excellence scolaire. Les activités culturelles y sont alors très fréquentes et s'inscrivent globalement dans une démarche de démocratisation culturelle. P. Rayou montre néanmoins dans son enquête que « *les élèves font à l'opéra et au musée l'expérience de la violence symbolique ordinaire* » (Rayou, 2015, p.125).

Cela s'explique en partie car l'offre culturelle qui leur est faite peut selon lui les déstabiliser davantage compte tenu de l'éloignement des pratiques proposées par rapport à celles de leurs milieux d'origine. En conséquence, « *La volonté d'introduire ces déjà bons élèves aux pratiques culturelles des élites se heurte (...) aux inévitables phénomènes de rejet que suscitent des greffes trop rapides et massives en la matière* » (Pirone & Rayou, 2012 p.8). Nous abordons plus loin des exemples tirés de nos matériaux de recherche qui montrent cet effet d'assignation lors de visites au musée par des élèves de milieux populaires.

Par ailleurs, au-delà de cet effet d'assignation, les malentendus peuvent également exister dans ces dispositifs en tant que « malentendu de porosité ». En effet, il a été mis en évidence dans les travaux de ces auteurs comment ces dispositifs renouvèlent la forme scolaire, notamment par une « ouverture de l'école » plus importante (aux pratiques culturelles en particulier). Cette ouverture, si elle a le mérite de questionner la rigidité de la forme scolaire en créant « des espaces et temps intermédiaires à l'école », n'est pas sans poser problème. Par exemple, ces dispositifs laissent entrer des savoirs et manières de traiter les objets du monde qui correspondent à l'expérience quotidienne et participent ainsi à la tension soulignée dans la section A entre logique sociale et logique cognitive. L'exemple de projet de démocratisation culturelle que nous allons décrypter à présent porte particulièrement cette marque de tension, nous allons le voir.

Voici un autre exemple d'étude qui peut nourrir notre réflexion sur la construction de malentendus par des projets de démocratisation culturelle. Il s'agit de l'enquête de Tomas Legon où ce dernier rend compte de la difficile appropriation d'un dispositif de démocratisation scolaire du cinéma auprès de lycéens (intitulé « Lycéens au cinéma »). Dans ce cas, le nouvel objet scolaire que représente le cinéma, peut solliciter chez les élèves leur expérience quotidienne de ce média particulièrement apprécié des jeunes, et particulièrement populaire.

Cela nous permet de comprendre que, au-delà de « l'effet d'assignation » que nous avons évoqué à l'aide des travaux cités précédemment, un projet de démocratisation culturelle peut également contribuer à la formation de malentendus « de légitimité culturelle » par le biais d'un non partage de la visée même

du dispositif. T. Legon fait en effet ressortir de ses travaux un malentendu entre les porteurs d'un projet d'EAC et les élèves sur la finalité du dispositif et notamment sur l'enjeu d'acculturation des élèves à une appropriation savante des œuvres cinématographiques proposées dans le dispositif. L'auteur constate alors des divergences nettes entre les finalités du dispositif vues par les institutions et vues par les élèves (Legon, 2010).

En s'attachant à analyser les degrés de croyance en la validité d'un rapport savant et esthétique au cinéma comme pouvant apporter un plaisir cultivé au spectateur, l'auteur essaie de comprendre comment les différents lycéens perçoivent le travail de médiation du dispositif par rapport à leurs pratiques cinématographiques ordinaires et les malentendus qui existent quant aux interprétations diverses du but même de ce dispositif. Selon lui, *« la perception que vont avoir les élèves du dispositif dépend étroitement du degré de croyance qu'ils peuvent avoir en la légitimité, non pas d'un certain registre, mais du rapport esthétique au cinéma comme d'un « bon » rapport à la culture, de l'expertise artistique comme de la meilleure manière d'évaluer la qualité d'un film »* (Legon, 2014, p. 9).

Ici le malentendu réside selon l'auteur dans le fait que les élèves ne saisissent pas qu'il s'agit de leur transmettre un mode d'appréhension de la culture qui est socialement situé et qu'ils ne partagent pas. Cela implique également une transformation de leur mode d'appréhension du monde, qui est potentiellement mal vécue. Ce n'est donc pas tant de « l'accès aux grandes œuvres » dont il s'agit mais bien d'une autre forme de démocratisation culturelle au sens de l'accès à un rapport savant à ces œuvres. En effet, la « disposition à l'éclectisme éclairé », que nous avons présentée dans la première partie de cette thèse, est une forme de connaissance culturelle qui ne fait pas partie de la socialisation d'une certaine partie des élèves des milieux les plus populaires. La clé culturelle de compréhension et d'appropriation adéquate du dispositif cinématographique repose alors entièrement sur cette connaissance d'une manière savante d'aborder des œuvres qui n'est pas explicitée de la sorte et qui est loin de relever de l'évidence pour tous les élèves.

L'enjeu principal soulevé par cette enquête est donc plutôt lié à la manière dont les élèves « reçoivent » et conçoivent ces dispositifs culturels en contexte scolaire, mais l'étude ne fait pas état des pratiques de médiations effectives qui y sont mises en place. Le malentendu apparaît principalement dans le non partage mutuel des attentes en terme de réception savante des œuvres d'art. C'est donc bien la notion d'inégale « disposition à l'éclectisme éclairé » qui est centrale et que nous reprenons dans nos propres analyses comme l'un des possibles malentendus de porosité, lié à une absence de partage de la disposition esthétique attendue.

II/ Les enjeux de la démocratisation de la culture dans la formation de malentendus

La logique symétrique à la démocratisation culturelle est celle de la démocratisation de la culture. Elle concerne des projets qui valoriseraient la culture juvénile/populaire des élèves au sein de l'école. Ce type de projet a été particulièrement mis en place dans les ZEP, qui expérimentaient alors l'ouverture

école/société par ce biais de valorisation supposée, en vue de contribuer à la réussite scolaire et éducative de leurs élèves, mais dont les réalisations demeuraient éloignées des exigences scolaires (Bouveau, Rochex, 1997). Il s'agissait par exemple d'expérimenter des projets rap ou graffitis au sein des collèges de banlieue scolarisant fortement les élèves de milieux populaires par exemple. Dans ce cas, l'objectif de valorisation de la culture des élèves agit seulement de manière parallèle avec les contenus d'apprentissage scolaire et viennent se juxtaposer avec ces derniers. L'un des principaux enjeux différenciateurs de la démocratisation de la culture est la distance avec les apprentissages cognitifs scolairement requis. Mais par quels procédés d'enseignement le processus de transmission-appropriation des savoirs culturels s'effectue-t-il de manière biaisée pour les élèves les plus éloignés de l'école ?

Les différents enjeux que nous décrivons ici s'inscrivent dans la logique de "valorisation" que nous avons mise en évidence concernant la scolarisation de la musique et qui consisterait alors en *"valoriser le goût musical des élèves, juvénile et populaire, en l'esthétisant et en le pédagogisant, ce qui, simultanément, sollicite de leur part qu'ils écoutent ces mêmes musiques autrement"* (Bonnéry & Fenard, 2013b, p.3). C'est de cette tension inhérente à la logique de valorisation que peuvent naître les malentendus.

Une étude sur la scolarisation de la danse hip-hop auprès d'élèves de milieux populaires vient proposer une réponse partielle à cette question. A ce titre, un exemple précis vient souligner les possibles malentendus créés par l'introduction des pratiques usuelles des élèves dans ces dispositifs de scolarisation de l'art et qui développent principalement l'ouverture aux pratiques sociales des élèves dans leur vie courante. Il est en effet fréquent que des éléments appartenant à leur environnement culturel, social et à leurs références soient utilisés par les enseignants ou intervenants afin de partir de ce qu'ils sont pour les amener plus facilement vers les apprentissages. Par exemple une pratique observable dans les projets artistiques en ZEP consiste, face aux résistances de beaucoup d'élèves vis-à-vis de la danse didactisée et expressive proposée à l'école, à proposer des pratiques pensées comme plus proches des élèves. La danse hip-hop a été ainsi introduite dans certains établissements. Il s'agit, du point de vue des enseignants, d'attirer les élèves les plus réfractaires à la danse et à ses formes intellectualisées en passant par leurs goûts culturels supposés (Faure & Carmen Garcia, 2005). Le hip-hop est ainsi principalement proposé dans des ateliers artistiques situés dans des quartiers populaires.

Ces dispositifs sont perçus comme une opportunité de réconcilier art et pratiques juvéniles populaires. Or il a été montré par ces mêmes chercheurs que les élèves de milieux populaires ciblés par ce type de propositions artistiques pouvaient se sentir « trahis » par cette utilisation scolaire et dénaturée de leurs propres pratiques et ne pas rentrer dans les apprentissages scolaires par ce biais. De plus, elles ont montré le risque malentendu, quand les élèves importent alors leurs manières de pratiquer la danse hip-hop, relativement différente de ce que les enseignants veulent en faire : ils « braconnent » sur les terres scolaires sans se convertir aux attendus scolaires (Faure & Carmen Garcia, 2005).

Le second enjeu différenciateur intervient lorsque les pratiques juvéniles ou populaires sont valorisées, non plus dans un objectif de démocratisation et de réhabilitation de ces formes culturelles dominées, mais plutôt dans le cadre d'une stratégie d'efficacité éducative passant par la « séduction », et

de rapprochement de la culture des élèves. Ici les registres de l'identité symbolique en jeu dans l'apprentissage se mêlent à tel point à l'activité d'apprentissage que le résultat est très éloigné des enjeux cognitifs réellement attendus pour cet exercice. C'est ce que nous nommons dans notre étude de cas « l'effet de leurre » puisque les élèves sont sollicités sur des tâches proches de la disposition populaire qui les leurrent sur les véritables tâches à effectuer en contexte scolaire concernant la disposition esthétique attendue.

Synthèse intermédiaire

Pour conclure, nous pouvons citer les travaux de Florence Eloy car ceux-ci résument et affinent encore notre propos concernant ces doubles enjeux de la démocratisation culturelle et de la démocratisation de la culture participant à la formation de malentendus. En effet, celle-ci explore les modalités de rapprochements de la culture des élèves par les enseignants d'éducation musicale et se situe à la croisée de ces deux tendances.

Nous avons décrit dans notre article cité précédemment la logique de valorisation, comme celle qui cherche à « *valoriser les adolescents pour ce qu'ils sont* » (Bonnéry & Fenard, 2013b, p.4). Cette logique de valorisation demeure ancrée dans la logique de démocratisation culturelle, tout en prenant également des airs cachés de démocratisation de la culture.

A l'instar de la manière avec laquelle nous procédons, les travaux de Florence Eloy sur la scolarisation de la musique traitent également leur objet par la lunette de l'analyse des malentendus. Celle-ci se focalise principalement sur les rapports de proximité des élèves avec le type d'œuvre étudiée, venant brouiller les appropriations de ces œuvres. Ici, il s'agit principalement de s'interroger sur les malentendus liés à l'introduction scolaire de contenus culturels proches des contenus musicaux juvéniles, ce qui relève donc d'une forme de démocratisation de la culture. Selon elle, « *le recours à des contenus musicaux rattachés à leur expérience quotidienne complique pour eux le travail d'élaboration des tâches et exercices scolaires en savoirs, et concourt probablement à renforcer leur difficulté à identifier les objectifs cognitifs des activités proposées en cours* » (Eloy, 2012, p.226).

C'est ainsi que dans le cadre de ces stratégies pédagogiques, les élèves les plus en difficulté sont susceptibles de n'investir le cours de musique que dans la mesure où il prend appui et développe des goûts et pratiques musicales ordinaires, dans un but de distraction ou d'épanouissement personnel, sans jamais s'appropriier les enjeux cognitifs dont l'enseignement musical est porteur. Ces travaux nous montrent surtout des malentendus liés à une mobilisation du régime mineur du registre au sein du registre de l'identité symbolique et d'une mobilisation de soi rencontrant les enjeux de l'identité juvénile et moins les enjeux scolaires et cognitifs. Etant donné que nos propres travaux portent également sur la musique, qui plus est dans un contexte non d'enseignement mais de dispositif extérieur au cursus scolaire, nous pouvons supposer que les malentendus décrits par Florence Eloy pourront se retrouver dans nos analyses.

Sur cette problématique de recherche spécifique qui consiste à interroger et qualifier les pratiques pédagogiques et stratégies mises en place par les enseignants afin de comprendre en quoi elles peuvent susciter des malentendus, Florence Eloy fournit des résultats de recherche qui seront donc discutés dans

nos propres analyses liées à cette thèse. Tout d'abord, elle précise que les stratégies éducatives qui consistent à devoir se rapprocher des élèves et de leurs goûts et pratiques ordinaires procèdent d'une « *stratégie de survie* » lors d'un travail en milieu difficile, au sens où les élèves sont particulièrement éloignés des attentes de l'école et connaissent des difficultés et réticences face à l'apprentissage scolaire et cognitif. Florence Eloy développe donc son propos au sujet de la double stratégie éducative qu'elle constate dans le cours d'éducation musicale spécifiquement, mais qui peut s'appliquer à différentes modalités de scolarisation de l'art : l'esthétisation du populaire et la popularisation du savant que nous allons détailler et discuter ci-dessous.

Selon cette auteure, « *Les stratégies de transmission relevant de l'« esthétisation du populaire » consistent d'une part à se servir de contenus musicaux supposés proches de la culture musicale des élèves dans le cadre d'un des objectifs principaux de l'enseignement scolaire de la musique : le « savoir-écouter* » (Eloy, 2010, p.3). Cette notion de « savoir-écouter » utilisée par F. Eloy signifie un accès à une disposition esthétique savante de l'écoute musicale. Selon elle, les procédés pédagogiques d'esthétisation du populaire sont avant tout utilisés par les enseignants en vue de faire accéder les élèves à un rapport formel à la musique très éloigné de ceux que peuvent développer certains élèves dans le cadre de leurs pratiques d'écoute musicale quotidienne. Il s'agirait donc d'une forme de démocratisation culturelle « en douce » (Lafargue de Grangeneuve, 2003, p. 351), cachée sous des airs de démocratisation de la culture pour reprendre le cadre que nous venons d'avancer.

Dans cette perspective, et comme nous l'avons vu dans l'exemple d'étude de T. Legon, ce n'est pas la connaissance d'œuvres ou de répertoires précis que l'on cherche à transmettre, mais certaines modalités d'appropriation rattachées à la tradition savante de la réception musicale. Par exemple lorsque les enseignants partent du rap pour évoquer des notions de musique classique. C'est donc plus globalement à travers un ensemble de schèmes savants de réception que sont présentés les morceaux retenus.

Mais l'auteure note néanmoins, une double ambiguïté fondamentale. Le choix des supports étudiés comme étant proches des élèves dépend tout d'abord des représentations que les enseignants ont des goûts musicaux des élèves, et qui sont parfois éloignées des réalités. De plus, les titres choisis comme étant « proches des élèves » sont en fait toujours relativement légitimes parmi le populaire pour pouvoir être scolarisés et « esthétisés ». Florence Eloy évoque alors l'exemple du choix non anodin d'étudier l'artiste Abd Al Malik, certes slameur *a priori* renommé et reconnu des élèves mais également artiste labellisé « France Inter », effectuant des reprises d'artistes du patrimoine légitime de la chanson française comme Jacques Brel ou Juliette Greco et pouvant à ce titre seulement faire l'objet d'une réception savante attendue par l'école. « *On observe donc un écart important entre les représentations de l'enseignant de ce qui marche auprès des élèves, et la réalité de leurs préférences musicales ce qui peut considérablement limiter l'impact de cette démarche d'esthétisation du populaire* » (Eloy, 2010, p.5). Dans ce premier cas de figure, la proximité culturelle de l'objet médiateur peut susciter des malentendus du fait de la faible distanciation qu'elle permet avec les objets d'étude.

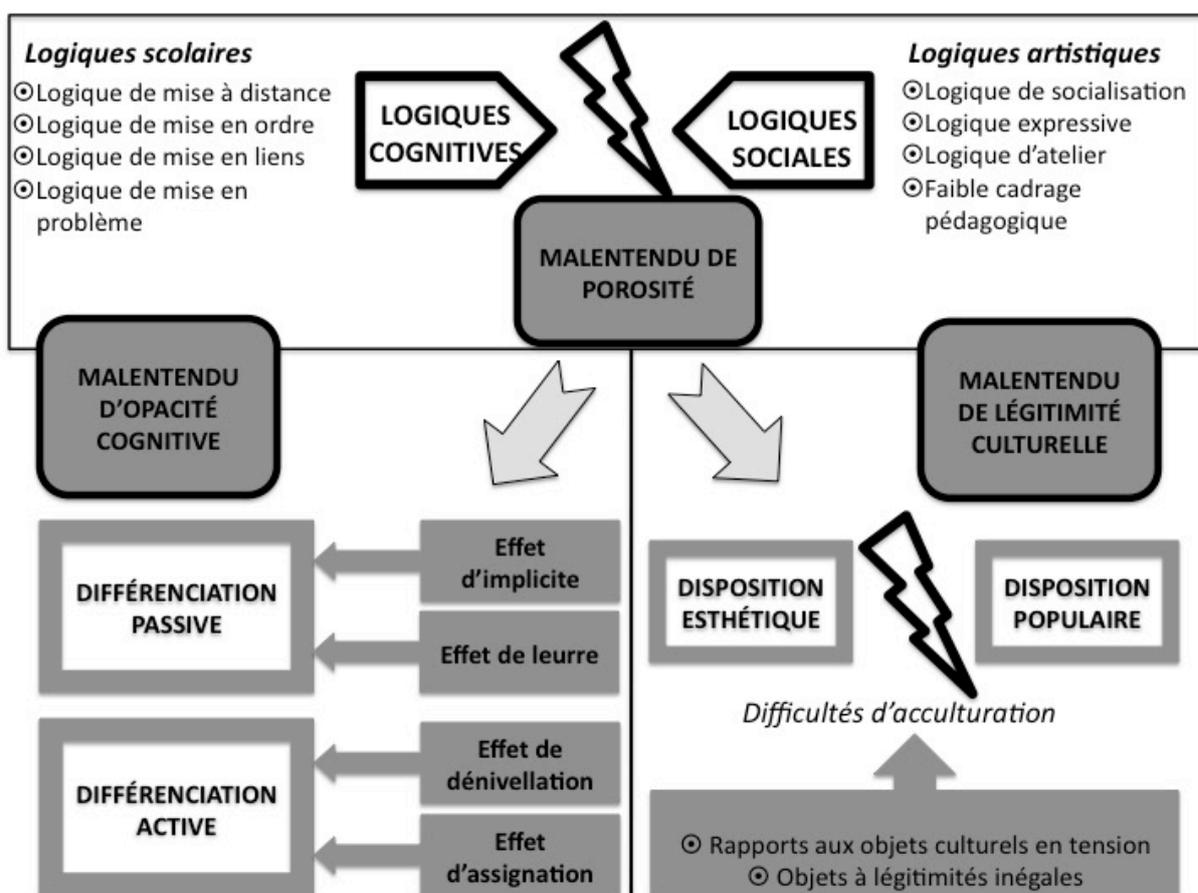
La stratégie pédagogique inverse est celle de « la popularisation du savant ». Dans ce cas, il s'agit d'aborder des objets culturels légitimes par le biais d'un rapport aux oeuvres plutôt populaire. C'est alors

que les rapports quotidiens ou expérientiels peuvent être mis en avant alors que ce sont finalement des enjeux plus intellectualisants qui sont réellement requis. Cela brouille les pistes d'appropriation pour les élèves. On peut donc voir dans ce type de rapprochement de la culture des élèves un risque de malentendu d'opacité cognitive par effet de leurre.

La partie empirique de cette thèse nous permettra de mettre en évidence ces doubles processus de construction de « malentendus de légitimité culturelle » et de les discuter plus avant.

Synthèse des hypothèses de recherche

Nous proposons pour finir une synthèse modélisée des hypothèses de recherche qui résume à la fois le cadre théorique et les principaux résultats de recherches qui peuvent l'affiner. Nous gardons comme problématique centrale un regard sur les dispositifs d'EAC et les pratiques de médiation culturelle qui leur sont liées comme pouvant contribuer à la formation de malentendus, notamment chez les élèves les plus en difficulté scolaire. De ce fait, nos hypothèses de recherche tentent de dégager les éléments sur lesquels nous devront être focalisés durant le traitement et l'analyse de nos matériaux. Ce modèle nous a servi de grille d'analyse préalable pour aborder nos terrains d'enquête et analyser les matériaux de recherche par la suite. Voici donc la présentation tout d'abord schématisée puis rédigée de nos hypothèses de recherches.



Modélisation N°3 : Différents types de malentendus possiblement formés au sein des dispositifs d'EAC

- **L'hypothèse cadre du malentendu de porosité**

Partons tout d'abord de notre « hypothèse-cadre » liée à ce que nous avons appelé « le malentendu de porosité ». Nous faisons l'hypothèse que les dispositifs d'EAC construits comme des projets partenariaux école/ culture accentuent encore l'effet relationnel des malentendus puisqu'ils mettent en présence des acteurs n'ayant pas forcément les mêmes conceptions de l'apprentissage, du savoir à transmettre et relèvent de logiques divergentes. Cela peut contribuer à brouiller les pistes pour les élèves déjà fragiles. Ainsi, l'ouverture de l'école à des projets culturels extérieurs, peut, par effet de porosité, compliquer l'appropriation scolaire de ces projets artistiques. En effet, la forme scolaire et la forme culturelle nécessitent, pour travailler ensemble, un ajustement qui demeure la plupart du temps relativement flou. Une clarification serait dans l'idéal nécessaire à la fois sur les attentes implicites de l'école (ou disposition scolaire), notamment en terme de réquisits sur le plan cognitif et à la fois sur les spécificités d'une transmission artistique, et de la nature d'objets culturels impliquant une acculturation particulière à la disposition esthétique.

Deux sous-hypothèses découlent de cette hypothèse cadre. La première est le fait que les dispositifs d'EAC minorent dans l'ensemble les enjeux de la disposition scolaire, et notamment les enjeux d'apprentissages sur le registre cognitif: c'est ce que nous avons décrit comme étant le « malentendu d'opacité cognitive ».

La seconde sous-hypothèse est contraire à celle-ci. Il s'agit du fait que les dispositifs d'EAC, lorsqu'ils agissent en milieu scolaire, minorent dans l'ensemble le processus d'acculturation des élèves à la disposition esthétique qui relève pourtant de leur transmission spécifique. Nous faisons alors l'hypothèse d'une minoration de la disposition esthétique que nous avons décrit comme malentendu de légitimité culturelle.

- **L'hypothèse d'un malentendu d'opacité cognitive**

Les acteurs des dispositifs d'EAC partenaires de l'école seraient plutôt ancrés dans une logique sociale relativement éloignée des enjeux de l'apprentissage scolaire, notamment cognitifs. Cette minoration du cognitif peut entraîner des « malentendus d'opacité cognitive » pour les élèves les moins connivents avec la culture scolaire et savante.

Dans ce cadre, nous supposons que des raccourcis peuvent être établis par les acteurs de ces dispositifs, instaurant une causalité entre art et réussite scolaire sans prendre complètement en compte la complexité des exigences intellectuelles et cognitives requises à l'école pour contribuer réellement à la « réussite scolaire » de tous les élèves.

Les logiques sociales qui sont propres aux médiateurs culturels sont, on l'a vu, marquées par plusieurs éléments. Le faible cadrage pédagogique d'une part, et quatre logiques spécifiques d'autre part : la logique de socialisation, la logique d'atelier et la logique expressive et la logique de valorisation. Chacune de ces logiques spécifiques peut, selon nous, susciter des malentendus chez les élèves les plus éloignés de l'école car elles sont elles-mêmes relativement éloignées des logiques de l'apprentissage scolaire.

Les dispositifs d'EAC sont marqués par une logique sociale qui se caractérise par un faible cadrage de l'activité. Cela s'explique possiblement par le fait de la porosité forte entre formes et enjeux scolaires et non scolaires (« curriculum intégré » lié à la mise en place de dispositifs pédagogiques et de pédagogies de projets, mais aussi de la place centrale de l'interdisciplinaire), mais également d'autre part du fait d'un cadrage plus lâche de la transmission pédagogique du domaine artistique. Cela est dû également à une tradition de la transmission culturelle comme s'appuyant sur des formes pédagogiques peu didactisées et peu établies en progression.

La transmission artistique repose notamment sur la pédagogie de la création, de l'accompagnement, « l'apprentissage par corps » et par individualisation de la proposition pédagogique, mais aussi la logique d'atelier, et le primat de considérations socioéducatives. En conséquence, il semble que ces dispositifs soient particulièrement bâtis dans le « modèle invisible », pour reprendre les termes de B. Bernstein, ce qui facilite les malentendus par « effet d'implicite ». Nous faisons dès lors l'hypothèse que ces projets partenariaux d'EAC peuvent particulièrement susciter des malentendus du fait de problèmes de cadrages de l'activité laissant les enjeux d'apprentissage scolaires peu visibles, notamment pour les élèves les plus en difficulté.

Les supports d'activité étudiés méritent une attention particulière, dans le sens où ils peuvent également porter la marque de ce faible cadrage et mener les élèves, par une trop grande autonomie dans la constitution des savoirs en jeu, vers de fausses pistes intellectuelles. Au même titre que les supports scolaires, « la scénarisation de ces dispositifs » peut être à l'origine des malentendus par « effet d'implicite » dans la construction du savoir culturel complexe en jeu dans ces dispositifs d'EAC.

Dans le cas de la « logique de socialisation », le risque de malentendu peut se construire par exemple lorsque les projets artistiques proposés correspondent à des « actions supplétives », c'est-à-dire qui agissent en parallèle de la vie scolaire comme des « contextes segmentés » et ne se fondent pas sur une articulation avec les enjeux d'apprentissage scolaire. La pédagogie du détour qui opacifie les enjeux de savoir ou du projet qui se base sur une « logique de l'inaugurable » peut également se situer dans cette dérive et susciter des malentendus sur la nature du savoir réellement en jeu dans le dispositif d'EAC. Ces actions ne s'articulent pas avec la formation de la disposition scolaire qui est pourtant fondamentale dans le cas d'un projet se voulant « éducatif » en milieu scolaire. Ici, c'est bien la logique de socialisation qui s'oppose principalement à la logique scolaire et devient source de malentendus. Cette logique de socialisation peut en outre amener les médiateurs à proposer des projets artistiques qui mobilisent particulièrement les connaissances expérientielles des élèves et s'exposent ainsi à produire plus de malentendus.

De plus, ces dispositifs d'EAC contribuent à implanter un « *modèle expressif* » au sein de l'enseignement secondaire, en valorisant le partage de sentiments et d'émotions, exigeant un lâcher-prise décrit comme « largement étranger aux logiques scolaires ». Nous pouvons supposer, en reprenant notre cadre théorique sur les malentendus, que cette logique expressive puisse créer de la confusion et des « malentendus sociocognitifs » sur les enjeux du savoir en question dans ces activités artistiques, notamment pour les élèves les plus en difficulté. Finalement, une scolarisation de l'art, faisant entrer de

fait dans l'enceinte scolaire une attente en terme de prise en compte par les élèves du registre de l'intériorité, ou de la sensibilité plus généralement suscitent des malentendus lorsque les médiateurs sollicitent le ressenti brut des élèves sans les amener à le ressaisir et le reconfigurer pour se placer dans une posture scolaire.

Pour conclure, on note que ces pédagogies qui prennent parfois la forme « du détour », en voulant s'adapter aux difficultés des élèves, leur masquent finalement les savoirs réellement en jeu dans ces détours artistiques et accentuent les malentendus. « Effet d'implicite » et « effet de leurre », « malentendu de porosité » par l'intermédiaire du « contexte segmenté » se combinent alors dans une différenciation passive des élèves qui contribue ainsi à renforcer les inégalités dont ces élèves pâtissent déjà en étant précocement en voie d'exclusion du système scolaire. De plus, non seulement les savoirs purement scolaires qui sont cachés par la ruse du détour demeurent implicites, mais également les savoirs liés au rapport esthétique sollicité dans la réception savante d'œuvres d'art. C'est sur cet élément particulier que nous souhaitons construire notre seconde hypothèse de recherche ci-après.

- **L'hypothèse d'un malentendu de légitimité culturelle**

Pour rappel, nous faisons l'hypothèse que les dispositifs d'EAC pourraient ne pas organiser suffisamment le processus d'acculturation des élèves à la disposition esthétique. Le malentendu qui est en jeu est alors propre au caractère artistique de l'objet de transmission-appropriation. Nous l'avons nommé « malentendu de légitimité culturelle » car c'est particulièrement sur ce point que les malentendus se cristallisent, c'est-à-dire sur des manières socialement plus légitimes que d'autres d'aborder des œuvres.

Le malentendu est accentué par la nature des œuvres contemporaines scolarisées et de leur réception. Nous l'avons vu, l'école scolarise en effet de manière privilégiée un certain type d'art, compatible avec la forme scolaire de socialisation, et notamment avec la dimension intellectuelle de la pratique artistique. De plus, le registre culturel de l'apprentissage scolaire ne se situe plus aujourd'hui tant dans la connaissance d'un « patrimoine culturel » que dans une manière d'aborder des objets culturels variés, particulièrement intellectualisante et qui correspond à un idéal nouveau « d'éclectisme éclairé ». C'est donc à cette manière légitime d'aborder les œuvres que les dispositifs artistiques sont censés former les élèves, ce qui n'est pas forcément clair, ni pour les acteurs de ces dispositifs, ni pour les élèves.

D'une part, le malentendu peut exister pour les médiateurs culturels lorsqu'ils ne font pas le choix de privilégier un tel type d'objet culturel appréhendé justement dans cette dimension savante. Ces derniers peuvent alors penser agir « pour la réussite scolaire » des élèves tout en ne scolarisant pas des objets culturels assez « formateurs ».

Ils peuvent également inscrire les dispositifs d'EAC plutôt dans une « éducation par l'art » que dans une « éducation à l'art », ce qui appauvrit leur action éducative spécifique en contexte scolaire. Nous faisons alors l'hypothèse que la minoration de « l'éducation à l'art » puisse être à l'origine de malentendus chez les élèves comme chez les acteurs culturels dans ces dispositifs d'EAC dans la construction de leur disposition esthétique adéquate à la réception savante des œuvres d'art.

Les dispositifs d'EAC ne prendraient que peu en main le processus d'acculturation des élèves à la disposition esthétique qu'ils véhiculent et sollicitent pourtant implicitement. Le malentendu de porosité

est ici très présent car les médiateurs sont soumis à des injonctions scolaires auxquelles ils doivent se conformer pour garantir leur « droit d'accès » dans l'enceinte de l'école. Cela peut expliquer cette tendance à une instrumentalisation de l'art qui dénature le caractère culturel de leurs interventions. Afin de répondre aux injonctions scolaires du partenariat, les dispositifs d'EAC peuvent également minorer la transmission de la disposition esthétique qu'ils sont pourtant en charge de transmettre. Dans ce cas, la forme culturelle est invisibilisée pour les élèves et ne fait pas l'objet d'une transmission sur ses modes de réception. Cela est encore renforcé par, d'une manière plus générale, « l'invisibilisation de la disposition esthétique » chez ces acteurs culturels pétris de ces schèmes savants d'appréhension du monde. En d'autres termes, les contenus qui sont réellement transmis derrière une apparence scolaire, sont en fait des contenus culturels qui peuvent en être relativement éloignés et qui relèvent d'une autre forme d'acculturation, qui n'est alors pas clairement transmise. Les enjeux du « malentendu d'opacité cognitive » dont nous avons fait état précédemment peuvent donc se voir apparaître dans cette nouvelle configuration.

D'autre part, le malentendu est présent pour les élèves du fait que ce type d'œuvres contemporaines sollicite, le plus souvent implicitement, un rapport aux œuvres particulièrement savant qui n'est pas connu de tous les élèves. En effet, la réception de l'art dans sa forme intellectualisée relève de postures de spectateurs qui sont particulièrement porteuses de malentendus pour des élèves très éloignés de ces modes d'appréhension de l'art et qui ne conçoivent pas une telle intellectualisation des formes artistiques.

Les élèves peuvent parfois ne pas saisir quelle est l'activité intellectuelle attendue qui se cache derrière une activité ou un projet artistique et qui veut finalement leur faire accéder à cette disposition esthétique particulière, celle qui correspond à une réception savante ou lettrée. Ils ne saisissent pas la visée de l'activité. D'autant plus que ces brouillages sont accentués par un non partage des modes lettrés d'appréhension du monde, véhiculés dans les projets d'EAC et parfois antagonistes ou inconnus de leurs propres modes de compréhension du monde.

Nous allons détailler à présent quels types de pratiques de médiation culturelle peuvent accentuer ce malentendu chez les élèves, notamment lorsqu'il s'agit de leur faire produire un commentaire d'œuvre. En résumé, il s'agit de comprendre ce qui, dans la médiation culturelle, amène les élèves plutôt vers une « réception immédiate de l'œuvre » contrairement à une « réception médiante » attendue d'eux. Tout d'abord, du point de vue du registre culturel, les connaissances qu'il faut parfois avoir pour réussir à analyser une œuvre d'art, notamment dans un contexte d'une culture de plus en plus « autoréférencée » (Fabianni, 2007) peuvent exclure des élèves de l'appropriation attendue de l'œuvre. Le malentendu peut donc se créer lorsque les médiateurs culturels n'accompagnent pas les élèves dans l'appréhension de cette spécificité du commentaire d'art et du champ culturel actuel.

Ensuite, le fait que l'appréciation « étalon » de l'art actuel et de ses œuvres contemporaines n'oppose plus aujourd'hui une lecture analytique à une appréciation immédiate participative peut contribuer à développer des malentendus encore plus conséquents. En effet, les deux modes d'appréhension de l'art populaire et savant se superposent et s'entrecroisent aujourd'hui à tel point que cela

peut constituer une difficulté supplémentaire pour les élèves. Ceux-ci ne comprennent non seulement pas ce qu'ils sont censés atteindre comme mode d'appréhension, mais sont de plus, sollicités sur des schèmes d'appréhension leur étant proches et dont il est de ce fait difficile de se départir.

Les stratégies éducatives mises en place par les médiateurs culturels peuvent également opacifier pour les élèves l'objectif de formation de leur disposition esthétique. Qu'il s'agisse de « la popularisation du savant » ou de « l'esthétisation du populaire », les stratégies éducatives « de survie » qui consistent à se rapprocher des élèves pour les « enrôler » dans l'activité attendue semble contribuer à un « effet de leurre ». En effet, un rapprochement des élèves, soit dans le choix des œuvres, soit dans le choix de la manière populaire de les aborder brouille le véritable travail de conversion à réaliser pour amener ces élèves vers la disposition esthétique attendue. De plus, les médiations artistiques qui négligent l'accompagnement des élèves dans la compréhension du caractère polysémique de l'œuvre ou la conception de l'œuvre comme artefact peuvent conduire les élèves à des malentendus. Ces éléments font en effet partie intégrante de la disposition esthétique et de la réception de ces œuvres contemporaines dans leurs caractéristiques propres.

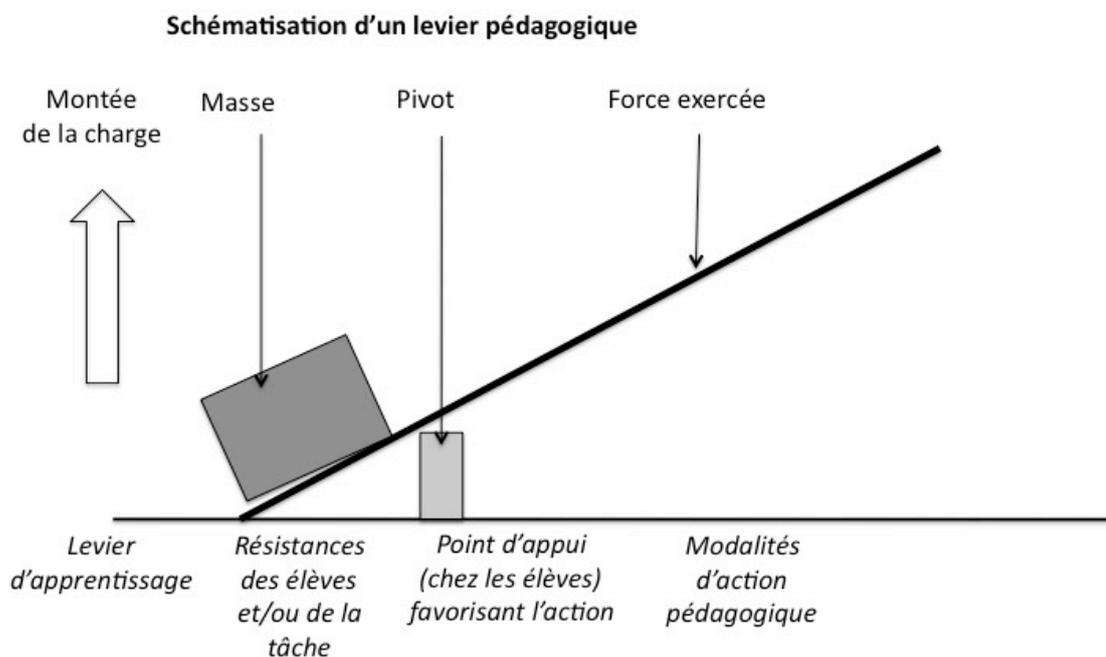
Enfin, même lorsque les dispositifs d'EAC prennent en charge la formation de la disposition esthétique, notamment en procurant aux élèves des critères d'analyse esthétiques, l'analyse de procédés stylistiques et de catégories esthétiques nécessaires à leur réception savante, des brouillages peuvent également être à l'origine de certains malentendus. En effet, cette transmission est soit seulement partielle et alors les élèves les plus démunis, qui ne possèdent pas ces codes et ces connaissances catégorisées, demeurent éloignés des exigences de la disposition esthétique attendue. Soit elle n'est pas partielle mais elle est faussée par le fait que ces catégorisations du champ culturel sollicitent finalement des registres mineurs de l'apprentissage qui ne sont pas adéquats dans une réception savante. Le processus de transmission-appropriation « enferme » dès lors les élèves dans leurs modes d'appréhension premiers des œuvres, risquant de susciter un effet de dénivellation.

Par exemple, le fait de former les élèves à une description minutieuse des détails de l'œuvre participe effectivement à la formation de la disposition esthétique, mais est faussée si elle laisse les élèves uniquement dans cette description alors qu'il s'agit en fait d'appréhender ces détails, mais en vue d'une compréhension globale de l'œuvre grâce à eux. Tout se passe ici comme si la disposition esthétique sollicitée en apparence chez ces élèves ne les formait en quelque sorte que sur la première « marche » de la véritable disposition esthétique attendue d'eux. Il en va de même lorsque les médiations les amènent à identifier un figuré dans une œuvre mais pas à l'interprétation de ce figuré, ou à fournir leur opinion sur cette œuvre mais pas à fournir une véritable analyse de l'œuvre qui va au-delà de la seule opinion, ou encore quand on les amène à mobiliser leur ressenti mais sans leur apprendre à le ressaisir en articulation avec une lecture plus analytique. Ces modalités de la médiation artistique, en formant chez les élèves une disposition esthétique seulement partielle, peuvent créer potentiellement des malentendus sur le savoir à acquérir.

Enfin, le fait que la médiation culturelle ne prenne pas forcément en compte la pluralité des registres de l'apprentissage et leur complémentarité dans le processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique est un enjeu important de nos hypothèses de base dans cette thèse.

Conclusion du chapitre

En guise de conclusion de ce chapitre présentant le second volet de notre cadre théorique sur le cadrage pédagogique apporté par la médiation culturelle, nous allons résumer notre propos à partir de la schématisation suivante. Dans une thèse qui se propose de réfléchir à la médiation culturelle comme acte de « transmission-appropriation » pouvant contribuer à renforcer ou diminuer les inégalités sociales de réception des œuvres, il nous est apparu intéressant de travailler à partir de la notion de « levier pédagogique ». Celle-ci est très présente dans les discours pédagogiques portant sur l'école et nous paraît pouvoir effectivement participer de la clarification des enjeux concernant une réflexion sur les pratiques de médiation participant plus ou moins de la formation de malentendus. Nous partons tout d'abord de la schématisation physique du phénomène de « levier » afin de conduire la métaphore jusqu'aux enjeux plus proprement pédagogiques.



Partant de ce schéma, nous abordons les prochaines parties de cette thèse en gardant à l'esprit les différents éléments constitutifs de ce processus d'apprentissage. Ainsi, nous pouvons mettre en évidence les résistances auxquelles se heurtent les tentatives de médiation des œuvres contemporaines, notamment auprès des élèves les moins connivents avec les codes scolaires et culturels de socialisation. Nous

travaillons également sur les points d'appui possibles chez ces élèves pour entrer dans le processus d'interprétation de l'œuvre. Enfin, nous proposons une analyse des différentes modalités d'action et « de cadrage » pédagogiques proposés par les médiateurs face aux œuvres afin de déterminer celles qui seraient le plus susceptibles de fournir un « levier d'apprentissage » aux élèves les plus démunis en particulier face à ces exigences hautement littéraciées dont relève l'analyse savante d'œuvres d'art.

C'est donc à partir de cette réflexion que nous parlons dans cette thèse de « médiations leviers », c'est à dire des pratiques de médiation qui nous semblent *a priori* pouvoir aider les élèves en difficulté et qui s'opposeraient à des « médiations freins ».

Ce que nous appelons les médiations « leviers » peuvent être considérées comme un « levier pédagogique » vers la construction de la disposition esthétique chez les élèves. Ces médiations « leviers » des œuvres combinent des étayages, le pointage d'indices repérés comme porteurs de sens, la modélisation de raisonnements complexes attendus par la réception savantes ainsi qu'un accompagnement de la mise en énigme de l'œuvre pas à pas. Nous explorons ces différentes modalités du cadrage pédagogique en détail dans les chapitres suivants. De plus, ces médiations leviers ont comme caractéristiques de ressaisir les propositions des élèves afin de co-construire avec eux une analyse plus poussée des œuvres qui les amènent à travailler à la fois la mise à distance, la mise en liens, en ordre et en problème des œuvres. Il nous faut bien clarifier ici ce que nous entendons par « médiation levier ».

Dans la mesure du possible, nous argumentons cet effet levier par des propos d'élève attestant d'un apprentissage effectif. Mais nous ne serons pas toujours en mesure, dans l'ensemble de cette thèse, de vérifier si telle médiation a bien eu un effet de « levier » effectif sur la réception des élèves eux-mêmes. Néanmoins, nous postulons que certaines médiations sont susceptibles d'effectuer ce rôle de levier, en se basant sur les connaissances que nous avons détaillées dans ces deux premiers chapitres. Par ces exemples de médiations « leviers » nous avons comme objectif de constituer en partie un « référentiel de pratiques pour la médiation », au sens d'une typologie des pratiques de médiation participant au mieux de la réduction des inégalités sociales de réussite scolaire.

Néanmoins, il nous a semblé tout de même intéressant de confronter ces « médiations potentiellement leviers » à des médiations que nous qualifions globalement dans cette thèse de « médiations freins » sans jamais avoir l'intention de disqualifier le travail réalisé par les médiateurs pour autant. Une précision s'impose alors quant à cette catégorie de pensée que nous proposons. Nous distinguons effectivement dans nos résultats les médiations possiblement « freinantes », car ne facilitant pas l'appropriation de la disposition esthétique chez tous les élèves, des médiations « freinées ».

Les médiations que nous qualifions de « freinantes » peuvent relever de situations pédagogiques qui ne tiennent pas compte des inégalités, dans la mesure où elles présupposent des dispositions ou compétences chez les élèves, dispositions qu'elles ne transmettent pas toujours. Ici, ce serait donc plutôt ce que ne fait pas la médiation qui pourrait s'avérer discriminant pour les élèves les moins connivents. Sont alors considérées comme « médiations freinantes », des médiations qui contribuent au « malentendu d'opacité cognitive » par effets « d'invisible », de « leurre », de « dénivellation » ou « d'assignation ». On pourra également observer des médiations qui renforcent le « malentendu de

porosité » en brouillant les pistes pour les élèves entre les logiques sociales et les logiques cognitives attendues dans la réception des œuvres.

D'autres types de médiations « freinantes » sont construites sur des intentions pédagogiques qui peuvent relever de « médiations leviers » mais sont dans leur mise en œuvre, peu cohérentes ou peu structurées et aident de ce fait peu les élèves les plus en difficulté vers l'appropriation de la disposition esthétique. C'est le cas notamment lorsque les intentions pédagogiques sont pertinentes en vue de l'objectif d'apprentissage, mais dont la « force exercée » ne serait pas suffisante, pour reprendre notre schéma.

En ce qui concerne les « médiations freinées », nous mettons en évidence dans la thèse comment certaines tentatives de médiation semblent tout à fait pertinentes au regard des critères que nous avons évoqués ci-dessus, mais se heurtent à une disposition populaire de réception des œuvres qui est parfois très antagoniste avec la disposition esthétique attendue et qui freine donc son appropriation. Dès lors, on prendra en compte particulièrement la résistance des élèves ou de la tâche. Une médiation sera alors « freinée » si la masse est trop lourde, compte tenu de la force exercée (cf. schéma ci-dessus). De plus, le cadre théorique lié aux registres de l'apprentissage (Bautier & Rayou, 2013) nous aidera à analyser en quoi les difficultés cognitives, culturelles, et liées à l'identité symbolique des élèves peuvent se combiner pour freiner les appropriations dans les classes non conniventes en particulier, alors même que les médiations proposées sont de qualité, et peuvent fonctionner comme « levier » avec des classes conniventes.

En cela, nous montrons dans cette thèse à quel point la prise en compte des inégalités sociales est importante pour les acteurs de la médiation culturelle (au même titre que les enseignants) qui souhaitent adapter leur travail de médiation des œuvres avec les publics scolaires les plus éloignés des codes scolaires et savants de socialisation. Pour conclure, nous organisons notre réflexion en distinguant les tentatives de médiation proposées aux élèves et les résistances des élèves non-connivents, ce qui est un moyen de « déplier » la question de la connivence. L'ensemble des exemples que nous abordons comme faisant partie globalement de ce que nous appelons les médiations « freins » révèle des espaces supplémentaires de médiation qui seraient spécifiques au travail dans des classes non conniventes ou auprès des élèves non connivents, et qui s'avèreraient nécessaires à la transmission dans ces contextes scolaires particuliers. Ainsi, nous mettons en évidence la possible disjonction entre intention didactique et réception des élèves et la nécessité d'une adaptation de la médiation culturelle à la diversité de ses publics scolaires.

DEUXIÈME PARTIE :

COMPARAISON MUSIQUE/ MUSEE

« Réception savante des œuvres contemporaines ou de la chanson : convergences et divergences »

La seconde partie de cette thèse a comme fil rouge le fait d'explorer la manière avec laquelle les élèves parviennent ou non à atteindre, dans leur analyse des oeuvres, le second degré de la disposition esthétique que nous avons défini comme la disposition symbolique.

Cette partie s'organise autour de la comparaison de nos deux « objets médiateurs » que sont la chanson française et l'art contemporain. Nous considérons qu'il est en effet intéressant de pouvoir s'interroger sur les points communs et les divergences que la réception de ces objets culturels spécifiques implique. Ainsi, nous pouvons construire un discours à la fois transversal à la réception savante d'oeuvres d'art généralement et à la fois prenant en compte les particularités de chaque type d'art scolarisé pour mieux en cerner les enjeux.

En effet, ces deux types d'expression esthétique que sont la chanson et l'art contemporain sont relativement éloignés dans leur forme et leur proximité ou non avec les pratiques culturelles des élèves. Ils impliquent néanmoins tous deux une réception savante similaire, qui met de la même manière les élèves les moins connivents avec l'école en difficulté. C'est ce que nous explorons dans le chapitre 3 dans lequel nous mettons en évidence les réceptions socialement contrastées d'une oeuvre musicale et d'une oeuvre muséale. Ici, le propos sera surtout axé sur le différentiel entre disposition attendue et effective des élèves, de manière commune aux deux types d'art étudiés. En quoi les élèves de milieux populaires peinent-ils à atteindre le second degré de la disposition esthétique ?

Au contraire, dans le chapitre 4, nous travaillons justement à spécifier les difficultés particulières liées à la réception savante de la chanson ou de l'art contemporain. Nous proposons de creuser également les pratiques de médiation encadrant ces réceptions, là où le chapitre précédent était essentiellement centré sur les réceptions des élèves uniquement. Nous verrons quels types de médiation accompagnent au mieux les élèves non connivents vers les sauts cognitifs à réaliser pour atteindre la disposition symbolique.

Chapitre III.

Disposition effective des élèves : réceptions socialement contrastées des œuvres

Ce chapitre se propose de démontrer les invariants entre nos deux objets culturels étudiés quant aux réceptions socialement contrastées qu'ils suscitent tous deux. En effet, nous abordons la réception de la chanson et de l'art contemporain de manière transversale, comme des activités « hautement littéraciées » qui supposent les mêmes types de difficultés pour les élèves les moins connivents avec l'école. Le chapitre suivant s'attache néanmoins à différencier ces deux types d'art en terme de réceptions spécifiques qui les caractérisent chacun.

Partant de la disposition savante attendue pour l'analyse d'œuvre en contexte scolaire (chapitre 1), nous allons détailler dans ce chapitre les dispositions effectives de lecture d'œuvres par des élèves de milieux sociaux contrastés. Nous constatons alors les écarts de réceptions par rapport à « l'étalon » de la disposition esthétique rationalisée par l'école. Ce chapitre a pour fonction de montrer des réceptions socialement très contrastées des œuvres contemporaines, par rapport à la réception hautement littéraciée, implicitement requise et correspondant en beaucoup de points à celle du « lector » (Eco, 1979).

Les inégalités sociales de réussite scolaire sont aujourd'hui de plus en plus prégnantes, notamment au collège. C'est aussi au collège que s'évaluent les compétences des élèves en terme d'analyse d'œuvres lors de l'épreuve du brevet d'histoire des arts depuis 2008. Qu'en est-il de ces difficultés socialement situées lorsque les élèves sont confrontés à des œuvres d'art en contexte de partenariat avec l'école ?

Afin de mettre en évidence les importants écarts de réceptions effectives selon les milieux sociaux des élèves, nous avons traité dans ce chapitre une sélection d'élèves issue de notre population globale étudiée dans cette thèse. Cette sélection d'élèves est sociologiquement catégorisée dans la première partie de ce chapitre. A partir de celle-ci, nous réalisons une analyse sociologique des commentaires d'œuvres recueillis en entretiens et réalisés par des groupes sociaux bien définis pour leur caractère très contrasté.

Partant de la définition de ces catégories socio-culturelles, nous proposons ensuite une analyse des différences d'amplitudes de répertoires patrimoniaux disponibles dans les domaines artistiques musicaux ou picturaux chez les élèves de notre sélection. Nous mettons également en évidence des différentiels de volume et surtout de nature de discours produits par les élèves selon les milieux sociaux. Un protocole d'enquête faisant office de « test culturel », nous permettra de mettre en évidence les socialisations initiales très divergentes des élèves. Ces derniers construisent un rapport aux œuvres également très différencié en s'appuyant sur ces dispositions socialement inégales.

Enfin, nous analysons les idéaux-types de lectures savantes et populaires produites par ces élèves, dans la réception de deux « œuvres-témoins ». Celles-ci sont sélectionnées parmi celles rencontrées par les élèves dans les dispositifs observés. Ce sont également des œuvres paradigmatiques des lectures savantes supposées, telles que décrites dans le chapitre 1 : ces œuvres supposent une lecture experte, et sont le support d'une lecture potentiellement savante.

Nous proposons alors une analyse des réceptions socio-scolairement contrastées de ces deux œuvres d'art. Nous explorons précisément les caractéristiques de leurs commentaires d'œuvres spécifiques. Nous cherchons à comprendre, d'une part, en quoi les élèves de nos deux idéaux-types opposés produisent ou non des commentaires d'œuvres répondant aux exigences communes de la disposition scolaire et esthétique. Pour ce faire, nous reprenons nos quatre « piliers » fondamentaux développés dans le chapitre précédent. D'autre part, nous analysons en quoi les élèves les plus fortement acculturés dans leur environnement familial à la réception savante des œuvres d'art et à la disposition, produisent des discours sur les œuvres révélateurs de cette acculturation à la réception culturelle.

De ces analyses, se dégagent des idéaux-types des réceptions savantes et populaires chez les élèves, basés sur le fort contraste des réceptions. Dans le présent chapitre, ces deux idéaux-types sont regroupés en deux pôles opposés : les très bons élèves, issus de milieux intellectuels / cultivés particulièrement « connivents », et les élèves en grande difficulté scolaire issus de milieux précarisés qui le sont beaucoup moins. Si ce chapitre s'attache à montrer les différences entre ces deux groupes de manière radicale, il ne s'agit pas pour autant de disqualifier les lectures populaires des élèves mais de les mettre en relation avec la lecture attendue afin de mesurer les écarts qui séparent les élèves les plus en difficulté des réquisits scolaires, pour la lecture d'œuvres.

Nous avons en effet comme objectif dans ce chapitre de mettre en évidence l'influence des socialisations différenciées et l'existence des inégalités sociales dans la production de commentaires d'œuvres. Ceci pouvant nous permettre également de pointer les difficultés des élèves les moins connivents et les objectifs d'acculturation à la disposition esthétique qui demeurent encore à atteindre auprès d'eux. C'est pourquoi, cette prise de conscience des écarts de réception effectifs est selon nous une introduction au reste de la thèse qui traitera plutôt des modalités de médiation qui constituent des freins ou des leviers à l'appropriation de la disposition esthétique par ces élèves non-connivents notamment.

A/ Des capitaux culturels aux rapports à la culture inégaux

Dans cette première section, nous proposons de travailler sur la détermination sociologique de notre population d'enquête ainsi que sur la mise en évidence des socialisations culturelles plurielles en présence chez ces derniers. Ceci nous permet de déterminer différents rapports aux objets culturels selon les milieux de socialisation des élèves et ainsi d'introduire notre section suivante traitant effectivement des réceptions contrastées face à des œuvres muséales et musicales.

I/ Détermination sociologique de notre population d'enquête

1. Justification de notre démarche de sélection

Dans ce chapitre, nous présentons une sélection d'élèves enquêtés, mais qui donne à voir les analyses conduites plus largement. Cette sélection d'élève sera étudiée comme pouvant constituer un groupe témoin, socialement très contrasté, afin de faire émerger nos idéaux-types de lectures savantes et populaires. Le choix de travailler sur un corpus plus restreint d'élèves se justifie également par un souci d'une plus grande lisibilité du propos. Celle-ci ne se veut pas être représentative (comme pourraient l'être des échantillons de population dans le cadre d'enquêtes plus quantitatives), elle nous permet simplement une démarche qualitative approfondie de description des types de disposition à l'analyse savante d'œuvres d'art chez les élèves de milieux sociaux et de niveaux scolaires contrastés.

Notre sélection est constituée d'élèves de niveaux scolaires et de milieux sociaux différents, ayant tous été confrontés à l'une ou l'autre des deux œuvres musicales et muséales choisies parmi celles de notre corpus comme pouvant particulièrement solliciter une réception savante. De ce fait, pour chacun de nos terrains d'enquête, nous pouvons comparer les productions de commentaires respectivement sur une œuvre muséale et une œuvre musicale, sachant que les élèves de ces différentes classes de collège ont tous été confrontés au même type de médiation de chacune de ces deux « œuvres-témoins ».

Pour le cas du dispositif Zebrook, les élèves ont été en effet tous confrontés globalement aux mêmes contenus de « conférences », moment d'analyse d'œuvres du patrimoine de la chanson française en classe par les médiateurs culturels de l'association. Tandis que les élèves ayant suivi une visite guidée au MAC/VAL ont reçu une forme de « conférence » comparable car basée sur la réception des œuvres dans les deux cas. Nous développons ainsi une argumentation centrée sur deux œuvres de notre corpus, elles-mêmes représentatives des caractéristiques de la lecture savante attendue et sur une sélection d'élèves également représentatifs des tendances contrastées qui se dégagent dans la production de discours sur les œuvres par les élèves et dont voici le détail.

2. Discussion sur les critères sociologiques de catégorisation des élèves

Pour analyser sociologiquement les entretiens réalisés avec les élèves, il est nécessaire de définir en amont les critères nous permettant de regrouper ces élèves dans des catégories sociales. Pour ce faire, nous sommes partis initialement d'une catégorisation réalisée par la chercheuse Joannie Cayouette-Remblière, dans sa thèse centrée sur les inégalités sociales dans l'orientation scolaire, sous la direction de Stéphane Beaud (Cayouette-Remblière, 2013). Cette thèse s'attache à traiter son objet d'étude en développant une meilleure prise en compte des différentes catégories populaires internes aux classes sociales. Son modèle se base principalement sur la prise en compte de trois critères pour établir des catégories sociales : la ségrégation résidentielle, le volume global de capital et le type de famille. Un autre critère vient s'ajouter prenant en compte le fait d'être salarié du secteur public, ou privé (le secteur public requérant *a priori* plus de capital culturel).

Cette manière d'appréhender les catégories sociales conduit J. Cayouette-Remblière à proposer une catégorisation précise en neuf « pôles » socio-économiques dont voici les grandes lignes. Le « pôle cité familles immigrées » tout d'abord, composé principalement de familles traditionnelles, qui sont les moins dotées en volume de capital, dont le père est salarié d'exécution, parfois au chômage. Puis vient le « pôle cité familles fragilisées », résidents de « cités », n'ayant pas de père qui travaille, ou une absence de père. Les mères exercent un emploi de salariés d'exécution instable et non qualifié (comme par exemple, aides cuisinières dans les écoles, et donc salarié dans le secteur public). Ensuite, toujours dans les catégories « populaires » vient « l'élite ouvrière » pour qui l'on observe une diversité des habitats, puisque certaines familles résident en pavillons. Ce groupe est composé d'une proportion importante d'immigrés, et dont les deux parents ont un emploi d'artisan ou d'ouvrier stable.

Enfin, les catégories populaires sont également composées des « familles populaires entre deux », des couples d'employés /ouvriers et de « nouveaux emplois » dans le secteur privé. Ils sont plus sujets au chômage mais les périodes de chômage ne durent pas dans le temps. Les familles sont « moins traditionnelles », avec des fratries réduites et des couples pas toujours stables. Ils résident plutôt dans les HLM des centres villes. Les « classes moyennes » sont elles mêmes subdivisées en quatre pôles. La « petite fonction publique », les « classes moyennes du privé », les « classes moyennes du public » et enfin le pôle « enseignants » regroupant également les chercheurs et professions intellectuelles. Enfin, nous avons en haut de cette échelle sociale les « classes supérieures du privé » tels que les cadres supérieurs, avocats ou notaires par exemple.

Partant de ce modèle existant, nous avons tout d'abord voulu catégoriser notre population d'enquête en fonction des critères que nous venons de développer. Notre grille d'entretien avec les élèves comprenait donc une série de questions sur le lieu de résidence de l'élève et de sa famille, son parcours migratoire éventuel, sur la définition précise de l'emploi exercé par les parents, ainsi que la composition et le modèle familial. Nous avons par la suite tenté de montrer des éventuelles corrélations entre ces critères type de disposition à l'analyse savante ou populaire d'œuvres d'art. Néanmoins, dans le cadre précis de notre recherche, ces critères particuliers demeurent peu influents sur le mode d'appropriation des œuvres par les élèves.

Par exemple le lieu de résidence, en pavillon ou en HLM dans une « cité » était peu discriminant quant aux productions de commentaires plutôt savants ou plutôt populaires d'œuvres par les élèves. De ce fait, il nous est apparu nécessaire de recomposer ce modèle de catégorisation sociale. En effet, dans le cadre de cette thèse ayant un objet d'étude centré sur la réception artistique, il est requis de remanier de ces catégories, dans l'optique de montrer des différences sensibles d'appropriation des œuvres en fonction des socialisations familiales, socialisation notamment à la confrontation savante à l'art. Nous avons alors tenté de constituer nos propres critères, au regard de la particularité de notre objet de recherche, plus centré sur la constitution chez les élèves de la disposition savante et des dispositions scolaires et esthétiques en particulier. De plus, nous n'avons pas dans notre présente sélection d'élèves de représentants de tous ces groupes sociaux (par exemple pas de classes supérieures du privé). Enfin, la dernière raison de ce choix réside dans le fait de vouloir développer dans ce chapitre les contrastes forts

entre réceptions savantes et populaires qui peuvent être objectivés aux deux pôles, et donc moins les nuances existant en interne à ces catégories qui seront traitées ultérieurement.

Nous ne remettons pas en cause les critères proposés par J. Cayouette-Remblière qui nous semblent très pertinents et dont nous allons nous servir pour décrire le plus précisément possible les types de sous-population que nous établissons sur d'autres critères. D'autant qu'un groupe de chercheur de l'équipe du CIRCEFT-ESCOL de l'université Paris 8 a réalisé une étude sur la « socialisation musicale » des jeunes qui valide ces critères (Bonnéry et al., 2011). Cette étude prenait également en compte le critère de la « ségrégation résidentielle », comparant les élèves habitant Paris ou sa banlieue, selon qu'ils vivaient dans un « cité » parmi les plus ségréguées socialement et isolées, ou dans des banlieues plus hétérogènes socialement, en pavillon par exemple. Les résultats en terme de socialisations différaient selon ces critères. Il pourrait donc être potentiellement intéressant de les prendre en compte dans notre présente analyse car ils ont une influence non négligeable sur les modes de socialisation.

Néanmoins, dans la présente enquête nous n'avions qu'un accès restreint aux réalités du terrain de ces lieux d'habitation, ne pouvant déterminer avec les données récoltées si le lieu de vie était par exemple particulièrement ségrégué, concentrant des difficultés sociales ou plus « hétérogène » comme dans la recherche précédemment citée. De ce fait, nous avons abandonné ce critère de comparaison dans notre analyse.

Par ailleurs, cette même recherche étant également centrée sur des questions culturelles (la musique), prenait en compte un autre critère de catégorisation sociale : le fait que les parents exercent ou pas un métier en lien avec les milieux artistiques et culturels. L'hypothèse étant la suivante : ces milieux bien particuliers, au capital culturel souvent plus élevé, formaient des dispositions à la lecture savante d'œuvres d'art plus importantes chez les enfants éduqués dans ces contextes de forte fréquentation artistique dans le cadre familial. Dans un article, nous avons montré que cela avait une influence, non seulement sur les goûts musicaux des jeunes, mais également sur leurs manières de se les approprier (Bonnéry & Fenard, 2013a). Ce résultat de recherche a orienté notre propre modèle de catégorisation.

Pour cette thèse, nous retenons donc en particulier cinq critères qui nous sont apparus plus discriminants que les autres sur la formation de tel ou tel type de disposition à l'analyse d'œuvre d'art. Ces cinq critères ont de l'influence lorsqu'ils sont repérés de manière combinée. Tout d'abord, le premier critère est le type de profession des parents, et en particulier si cette profession a un caractère intellectualisant le rapport au monde ou pas. Cela est également corrélé au capital scolaire des parents, et donc à leur niveau d'étude. De ces critères combinés découlent deux autres critères importants, à savoir le niveau scolaire de l'élève ainsi que sa projection sur son avenir professionnel. En effet, dans le cadre de notre analyse, nous cherchons à déterminer quels élèves produisent plutôt un commentaire savant d'œuvres d'art ou plutôt un commentaire populaire de ces œuvres, qui lui est plus éloigné. Or, nous avons vu dans le chapitre 1 combien les dispositions scolaires et esthétiques recoupaient en grande partie les mêmes dispositions intellectuelles. Il semble logique donc, que des élèves en réussite scolaire réussissent mieux que ceux en échec l'exercice finalement très scolaire de l'analyse savante d'œuvres d'art.

Une partie du développement suivant (section C) sera donc basé sur les quatre piliers de la disposition scolaire. De plus, des études sur l'orientation scolaire ont montré des élèves intégrant leur « destin scolaire » en fonction de leur milieu social d'appartenance en se « projetant » très tôt dans leur cursus scolaire vers une profession nécessitant plus ou moins d'études et une dimension intellectuelle présente ou pas (Peugny, 2013). Ce critère de la « projection future » nous permet également de voir des intérêts particuliers se dessinant précocement pour le domaine artistique professionnel. Cette sensibilité artistique peut être un facteur explicatif de l'intérêt pour les projets scolarisant des œuvres d'art. Cela nous intéresse car cela peut être mis en rapport avec les résultats idéaux-typiques que nous obtenons dans notre analyse en terme de disposition savante ou populaire à l'analyse d'œuvres d'art.

Enfin, le dernier critère essentiel est le capital culturel de la famille, la manière dont les loisirs et objets culturels prennent une place centrale ou inexistante dans les transmissions familiales.

3. Constitution de 4 groupes d'élèves selon les caractéristiques sociales, culturelles et scolaires

Les deux premiers groupes décrits caractérisent des élèves produisant des commentaires savants d'œuvres d'art, en concordance avec les exigences de la « disposition scolaire-artistique attendue ». Les élèves du groupe 1 vont simplement plus loin dans leur analyse des œuvres d'art que ceux du groupe 2 du fait de leur socialisation artistique et s'ancrent dans des réceptions savantes liées aux différentes dimensions de la disposition esthétique, même celles les plus savantes n'étant pas toutes entièrement scolarisées abordées dans le chapitre 1.

3.1 Groupe 1 « Très bons élèves de milieu intellectuels/cultivés »

Il regroupe les très bons élèves dont les parents exercent une profession artistique ou sociale, à dominante intellectuelle, ayant tous deux fait des études longues et possédant donc un fort capital scolaire. Tous les membres de ces familles ont des activités de loisirs culturels très régulières et liées à l'analyse savante d'œuvres d'art, ils transmettent ces capitaux culturels à leurs enfants de manière consciente et leur accordent une importance primordiale dans leur modèle éducatif. Ces élèves se projettent eux-mêmes parfois dans des professions artistiques ou nécessitant un rapport intellectualisé au monde et de longues études.

3.2 Groupe 2 « Bons élèves de milieu économiques stabilisés »

Il regroupe les élèves de niveau scolaire moyen à très bon, ils ont des parents ayant un capital scolaire plus modéré que ceux du groupe 1. Ils rentrent fréquemment dans la catégorie « classes moyennes du privé » selon J. Cayouette Remblière et peuvent ainsi être commerçants, cadres dans le privé, ingénieurs ou même exercer des emplois de salariés de la petite fonction publique, artisans ou ouvriers moins qualifiés mais stables, emplois exercés par les deux parents offrant un équilibre à la famille. Ces familles, quelque-soit leurs métiers, n'exercent pas d'activités artistiques dans le cadre des activités familiales, ce qui les distingue du premier groupe. Les élèves sont relativement « scolaires » mais peu, voire pas sensibilisés par leur famille aux rapports savants aux œuvres d'art. Ils ont des projets de vie éloignés du domaine artistique, mais parfois visant des professions rémunératrices (comme agent immobilier).

Les groupes 3 et 4 caractérisent quant-à-eux les élèves produisant des commentaires plutôt « populaires » d'œuvres d'art et demeurent éloignés des exigences de la disposition esthétique attendue.

Cependant, des élèves du groupe 3 présentant des difficultés scolaires peuvent présenter une sensibilité artistique qui leur permet de s'appropriier les œuvres de manière plus approfondie que ceux du groupe 4. Ces derniers sont ceux qui présentent les commentaires d'œuvres les plus contrastés par rapport aux élèves du groupe 1. Cela peut attester des inégalités sociales d'appropriation scolaire/savante des œuvres.

3.3 Groupe 3 « Elèves en difficulté de milieux populaires entre deux »

Il regroupe les élèves en difficulté scolaire mais n'ayant pourtant pas décroché totalement des apprentissages et de la fréquentation scolaire, même lorsqu'ils sont scolarisés dans des dispositifs relais. Ils sont issus des « classes populaires stabilisées » regroupant à la fois l'élite ouvrière et les « classes populaires entre deux », résidant autant dans les cités qu'en pavillons individuels, ayant un emploi d'ouvrier peu qualifié ou de salariés. Ils ne sont pas acculturés dans leur environnement familial à l'analyse savante d'œuvres d'art, ni à leur fréquentation mais certains de ces élèves ont un goût personnel pour certains loisirs d'ordre culturel.

3.4 Groupe 4 « Elèves en grande difficulté de milieux précarisés »

Elèves en grande difficulté scolaires, ou en décrochage scolaire, ils sont issus des familles les plus précarisées, ont des parents ouvriers peu ou non qualifiés, ce groupe présente une forte concentration de chômage et de familles monoparentales, le capital culturel est très réduit. Ils correspondent au « pôle cité/familles fragilisées » décrit précédemment. Ces élèves semblent avoir intégré leur « destin social » et se projettent dans des filières scolaires très courtes et dans des métiers d'exécution peu qualifiés.

Nous avons réalisé un tableau de synthèse décrivant la sélection d'élèves étudiée dans ce chapitre en fonction de ces quatre groupes. Celui-ci est visible en annexe (Annexe N°3, page 440).

Il nous permet de présenter la sélection d'élèves étudiée dans ce chapitre afin de déterminer les idéaux-types de lectures savantes et populaires d'une œuvre d'art contemporain et d'une œuvre du patrimoine musical actuel. Ce tableau croise les critères mis en avant, à savoir le type de travail des parents et leur niveau d'étude, le niveau scolaire de l'élève et son projet professionnel qui correspondent à des profils plus ou moins dotés en capitaux scolaires et intellectuels. On voit par exemple nettement que les parents diplômés du supérieur ont des enfants qui produisent des commentaires savants d'œuvres d'art.

Nous nous attachons également dans ce travail de synthèse à montrer les différentes nuances pouvant exister dans les profils d'élèves ancrés soit des réceptions savantes, soit dans des réceptions populaires. Pour résumer ce qui va être montré plus loin dans le développement, nous pouvons faire émerger par exemple une différence sensible entre le groupe 1 et le groupe 2, pourtant inscrits tous deux dans une réception savante des œuvres d'art. Mais les élèves du groupe 1 sont, dans nos résultats d'enquête, capables d'atteindre un niveau d'analyse de l'œuvre qui correspond à la disposition esthétique

dans sa version savante, et non seulement à sa version restreinte correspondant à la disposition esthétique rationalisée par l'école (cf. chapitre 1).

Cela sera développé dans la section C de ce chapitre. Les élèves du groupe 2 sont plus particulièrement « scolaires » qu'« esthètes » et font face aux œuvres leur « métier d'élève » (Perrenoud, 2004). A ce titre, ils réussissent à produire des commentaires savants scolairement attendus d'œuvres d'art, mais le caractère surtout scolaire de leur approche restreint parfois potentiellement leur analyse. Par ailleurs, les élèves des groupes 3 et 4 qui produisent l'un et l'autre des réceptions « populaires » des œuvres d'art sont aussi sensiblement différents. Notamment, nous montrerons que ceux du groupe 3 qui viennent de milieux sociaux un peu moins précarisés que ceux du groupe 4 sont susceptibles de développer dans leur rapport aux œuvres, une dimension sensible qui entre dans les attendus de l'école en matière d'analyse d'œuvres d'art, notamment s'ils ont développé une passion pour le dessin comme c'est le cas d'Anton, ou pour la poésie par le biais du hip-hop notamment pour Malik et Marc-Antoine .

Enfin, si ce tableau est surtout centré sur la détermination socio-scolaire de chaque groupe et sur le type de disposition savante qui lui est liée, les caractéristiques complémentaires sur le capital culturel et le rapport familial aux objets et pratiques artistiques en est absent (sauf pour le cas d'élèves issus de familles d'artistes). C'est à partir de l'ensemble de ces éléments que nous parlons plus généralement d'« élèves connivents » ou « non connivents ». C'est pourquoi nous allons voir à présent comment les deux pôles les plus opposés de ce modèle en quatre groupe sont socialisés ou non à la réception savante des arts dans leur environnement familial.

II/ Mise en place d'un test culturel comme protocole d'enquête

Nous avons mis en place un protocole d'enquête initiant nos entretiens semi-directifs afin de mesurer l'amplitude de répertoire patrimonial disponible chez les élèves enquêtés, ainsi que leur mode de socialisation avec ces œuvres du patrimoine pour les œuvres muséales ou musicales selon le terrain étudié. Il s'agit de la démarche expérimentale correspondant à l'introduction d'un « jeu-test » sur le patrimoine de la musique ou de la peinture (que nous avons décrit dans notre partie méthodologique).

Lors de l'entretien semi-directif conduit avec les élèves, il s'agissait de soumettre ces derniers à une sélection d'œuvre du patrimoine et de leur demander lesquels ils reconnaissaient, comment ils les avaient connus et de qualifier les œuvres reconnues. Le répertoire patrimonial disponible nous intéresse car il est une des constituantes nécessaires, (mais pas suffisante) à une analyse savante d'œuvres d'art. Dans le développement suivant, nous réalisons une analyse des extraits d'entretiens issus du « test culturel » sur les œuvres patrimoniales dans les domaines musicaux et picturaux.

Voyons à présent les résultats de cette démarche expérimentale pour les élèves de notre sélection, ce qui nous permet dans un premier temps d'obtenir des éléments sur la constitution de leur « bibliothèque intérieure » (Eco, 1965), éléments qui pourront être mis en relation ultérieurement avec les analyses savantes ou populaires qu'ils produisent de nos deux œuvres-témoins.

Voici les principales conclusions qui en ressortent. Tout d'abord, ainsi que nous l'avions démontré dans un article précédent (Bonnéry & Fenard, 2013a), les écarts sont très importants concernant le

répertoire patrimonial disponible chez les élèves de milieux sociaux contrastés. En moyenne, les élèves des groupes 1 et 2 confondus reconnaissent quatre fois plus d'œuvres que les élèves des groupes 3 et 4 pour le même test culturel. On observe également des élèves du groupe 1, fortement socialisés aux enjeux culturels dans leurs familles, reconnaissant encore plus d'œuvres que tous les autres élèves. Finalement, le contraste est très important entre les élèves défavorisés et les élèves culturellement les mieux dotés (et notamment ceux du groupe 1). Nous le verrons, ceux-ci sont capables de citer des œuvres nombreuses, et de courants variés. Ils citent les noms précis des artistes et les titres de ces œuvres. Ils évoquent également des œuvres ou artistes qu'ils sont les seuls de notre enquête globale à pouvoir citer, montrant ainsi par ce jeu-test, une forme de distinction culturelle vis à vis des autres élèves. Ancrés dans l'idéal de l'éclectisme éclairé, ils sont capables de mobiliser des connaissances à la fois légitimes et populaires. Les élèves les plus défavorisés, en plus d'avoir une amplitude plus restreinte en terme de répertoire patrimonial, citent principalement des artistes et œuvres qui reviennent de manière régulière dans la population de leur groupe socio-culturel et qui sont particulièrement médiatisés.

Les inégalités en terme de socialisation familiale peuvent expliquer ce phénomène. Celui-ci a des conséquences sur la réception effective des œuvres contemporaines et de la chanson par les élèves de milieux sociaux contrastés. En effet, on a vu dans notre cadre théorique que les différents registres de l'apprentissage étaient en interdépendance pour la réussite scolaire des élèves. Or, le registre culturel, lorsqu'il est mobilisé seulement dans sa dimension basse par les élèves non connivents avec l'école et la culture, ne permet pas les mêmes activités cognitives lorsqu'il s'agit de produire un commentaire d'œuvres. L'analyse quantitative détaillée des résultats de ce test culturel est disponible en annexe (Annexe N°6, p. 443).

Par ailleurs, ce test culturel nous a permis de constater des écarts importants existant entre les élèves des groupes 1 et 4 notamment, représentant les pôles les plus opposés sur le plan des capitaux scolaires et culturels de notre sélection d'élèves, en terme de « volume » de commentaires produits sur les œuvres. Les élèves les plus défavorisés (groupe 4) produisent globalement un entretien bien moins prolifique que les élèves du groupe 1. Le différentiel est moins impressionnant du côté de la réception des œuvres de la chanson que de celles de l'art contemporain où les écarts demeurent majeurs (Les élèves du groupe 1 produisent jusqu'à sept fois plus de discours que les élèves du groupe 4). Néanmoins, dans nos deux terrains d'enquête, on peut tout de même faire état d'une production inégale en terme de discours sur les œuvres selon les élèves des différents groupes socio-culturels. La différence de volume de commentaire produit n'est pas seulement remarquable pour l'extrait d'entretien traitant de ce test culturel mais bien pour l'ensemble de l'entretien basé sur la production de commentaires d'œuvres plus généralement. Nous mettons alors en évidence, par cette approche en terme de "volume" de discours, les inégalités sociales de disposition à la production de commentaires d'œuvre détaillés dans ce chapitre.

III/ Socialisations familiales et degrés d'acculturation à la disposition esthétique

Nous abordons ci-après quelques éléments de portraits sociologiques des élèves des groupes 1 et 4 afin de mettre en évidence les contrastes forts existant entre nos deux idéaux-types de lecture savante et populaire. Il nous semble essentiel de préciser des éléments concernant les pratiques culturelles de ces élèves afin de mieux saisir l'ampleur des réceptions socialement contrastées démontrées par la suite dans ce second chapitre. Les échanges ayant lieu autour du test culturel lors de l'entretien permettent d'approfondir la reconstitution rétrospective de la genèse de ce rapport aux objets culturels issue d'une transmission familiale pour les élèves du groupe 1 et 4 qui correspondent aux profils sociaux-scolaires les plus contrastés.

1. Groupe 1 : des pratiques culturelles familiales fréquentes

Concernant le groupe 1, les quatre élèves sélectionnés ont tous un profil similaire du point de vue des pratiques culturelles intra-familiales qui ont un caractère de récurrence et d'omniprésence dans les modèles familiaux. Très socialisés à la rencontre avec les œuvres et à la production de discours et d'interprétations artistiques, ils sont très à l'aise dans ce domaine lorsqu'ils sont sollicités pour analyser des œuvres lors de l'entretien. Alice et Donatello sont tous deux scolarisés en classe à option arts-plastiques (CHAAP) dans un collège du Val-de-Marne, concentrant des élèves de milieux favorisés, dans la ville de NsM où ces milieux sont majoritaires. Ces élèves sont également issus de milieux sociaux les plus « cultivés », ayant pour caractéristique le fait que leurs parents travaillent dans le milieu culturel « légitime » et ont particulièrement été socialisés à la réception d'objets culturels. Ils se destinent également tous à des carrières en lien avec le domaine culturel ou intellectuel, dans la lignée des professions de leurs parents. Voici deux portraits d'élèves caractéristiques de ce groupe 1, représentant les élèves les plus connivents avec les codes scolaires et culturels de socialisation.

- **Alice (Terrain d'enquête : musée le MAC/VAL)**

Alice a un père musicien professionnel et une mère comédienne de théâtre qui a fait des études de lettres. Elle est une excellente élève scolarisée dans une classe CHAAP (option art-plastiques), très littéraire, passionnée de théâtre, de musique et d'écriture romanesque, ayant joué du violon durant des années au conservatoire et se destinant à devenir elle-même comédienne. Elle souhaite intégrer un lycée avec une option théâtre au Baccalauréat dans un premier temps.

Cette élève, qui dit d'elle même avoir été « *éduquée aux œuvres dès le biberon* » est la seule élève capable de citer Salvador Dali, Henri Matisse, Ingres, Paul Klee ou V. Kandinsky dans le jeu-test sur le patrimoine, alors que les autres élèves ne connaissent visiblement pas ces artistes. Une fois encore, la socialisation familiale explique en grande partie ces connaissances. Cela ressort également dans les propos d'Alice, à propos de l'artiste Salvador Dali : « *Alors oui, ça j'en ai vu mon père adore alors il nous en montre, donc voilà, heu, j'afficherai pas forcément ça chez moi ! voilà c'est pas... Je trouve pas ça moche, faut pas dire que c'est moche, mais c'est pas... c'est pas mon style* » (Alice, élève connivente,

GROUPE 1). Le père d'Alice fait donc la démarche active de « montrer » à ses enfants des peintres qu'il « adore » dans une optique de transmission culturelle. Ces élèves ont visiblement intégré les codes de la réception savante et de « l'éclectisme éclairé » qui prévaut dans les milieux culturels.

C'est ainsi qu'Alice nous montre dans ses propos qu'elle n'apprécie pas vraiment Dali qui n'est « *pas [son] style* » mais a également conscience qu'il faut relativiser ses goûts et les situer dans un espace des possibles. Pour elle, l'appréciation d'une oeuvre ne se limite visiblement pas à ce qu'elle puisse « plaire », ce qui diffère des réceptions populaires, nous allons le voir. La connaissance de Dali comme peintre relève pour elle d'une connaissance de culture générale, d'un peintre consacré comme patrimonial, ce qui permet de catégoriser les oeuvres selon les artistes en identifiant des styles. L'extrait suivant nous donne également à voir comment se forme la disposition savante à l'analyse d'oeuvre par la socialisation parentale chez Alice.

Alice, élève connivente, GROUPE 1 : reconnaissant une oeuvre du test culturel.
Alors ça c'est Les demoiselles d'Avignon de Picasso, ça je l'ai vu parce que ma mère m'a emmenée au musée Picasso à Paris. Heu au début, heu... bon en tout cas je me rappelle que j'étais plus jeune et quand je l'ai vu j'ai trouvé ça joli. Oui j'ai dit ça à ma mère, parce qu'elle m'en avait parlé, elle m'avait dit, tu vas voir on va voir les Demoiselles, on va voir Les demoiselles et oui c'est vrai que quand je suis arrivée devant ben waouw ! c'est beau, voilà.

Cette élève décrit bien ici combien sa mère a également une véritable action de socialisation artistique lorsqu'elle la « prépare » à la sortie au musée ainsi qu'à la rencontre avec telle ou telle oeuvre spécifique qu'elle veut visiblement lui faire découvrir de manière consciente. Il semble que l'élève, du fait de cette préparation préalable, puisse finalement mieux s'approprier l'oeuvre de Picasso car elle sait que sa mère y attribue une valeur en amont de la visite. Alice reconnaît ainsi dans ces propos la légitimité de sa mère comme « prescripteur » de goûts et de capitaux culturels lorsqu'elle confirme : « *C'est vrai que quand je suis arrivée devant, ben wahou c'est beau !* ».

Les occasions de transmissions familiales « indirectes » sont également nombreuses pour cette élève particulièrement connivente. Alice nous explique par exemple qu'elle reconnaît des oeuvres grâce à sa fréquentation de recueils de poésie issus de la bibliothèque familiale : « *Et ça [J.A.D. Ingres, Une Odalisque, 1914] je l'ai déjà vu plein de fois mais j'ai oublié. J'hésite, je ne sais plus qui c'est, mais je l'ai déjà vu, ne serait ce que dans des recueils de poésie ou quoi, quand on met des images pour illustrer, je pense que j'ai du le voir ici* ».

De plus, cette élève nous montre à quel point la fréquentation régulière et prolongée dans le temps des oeuvres du patrimoine de la peinture a marqué son esprit, au point de devenir des imaginaires culturels l'influençant dans d'autres pratiques artistiques : « [à propos de V. Van Gogh *La chambre jaune de Van Gogh à Arles, 1889*] *Et quand je décris je vous disais tout à l'heure que j'écris des petites nouvelles parfois, et je devais décrire une chambre et ça ressemblait beaucoup à ça dans mon imagination donc je pense que ça m'a influencée aussi. Parce que je l'ai beaucoup vue* ». Ces imaginaires culturels très riches ont une influence sur la réception potentielle d'oeuvres d'art, dans un contexte où la lecture intertextuelle est privilégiée, on le verra.

Celle-ci nous apprend par ailleurs que dans sa classe CHAAP d'un établissement socialement favorisé, il est possible d'aller deux fois au musée en une semaine "[à propos de l'oeuvre *Rouge, Jaune, Bleu* de V. Kandinsky évoquée précédemment] « *heu, on l'a étudié en art plastique longtemps, on a fait une analyse dessus en fait, et puis j'en ai vu d'autres de Kandinsky on est allés au Centre Pompidou. Juste après, dans la même semaine où on est allés au MAC/VAL (rires). C'était notre semaine sortie au musée quoi ! et je crois que ça a été proposé aussi en histoire des arts* » (Alice, GROUPE 1). La description faite par Alice de ses occasions de socialisation culturelle par le contexte scolaire est édifiante. Deux sorties au musée dans la même semaine pour cette classe de CHAM, une œuvre étudiée « longuement » en cours d'arts-plastiques et la préparation de l'épreuve d'Histoire des Arts qui revient souvent dans les modes de socialisation primordiaux en classe de 3^{ème}¹⁴.

- **Louis (Terrain d'enquête : Association Zebroek)**

Louis quant-à lui est un très bon élève, scolarisé dans une classe CHAM (option musique) dans un collège de la première couronne de banlieue parisienne à population socialement hétérogène (93). Ce collège a pour caractéristique de regrouper des élèves dont les parents, résidents de la ville de R. notamment, exercent de nombreuses professions artistiques. Il était en stage de 3^{ème} au sein de l'association Zebroek lors de son entretien, ce qui montre un intérêt précoce pour la profession de critique ou journaliste musical, qu'il aimerait exercer. Ses parents exercent tous deux des professions intellectuelles et éducatives : son père, éducateur spécialisé, a été promu récemment chef d'établissement dans un IME et sa mère est enseignante spécialisée en classe ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire). Ses deux parents témoignent surtout d'une pratique artistique constante dans l'univers familial en amateur, pour eux-mêmes et pour leurs enfants (Louis fait de la guitare au conservatoire depuis son enfance). La mère crée en outre des projets artistiques avec l'association Zebroek pour ses élèves et Louis est donc particulièrement habitué à ce type de discours sur les œuvres qui lui est demandé en entretien.

Aussi, Louis nous décrit-il par exemple sa découverte des Beatles « *ça c'est mes parents qui m'ont fait écouter. Comme j'aimais bien un peu l'rock et qu'il était un peu plus leur génération, enfin un peu tout ça...* » (Louis, GROUPE 1). Des élèves comme Louis construisent leur goût (ici) pour le rock par le biais de leurs parents qui viennent ensuite alimenter ce goût en introduisant peu à peu de nouvelles références, que leurs enfants adoptent visiblement, même si ils soulignent bien que « *c'est un peu plus leur génération* » (Louis, GROUPE 1). Les très bons élèves du groupe 1 s'approprient donc les musiques dites « anciennes » de leurs parents, allant même jusqu'à les préférer aux musiques « actuelles ». Les élèves de ce groupe sont capables de citer beaucoup de références spontanément ainsi que des artistes qu'aucun autre élève ne cite jamais¹⁵, ce qui peut être considéré comme une forme de « distinction sociale » au sens de P. Bourdieu. Par exemple Louis est le seul élève à reconnaître la Mano Negra et ses symboles dans le photomontage musical « *Y'a la main de Mano Negra ici* » (Louis, GROUPE 1).

¹⁴ Néanmoins les élèves scolarisés en SEGPA ou en classes relais ne passeront pas, sauf cas exceptionnel de reprise de cursus « général », l'épreuve d'histoire des arts, ce qui leur donne une occasion de moins de se confronter aux œuvres en produisant un discours d'analyse savante.

¹⁵ Non seulement dans la sous-population ici détaillée mais aussi dans l'ensemble de la population étudiée.

On a pu le voir dans d'autres recherches, la manière dont les parents accompagnent les activités culturelles par un étayage particulier, participe de la formation de disposition de spectateur, ce qui a été montré notamment pour la lecture partagée d'albums de littérature jeunesse chez les petits (Bonnéry, 2010a ; 2010b), mais également concernant les socialisations musicales (Bonnéry et al., 2012). Nous proposons la lecture de l'intégralité de l'entretien individuel mené avec Louis (Annexe N°9, p. 461) afin de se rendre compte de l'aisance et la familiarité de ce type d'élèves particulièrement connivents. Cela donne un aperçu plus globalement de ce que des élèves du groupe 1 sont capables de produire en terme d'analyse d'oeuvres et de réflexivité. D'une certaine manière, cela constitue également un horizon vers lequel une médiation levier pourrait tendre, pour former aussi les élèves non connivents à la disposition savante.

Finalement, les élèves du groupe 3 (et également du groupe 4) sont beaucoup moins concernés que les élèves connivents par une forme de transmission plaçant la culture comme valeur éducative centrale. Ainsi par exemple, Théo nous explique qu'il a été au concert de Mickaël Jackson avec ses parents étant petit. Pour lui, cette star musicale était une référence familiale incontournable expliquant sa reconnaissance de l'artiste lors du test culturel. Néanmoins, comme il l'explique, il ne s'agissait pas d'une transmission « orchestrée » comme faisant partie d'une éducation organisée pour les enfants ainsi que nous l'avons rencontré précédemment chez les élèves de milieux favorisés. Au contraire, Théo décrit plutôt cela comme étant lié à un concours de circonstances : « *Ouais mais j'étais tout petit hein j'ai les photos hein j'avais deux ans, ou trois ans et les parents ils avaient personne pour me garder donc je suis resté avec eux* » (Théo, élève non connivent, GROUPE 3).

Un prescripteur culturel majeur chez les élèves de ce groupe plus défavorisé, demeure la télévision. Celle-ci est centrale dans la construction de répertoires chez ces élèves. Les artistes cités par eux dans ce jeu-test sont alors très fréquemment reconnus simplement de manière superficielle, « *euh lui, je vois qui c'est de tête* » car « *je dois l'avoir vu à la télé* » (Théo, élève non connivent, groupe 3, à propos de Serge Gainsbourg). La télévision permet autant à ces élèves de se familiariser avec le patrimoine de la musique par le biais des clips et des nombreuses émissions musicales mais également au patrimoine de la peinture, présent notamment dans les publicités ou les images véhiculées par les médias.

2. Groupe 4 : Très faible présence de pratiques culturelles familiales

A l'opposé de ce groupe, d'autres élèves du même âge que Alice, ou Louis sont pourtant scolarisés dans le même palier scolaire mais ne sont pas disposés à l'analyse savante d'oeuvres d'art de la même manière. En effet, ces élèves sont issus de milieux favorisant *a priori* moins le développement de cette disposition esthétique.

Par comparaison au groupe 1, nous avons dans le groupe 4 des élèves dont les profils sociaux et scolaires sont très contrastés. Olivia et Brandon tout d'abord, sont issus de milieux très précarisés et ont des parents scolairement les moins dotés. Olivia a une mère ouvrière d'usine et son père est un ancien mécanicien qui a du arrêter de travailler suite à un accident. Brandon a quant-à-lui une mère femme de ménage et un père maçon. Ils sont tous deux scolarisés dans une classe relais de VL (94) suite à de

nombreux épisodes de décrochage scolaire durant leur scolarité au collège et vivent dans une « cité ». Ils ont tous deux décroché « de l'intérieur » (Bonnéry, 2003) au vu de leurs entretiens, c'est à dire qu'ils n'arrivent plus à suivre les exigences scolaires, sur le plan intellectuel, c'est ce qui correspond en fait à un « décrochage cognitif » qui correspond à une auto exclusion des apprentissages. Olivia et Brandon se destinent à des filières courtes, Olivia visant le CAP petite enfance et Brandon souhaitant être pompier mais ne sait pas comment y accéder scolairement.

Les entretiens nous donnent à voir des élèves n'ayant aucune pratique culturelle dans leur environnement personnel, amical et familial. La situation de difficulté sociale prenant une place très importante et accordant peu de place à des activités de loisirs, quelque'elles soient du côté de Brandon. Les deux élèves citées ci-après sont choisies car elles illustrent ce que l'on voit régulièrement chez d'autres élèves de ce groupe mais seront évoquées plus ponctuellement. Olivia regarde par exemple assidûment la télévision, des vidéos sur youtube et a une utilisation régulière des réseaux sociaux comme « Instagram ». Quant à Stacy, elle déclare aimer les dessins animés « *un peu bébé* » à la télévision, et principalement chanter en regardant des clips de hip-hop sur youtube. Elle fréquente également les réseaux sociaux comme « Instagram ». Ce type d'activité culturelle n'est pas en lien avec la socialisation parentale pour ces trois élèves du groupe 4. Il est également beaucoup moins axé sur une visée d'intellectualisation de l'art.

Les connaissances patrimoniales disponibles pour ces élèves en difficulté sont issues en outre de la rencontre « fortuite » avec des objets du quotidien, pour lesquels la catégorisation esthétique est alors exclue. L'intellectualisation de l'œuvre est donc totalement absente dans ce type de reconnaissance des oeuvres. Encore une fois, il s'agit pour ces élèves plus d'une simple reconnaissance visuelle et superficielle que d'une véritable connaissance des œuvres et artistes cités dans le test culturel.

Ainsi, Olivia demeure quasiment muette pendant tout ce moment d'entretien sur le patrimoine pour lequel elle n'a simplement pas les références nécessaires. Cela explique également le très faible volume de discours recueilli pour cette élève particulièrement en difficulté. La seule œuvre qu'elle reconnaît réellement est le tableau de Andy Wahrol, *Marilyn Monroe*, dont elle ne cite ni le titre ni l'artiste, et qu'elle a découvert ainsi : « *Heu celle là je l'ai vue. Celle là y'avait des gens de mon entourage qui l'avaient dans leur salon et...* » (Olivia, élève non connivente, GROUPE 4).

De la même manière, Malik a connu Bob Marley par l'intermédiaire d'un objet du quotidien ne formant certainement pas la même disposition de spectateur d'art que le recueil de poésie ou le dictionnaire (comme nous l'avons vu pour Alice) : « *lui il est connu pour euh... (hésite) pour ça (fait le geste de fumer), même que chez ma tante y'avait un cendrier avec la tête de Bob Marley avec un joint dessus, d'ailleurs c'est pour ça que je le connais après genre, on m'avait dit c'était qui et voilà* » (Malik, élève non connivent, GROUPE 3). On note que cet élève est issu du groupe 3 qui partage sur ce point les mêmes caractéristiques que ceux du groupe 4. Le fait que Malik n puisse pas aller au-delà confirme notre hypothèse : la découverte de Bob Marley par ce biais ne construit pas de connaissances en terme de courants, d'esthétiques, ou d'une approche de l'artiste comme garant de la genericité d'un travail

artistique. En effet, Malik reconnaît bien l'icône visuelle de Bob Marley mais ne connaît pas son identité musicale et les raisons artistiques qui ont fait de lui une telle icône.

Finalement, les élèves de milieux populaires du groupe 4 découvrent une large partie de leur répertoire culturel par le biais de l'école : « *ah oui, ouais, j'en ai vu une, y'en avait une dans mon livre d'histoire. Celle là j crois on l'avait étudiée en français. Elle était dans mon livre de français* » (Olivia, élève non connivente, GROUPE 4). Mais dans ce cas cela fonctionne de nouveau sur le mode de la simple reconnaissance visuelle sans que l'élève ne se soit approprié de connaissances sur les œuvres reconnues. Cette influence des apprentissages scolaires sur les élèves des milieux les plus scolairement et culturellement défavorisés est malgré tout assez forte pour être soulignée car, pour les élèves de milieux les plus populaires en particulier, il s'agit en effet du véritable rôle de la démocratisation de la culture par l'école. « *On l'a travaillé en 6^{ème}* » (Brandon, élève non connivent, GROUPE 4), c'est la raison unique pour laquelle Brandon est capable de reconnaître le tableau *Le radeau de la Méduse* dans le jeu-test sur le patrimoine, ce qui constitue un tiers de son patrimoine culturel disponible en terme d'œuvres picturales dans le cadre de notre protocole particulier (l'élève a reconnu seulement 3 œuvres sur les 21 proposées). L'école a donc un rôle primordial dans la réduction des inégalités sociales sur le plan du répertoire d'œuvres du patrimoine, et c'est d'ailleurs une de ses missions. Pourtant, les inégalités de socialisation artistique demeurent très prégnantes (nous allons le constater dans ce chapitre).

IV/ Analyse des différences sociales dans le rapport aux œuvres

Ces différences majeures en termes de socialisation familiale nous permettent d'introduire et de comprendre les inégalités d'accès à la disposition esthétique développée ci-dessous. L'argumentaire suivant sera étayé par des exemples issus des entretiens avec les élèves lors du jeu-test sur le patrimoine.

Nous allons voir à présent en détail comment peuvent s'expliquer ces différentiels impressionnants en terme de volume de discours produits par les élèves (Annexe N°6, p. 443). Que nous disent les élèves à propos des œuvres ? Que nous révèlent ces extraits d'entretien sur leur rapport aux œuvres, leur mode privilégié de réception et sur leurs dispositions effectives ? Nos résultats d'enquête nous donnent à voir ce que disent les élèves connivents à propos de l'art et qui est absent dans le discours des élèves non-connivents.

Notre argumentaire sera bâti en fonction de quatre critères importants qui fondent une réception savante des œuvres : la mise à distance, la mise en liens, la mise en ordre et la mise en problème. Plus précisément, la disposition à l'éclectisme éclairé, le rapport formel aux œuvres, la catégorisation esthétique et le rapport réflexif aux émotions et impressions suscitées par l'œuvre semblent fonder l'écart principal du rapport aux œuvres. Pour chacun de ces critères, nous comparons nos matériaux concernant les élèves de milieux sociaux différents et leurs rapports différenciés aux objets culturels.

1. Disposition à l'éclectisme éclairé

Les résultats de notre enquête liée au test-culturel sur le volume de répertoire patrimonial est sans appel : les élèves connivents reconnaissent beaucoup plus d'artistes que les autres. Le groupe 1 est

composé d'élèves qui peuvent se montrer fiers et flattés de montrer l'étendue de leurs savoirs durant le test culturel. Alice insiste sur le fait qu'elle « *les a toutes vues les œuvres* », et Donatello, faisant d'une certaine manière avec assurance « l'étalage » de ses connaissances précises en matière d'art et allant jusqu'à une certaine conscience de son « niveau de culture » témoignent de l'écart énorme les séparant des élèves en difficulté. Ainsi, lorsqu'on lui fait remarquer qu'il a beaucoup de connaissances par rapport aux autres élèves, il s'exclame « *Après c'est le niveau de culture ! ça fait chier, (se reprenant) ça embête beaucoup de personnes, mais bon moi c'est sûr, y'en a plein que j'ai déjà vues (des œuvres du patrimoine)* » (Donatello, élève connivent, GROUPE 1).

On peut mettre en parallèle l'attitude de Louis, qui montre également qu'il connaît beaucoup de ces artistes par son envie de ne pas en oublier un seul « *Oui. Euh... [silence] à tous les coups, j'ai oublié des têtes que j'connais. C'est... ah oui! voilà, Bob Marley ici* ». De plus, on les voit plusieurs fois se rassurer sur la justesse de leurs propositions par des expressions comme « *c'est bien ça ?* » (Alice, élève connivente, GROUPE 1) ou « *c'est Beethoven, c'est ça ?* (Soline, élève connivente, GROUPE 1) « *Euh, Jimmy Hendrix ici, si j'me trompe pas ?* » (Louis, élève connivent, GROUPE 1). Cela témoigne de leur conscience que l'identification des bons artistes fait partie de ce qui constitue pour eux une appréciation de qualité. Louis est l'un des seuls élèves capables de citer un artiste classique comme Schubert qui montre l'étendue de son répertoire en terme de légitimité culturelle. Cela témoigne également de leur exigence personnelle à la précision mais aussi de leur volonté récurrente de s'instruire, d'apprendre y compris lors de l'entretien comme une occasion parmi d'autres.

Cette attitude générale peut expliquer en partie le différentiel en matière de volume de discours produits sur les œuvres. Les élèves des groupes 1 et 2 vivent ce test culturel comme un test pouvant les valoriser et parlent d'art durant le test avec beaucoup plus de contenu et d'enthousiasme à évoquer leurs connaissances. Ils disposent par ailleurs de plus de « prescripteurs » dans leur entourage et de plus de lieux de socialisation à ces oeuvres, ainsi que plus de connaissances sur elles à restituer en entretien. De leur côté, les élèves du groupe 4 particulièrement, mais également certains élèves du groupe 3 vivent plutôt ce test culturel comme une épreuve qui les met face à leur faible connaissance et qu'ils essaient de fuir au plus vite.

Finalement, prenons l'exemple de Soline (élève connivente, GROUPE 1) qui a acquis beaucoup de connaissances du patrimoine « ancien » et « récent » de la chanson française (selon la nomenclature de l'Education Nationale) par le biais de la télévision, qu'elle regardait avec ses parents particulièrement amateurs de musique. Elle est ainsi capable de reconnaître Edith Piaf par le biais de la diffusion télévisuelle du film « La Môme ». En plus de Serge Gainsbourg, elle évoque également Michel Berger, France Gall, Etienne Daho ou Renaud qu'elle a tous connus grâce à des émissions télévisées musicales. Analysons alors le rapport savant à ces artistes qu'elle a construit par cette socialisation. Lorsqu'on lui demande ce qui lui plaît dans ces artistes de la chanson française patrimonialisée, elle explique:

Soline (élève connivente, GROUPE 1): *J'aime bien leurs chansons...J'aime bien les paroles surtout (...) Ben elles sont plus vraies j'trouve 'fin... hum... elles sont... (hésitation) plus vraies. J'aime bien les écouter, en plus j'trouve ils avaient un beau timbre de voix*

avant... un peu cassé heu. (...) En plus ça rentre dans la tête 'fin... je sais pas... Et l'instrumental 'fin... le tempo.

Nour (élève conivente, GROUPE 2) :

N : Ben je reconnais Mickael Jackson déjà

M : Oui lui c'est le premier alors...

N : Euh là c'est pas trop mon style mais je reconnais les Beattles (...) déjà c'est très vieux.

M : Très vieux de quand ?

N : Je sais pas j'ai jamais écouté mais ça fait longtemps qu'ils étaient connus... Lui c'est Beethoven !

M : Comment tu connais Beethoven ?

N : ben j'ai déjà vu 'fin j'avoue j'ai entendu parlé en cours ouais en musique, et lui c'est Gainsbourg, je sais pas au cours de ma vie y'a des gens ils ont parlé de lui ouais voilà à la télé ouais beaucoup à la télé et voilà, (...) lui je sais qu'il fait du jazz ah attendez ah j'ai oublié son prénom (...).

Pour Soline, les critères employés sont autant de manières d'aborder des oeuvres diverses du patrimoine ancien et récent en fonction de modes d'appréhension savants et distancés qui correspondent à ce qui a été décrit par F. Eloy et S. Bonnéry autour de cette disposition à l'éclectisme éclairé. Combinant une attention au texte poétique, à l'accompagnement musical ainsi qu'aux qualités de voix, cette élève nous donne à voir sa manière particulièrement savante de s'intéresser à ces différents répertoires du patrimoine de la chanson. Ainsi, cet éclectisme n'est pas seulement attendu sur le type d'artistes cités mais bien sur la capacité à appliquer un regard esthétique savant à divers types d'artistes à légitimités inégales. A la différence de Soline issue du groupe 1 (le plus connivent de la disposition esthétique), Nour issue du groupe 2 est capable de citer des artistes de générations et d'esthétiques différentes mais sa socialisation est principalement due à la télévision et elle emploie moins de critères formels que Soline pour parler des artistes.

A propos du type d'œuvres reconnues dans le test-culturel sur le patrimoine, la différence essentielle à souligner entre élèves de groupes sociaux opposés, réside dans la nature des œuvres ou artistes cités. En effet, on l'a vu, les élèves du groupe 1 vont avoir tendance à citer, en plus d'un répertoire culturel très éclectique, ce que nous appelons des « répertoires-distinction », c'est à dire à se distinguer culturellement en citant des artistes/œuvres qu'aucun autre élève de leur âge ne cite jamais. Au contraire, les élèves des groupes 3 et 4 citent tous les mêmes œuvres. Ces derniers reconnaissent pour le terrain musée, de manière quasiment exclusives les trois tableaux suivants : « *Le radeau de la Méduse* », « *La Joconde* » (De Vinci) », et « *Marylin Monroe de Andy Wahrol* ». Ce sont des « figures » incontournables de la peinture, aujourd'hui popularisées par la télévision et la publicité notamment, mais également par l'école qui travaille beaucoup sur les artistes comme Andy Wahrol et pour qui *Le radeau de la méduse* demeure un classique de l'étude scolaire d'œuvres d'art. Concernant ce tableau, il semble en effet qu'il soit connu des élèves via les illustrations de manuels scolaires.

Pour le patrimoine de la chanson, les élèves les plus en difficultés sont également dans une reconnaissance restreinte des artistes. Le plus souvent, les mêmes figures reviennent, particulièrement médiatiques ou relevant de la culture « juvénile populaire » et des artistes écoutés par les jeunes générations au moment de l'enquête (les recherches sur la musique montrent que ces références changent

souvent), notamment en contexte de banlieues populaires comme « 50 Cents » ou « Beyonce » qui sont spécifiquement cités par les élèves des milieux les plus populaires. Néanmoins, au-delà de ces trois artistes reconnus presque unanimement par les élèves de milieux populaires (en comptant Mickaël Jackson), on constate malgré tout un répertoire potentiellement plus large pour les oeuvres du domaine musical que pour les oeuvres picturales. En effet, les canaux de connaissances de ce répertoire musical sont plus popularisés et plus disponibles pour les élèves enquêtés sur notre terrain musical. C'est ainsi que Rosetta nous parle également de Renaud car la chanteuse populaire « Cœur de pirate » en a fait une reprise dans une émission de chansons.

Contrairement aux élèves du groupe 1 qui évoquaient des artistes connus comme devant faire partie de leur répertoire disponible car représentant un patrimoine culturel « à connaître », les élèves des groupes 3 et 4 sont plutôt dans la reconnaissance uniquement d'œuvres et d'artistes « connus » du grand public au sens de « populaires ». Il s'agit de parler des « stars » en quelques sortes, celles que le jeu médiatique met sur le devant de la scène, mais qui ne sont pas appréhendées comme devant être connues dans le but d'élargir son capital culturel, notamment par des références légitimes. C'est ainsi que Mickaël Jackson est par exemple systématiquement cité en premier dans les entretiens avec les élèves de ces groupes socio-culturels défavorisés.

Anton, élève non connivent, GROUPE 3.

L'enquêtrice : je sais pas si tu en reconnais certains de vue même

Anton : franchement nan Mickael Jackson si...bah oui

L'enquêtrice : ok

Anton : le reste nan

Rosetta, Elève non connivente, GROUPE 3.

L'enquêtrice : (...) Ils ont été des gens importants quoi tu vois, est-ce que tu en reconnais certains ?

Rosetta : heu je reconnais que Mickael Jackson (paniquée)...

Stacy, élève non connivente, GROUPE 4.

L'enquêtrice : Elle elle me fait penser à quelqu'un...heu...Beyoncé ? Elle chante trop bien...après ah ! Mickael Jackson !

M : C'est quoi comme style de musique lui ?

L : euh je sais pas (elle regarde encore) ben je connais que ça hein...

Dans le cas d'Anton, il semble que la reconnaissance de Mickaël Jackson soit une évidence « *bah oui* » tant la popularité de l'artiste en fait une référence incontournable. C'est le mode de réponse de la plupart des élèves de milieux populaires comme Mehdi qui nous dit également à ce propos « *lui Mickaël Jackson, c'est une légende ce mec c'est un truc de ouf [verlan de « truc de fou »]* » (Malik, élève non connivent, GROUPE 3), ce qui justifie de la reconnaissance par les élèves.

Mais dans le cas de Rosetta, on sent dans son ton de voix une inquiétude d'un autre registre, lorsqu'elle se rattache au début du jeu-test à la seule référence qu'elle est en mesure de reconnaître, et qui la met dans une situation inconfortable vis à vis de l'enquêtrice, et de l'examen culturel dans lequel elle se retrouve. L'ensemble de l'entretien avec cette élève se déroulera d'ailleurs sur la défensive, nous donnant par là-même l'occasion de nous questionner sur notre posture d'enquêtrice et sur la difficulté de traiter des inégalités sociales sans entrer dans une forme de disqualification des pratiques et discours des

élèves des milieux sociaux les plus populaires, nous y revenons plus tard. Par ailleurs, les élèves du groupe 4 considèrent qu'il ne peuvent parler que des artistes qu'ils apprécient, et excluent ainsi de leur répertoire un nombre important d'autres artistes qui ne semblent pas pouvoir faire l'objet de discours ou même ici de citations s'ils ne sont pas dans les seules références générationnelles écoutées par les jeunes les environnant.

2. Rapport formel aux œuvres

Le rapport formel aux œuvres est selon notre cadre théorique, entièrement constitutif de la disposition esthétique. Voyons dès lors un exemple de la manière avec laquelle une élève du groupe 1 s'approprie ces critères formels pour parler de musique. Soline s'approprie en effet le patrimoine culturel de son père ayant une passion pour l'opéra même si cela ne lui correspond pas forcément : « *Il dit que c'est intéressant mais moi j'comprends rien* ». Même si pour le moment elle ne semble pas adhérer au contenu culturel qu'est l'opéra, cette élève est néanmoins à l'écoute de ce que son père juge « *intéressant pour elle* ». Elle est socialisée à l'analyse savante liée à l'attention formelle au « timbre de voix » qui pourrait découler de sa fréquentation d'œuvres lyriques en compagnie de son père particulièrement passionné de voix. C'est à partir de ce critère formel que Soline se construit en tous cas un point de vue personnel sur l'artiste Serge Gainsbourg. Elle reprend donc les critères abordés par son père pour l'écoute partagée de l'opéra à la télévision:

Soline (Elève connivente, GROUPE 1): [*à propos de sa découverte de Serge Gainsbourg*]
J'étais encore petite, je sais pas, j'étais en 6ème quand j'suis tombée sur ça (...) J'aimais... J'aime bien son timbre de voix.. Quand il chante si, j'aime beaucoup, c'est reposant... donc heu... sa personnalité elle m'a un peu surprise mais sinon heu en tant qu'artiste j'trouve qu'il est... assez épatant... j'aime bien, j'aime beaucoup sa voix et puis c'était quelqu'un de franc à ce qu'il paraît.

N'oublions pas comment cette même élève évoquait les artistes de la chanson française en fonction de différents critères éminemment esthétiques. Tous ces critères ne sont jamais abordés de la sorte par les élèves du groupe 4 pour qui le rapport formel aux œuvres n'est jamais mobilisé spontanément lorsqu'on leur demande de parler des œuvres.

Au contraire, les élèves non connivents avec la disposition esthétique sont globalement plus éloignés de ces critères formels d'appréciation des œuvres. On constate pourtant, même chez ces élèves, une attention à la voix de l'artiste qui peut nous évoquer le rapport à la musique développé par une très bonne élève comme Soline qui s'attachait à décrire « *le timbre de la voix* ». Rosetta évoque ainsi à propos d'Edith Piaf, qu'elle a découvert à la télévision « *oui je...fin...même elle a une voix très haute là* » (Rosetta, élève non connivente, GROUPE 3). Néanmoins, elle ne décrit jamais cette artiste explicitement en fonction de son « timbre de voix » ou de la « tessiture » en utilisant ce critère formel d'appréciation de la musique. Pour cette élève, l'évocation du timbre de voix semble être surtout un critère d'appréciation de la chanson d'un point de vue de la réception populaire, c'est à dire dans sa dimension utilitaire. Pour être appréciable, voire écoutable, il faut que la voix soit plaisante, au delà des styles esthétiques et types de voix particuliers qui peuvent être considérés comme intéressants (comme par exemple des voix rauques qui donnent un style à certaines chansons).

Des élèves comme Malik peuvent également évoquer ces critères formels d'appréciation de la musique mais seulement en terme d'appréciation positive ou négative, le couple « j'aime/j'aime pas » qui revient fréquemment chez ces élèves des groupes 3 et 4 et qui ne sont que très rarement justifiés. Ainsi, lorsque celui-ci décrit la voix de Barry White (artiste découvert avec son beau-père), il est capable de dire seulement « *ben j'aimais bien même sa voix je trouve elle est j'aime bien* » (Malik, élève non connivent, GROUPE 3). Finalement, les élèves du groupe 4 favorisent un rapport populaire aux objets culturels au lieu de mobiliser des critères formels d'analyse des oeuvres qui correspondent à la disposition esthétique,

Par exemple, on note une propension forte à citer des artistes vus comme des « stars » qui amène ces élèves à une réception des œuvres surtout basée sur des critères biographiques comme le souligne Brandon en parlant de l'œuvre de Andy Warhol *Marylin Monroe* « *y'a une star qui est décédée après il l'a prise en photo et après il l'a... comment on appelle les machines vous savez les machines ? il la mettait dans l'encre et après il l'a reproduisait plusieurs fois* » (Brandon, élève non connivent, GROUPE 4). Ce critère d'appréciation par les anecdotes biographiques des artistes pouvant s'assimiler à la lecture de journaux « people » par exemple, n'est pas le seul critère qui ressort principalement des réceptions populaires. Dans cette citation, on voit également transparaître un intérêt particulier de Brandon pour la technique utilisée par l'artiste ce que nous allons retrouver à de nombreuses reprises dans notre enquête auprès d'élèves de milieux populaires.

Enfin, un dernier critère qui apparaît également comme étant spécifique des réceptions populaires est l'implication physique de l'artiste dans son œuvre, la notion de performance. C'est dans ce registre de réception que Anton se situe lorsqu'on lui demande pourquoi il apprécie Mickaël Jackson « *sa danse enfin sa...ce qu'il dégage en fait (...) ben il fait ce qu'il veut en fait tous ses gestes en fait ils sont précis et tout ça donc euh* » (Anton, élève non connivent, GROUPE 3). Nous retrouvons dans ces propos les dispositions techniques, narratives et corporelles notamment, décrites dans notre modélisation N°2 concernant trois degrés de la réception savante (p.93). Ces élèves sont donc plus particulièrement ancrés dans le premier degré de la réception des oeuvres. Tout l'enjeu de cette thèse est de savoir comment les mener vers les seconds et troisièmes degrés de réception pour produire des commentaires d'oeuvres correspondant à la disposition esthétique attendue. C'est ce que nous développons dans l'ensemble des chapitres suivants, nous y revenons donc en détails par la suite.

2.3 Catégorisation des objets esthétiques

Nous avons vu que les élèves du groupe 1 cumulaient les instances de socialisation culturelles. Parmi celles-ci, les conservatoires transmettent des modèles de réception savante des oeuvres d'art et ce, notamment en construisant des catégories de pensées basées sur le « style » de l'oeuvre. Voici par exemple ce qu'explique Louis à propos des différentes catégories esthétiques de musiques jouées à la guitare : « *vu qu'on m'a dit qu'y'avait plusieurs styles de guitares, bah euh c'était à moi d'essayer d'voir euh... un peu tous les styles, de voir euh... c'qui m'plaisait l'plus. A partir du moment où j'ai commencé un peu à écouter un peu les différents styles de guitare qui existaient pour euh... voir lequel préférerais, j'ai forcément écouté Jimmy Hendrix enfin...* ».

En cela, les élèves du groupe 1 sont particulièrement outillés pour penser la catégorisation esthétique des objets culturels. Ainsi, on voit que Louis est amené à connaître différents styles de guitare, mais également des sous-catégories esthétiques du rock et genres associés, il cite notamment durant l'entretien « *le jazz, le blues et le rock* », dont il connaît visiblement les nuances par le biais du conservatoire. Cette approche de la musique par la pratique instrumentale en conservatoire invite l'élève à aborder les différents courants musicaux au travers de cette focale instrumentale. Ainsi, nous avons pu mettre en évidence chez les élèves du groupe 1 qui ont la disposition la plus savante, leur capacité de “secondarisation” des oeuvres d'art lorsqu'ils l'abordent par le critère du style esthétique. Les styles et esthétiques des domaines artistiques sont effectivement omniprésents dans les résultats d'enquête liés au jeu-test sur le patrimoine. Ils sont cités de manière directe par les élèves reconnaissant une oeuvre et font partie de la manière acquise familialement de se saisir d'un objet culturel et d'en parler.

Ces élèves sont capables de reconnaître le style d'un artiste, utilisant un terme générique pour parler « d'un Picasso, d'un Dali, d'un Matisse ». Alice parle « du Matisse » qui est « *très connu en plus* », en cela on voit qu'elle a une attention particulière pour des « œuvres majeures », celles qu'il faut visiblement connaître pour sa « culture générale », et avoir dans sa bibliothèque intérieure. Le fait de reconnaître « un Matisse » alors que l'élève n'a jamais croisé cette oeuvre en particulier de Matisse dénote une compétence bien caractéristique de l'analyse savante qui va au delà de la simple rencontre plus ou moins aléatoire avec l'oeuvre.

En effet, cela mobilise une disposition particulière à l'analyse transversale au sein du champ de l'art. Cela passe par l'appréhension des objets culturels comme étant insérés dans le champ artistique et y évoluant en fonction de rapports de filiation, de références ou de ruptures esthétiques. Ces élèves peuvent référencer des styles bien spécifiques, défendus par des artistes vus comme garants d'une création qui leur est propre. Nous l'avons vu également avec l'exemple de Soline qui décrivait le style particulier « d'un » Serge Gainsbourg. Ils ont alors conscience d'une spécificité artistique propre à chacune des références du patrimoine et sont parfois capables de reconnaître d'abord le style, puis l'oeuvre particulière. Voici un exemple de cette disposition à aborder les oeuvres selon leur critère de généricité, dans lequel Alice reconnaît et décrit précisément le style d'un Kandinsky en s'appuyant sur une autre oeuvre du même artiste que celle proposée dans le jeu-test sur le patrimoine.

Alice (élève connivente, GROUPE 1), 14 ans, bonne élève, 3ème CHAAP N/M (94)

Père : musicien professionnel/ Mère : comédienne (théâtre)

Alice : et ici [*V. Kandinsky, Auf Weiss II, 1923*] ça ressemble un peu à du Kandinsky, c'est du Kandinsky ?

L'enquêtrice : c'est ça.

Alice : ça fait un peu penser à « *Jaune, rouge, bleu* » [*Titre d'un autre tableau de Kandinsky étudié par Alice en classe*], enfin c'est un peu les mêmes, les mêmes...et puis les couleurs comme ça, mettre des motifs comme celui-ci là ou celui là ça ressemble un peu à ce qui y avait, on dirait, ça ressemble vraiment à... ou même les damiers qui sont là.

La description faite par Alice du « style » d'un Kandinsky est particulièrement révélatrice, au sens où elle détaille les modalités esthétiques propres à l'artiste, ses couleurs, ses « motifs » particuliers comme par exemple « le damier » pour reprendre les termes de l'élève. Ces éléments qu'elle pointe par

l'élève constituent selon elle la liste d'indicateurs de généricité du style « d'un Kandinsky ». De plus, la comparaison qu'elle établit avec une autre œuvre de Kandinsky travaillée en classe nous amène à penser qu'elle produit par la même, une généricité d'un travail pictural d'un artiste en remarquant les traits esthétiques communs et en les mettant en « liens ». Cela correspond à une propension particulièrement savante de l'analyse d'œuvres, nous l'avons vu. Enfin, au delà du style d'un artiste précis, les élèves connivents sont également capables d'aborder par eux-mêmes les œuvres directement en terme de courants artistiques et ce, de manière très précise. Ils décrivent même les caractéristiques qu'ils attribuent, à tort ou à raison, à ces courants comme Donatello s'attache à le faire sur l'impressionnisme.

Donatello (élève connivent, GROUPE 1), 15 ans, bon élève, 3^{ème} collège Nogent-sur-Marne (94)

Père : décorateur d'intérieur/ Mère : guide dans un musée

Donatello : ça [Max Ernst, Ubu Imperator, 1923] à mon avis, c'est du Pop art

L'enquêtrice : Y'a du Pop art sur cette fiche là mais c'est pas...

Donatello : ça [Dali, Lion, cheval, dormeuses invisibles, 1930] c'est pas facile, je dirais euh, c'est pas de l'abstrait, ça a rien à voir avec ça (il cherche)...

L'enquêtrice : Après t'es pas obligé de connaître tous les courants, tu sais.

Donatello : Je sais pas mais je réfléchis sur ce que ça peut être, l'impressionnisme, je crois pas, si ?

L'enquêtrice : Je crois pas que...

Donatello : Parce que ça peut être présenter ses impressions tout ça mais euh...

Ici, Diego aborde le test-culturel sur le patrimoine de la peinture, sans que cela ne lui soit explicitement demandé. Il procède par le jeu de décodage des courants artistiques en présence dans les différentes représentations d'œuvres célèbres. Il maîtrise certes difficilement encore les différents courants artistiques et se trompe fréquemment d'interprétation. Mais ce qui nous intéresse particulièrement dans cet extrait est la volonté qu'il a de se saisir de ces œuvres par le biais de la connaissance de leur courant artistique en premier abord, ce qui caractérise les élèves du groupe 1 (les élèves du groupe 2 moins socialisés à la disposition esthétique ne proposent ce type de catégorisation que dans un rapport plus scolaire que réellement esthétique) et qui est totalement absent des élèves des groupes 3 et 4 représentant les idéaux-types de lectures populaires d'œuvres. Donatello est dans une posture réflexive qu'il analyse comme telle durant ce test culturel, il réfléchit donc activement sur l'objectivation d'une œuvre qu'il ne connaît pas pour la rattacher à un courant comme l'impressionnisme. Il en décrit les contours et essaie d'effectuer des rapprochements avec les œuvres proposées dans le test-culturel. Cette démarche n'est pas anodine et nous permet de valider l'écart important existant entre des élèves de milieux sociaux et de socialisation culturelle contrastés.

Pour les œuvres du patrimoine de la chanson, les bons élèves les mieux dotés culturellement sont également dans cette posture. L'exemple de Soline qui tente avec peine de définir le style musical d'Elvis Presley est parlant, car même lorsqu'elle ne semble pas maîtriser le travail d'un artiste, elle s'attache spontanément à décrire son appartenance esthétique de manière la plus précise possible, ce qui relève d'un certain type de rapport et d'exigence face aux œuvres culturelles. Ici Soline, tout comme Donatello dans l'exemple précédent, s'attache à décrire le style du chanteur Elvis Presley, dont elle sait qu'il avait une esthétique bien particulière et bien à lui et qu'il lui faut définir durant cet entretien culturel

« heu...j'ai oublié...(s'exclamant) c'est du rock! Mais c'est un sous-genre du rock en fait...Ouais, il swingait je sais pas.... » (Soline, élève connivente, GROUPE 1). Ainsi, elle essaye de nous citer le « boogie-woogie », style musical évoqué uniquement par cette élève même si elle ne se rappelle plus du terme exact. Par la suite, on la voit tenter de caractériser ce style par des critères formels à nouveau, des manières avec lesquelles l'artiste peut se définir vis à vis des autres, le fait par exemple que Elvis Presley ait une manière bien particulière de « swinguer » musicalement et corporellement.

Au contraire, les élèves du groupe 4 catégorisent très peu par eux-mêmes les objets culturels comme le font les élèves connivents. On peut noter par exemple que Brandon adopte une posture typique du commentaire des élèves en difficulté lorsqu'il propose d'emblée en réponse au jeu-test sur le patrimoine de la peinture « ouais y'a ça, ça et ça » (Brandon, élève non connivent, GROUPE 4). spontanément, il n'est pas dans l'explicitation comme l'étaient systématiquement les élèves du groupe 1, il répond simplement à la tâche scolaire mais ne comprend pas l'enjeu de développement qui est implicite, ce que les bons élèves comprennent très bien, nous l'avons vu. Mais, nous abordons aussi ce type de commentaire d'oeuvres comme porteurs de logiques sociales et pas seulement comme écart aux normes principales, bien que ce soit dans ce chapitre notre approche principale.

Brandon est en effet ancré dans cet extrait dans une « approche populaire » du rapport aux œuvres, de désignation par un déictique (ça) simplement pour dire qu'il a déjà vu, et ce rapport d'identification ne passe pas par les catégories savantes de titre, d'artiste, de genre ou style. Dire qu'on l'a « déjà vu », qu'on « reconnaît » semble être une façon de percevoir et de commenter pour Brandon, même si ce commentaire est minimal. La catégorisation spontanée des oeuvres telle que nous l'avons vu avec Donatello est quasiment absente chez les élèves non-connivents du groupe 4.

3. Rapport réflexif aux émotions, impressions suscitées par l'oeuvre

Les élèves du groupe 1 sont également plus disposés que les autres à évoquer spontanément une description fine de leurs impressions directement lorsqu'ils reconnaissent une œuvre du test-culturel sur le patrimoine. Ils se placent d'emblée comme spectateurs de l'oeuvre, participant intimement autant qu'intellectuellement de l'élaboration de son interprétation. Ils ne se contentent pas de dire si ils reconnaissent ou pas, voire si ils aiment ou pas cette œuvre, mais rentrent spontanément dans l'explicitation de leurs ressentis et de leur expérience propre de l'oeuvre. Cela témoigne d'une faculté à la métacognition acquise par socialisation familiale. Voici ce qu'Alice évoque par exemple à propos de certaines oeuvres proposées dans le jeu-test sur le patrimoine.

Alice (élève connivente, GROUPE 1) : Ensuite, ça [Andy Wahrol, Marilyn Monroe, 1969] je connais, j'aime bien c'est Andy Wahrol. Ça j'aime bien !! (enthousiaste) je trouve ça joli je trouve ça joyeux en fait. Je trouve ça beau, 'fin j'aime bien, je trouve que c'est plutôt... des couleurs vives, c'est exagéré en fait. Et ça alors ça oui, c'est le cri. De...(elle cherche le nom précis de l'artiste) Edouard (se reprend) Edgar Munch. C'est ça ? (...) C'est ça... alors ça la première fois j'ai eu peur en fait, je me suis dit « ouh la c'est quoi ? » (rires). Et puis j'ai vu le titre et je me suis dit « ça illustre bien ! ». Enfin la peur, l'horreur, parce que on a l'impression que, enfin à chaque fois que je regarde, j'ai l'impression que le cri, en fait il fait tellement de bruit qu'il déforme le paysage à côté. Et puis la tête on dirait presque une tête de mort, la première fois que j'ai vu ça, j'ai fais ouh la la !!! (rires) tu te dis ouh ça fait peur ! et celui là aussi, j'aime bien celui là parce que je trouve que c'est

assez spécial, mais pareil les couleurs elles sont vives, elles sont délimitées. Je trouve ça joli, ça évoque un peu la chaleur, les vacances et tout ça. J'aime bien je trouve ça beau.

Par rapport à l'oeuvre de E. Munch *Le cri*, en plus des critères formels déjà évoqués, Alice décrit d'emblée ce qu'elle a ressenti face à cette oeuvre. Ceci est une autre caractéristique de ces élèves les plus culturellement dotés. La capacité de recul réflexif sur leur vécu de l'oeuvre¹⁶ est également en jeu lorsqu'Alice se met à décrire spontanément et de manière détaillée, la manière avec laquelle elle a « reçu » cette oeuvre la première fois. En effet, face aux oeuvres qui leur sont proposées certains élèves vont systématiquement argumenter ce qui provoque leurs impressions personnelles, même si ce n'est pas la consigne initialement demandée. C'est ainsi qu'Alice nous décrit en détail à propos du cri de Munch et de la « peur » qu'elle a eu de ce personnage qui la terrifiait. Encore une fois, elle nous montre les raisons qui, au sein de l'oeuvre, peuvent expliquer cette émotion ou la réactiver comme la tête du personnage « *qui ressemble à une tête de mort* », ce qui lui provoque un sentiment de peur. Cela témoigne d'une grande habileté d'analyse de l'oeuvre et d'un certain rapport à l'art, socialement construit.

Soline manifeste également ce type de description lorsqu'elle décrit d'elle-même la voix d'un chanteur qu'elle apprécie particulièrement [Soline, élève connivente, GROUPE 1, à propos de l'artiste Louis Armstrong] : « *Je sais pas comment il s'appelle... hmmm (elle cherche le nom de l'artiste)... Lui j'aime beaucoup sa voix!! Hm... On dirait qu'il va mourir (rire) 'fin quand il chante j'sais pas ça fait hhuuhhh... J'aime bien...* ». Alice comme Soline se sont toutes deux approprié la demande implicite « *d'intégrer du subjectif dans un discours élaboratif littéraire* » (Rayou & Bautier, 2009) et c'est tout à fait ce qu'elles produisent ici.

Néanmoins, nous verrons par la suite que les élèves les plus en difficultés scolaire et qui produisent plutôt une réception populaire de ces oeuvres sont également fréquemment dans une expression de leurs impressions, même si ces dernières se résument en « *c'est nul* ». La différence majeure se situe dans la capacité des élèves du groupe 1 (et 2) à argumenter ces impressions par rapport aux éléments issus de l'oeuvre elle-même. De plus, leurs impressions ne sont pas seulement du rejet ou de l'adhésion « *c'est nul/c'est bien* » mais bien l'expression complexe d'émotions diversifiées comme ici la peur, l'horreur, l'exagération ou encore le sentiment de bien-être lié aux vacances, à la chaleur...¹⁷ Celles-ci serviront à l'analyse de l'oeuvre alors que ce n'est pas le cas pour les élèves moins connivents. Au contraire, les élèves du groupe 4 n'évoquent leurs impressions, que en terme de “j'aime/ j'aime pas” sans pour autant rentrer dans la construction d'un argumentaire comme nous venons de le voir. Il leur semble d'ailleurs très compliqué de pouvoir parler à propos d'une oeuvre qu'ils n'aiment pas.

Synthèse intermédiaire

Finalement, on commence à voir se dessiner des tendances socialement différenciées dans la production de discours sur les oeuvres. Ce test-culturel sur les répertoires patrimoniaux a contribué à la mise en évidence des rapports savants aux oeuvres du patrimoine adoptés par les élèves les plus

¹⁶ Ce que nous avons décrit comme « l'aïsthesis réfléchie » (Massin, 2013) dans le chapitre 1.

¹⁷ Une élève particulièrement littéraire comme Alice est en outre habituée à l'écriture de soi.

culturellement et scolairement favorisés. Ceux-ci étant liés principalement à des critères formels d'appréciation, à la description de ses impressions face à l'oeuvre justifiée par celle-ci, à la catégorisation de l'oeuvre en terme de courants et d'esthétiques et la disposition à un éclectisme culturel, plus précisément lié au registre de « l'éclectisme éclairé ». Du côté des rapports populaires, on voit se dégager principalement des reconnaissance d'oeuvres connues du grand public mais non patrimoniales, et sur le seul registre de la reconnaissance sans apports de connaissances connexes à l'analyse de l'oeuvre. Les critères biographiques et médiatiques sont omniprésents, tandis que l'expression des ressentis n'est pas réflexive comme c'est le cas dans le groupe 1, mais plutôt essentiellement liée à une expression des goûts et dégoûts culturels sans argumentation.

Mais si ce protocole de recherche nous a essentiellement permis de mettre en évidence des dispositions chez les bons élèves à la catégorisation des œuvres, c'est à dire notamment à leur « mise en ordre », pour reprendre notre terminologie du chapitre 1, la réception savante des œuvres n'est pas uniquement la capacité à reconnaître un style ou un courant. Celle-ci relève également d'autres modalités de rapports à l'oeuvre que ce seul test culturel ne peut pas mettre en évidence et que nous allons développer encore dans la partie C de ce chapitre en analysant les réceptions contrastées de nos deux œuvres-témoins par les élèves de différents milieux sociaux. Voici tout d'abord la présentation de ces œuvres servant de base à notre analyse.

B/ Deux œuvres-témoins issues de notre corpus et sollicitant une disposition particulièrement savante

Dans cette section, nous considérons les œuvres en nous inscrivant dans une sociologie des supports pédagogiques. L'évolution de la forme scolaire a intégré depuis 50 ans des contenus plus complexes influencés par des savoirs savants. Partant de ce constat, des chercheurs ont avancé l'hypothèse d'une appropriation par les élèves supposant des activités intellectuelles plus élevées. Celles-ci ne se résument pas à de la mémorisation mais impliquent plus d'exigences cognitives. C'est pour cette raison que la sociologie s'intéresse aujourd'hui aux supports pédagogiques, abordés comme intermédiaires entre les programmes et les pratiques. Les supports pédagogiques sont alors pris en compte pour les formes de raisonnements qu'ils sollicitent et pour les inégalités d'appropriation qu'ils peuvent engendrer à l'école. En effet « *le support autorise plusieurs usages, par les enseignants et par les élèves, aux effets potentiellement inégaux* » (Bonnéry, 2015, p.14). Aujourd'hui, l'école a intégré les œuvres contemporaines à son curriculum et celles-ci nous semblent pouvoir être appréhendées comme des supports pédagogiques, de la même manière.

Ces œuvres requièrent effectivement une disposition intellectuelle importante du fait de leur complexité actuelle. Les quinze élèves sélectionnés dont nous avons précédemment dressé le portrait sur les plans à la fois sociaux, culturels, familiaux et scolaires ont été également choisis car ils avaient tous été confrontés à nos deux œuvres-témoins, respectivement pour la musique et pour l'art contemporain. Nous allons décrire à présent en quoi ces deux œuvres sollicitent potentiellement la disposition esthétique

et un rapport particulièrement savant, avant de détailler comment chacun des élèves de ces sous-groupes s'en saisit.

Afin de produire notre analyse à partir de la sous-population précédemment définie, nous avons sélectionné deux œuvres de notre corpus, l'une muséale et l'autre musicale, correspondant toutes deux à une lecture savante supposée. De plus, dans le but de trouver les critères d'une comparabilité, ces deux œuvres ont comme point commun d'être des œuvres « contemporaines », au sens où elles sont contemporaines de notre époque, et où les artistes sont toujours en vie, même si « le petit train » des Rita Mitsouko n'est pas une œuvre contemporaine des élèves enquêtés.

Ces deux œuvres dénoncent également des épisodes historiques et sociaux de guerre et de violence par un biais symbolique décalé, qui n'est pas directement donné au spectateur. Elles concentrent des effets de représentations, de symbolisations, de discours à la fois poétique et politiques dans une forme choisie de « brouillage des pistes » pour un spectateur qui se doit d'être des plus aguerris. En outre, des questionnements sur les catégorisations artistiques sont possibles à la lecture de ces deux œuvres.

Pour toutes ces raisons, elles possèdent des caractéristiques qui peuvent nous faire dire qu'elles sont paradigmatiques de la disposition de spectateur sollicitée, c'est-à-dire de la disposition savante d'analyse d'œuvres attendue ou déposée en elle. En effet, ces œuvres donnent à voir des caractéristiques emblématiques de beaucoup d'autres œuvres de notre corpus d'analyse qui impliquent de leur « lecteur étalon » (Renard, 2008) d'être abordées de manière savante en fonction des différents critères de la critique d'art que nous avons abordés dans le chapitre 1.

Enfin, le choix de se centrer sur deux œuvres uniquement facilite la sélection des extraits d'entretiens, nombreux dans ce chapitre, car ils sont tous basés sur les réceptions contrastées de ces deux œuvres en particulier. Les données issues du corpus d'analyse non utilisées dans ce chapitre sont tout autant pertinentes pour le traitement de notre problématique de recherche mais basées sur le commentaire savant ou populaire d'autres œuvres.

I/ Œuvre d'art contemporain : Tomás Espina, « Ignición », 2008



Illustration 1: Tomás Espina, Ignición, 2008, Capture d'images vidéo, couleur, son, durée 3'14, Collection du MAC/VAL, musée d'art contemporain du Val-de-Marne

1. Description factuelle de l'œuvre

Cette œuvre est issue d'une performance réalisée en 2008 par l'artiste argentin Tomás Espina. L'œuvre « Ignición » est une vidéo de cette performance. On peut y voir tout d'abord des oiseaux noirs dessinés sur le mur d'un hangar et qui semblent empêtrés dans un filet. Une mèche est allumée et se rapproche dangereusement du mur où sont peints les oiseaux par l'artiste avec de la poudre à canon. Le fil qui les relie n'est autre que du fil d'explosif. L'explosion se fait attendre, provoquant un effet de tension chez le spectateur. La mise à feu du dispositif provoque une explosion et un nuage de fumée, laissant au spectateur l'ultime vision d'oiseaux figés par le feu en plein vol.

2. Lecture savante attendue de cette oeuvre

Nous anticipons sur la lecture savante attendue de cette œuvre à partir de deux types de matériaux de recherche croisés. D'une part, les différentes observations de visites scolaires au MAC/VAL dans lesquelles nous avons pu suivre un temps de médiation de cette œuvre de T. Espina. D'autres part, les écrits fournis aux enseignants dans le livret pédagogique du musée appelé CQFD ou « ce qu'il faut découvrir » dans lequel cette œuvre fait l'objet d'un article détaillé¹⁸. Le développement suivant est donc issu conjointement de ces deux sources à la fois empiriques et documentaires. Selon le livret CQFD, cette œuvre est tout d'abord placée dans la partie traitant des « iconoclasmes » en référence à l'histoire de l'art. En effet, l'icône que représentent ces oiseaux carbonisés sert ici un message politique. Les matériaux choisis ainsi que la symbolique des oiseaux évoquant une liberté mise à mal concourent à l'élaboration du sens. L'oiseau devient ici la métaphore d'une catastrophe à venir, symbole de la liberté et d'espoir mutilés. Les médiateurs observés décrivaient de plus avec les élèves le sentiment de tristesse se dégageant de ces oiseaux calcinés et qui conférait également du sens à l'oeuvre.

¹⁸ Ceci va dans le sens d'une théorie du texte, puisqu'il y aurait des indices à ne pas rater dans les œuvres présentées au musée, qui délivreraient un sens. Ceci constitue un support pédagogique au sens strict, c'est à dire qui guide la perception de l'oeuvre.

En effet, l'artiste souhaite par son œuvre évoquer et dénoncer des violences policières ayant eu lieu lors de manifestations en Argentine. La lecture savante attendue de cette œuvre se doit donc d'entrer dans un processus de problématisation qui implique ici, non seulement des connaissances (sur l'existence d'un régime politique autoritaire en Argentine) mais également sur une « mise en énigme » de l'œuvre, telle que Nathalie Heinich l'a décrit, c'est à dire le fait même de postuler que ces oiseaux ont un sens et de proposer des pistes interprétatives.

Partant de cela, il est nécessaire de rentrer dans une explicitation de la métaphore des oiseaux pour accéder au sens. Voici comment le document de présentation du MAC/VAL aborde cette œuvre :

Extrait du CQFD (MAC/VAL) sur l'oeuvre de T. Espina : Quelle valeur donner au stigmaté ? C'est la question posée par cet artiste de la génération née pendant la dictature et vivant après elle. Enfin, la multitude des oiseaux et l'embrasement renvoient également aux frayeurs que suscitent le film d'Alfred Hitchcock (1963).

Ce type de commentaire suscite une occasion d'interpréter des impressions de lectures dans le registre herméneutique. Mais il est également l'occasion de traiter l'œuvre en lien avec les grandes œuvres du patrimoine, comme référence légitime liée à l'utilisation de connaissances culturelles étendues, caractéristique d'une réception savante.

Par ailleurs, cette œuvre « Ignición » figure au sein de l'exposition de la collection du musée selon un « accrochage thématique » en vigueur au moment de l'enquête intitulé « avec et sans peintures ». Cette thématique avait comme visée de présenter des œuvres contemporaines renouvelant les usages traditionnels de la peinture . C'est donc une approche purement formelle qui est sollicitée dans cet accrochage. Ici, le matériau utilisé par l'artiste Tomás Espina est de la poudre à canon, mais c'est également le feu lui-même qui constitue la matière peinte de cette œuvre. En cela, cet artiste renouvelle l'histoire de la peinture en s'inscrivant dans la lignée d'autres artistes tels que Christian Jacquart, également présents dans cette exposition et ayant ouvert la voie d'une peinture utilisant le feu. Aussi, c'est ici une lecture à la fois purement formelle et intertextuelle qui est requise pour l'analyse savante de cette oeuvre d'art.

Finalement, le CQFD inscrit cette œuvre dans un travail sur le rapport entre « art et autodestruction ». A ce titre, ils font rapport au Manifeste écrit par l'artiste Gustav Metzger « auto-destructiv art » (1959-1960) qui décrit le geste iconoclaste de l'autodestruction de son œuvre comme une « rupture radicale dans l'art occidental » (p.45 CQFD MAC/VAL « Avec et sans peinture »). Ici, l'analyse savante de l'œuvre tend à solliciter une lecture surplombante, inscrite dans le champ de l'art dans son ensemble, et tentant de mettre en évidence des phénomènes de ruptures et de continuité dans la production artistique de ce champ.

Dans le CQFD, le lien est fait avec d'autres pratiques artistiques comme le rock, la littérature qui produisent également une forme de « contre-culture », ce qui situe le propos au delà du seul champ de l'art contemporain mais bien au sein du champ culturel plus généralement. Partant de ce cadrage théorique, le CQFD décrit l'artiste Tomás Espina comme un artiste contemporain dit *pyromane* « qui explore dans ses œuvres (toiles, installations, performances et vidéos) les effets du feu et de la

combustion et met en regard la dialectique création / destruction ». On retrouve ici une approche particulièrement scolastique et intellectualisée d'une « pensée par couples », pour reprendre les termes de P. Bourdieu abordés dans le chapitre 1.

Il est à noter que le titre de cette œuvre *Ignición* signifie en espagnol « allumage ». Celui-ci ne guide donc pas vers le sens de l'œuvre, il reste descriptif du procédé technique le plus apparent. Cela préfigure d'une obligatoire mise en énigme pour le spectateur étalon.

Nous avons donc mis au jour trois éléments importants caractérisant le discours savant attendu de cette œuvre : le rapport essentiellement formel, la capacité à mettre en relation l'œuvre dans le champ de l'art plus généralement et la pensée par couples pour intellectualiser l'œuvre. Le fait de décoder cette œuvre suppose du spectateur qu'il adopte une attention formelle pour faire des hypothèses sur les matériaux utilisés pour la peinture. Il est également requis d'un « lector » qu'il établisse des références culturelles légitimes (comme celle de Hitchcock par exemple). Enfin, cette œuvre suscite un débat sur les catégories artistiques existantes et sur leurs croisements. En effet, on peut s'interroger sur la définition de la nature de cette œuvre à la fois performance, vidéo et peinture. Ce type de questionnements, inhérent à la réception de l'art contemporain constitue une réception savante attendue de cette œuvre pour laquelle la question de la nature esthétique doit se poser.

II/ Œuvre de la chanson française : Rita Mitsouko, « Le petit train », 1988

1. Description factuelle de l'œuvre

Cette œuvre est un clip musical combinant une œuvre du domaine de la chanson (texte et musique) et une autre, vidéo, illustrant cette même chanson. On y voit au premier abord les décors réalisés en carton pâte, très colorés dans lesquels des paysans d'une région visiblement indienne dansent et vaquent à leurs occupations sous le soleil et dans les champs. Le couple de chanteurs et musiciens du groupe Rita Mitsouko fait son apparition dans ce décor exotique, dansant et chantant joyeusement une chanson au phrasé d'abord peu compréhensible évoquant naïvement un petit train. La mélodie est entraînante et les rythmes croisant le Rock, l'Électro et le Funk sont pour le spectateur un rythme particulièrement dansant.



Illustrations 2: Captures d'écran extraites du vidéoclip des Rita Mitsouko pour leur chanson "Le petit train".



La mise en scène de ce clip est très travaillée. Les musiciens forment régulièrement des chaînes évoquant les trains, tandis que l'on voit également des séquences filmées comme à la fenêtre d'un train en marche. Les musiciens se retrouvent dans un décor lunaire à la fin du clip, où la vie semble avoir disparue complètement. Catherine Ringer porte également une robe noire dans la dernière partie du clip, comme pour figurer le deuil.

Peu à peu, différents « inserts » viennent ponctuer la vidéo de base par des images plus sombres en rupture avec ce cadre général que nous venons de décrire (cf. illustrations ci dessous). La voix de la chanteuse se fait stridente par moment, notamment dans les moments clés du texte, rendant difficile l'appropriation des paroles de la chanson à la première écoute.



Les images ci-dessus sont des captures d'écran réalisées au sein du vidéo-clip des Rita Mitsouko lors de moments visuels clés pour l'interprétation. Ces images furtives, alternent avec les images d'allégresse et de joie insouciantes dans un décor à la « bollywood » présentées précédemment.

- En haut à gauche, les femmes s'approchant du fil de fer barbelé évoquant les camps de concentration.
- En haut à droite, le visage de la chanteuse en larmes lorsqu'elle chante le refrain de la chanson au sujet des trains de la mort.
- En bas à gauche, les incrustations visuelles évoquant la mort et la peur (référence à l'artiste expressionniste Murnau).
- En bas à droite, les jeux de superpositions esthétiques pour créer des effets de déformation du visage inquiétants.

2. Lecture savante attendue de cette oeuvre

Ici, nous anticipons sur la lecture attendue de cette œuvre grâce aux mêmes dispositifs de récolte de données que dans l'exemple précédent. Nos sources sont d'abord d'ordre empirique, liées aux observations des nombreux temps de médiation de cette chanson en classe par les médiateurs de Zebroch. Elles sont aussi documentaires et s'inspirent des écrits ayant été réalisés par l'équipe de Zebroch dans le livret pédagogique du projet « Zebroch au bahut » proposant des analyses de chansons regroupées selon une thématique (ici, on retrouve donc le même type d'organisation que dans le cas des expositions thématiques du MAC/VAL précédemment évoqués). De plus, nous avons pu observer les temps de production de ces outils par l'équipe elle-même et ainsi avoir eu accès aux échanges et réflexions suscités par cette œuvre du point de vue de sa critique savante.

Tout d'abord, la lecture savante n'est pas la seule voie d'accès à l'œuvre des Rita Mitsouko connue de la plupart pour sa dimension festive et décontractée. Mais, si nous nous intéressons en particulier au différentiel existant entre la lecture savante « attendue » ou supposée par l'œuvre et la lecture effective des élèves, il est nécessaire de décrire quels pourraient-être les contours de cette lecture savante attendue de cette oeuvre. Celle-ci passerait tout d'abord par la connaissance du groupe Rita Mitsouko et de ces caractéristiques esthétiques principales. Le clip proposé par les Rita Mitsouko est décrit comme étant à l'image de leur côté artistique « *décalé, exubérant et provocateur* » (livret Zebroch)¹⁹. La fonction de valorisation qui est en jeu, au sens abordé par Nathalie Heinich dans le chapitre 1, permet d'attribuer de la valeur artistique à cette œuvre et cette démarche particulière par rapport à d'autres œuvres musicales. A ce titre, le travail d'analyse de ce « décalage » oriente toute la réception attendue de cette œuvre.

Il y a un décalage à soulever entre la chanson originale, reprise par les Rita Mitsouko et le texte qui est réécrit par ces derniers. Il s'agit effectivement d'une reprise d'une vieille chanson populaire sur un petit train champêtre et guilleret qui se ballade dans la campagne, « *va et viens, poursuit son chemin* » et

¹⁹ On voit ici à quel point les écrits présentés dans le livret Zebroch proposant des critiques de chansons proposent des outils pédagogiques qui modélisent la réception savante attendue et guident les intervenants comme les élèves.

qui ne connaît pas sa destination. Le groupe a repris ce thème musical innocent mais en transformant les paroles pour évoquer au final un sujet bien plus terrible, à savoir les trains de la mort. Elle rajoute d'ailleurs des indices dans les paroles tout en gardant cet air entraînant « *vert de gris sous la pluie* », faisant référence aux costumes des nazis. Si les couplets jouent avec l'auditeur sur un registre indirect, le refrain, lui, est sans équivoque même si on entend peu les paroles du fait de la voix stridente de la chanteuse qui crie alors volontairement (faisant le choix conscient du cri plutôt que du chant pour exprimer la douleur et l'horreur) « *train de la mort mais que fais-tu, le referas tu encore ? personne ne sait ce qui s'y fait, personne n'y croit il faut qu'ils voient mais moi je suis quand même là* ».

Un premier niveau de mise en liens est alors sollicité pour une analyse savante, il s'agit de la mise en liens d'une oeuvre originale et d'une oeuvre détournée issue de la première. Le second niveau est une mise en liens d'un contexte avec un texte. Dans ce cadre, il faut réussir à faire le lien entre les paroles et le contexte réellement dénoncé par les artistes dans cette chanson.

Enfin, on peut également mettre en évidence l'apparent décalage entre le clip et son aspect joyeux et la gravité du sujet traité. Mais pour entrer dans la complexité de l'analyse savante de cette oeuvre, il est en effet requis du spectateur attendu qu'il considère tout d'abord le clip vidéo comme une oeuvre d'art à part entière, à l'appui de l'oeuvre « chanson ». Cela est une posture caractéristique de l'éclectisme éclairé défini auparavant qui travaille les objets culturels moins « légitimes », au sens de Pierre Bourdieu (comme le clip vidéo), de manière savante. C'est seulement en adoptant cette posture de spectateur spécifique que l'on considère l'objet « clip » comme potentiellement porteur de sens, et d'indices visuels à mettre en relation avec le message de l'oeuvre.

Le lecteur savant attendu de cette oeuvre est alors à même d'activer sa disposition à « l'aïsthesis aiguïlée » (Massin, 2013) comme une capacité d'examen détaillée de l'oeuvre intervenant dans une logique « d'enquête ». Le choix de l'Inde comme décor de ce clip n'est pas anodin et pourrait bien renvoyer à l'origine des peuples Tziganes (qui sont originaires de l'Inde) ayant été également déportés pendant la seconde guerre mondiale.

De plus, il s'agit de montrer que les français ne voulaient pas ouvrir les yeux sur l'horreur des trains de la mort, sous prétexte que cela se passait loin de leur territoire, dans un « ailleurs lointain » pour lequel il est impossible d'agir. C'est la métaphore de cet ailleurs lointain que pourrait représenter le choix d'un tournage du clip en Inde éventuellement. Des indices visuels viennent également ponctuer ce clip très riche en symboles et alimenter le véritable message de la chanson. On peut voir par exemple apparaître le visage fantomatique du vampire (en référence au cinéma expressionniste allemand de Murnau, ce qui n'est sans doute pas un hasard non plus compte-tenu du thème de la chanson), les barbelés des camps de la mort au beau milieu de ce décor indien, le visage de la chanteuse pleurant sur un fond sombre, des têtes superposées provoquant un sentiment étrange et morbide venant contraster avec le caractère joyeux et entraînant de la chanson des Rita Mitsouko (cf. les éléments visuels extraits du clip ci-dessus).

Ce clip et cette chanson regorgent donc de codes artistiques qui s'adressent en creux à un spectateur supposé capable de dispositions hautement littéraciées²⁰ pour les organiser dans le but de résoudre la mise en énigme, ainsi que de disposition culturelle afin d'établir des inférences par des significations culturelles extérieures au domaine de la musique seule. L'approche transdisciplinaire s'inscrit dans un champ de l'art abordé de manière général par des critiques artistiques professionnels.

Finalement, le spectateur doit faire référence à une période historique (la seconde guerre mondiale et la shoah) suggérée par des textes énigmatiques (qui plus est volontairement peu articulés) et cette image de barbelés seule. Cela implique de procéder à une « mise en problème » de l'œuvre quant à ce contexte historique qui n'est pas directement apparent. Il est en outre requis du spectateur qu'il mobilise des connaissances culturelles issues des œuvres patrimonialisées, telle que la référence au cinéma expressionniste, et à l'œuvre de Murnau dont une image furtive évoque un clin d'œil à la célèbre figure de vampire de l'auteur dans une forme de « jeu d'érudits » dont les œuvres contemporaines regorgent.

Il s'agit donc de produire une lecture « intertextuelle » de cette œuvre. « La mise en liens » est également nécessaire entre le clip et les paroles, traduisant un contraste important. Le spectateur doit faire le rapport entre ces deux types d'expression complémentaires pour former du sens. L'analyse formelle et la « mise en ordre » qui lui est sous-tendue entre en jeu également du fait de l'aspect plastique de ce clip, lui-même œuvre d'art ainsi que par la mixité des styles musicaux présents dans la chanson. Enfin, la lecture supposée de cette œuvre mobilise une attention aux détails faisant appel à « l'aisthesis aiguisée » afin de décrypter le message de la chanteuse (par exemple en remarquant ses pleurs à la fin du clip).

Après avoir décrit la réception savante attendue de ces œuvres, nous allons pouvoir la comparer avec la réception effective produite par des élèves de différents milieux sociaux, et qui s'éloigne plus ou moins de ces attentes.

C/ Analyse des réceptions contrastées de ces œuvres

Nous proposons d'analyser les matériaux dont nous disposons concernant les réceptions contrastées de ces deux œuvres recueillies lors d'entretiens menés avec des élèves de différents profils socio-culturels.

Quels niveaux de mise à distance, mise en problème, mise en ordre et mise en liens nos enquêtés sont-ils respectivement en mesure d'atteindre dans leur réception savante ou populaires de nos deux œuvres-témoins. Précisons tout de même que nous développons peu les éléments d'analyse relatifs à la « mise en ordre », sous-entendu à la catégorisation de l'œuvre en genres et esthétiques. En effet, nous avons déjà pu mettre en évidence précédemment ces enjeux dans notre section A de ce chapitre, par le biais du test-culturel.

Par ailleurs, rappelons que notre démarche n'est pas dans ce chapitre de comparer les deux terrains musique et musée en fonction de leur différentiel potentiel dans la réception des œuvres. Au contraire, il s'agit de regarder ces deux types d'œuvres comme sollicitant toutes deux une lecture savante

²⁰ Rappel : ce terme « littéracie » renvoie plutôt au traitement de l'écrit mais par extension, on peut intégrer la lecture savante des films en tant que lecture de l'image ou du montage par exemple.

et exigeante. Celle-ci qui n'est pas appropriée par les élèves avec le même niveau d'analyse selon les milieux sociaux.

I/ Analyse des réceptions contrastées de l'œuvre des Rita Mitsouko « Le petit train »

Voyons tout d'abord comment l'œuvre des Rita Mitsouko *Le petit train* a été reçue de manière différente selon les profils des élèves et leur degré de connivence.

1. Mise en évidence des discours contrastés

Pour introduire notre analyse des réceptions contrastées de l'œuvre des Rita Mitsouko, il nous semblait important de donner à voir dans un premier temps des extraits d'entretien relativement longs, aux contenus particulièrement éloignés afin de s'en servir comme base de notre développement (auxquels nous rajoutons des extraits d'entretien sélectionnés chez d'autres élèves de notre enquête). Voici tout d'abord le commentaire de la chanson *Le petit train* produit par Louis, élève du groupe 1 particulièrement sensibilisé à la critique musicale savante.

Louis, (élève connivent, GROUPE 1), 14 ans, très bon élève, 3^{ème} collège R. (93)
Père : éducateur spécialisé/ Mère : enseignante spécialisée (classes ULIS)
L'enquêtrice : Mhmh. Tu trouves ça comment toi de faire passer ce message là de cette manière un peu... un peu décalée là ?
Louis : Plus intelligent quand même j'trouve. Et... subtil. (...) Donc après, faut être un peu compris aussi. Mais sinon oui, j'trouve ça ... j'trouve ça bien.
L'enquêtrice : Oui et cette femme là elle a... elle a perdu son père en fait, dans les camps de concentration. Du coup, elle elle...
Louis : C'est comme un hommage un peu. (...)
L'enquêtrice : Comme artiste, elle est... elle a choisi ça ?
Louis : De... peut être euh... Elle a essayé de brouiller les pistes pour pas qu'ce soit pas forcément directement, comme ils faisaient avant, comme euh par exemple Jean de La Fontaine, il faisait ça avec des animaux...pour pas dire qu'c'était des hommes. Sinon il se faisait censurer.(...) Du coup j'pense que, qu'elle a essayé d'faire un peu la même chose, de brouiller les pistes mais y'a quand même un message derrière.

Globalement, à la lecture de cet extrait, on s'aperçoit que Louis entre dans une analyse poussée de cette œuvre, pour laquelle il active un sens critique particulièrement développé, nous allons le détailler ci-après. De son côté, Malik (élève non connivent, GROUPE 3), confronté à la même chanson des Rita Mitsouko, ne parvient pas à saisir l'intention des artistes et le sens de cette œuvre hybride (à la fois chanson et clip musical), au contenu très décalé.

Malik (élève non connivent, GROUPE 3), 15 ans, élève en difficulté scolaire, 4^{ème} SEGPA V. (77) Père : éboueur/ Mère : aide soignante
Visionnage du clip des Rita Mitsouko « le petit train » lors de l'entretien
L'enquêtrice : Alors qu'est-ce que c'est que cet ovni pour toi ? (rires)
Malik : (déconcerté) jsais pas...c'est trop bizarre jsais pas c'est pas un truc que je regarderai tous les jours
L'enquêtrice : (...) Pourquoi elle choisit de faire un clip comme ça à ton avis
Malik : Ben jsais pas, franchement jsais pas jsais pas du tout...
L'enquêtrice : Bah est-ce que tu trouves que au début c'est un peu heu c'est comment ? tu vois quoi ?
Malik : C'est un clip qui ne va pas avec la musique des fois le clip on dirait qu'ils prennent ça pour de la rigolade on dirait qu'ils prennent ça pour rire alors qu'en vrai c'est pas

marrant du tout (...) On dirait qu'ils prennent ça pour rire genre ils font un clip drôle entre guillemets genre ils se moquent en fait ils se moquent ils se foutent d'eux alors qu'en fait c'est pas marrant du tout c'est pour ça que j'aime pas, le clip genre il va pas du tout avec la musique (...)

L'enquêtrice : Mais pour toi c'est...

Malik : Les paroles d'un côté ben ça c'est normal mais le clip il va pas du tout avec la musique elle prend ça pour de la rigolade elle rigole elle se fout de leur tête elle fait le train euh... moi jsais pas j'aurais fait un truc comme ça j'aurais fait un clip qui raconte vraiment l'histoire.

L'enquêtrice : Mais après c'est ptet un choix qu'elle a fait ?

Malik : Ouais ptet j'ai pas compris à mon avis c'est bizarre.

Malik est globalement de son côté, dans une posture de spectateur « bloqué » par rapport à l'interprétation de ce clip, nous allons l'analyser ci-dessous. Il semble en effet peiner à se saisir de la dimension décalée de ce clip qui lui pose réellement question, tout en ne lui permettant pas de rentrer dans les exigences d'une analyse savante.

2. Mise à distance et compréhension du décalage artistique : la difficulté de saisir l'œuvre dans son « intentionnalité »

Concernant la mise à distance de l'œuvre, nécessaire à sa saisie scolaire et savante, analysons les différences majeures entre ces deux postures de réception antagonistes de l'œuvre. Tout d'abord, Louis appréhende bien le travail artistique avec une distance nécessaire pour se rendre compte que cette œuvre est rendue « *plus intelligente* » et « *plus subtile* » grâce aux choix conscients de l'artiste et à leurs effets sur le spectateur. Il est capable d'analyser le travail de décalage artistique des Rita Mitsouko, qui souhaitaient par ce biais selon lui : « *brouiller les pistes mais y'a quand même un message derrière* ». Le rapport de Louis à l'œuvre dénote donc une distance vis à vis de l'intentionnalité de l'artiste et de sa propre posture de spectateur d'une œuvre construite par des choix conscients.

La réflexivité de cet élève quant à ce critère d'intentionnalité de l'artiste est très importante. Louis va même jusqu'à se positionner à la place de l'artiste d'où il réfléchit à la transmissibilité du message à faire passer par cette voie détournée. « *Après, faut être compris* », nous dit-il, attestant qu'il se positionne bien dans une posture énonciative littéraciée. Cette simple réflexion dénote un regard particulièrement expert sur les œuvres. Louis est d'ailleurs dans un rapport positif à l'œuvre ou plus précisément à ce qu'il considère comme une « *construction artistique* », ce que partage par exemple Soline : « *Ah le petit train aussi il était bien ! mais... c'est un peu bizarre mais si, il était bien ! (...)* En fait elle racontait pas n'importe quoi... Comme ce qu'on peut penser la première fois (...) Ben en fait c'était réfléchi, c'était... c'était... vraiment fin, c'était réfléchi, c'était étudié 'fin, c'était des vraies paroles !» (Soline, élève connivente, GROUPE 1).

On constate dans ce cas la même disposition à la mise à distance du travail de l'artiste par cette très bonne élève qui reconnaît un travail « *réfléchi* » et *fin* » ce qui vient faire écho directement aux propos de Louis. De plus, un autre élément de mise à distance apparaît dans ces propos. Il s'agit pour ces très bons élèves « *lecteurs* » d'œuvres d'art de savoir revenir sur leur propre interprétation et de prendre du recul afin de construire du sens par mouvements de distance successifs. Dans ses propos, Soline nous

donne à voir une élève qui est capable de revenir sur ce qu'elle a pensé au premier abord : « *Elle le fait bien j'trouve 'fin en y repensant franchement j'pense qu'elle a...elle les a bien exprimés 'fin a mon avis* ».

Louis considère par ailleurs le clip vidéo comme une partie de l'œuvre à part entière qu'il regarde comme un objet d'étude et dont les détails peuvent lui permettre de mieux comprendre à la fois l'intention de l'artiste et le message de l'œuvre. Au contraire, Malik a beaucoup de difficulté à secondariser son expérience des clips musicaux qu'il connaît bien et qui se doivent selon lui d'être transparents. Autrement dit, selon sa connaissance préalable d'un objet culturel clip musical, il attend de ceux-ci qu'ils soient redondants et illustratifs de la musique qu'ils mettent en scène.

S. Bonnéry a pu mettre en évidence dans ses travaux sur la littérature jeunesse, des constats similaires concernant les illustrations des albums de littérature jeunesse de moins en moins redondant des histoires racontées pour la production la plus légitime et qui posaient problèmes aux élèves scolairement les plus faibles (Bonnéry, 2010b). Dans notre cas, cet élève reste effectivement « bloqué » sur le constat suivant : « *le clip, genre il va pas du tout avec la musique* », ce qu'il reprend à plusieurs reprises « *les paroles d'un côté ben ça c'est normal mais le clip il va pas du tout avec la musique* » (Malik, GROUPE 3) mais ne parvient pas à questionner ce choix artistique comme étant lui-même porteur de sens.

On retrouve ce type de réception chez Rosetta élève en difficulté qui est très « énervée » par cette œuvre dérangement et par le décalage entre le clip et la chanson qu'elle ne comprend absolument pas. Voici ce qu'elle en dit :

Rosetta (élève non connivente, GROUPE 3), 13 ans, élève en décrochage scolaire, Classe relais CSB (93), Père : chauffeur de car/ Mère : Auxiliaire de vie
Oui parce que elle disait ptit train et on ne voyait pas de train. Mais on comprenait un peu le train vu qu'ils faisaient une chaîne bizarre... Après j'avais pas trop compris pourquoi ils tournaient autour du foin, trucs comme ça... J'avais pas trop compris. Elle racontait n'importe quoi hein ! (...) Oui, elle aime bien quand ça nous énerve. C'était pour nous faire énerver, 'fin... pour nous énerver quoi !»

Cette élève revient lors de l'entretien sur la manière avec laquelle elle a vécu ce « décalage » ou choix artistique comme une violence. Lors de la projection / médiation de cette œuvre en classe, Rosetta est même sortie de la salle en claquant la porte tant cela la mettait en colère. C'est ici que la notion de « choc dispositionnel » proposée par B. Lahire paraît pertinente. En effet, l'exemple de Rosetta entre typiquement dans ce type de choc entre disposition attendue et disposition effective. Nous souhaitons porter une attention toute particulière à cet « évènement » observé en classe, et qui représente de manière visible, d'autres situations rencontrées plus discrètement, lorsque des élèves non connivents sont confrontés à une forme d'acculturation à la disposition esthétique. Selon nous, Rosetta marque ici sa réaction à une forme de « violence symbolique » vécue lors de ce processus d'acculturation à la critique savante d'œuvres d'art. Son rejet virulent du jeu savant dans lequel entrent les artistes et que les spectateurs se doivent de suivre se confronte à sa vision de la réception musicale liée à ses schèmes d'appropriation et de réception qui sont tout autres. Le refus violent qu'elle incarne nous permet de pointer un enjeu essentiel que nous cherchons à traiter. D'un point de vue pédagogique et de la transmission artistique, il s'agit en effet de réussir à la fois à ne pas exclure les élèves non connivents

avec les exigences de la disposition esthétique attendue sous prétexte qu'ils en seraient trop éloignés (donc éviter les effets de dénivellation). Mais dans le même temps, il s'agit de ne pas rendre violent le processus d'acculturation qui demeure une transformation de leurs schèmes initiaux vers des schèmes plus savants.

Voici par ailleurs un extrait d'entretien qui en dit long de silences sur la difficulté pour cette élève à se saisir d'une intentionnalité artistique au contraire de Louis.

Rosetta (élève non connivente, GROUPE 3), 13 ans, élève en décrochage scolaire, Classe relais CSB (93), Père : chauffeur de car/ Mère : Auxiliaire de vie

L'enquêtrice : Est ce que tu te rappelles un peu quand même qu'est-ce-qu'on avait réussi à décortiquer un peu sur cette chanson ? parce que c'est pas pour rien qu'ils avaient choisi de faire ce clip là [Les Rita Mitsouko Le petit train] ... y'avait une raison...

Rosetta : ...

L'enquêtrice : tu te souviens pas pourquoi ?

Rosetta : ...

Pour Malik comme pour Rosetta, l'incompréhension du décalage artistique suscite donc une forme de colère autant que d'impuissance rencontrée à de multiples reprises chez les élèves des mêmes groupes socio-culturels. D'une part l'incompréhension met les élèves dans une posture difficile car les renvoyant à leur propre incapacité à comprendre et à se saisir d'une œuvre, ce qui peut susciter de la colère. D'autre part, cela révèle également un manque de mise à distance certain. En effet, Malik, n'a pas mis à distance le fait qu'une œuvre est une construction à étudier comme telle, et qui ne donne pas directement un point de vue mais le médiatise par le langage symbolique.

De ce fait, il prend le ton de l'humour choisi par l'artiste comme une provocation irrespectueuse des souffrances vécues par les juifs pendant la Shoah : « *Ils se moquent... Ils se foutent d'eux, alors qu'en fait c'est pas marrant du tout ! C'est pour ça que j'aime pas* » alors que c'est le contraire qui est visé par cette chanson. Ici il s'agit également de la faible mise à distance non pas de l'œuvre elle-même mais de ses propres affects en tant que récepteur de l'œuvre. Or, nous avons vu dans le chapitre 1 combien la mise à distance de sa propre expérience de spectateur où « l'aïsthesis réfléchie » était constitutive de la réception savante d'œuvres contemporaines.

Dans un autre extrait d'entretien, Malik avait bien saisi la dimension historique traitant des trains de la mort dans cette chanson. Mais il semble que cela ne puisse l'intéresser que car cette histoire a réellement existé, et parce que les enseignants lui ont délivré la clé de lecture qu'il n'a pas cherché par lui-même donc. Malik reste bloqué dans cette appropriation première de l'œuvre. Il l'appréhende non comme une construction artistique mais comme le reflet direct d'un fait réel, historique, et qui fascine d'une certaine manière car cela a « réellement existé ». Cette appréhension de la chanson s'inscrit dans un mode de réception populaire notamment des textes de rap qui se doivent de « dire la vérité » auxquels Malik est particulièrement acculturé²¹.

²¹ Nous avons pu le constater grâce à notre protocole d'entretien sur les loisirs culturels des élèves.

3. Mise en problème et rapport d'enquête : la difficulté de mettre en cohérence les indices de l'oeuvre

La mise à distance étant le pilier fondamental de notre édifice, il est prévisible que les autres piliers de la disposition scolaire soient également plus difficiles à maîtriser pour les élèves non connivents avec notre enquête. Aussi, l'oeuvre musicale et le clip n'étant pas forcément établis en objet de travail, leur mise en problème est potentiellement inégale selon les groupes socio-culturels étudiés. Pour des élèves en difficulté comme Malik, il est possible de comprendre le message de l'artiste grâce à la médiation des enseignants ou des médiateurs culturels. Mais cet élève n'a pas réussi à construire ce message par le rapport d'enquête sollicité dans les oeuvres d'art, comme une interprétation fondée.

Voici par exemple le témoignage de Malik, qui a parfaitement bien compris le message de l'oeuvre des Rita Mitsouko dénonçant les trains de la mort, mais qui est incapable de comprendre la cohérence de l'oeuvre en fonction de ce message (voir extrait cité en début de cette section).

Malik (Élève non-connivent, Groupe 3) : *En fait les profs ils nous ont dit d'écouter, et genre, dès que ça commence à parler des trucs de mort, genre la guerre et tout, et ben personne n'avait compris... Moi j'avais compris ! Genre, j'ai lu et dès que j'ai vu petit train tout ça, genre, ça m'a fait penser aux vidéos où y avait vraiment un ptit train, où Hitler il mettait les enfants, ils les mettaient ils les brûlaient. (Il cite les paroles de la chanson) « train de la mort mais que fais tu ? le referas tu encore ? ». En fait personne ne s'attendait à ça. En fait les gens ils croyaient qu'ils allaient en prison faire un truc et tout mais on leur disait : « Vas y ! Va prendre ta douche ! Et en fait les gens ils mourraient avec le gaz.*

Ces propos nous montrent bien que Malik peut à la fois saisir le message d'une oeuvre lorsqu'il lui est délivré explicitement par le livret et l'intervention mais ne pas réellement former sa disposition esthétique puisqu'il ne comprend pas l'intention des Rita Mitsouko dans leurs choix artistiques pour évoquer ce message. Il témoigne par là-même de la propension des réceptions populaires à apprécier particulièrement les perspectives historiques relatives aux périodes de guerre, ce que nous avons rencontré à de nombreuses reprises dans nos entretiens, et qui pourrait peut-être se comprendre par le goût pour les films et jeux vidéo de guerre et d'action chez ces élèves (ce que nous avons pu constater par notre protocole sur les loisirs culturels).

Au contraire, pour Louis, cette oeuvre peut-être problématisée « *comme un hommage un peu* » (Louis, élève connivent, GROUPE 1) à la déportation des juifs. Ceci est une manière particulièrement scolaire et savante d'aborder l'oeuvre qui appréhende le travail artistique. Ce travail est appréhendé par l'élève connivent comme exprimant une vision du monde, comme support de débat et comme formulation détournée d'un message, lié à une construction d'un faisceau d'indices allant vers ce message. La mise en problème est basée notamment sur un « rapport d'enquête » nécessitant de relier les indices prélevés sur l'oeuvre en un tout cohérent. Cela sollicite également la disposition à la mise en liens. Pour cela, Louis a considéré le clip musical comme objet d'étude à mettre à distance. Or, cet objet culturel est particulièrement « proche » des élèves qui regardent tous aujourd'hui la musique par le biais de youtube et donc des clips (ce qui ressort également de notre protocole sur les loisirs culturels). Il a ainsi du « secondariser » son expérience quotidienne des clips musicaux afin de la considérer comme objet de commentaires et d'exploration de significations et non comme un simple divertissement

n'amenant pas forcément aux mêmes questionnements. On se rend compte ici que cet élève aborde en définitive le clip et ses caractéristiques esthétiques comme pouvant orienter son analyse globale de l'œuvre, où l'on montre quelque-chose pour en dénoncer une autre (ce qu'il évoque également par sa référence aux fables de La Fontaine abordée en amont).

Voici une remarque très pertinente qu'il fait de l'œuvre et dont il est le seul élève de l'ensemble de notre enquête à l'avoir remarqué :

Louis : *Et ben... on voit des visages dorés dans une chambre et ensuite euh bah... après ça commence à arriver dehors dans un... enfin dans un... le décor, il est vrai mais sauf que derrière, j'ai l'impression qu' derrière c'est des... enfin je sais si le décor euh... par exemple là .. ce qui y'a sous leurs pieds enfin la terre... je sais pas si c'est vrai mais en tout cas en tout cas le derrière de.. euh AH! le décor derrière est pas... est pas vrai.*

Ce rapport formel attaché aux critères essentiellement esthétiques du clip lui permet de se construire le point de vue distancié sur l'œuvre que nous avons cité précédemment. L'exploration précise de la démarche d'enquête de Louis nous intéresse afin de mieux saisir le processus de problématisation par lequel cet élève est passé pour en arriver à une telle analyse. Voici donc un extrait d'entretien qu'il nous paraît important de mettre en valeur afin de décrire la disposition savante des élèves du groupe 1 à l'analyse d'œuvres.

Louis, (élève connivent, GROUPE 1), 14 ans, très bon élève, 3^{ème} collège Romainville (93)

Père : éducateur spécialisé/ Mère : enseignante spécialisée (classes ULIS)

L'enquêtrice : *Ah c'est ça, elle brouille un peu les pistes hein. Il brouille un peu les pistes ce clip, mais du coup, tu t'es pas dit que ça pouvait être par exemple par rapport aux nazis? Aux trains de...*

Louis : *Ah quand j'ai vu le clip non pas du tout. A part... enfin j'avais déjà écouté, vu qu'j'ai écouté un peu toute les chansons et j'avais déjà remarqué enfin « train d'la mort » (citant les paroles dans le livret), je savais pas... j'avais pas directement pensé aux nazis. J'avais pensé à... des gens par exemple qui enlevaient des gens, et qui les tuaient enfin...*

L'enquêtrice : *En Inde par exemple ?*

Louis : *En Inde oui c'est quelque chose qui s'passait spécialement en Inde.*

L'enquêtrice : *D'accord.*

Louis : *Vu qu'avec le clip ça...*

(...)

Louis : *Y'a un moment dans le clip où on voit des barbelés. Un p'tit peu, comme un paysage de guerre où...*

L'enquêtrice : *Mhhh, on voit les barbelés, c'est aussi les camps de concentration, tu sais où on amenait les juifs. Donc c'est quand même... tout ça c'est...*

Louis : *J'avais pensé à ça, ça m'avait mis un peu l'doute quand même en voyant ça... mais L'Inde. J'm'étais dit c'est p't-être un fait qui s'est passé en Inde à c'moment là.*

D'une part, on retrouve une nouvelle fois la mise à distance dans les propos de Louis qui nous fait part de ses doutes initiaux sur le sens de l'œuvre. Il est donc premièrement inscrit dans une forme de métacognition de son cheminement personnel dans la mise en problème de l'œuvre. Cette métacognition requiert par nature une mise à distance importante. Mais analysons au plus près la véritable posture d'enquêteur que cet élève adopte face à l'œuvre. Louis est capable, de manière autonome, de relire les paroles dans le livret Zebrook afin de mieux se saisir du message. Il a alors remarqué le texte qu'il cite d'ailleurs précisément et qui évoque « les trains de la mort ». Les indices visuels et l'univers montré dans

le clip lui font penser dans un premier temps à l'Inde. Ce qui est une hypothèse pertinente au vu de la nature de ce clip.

Mais Louis ne s'arrête pas à cette première hypothèse, activant sa capacité à « l'aïstheis aiguisée », il remarque un détail contenu dans l'œuvre et qu'il considère comme potentiellement signifiant « *Y'a un moment dans le clip où on voit des barbelés. Un p'tit peu, comme un paysage de guerre où... (...) J'avais pensé à ça, ça m'avait mis un peu l'doute quand même en voyant ça* » (Louis, élève connivent, GROUPE 1), il fait alors des hypothèses de sens et entre dans « le débat interprétatif ».

Il est intéressant de voir cet élève exprimer son cheminement et comment il a pu changer d'interprétation en cours de réception. Ainsi, il s'est autorisé à être mis en doute par l'œuvre et par la manière qu'ont les Rita Mitsouko de consciemment « *brouiller les pistes* » pour reprendre les termes de l'élève. Ces éléments révèlent une disposition particulièrement savante à l'analyse d'œuvres, nécessitant une posture de spectateur et de réflexivité bien spécifique. Finalement Louis est complètement entré dans le rapport d'enquête lié à la disposition savante à la mise en problème en recherchant de lui-même le « lien unificateur » existant entre une série d'indices distincts. On voit qu'il tente une mise en cohérence de l'ensemble des significations liées à cette chanson même si cela n'est pas simple au premier abord.

Par comparaison, nous pouvons analyser comment Rosetta (élève non connivente, Groupe 3) se saisit de cette même ambiguïté avec l'Inde déposée dans l'œuvre par les artistes. Ambiguïté qui nous empêche de nous saisir du message dans un premier abord. Lorsqu'on lui demande si elle se rappelle de quoi parlait cette chanson, Rosetta répond « *pas trop... 'fin je me souviens que y'avait des indiens et une femme qui pleurait c'est tout, après j'avais pas trop compris* ».

Si cette élève réussit comme Louis à détecter des indices de l'œuvre qui lui font penser à l'Inde, ce « brouillage des pistes » agit pour elle au sens propre comme au figuré. Le détour ambigu choisi par l'artiste brouille tellement les pistes pour cette élève, qu'elle ne parvient plus à en décoder le sens. Ce cas est représentatif d'une large partie des élèves non connivents avec les groupes 3 et surtout 4 à l'échelle de notre enquête globale. Les détails sont ici relevés mais ne font pas sens pour l'élève qui se perd finalement dans une interprétation trop confuse, qui lui fait penser que l'artiste se moque d'elle. Rosetta est pourtant une « bonne releveuse » pour reprendre des termes utilisés en sciences de l'éducation pour évoquer la nature des difficultés scolaires récurrentes des élèves de milieux populaires. Elle remarque en effet plusieurs détails de manière très pertinente tout en se focalisant particulièrement sur le rapport sensible à l'œuvre, ce qui caractérise les élèves des groupes 3 et 4, nous y revenons par ailleurs. Mais elle n'est pas pour autant une bonne « compreneuse ». Alors que Chloé, bonne élève du groupe 2 de notre classification a davantage tendance à l'être. Celle-ci remarque également les mêmes pleurs de la chanteuse dans le clip mais les interprète cette fois en les mettant en lien avec des contextes qui leur donnent du sens : « *c' qui m'avait choquée, c'est que dans le clip, on voit tout le monde danser et dans l'fond, on voit la chanteuse pleurer, parc' qu'en fait, j'ai appris plus tard, qu' son père était dans le train de quoi elle parle dans la chanson* » (Chloé, élève connivente, GROUPE 2).

De fait, cette démarche de brouillage des pistes est particulièrement récurrente dans l'art actuel et nécessite donc d'être appréhendée de la sorte, avec distance et regard problématisant. Finalement, la mise

en problème d'une œuvre nécessite de prendre le temps de l'enquête, de se laisser déstabiliser par des œuvres jouant intentionnellement avec leurs spectateurs. Elle demande aussi d'accepter de douter et de revenir sur ses interprétations premières au risque de se perdre dans un « brouillage des pistes » conscient et faisant partie intrinsèque des propositions artistiques contemporaines. Il faut réussir à prendre cette « mise en énigme » de l'œuvre comme un « jeu savant » dans lequel les élèves de milieux populaires se refusent plus régulièrement que les autres à entrer.

Rosetta (élève non connivente, GROUPE 3), 13 ans, élève en décrochage scolaire, Classe relais CSB (93) Père : chauffeur de car/ Mère : Auxiliaire de vie
L'enquêtrice: (...) après c'est pas une lecture directe, du clip... ?
Rosetta : Faut prendre du temps pour comprendre...
L'enquêtrice: Ouais et toi ça te plait pas ça de prendre du temps heu ?
Rosetta : Ben je n'aime pas prendre du temps pour une musique que je n'aime pas.
L'enquêtrice: hum
Rosetta : Si elle était un peu bien là, j'allais chercher pourquoi mais là ! c'était pas trop...

Ici, Rosetta précise que pour elle, et plus généralement pour les élèves des groupes 3 et 4 de manière plus récurrente qu'ailleurs, il est difficile d'entrer dans cette démarche d'enquête qui nécessite du « temps pour comprendre ». Cela ne fait pas partie des habitudes acquises par socialisation, d'autant plus lorsque l'objet en question n'est pas un objet d'adhérence totale.

4. Mise en liens : la difficulté de relier les registres émotionnels et les indices de l'œuvre justifiant ces impressions

Revenons à présent sur l'exemple précédemment évoqué à propos des pleurs de l'artiste que l'on peut repérer dans le clip. Il peut être en effet particulièrement intéressant de décortiquer les propos de Rosetta concernant son rapport au registre émotionnel, au delà de son « blocage » que nous venons de décrire par rapport à l'analyse de l'œuvre sur un plan personnel. On remarque dans nos corpus d'entretiens que les élèves des groupes 3 et 4, en difficulté scolaire et issus de milieux plus ou moins précarisés sont fortement ancrés dans ce registre émotionnel, et ce de manière non médiatisée et peu réflexive. Voici par exemple ce que nous explique Rosetta à propos des pleurs de Catherine Ringer, la chanteuse des Rita Mitsouko.

Rosetta (élève non connivente, GROUPE 3), 13 ans, élève en décrochage scolaire, Classe relais CSB (93) Père : chauffeur de car/ Mère : Auxiliaire de vie
L'enquêtrice : Mais c'est...et pourquoi elle pleurait dans le clip ?
Rosetta : Parce elle avait des émotions.
L'enquêtrice : Des émotions de quoi ?
Rosetta : Quand elle expliquait le truc.
L'enquêtrice : Hum ?
Rosetta : Elle expliquait de sa manière, et y'a qu'elle qui comprenait... parce que moi j'avais rien compris à ce qu'elle racontait.
L'enquêtrice : Est-ce que même avec le texte t'avais rien compris ? Parce que là avec la phrase qui est surlignée, tu comprends assez vite quand même !
Rosetta : Oui mais si on avait pas parlé du truc là, de Hitler, je... je savais pas ce que ça veut dire.
L'enquêtrice : Peut-être t'as pas pris l'habitude aussi de regarder les paroles comme ça de près ?
Rosetta : Hum, ça faisait tellement du bruit que j'entendais pas trop, et c'est comme si c'était une chanteuse de lyrique, et elle articule pas...
L'enquêtrice : (...) Est-ce que tu penses que c'est vraiment que n'importe quoi ?

Rosetta : *Nan elle raconte ce qui s'est passé on va dire. (silence, elle réfléchit et soudain a l'air grave). Ptet qu'elle l'a vécu ?*
L'enquêtrice : *Ouais, alors pas elle même, mais son papa il l'a vécu.*
Rosetta : *...*
L'enquêtrice : *Ptet tu comprends mieux avec ça pourquoi elle pleure aussi dans le clip.*
Rosetta : *...(silence, on peut voir que Rosetta est émue et reste sans voix)*

Les élèves en difficulté comme Rosetta se situent plutôt directement sur ce que nous appelons « le ressenti par empathie ». Ainsi, on voit que si l'artiste a vraiment vécu ce qu'il expose dans son œuvre, l'émotion et l'intérêt peuvent se déclencher malgré les réticences premières. A la lecture de cet extrait d'entretien, on se rend compte néanmoins que ce mode d'entrée dans l'œuvre par l'émotion nous permet de débloquent le discours de l'élève sur cette œuvre et d'accéder à ce qu'elle a réellement compris (au delà du violent claquement de porte dans la salle de classe, voir plus haut).

Rosetta semble avoir pris en compte les apports de connaissance de la médiation apportée à l'œuvre. Lorsqu'elle dit « *oui mais si on avait pas parlé du truc là, de Hitler, je... je savais pas ce que ça veut dire* », on voit d'une part qu'elle a bien saisi le sens de l'œuvre grâce à la médiation apportée. D'autre part néanmoins, elle rejette de manière indirecte le fait de devoir trouver une clé de décodage pour appréhender une œuvre, clé qui n'est le plus souvent pas donnée et qu'ils ne possèdent pas. Le rejet se situe dans une modalité de l'art contemporain qui nécessite obligatoirement des clés de décodages et qui n'entre pas dans les critères plus spontanés d'appréciation d'une œuvre qui seraient plus attrayante pour Rosetta, tout comme les élèves du groupe 4 plus généralement qu'elle représente dans ce chapitre.

Ici, il s'agit en effet d'un type de discours récurrent chez ce groupe d'élèves dans lequel la communication est abordée de manière pragmatique. Un message, pour être transmis, doit donc être clair et direct, et c'est en cela que l'on juge de la qualité de l'émetteur du message. C'est pourquoi, selon nous elle insiste tant sur la manière de chanter de l'artiste qui « n'articule pas ». Cela fait écho à de nombreux autres entretiens de notre enquête²².

Au passage, on peut noter que la voix est abordée dans cette perspective pragmatique alors qu'elle est abordée plutôt pour son analyse formelle par les élèves du groupe 1. Or, on l'a vu dans le chapitre 1, le fait de considérer l'œuvre comme une communication basique correspond au « modèle communicationnel » de réception d'une œuvre dans la théorie de D. Raynaud (Raynaud, 1999). Néanmoins, les œuvres contemporaines fonctionnent justement plutôt sur le modèle « inférentiel », c'est à dire que le récepteur doit construire les inférences nécessaires au décodage de l'œuvre. Mais cela est plus difficile pour les élèves en difficulté qui n'ont pas toujours les instruments intellectuels et capitaux culturels disponibles pour se construire ces inférences.

C'est également ce que l'on retrouve dans les propos de Malik qui critique le modèle de communication de l'artiste « *euh...moi jsais pas j'aurais fait un truc comme ça j'aurais fait un clip qui raconte vraiment l'histoire* » (Malik, groupe 3). Malik exprime le même rejet que Rosetta et revendique une œuvre qui dise directement les choses telles qu'elles sont au lieu de les dire par des voies détournées.

²² Nous en verrons notamment dans le chapitre suivant.

Alors que des élèves comme Louis trouvent cette voie détournée justement « *plus subtile et plus intelligente* », nous l'avons vu.

Ici encore les élèves du groupe 3 ou 4 (ancrés notamment dans la disposition narrative) sont dans une demande de clarté du message et du vecteur de communication de ce message. Ils le souhaitent direct et explicite alors que l'art joue justement sur le mode indirect d'expression par essence. Il y a matière à formation de profonds malentendus sociocognitifs sur la base de cette incompréhension fondamentale. Contrairement à cette posture, lorsqu'ils évoquent des émotions ressenties par eux ou évoquées par la fréquentation de l'œuvre, les élèves du groupe 1 rationalisent ces éléments sensibles en cherchant systématiquement des caractéristiques de l'œuvre qui ont provoqué ces émotions.

Voici par exemple l'analyse de Louis de l'œuvre des Rita Mitsouko sur le plan émotionnel :

Louis (élève connivent, Groupe 1) : *[Les têtes que l'on voit au début du clip] elles étaient un peu tristes.. Oui. Et après y'avait des têtes qui... qui bougeaient pas et y'avait une autre tête qui avait été remis par dessus... en calque. Et qu'y'était un peu décalé, et qui... et qui bougeait. Ça faisait un peu peur. (Rires). Mais de ... du coup enfin y'a une nuance entre les deux, y'a une nuance entre c'est joyeux, où ils dansent, ils font d'la musique...dans leurs costumes et... les visages qui sont dorés, ils ressortent euh quand dans l'noir. Et dès qu'ils s retournent ça redevient tout noir. On les voit plus. Et à la fin on voit ce visage doré d'la fille qui est en train d'pleurer. Et donc du coup, enfin ça traduit deux émotions, la joie et la tristesse.*

Ici, on peut noter la disposition savante que mobilise Louis pour établir cette « pensée par couples » et décrire ce qu'il appelle « nuance » par maladresse de langage pour dire « contraste » entre joie et tristesse, présent comme paradoxe porteur de signification dans ce clip musical. Les indices visuels de l'œuvre sont toujours analysés comme porteurs de sens ou plutôt comme vecteurs d'impressions chez le spectateur dans ce cas (les têtes superposées, qu'il est le seul élève de notre corpus global à avoir repérées, et qui donnent une impression morbide). Il est également ancré dans une analyse formelle du clip, décrivant les contrastes esthétiques entre les personnages dorés qui « ressortent » sur fond noir et qui font écho à la volonté de contraste plus général entre « joie et tristesse ». Le registre émotionnel est également convoqué pour lui afin de mettre en évidence le sens général porté par cette œuvre, comme toutes les différentes strates d'indices fins que cet élève est capable de repérer et de mettre en cohérence autour de cette idée « fil rouge » d'un contraste.

Finalement, le commentaire de Louis sur l'œuvre des Rita Mitsouko se détache des autres commentaires produits par les élèves, même ceux du groupe 2 (pour rappel, ce sont des bons élèves mais qui n'ont pas particulièrement de socialisation culturelle). A ce titre, nous faisons le constat général d'une distinction spécifique des élèves du groupe 1 par rapport à tous les autres dans la disposition savante à l'analyse d'œuvre. Par exemple, Louis est capable de référer la démarche de l'artiste à celle de Jean De La Fontaine, référence littéraire qui sollicite son « rapport hiérarchisé », au sein de sa capacité de mise en ordre mais également sa capacité de « mise en liens » entre deux types d'œuvres éloignées les unes des autres.

Aucun des autres élèves de notre corpus n'a été capable d'établir de tels liens à âge équivalent. Surtout qu'il ne s'agit pas seulement d'une référence littéraire « légitime » qu'il mobilise, mais bien d'un

lien entre deux manières artistiques similaires d'aborder un sujet, ce qui est une forme de « thématization » du monde, qui fait également partie de la disposition savante. Tous les élèves du groupe 1 ne mobilisent pas tout le temps, sur toutes les oeuvres, tous les indices disponibles. Nous montrons ici des tendances : ce groupe est le seul dans lequel on trouve des jeunes qui, parmi les occasions qui se présentent de produire une réception analytique, en saisissent un certain nombre. Sans surprise, le capital culturel réutilisé dans les commentaires d'oeuvres est exclusivement le fait d'élèves de milieux sociaux culturellement plus dotés. Ces élèves ont non seulement plus de connaissances, mais ont également intégré la disposition savante qui consiste à les mobiliser à bon escient, ce qui ne correspond pas à une vision passive du capital culturel, mais bien à un capital que l'on fait entrer dans le jeu des conjectures, en effectuant des parallèles avec des oeuvres. Ici la référence à Jean de la Fontaine, témoigne d'une appropriation par l'élève de la culture légitime²³. Elle est en outre, tout à fait pertinente pour l'analyse de la chanson *Le petit train* dans sa dimension d'énonciation.

C'est le cas également pour l'étude ci-après de l'oeuvre d'art contemporain, où nous constatons des résultats similaires, voire accentués par le caractère en partie plus « élitiste » de la réception de cet art. En effet, celui-ci pousse à l'extrême parfois la nécessité de décodage.

II/ Analyse des réceptions contrastées de l'oeuvre de Tomás Espina

« Ignición »

1. Mise à distance et « aisthesis réfléchi » : la difficulté à considérer sa propre expérience esthétique comme matériau de l'analyse

La disposition à la « mise à distance » des oeuvres est également discriminante selon les milieux socio-culturels d'appartenance pour les oeuvres contemporaines exposées au musée. En effet, on voit que des élèves du groupe 1 qui sont particulièrement acculturés à l'analyse savante d'oeuvres d'art, se positionnent d'emblée dans une posture d'étude qui se rapporte à la disposition scolastique. Celle-ci incite à « lire » l'oeuvre à plusieurs reprises, de manière très fine, à y effectuer des retours, dans une optique d'analyse détaillée. On le voit lorsque cette très bonne élève explique qu'elle est restée regarder l'oeuvre plusieurs fois « *pour bien la comprendre* ».

Alice, (élève connivente, GROUPE 1) : Je me rappelle que j'étais restée assise et que je voulais la regarder et la regarder encore plein de fois pour voir s'il y'avait pas quelque-chose que j'avais pas compris (...)... j'étais restée, enfin, j'avais regardée la séquence plusieurs fois en fait. ça m'avait impressionnée et puis j'avais trouvé ça vachement bien pensé et vachement joli le résultat en fait, et bon, je me rappelle oui je l'ai regardée plusieurs fois !

²³ Même si contrairement à ce qu'il dit, ce fabuliste utilisait des animaux pas forcément pour masquer son discours et était financé par Louis XIV. Néanmoins, d'autres références littéraires ont utilisé de ces moyens de diversion et du décalage artistique pour faire passer des messages contraires au pouvoir. C'est le cas par exemple de Molière. Par ailleurs, nous associons De La Fontaine à de la « culture légitime » car l'école primaire n'enseigne plus autant qu'autrefois ces fables, ce qui devient une référence distinctive.

Au contraire, les élèves des groupes 3 et 4 ont plutôt tendance dans notre enquête à ne pas apprécier de regarder une oeuvre à plusieurs reprises : « *J'aime pas revenir dessus plein de fois là, au bout d'un moment ça me lasse, j' préfère passer à autre chose* » (Marc-Antoine, élève non connivent, GROUPE 3). Nous parlons « d'aisthesis réfléchie » comme un des attendus principaux de la disposition esthétique. La réflexion et le retour sur son propre ressenti de l'oeuvre, sur sa propre expérience esthétique en tant que spectateur, sont primordiales dans les lectures d'oeuvres attendues. Mais quels élèves sont capables de réaliser ce travail réflexif ?

Dans notre enquête, ce sont à nouveau les plus connivents seulement qui produisent de tels types de discours de mise à distance de leurs ressentis, qui utilisent la dimension subjective comme ressource pour élaborer un discours littéracié. Un exemple de réceptions contrastées de l'oeuvre de T. Espina, nous montre cette opposition de manière parlante. Alice et Olivia ont toutes les deux, à la réception de l'oeuvre, un sentiment de tristesse pour ces oiseaux qui meurent dans l'explosion mais Alice argumente ce qui dans l'oeuvre provoque chez elle ce sentiment : « *ben déjà le fait que ça s'enflamme que ça s'illumine, je trouve ça beau. Et ensuite le résultat il est joli même si c'est un peu malheureux, vu que c'est brûlé, y'a plus rien, c'est comme si y'avait plus de vie, en fait...* » (Alice, élève connivente, GROUPE 1), quand Olivia n'exprime que son émotion brute « *ben les pauvres oiseaux 'fin ils meurent ils ont rien demandé. Ya eu une explosion et ils savaient pas...* » (Olivia, élève non connivente, GROUPE 4). Cela l'empêche d'aller plus loin dans l'analyse, du moins la conduit moins à argumenter son point de vue. Alors que Alice va se servir de ce « matériau » pour étayer son analyse et sa problématisation de l'oeuvre, tout comme nous l'avons vu avec Louis concernant l'oeuvre des Rita Mitsouko précédemment.

2. Mise en problème et travail artistique de symbolisation : la difficulté à saisir les éléments de l'oeuvre comme des métaphores

Voyons à présent comment les élèves des groupes socio-culturels contrastés accèdent de manière différente à « la mise en problème » de l'oeuvre et au rapport d'enquête qu'elle implique. Plus précisément, nous allons voir les rapports différenciés au travail artistique de la métaphore et de la symbolisation de Aurore (élève connivente, Groupe 2) et de Olivia (élève non connivente, Groupe 4). Les descriptions de l'une et l'autre de ces élèves sont éloignées du fait de leur compréhension possible ou non d'éléments de l'oeuvre pris comme des métaphores. Les deux extraits d'entretien suivant avec Aurore et Olivia se déroulent dans ce contexte de décodage particulier. Néanmoins, malgré l'importance du « guidage » de l'enquêtrice, des différences notables entre deux élèves sont constatées.

Aurore (élève connivente, GROUPE 2), 15 ans, bonne élève, 3ème collège Valenton (94)

Père : mécanicien / mère : secrétaire

L'enquêtrice : *Et est-ce que tu peux essayer de décrypter aussi un peu qu'est-ce qu'il a voulu nous dire comme message cet artiste-là ?*

Aurore : *Euh... Ben déjà moi, pour moi, après j'sais pas, mais moi, pour moi, on voit des oiseaux.*

L'enquêtrice : *Ouais, ok. Ben pars sur cette piste. (...) Ok, tu vois quoi ?*

Aurore : *Des oiseaux, après ça fait d'la fumée.*

L'enquêtrice : *Ouais.*

Aurore : *Après on voit les oiseaux ils sont cramés.*

L'enquêtrice : *Ouais. Les oiseaux, au début, est-ce qu'on a l'impression qu'ils peuvent s'envoler ou pas ?*

Aurore : Non.

L'enquêtrice : Pourquoi ? Tu t'souviens ?

Aurore : Parce qu'ils sont liés, avec les fils.

L'enquêtrice : Ouais, ils sont liés, ouais. Et donc c'est des fils de quoi, ces fils-là, à ton avis, vu que ça explose ?

Aurore : Des fils, bah, des fils de bombe.

L'enquêtrice : Ouais. Donc là, y'a des oiseaux qui sont accrochés par des fils de bombe, on est d'accord ? C'est ça le... Je te donne pas trop d'indices mais on va faire comme si c'était une enquête policière. Tu trouves le message de Tomás Espina. Les oiseaux ça te représente quoi pour toi, dans ta tête ?

Aurore : La liberté... Enfin ce qui vole, la liberté.

L'enquêtrice : Ouais. Alors il leur arrive quoi à ces oiseaux de la liberté, là ?

Aurore : Ben ils sont délivrés, avec le feu

L'enquêtrice : On peut dire ça, oui.

Aurore : Mais ils sont aussi cramés, alors on peut pas savoir.

(...)

Aurore : (Réfléchissant) J'vois pas à part la liberté. Enfin, j'vois les oiseaux ils sont liés, la liberté, après y'a une explosion. Moi j'pense qu'il veut dire que la liberté ça a un coût. Après j'vois pas d'autres... Y'en a ils ont souffert pour la liberté vu qu'les oiseaux ils sont cramés.

Ce long extrait d'entretien est livré dans son intégralité car il nous donne à voir le cheminement par lequel l'élève se construit une interprétation poussée de l'oeuvre. L'enquêtrice réactualise le discours de médiation culturelle que cette élève a entendu face à l'oeuvre lors de la visite au MAC/VAL. Le choix de montrer le cheminement d'Aurore n'est pas anodin, il s'agit en effet d'une bonne élève du Groupe 2, mais qui n'est pas particulièrement acculturée à l'analyse savante d'oeuvres d'art dans son environnement familial. Dès lors, elle nous donne à voir un besoin de médiation et d'accompagnement pour arriver à se forger un point de vue construit sur l'oeuvre. Ce besoin de médiation est donc fondamental pour la quasi totalité des élèves (mis à part éventuellement les élèves du groupe 1 qui possèdent déjà les logiques et les codes requis).

Cette élève Aurore sait se saisir des perches qui lui sont tendues par l'enquêtrice et finit par produire un discours relativement savant sur l'oeuvre de Tomás Espina. Voyons quel est donc ce cheminement de pensée qui la conduit à comprendre les oiseaux comme métaphore de la liberté. L'élève, faisant son « métier d'élève » (Perrenoud, 2004), même confrontée à des oeuvres d'art commence d'elle-même par décrire l'oeuvre, ce qu'elle y voit, ce qu'elle représente. Elle décrit donc, en trois étapes de manière factuelle le déroulé de cette oeuvre vidéo : « *On voit des oiseaux, après ça fait d'la fumée, après on voit les oiseaux ils sont cramés* ». A ce stade, Aurore est dans la description simple mais ne produit pas d'analyse de l'oeuvre.

L'élève est pourtant capable de relever des détails signifiants lorsqu'elle y est amenée par l'enquêtrice. Elle a perçu par exemple que les oiseaux de cette oeuvre étaient liés par des fils au début de la performance. Ce faisant, en étant tout de même bien aiguillée par l'enquêtrice, elle comprend que ces liens reliant les oiseaux sont des fils de bombe vus qu'ils explosent à la fin de la performance. Par ailleurs, Aurore se prête volontiers au jeu des métaphores et n'hésite pas à évoquer directement la liberté quand on lui demande ce que représente pour elle la symbolique des oiseaux. La fin de l'extrait

d'entretien avec Aurore est intéressante car on voit les hypothèses que l'élève est capable de faire à partir des éléments récapitulés de la médiation.

La première hypothèse qu'elle pose est donc que ces oiseaux « *sont libérés avec le feu* », mais elle revient sur cette idée et fait ainsi preuve d'un certain recul réflexif en reprenant un détail de l'oeuvre : le fait « *[qu'ils soient] aussi cramés alors on peut pas savoir* ». Pour finir, Aurore propose une interprétation très construite de cette oeuvre à partir de ces hypothèses de sens: « *moi j pense qu'il veut dire que la liberté ça a un coût. Après j'vois pas d'autres... Y'en a ils ont souffert pour la liberté vu qu'les oiseaux ils sont cramés* » (Aurore, élève connivente, GROUPE 2). L'élève justifie son point de vue sur l'oeuvre en effectuant des inférences causales comme « *vu que* » qui fondent sa disposition scolaire notamment. Alice (élève connivente, GROUPE 1) fait également une analyse du même type.

Néanmoins par rapport à Aurore qui avait besoin d'un accompagnement important, Alice a besoin simplement que l'enquêtrice l'aiguille vers le symbole des oiseaux pour qu'elle produise un commentaire de l'oeuvre poussé comme celui ci-dessous (On peut penser qu'en option CHAAP, les élèves sont amenés à produire ce type de raisonnement fréquemment).

Alice (élève connivente, GROUPE 1), 14 ans, bonne élève, 3ème CHAAP N/M (94)

Père : musicien professionnel/ Mère : comédienne (théâtre)

L'enquêtrice : qu'est-ce qu'ils représentent les oiseaux pour toi ?

Alice : *La paix et la liberté. (réfléchissant) Ah ouais d'accord, ça y'est j'ai compris, ben je ne sais pas si c'est ça mais le feu, je veux dire, en plus le fait que ce soit de la poudre à canon, c'est la guerre, enfin donc ça tue la paix, ça tue la liberté, ben évidemment parce-que dans une guerre y'a des prisonniers de guerre...(...)Et ils [les oiseaux] sont immobiles et puis là ils peuvent plus s'envoler, enfin ils sont complètement, ils sont figés au mur. Et puis leurs ailes elles sont brûlées ça se voit.*

Dans cet extrait également, les inférences causales sont nombreuses et Alice entre dans le jeu des conjonctures, des hypothèses de sens et de la problématisation en termes d'enjeux sociétaux que véhiculent l'oeuvre. On voit que pour les élèves du groupe 1 représentés par Alice, la disposition savante à l'analyse d'oeuvres qu'ils ont acquise leur permet d'être directement efficaces dans leur production de commentaires, et de répondre aux attentes implicites de réception d'une oeuvre en contexte scolaire notamment.

Alice est en effet une très bonne élève qui aime entrer dans le jeu de la conjecture et des spéculations intellectuelles face aux oeuvres. Durant l'entretien, elle se montre particulièrement intéressée et prolifique en la matière. Ici encore, dans cet extrait d'entretien, on la voit s'enthousiasmer pour la mise en énigme et le décodage guidé de cette oeuvre : « *ah oui ça y est j'ai compris !* ». Elle s'appuie par la suite sur des éléments de l'oeuvre (la poudre à canon) et sur des interprétations symboliques pour construire son argumentation. Sa problématisation de l'oeuvre se réfléchit donc comme une analyse de ces éléments. Elle émerge de connaissances sociétales, sur les guerres et leurs réalités, avec les prisonniers de guerre par exemple. Elle nous donne à voir un exemple de problématisation d'oeuvre archétypal des élèves les plus en phase avec les codes scolaires et savants.

Voici à présent, pour contraster, la manière avec laquelle Olivia se saisit, ou plus exactement ne parvient pas à se saisir des mêmes types de « perches » tendues par l'enquêtrice pour se construire son analyse et interprétation de l'oeuvre.

Olivia (élève non connivente, GROUPE 4), 15 ans, élève en décrochage scolaire, classe relais VL (94) Père : mécanicien au chômage/ Mère : ouvrière d'usine

L'enquêtrice : est-ce que tu t'es demandé un peu qu'est-ce-que on pouvait bien vouloir dire par rapport à ces oiseaux, au delà des oiseaux je veux dire ?

Olivia : ...

L'enquêtrice : des fois les oiseaux ils sont pris comme un symbole hein...

Olivia : ...

L'enquêtrice : je vais te dire ça, je vais te dire un indice : les oiseaux ils ont été pris comme un symbole. Qu'est-ce-que ça peut bien vouloir dire cette oeuvre du coup ?

Olivia : ...

L'enquêtrice : t'imagines c'est un symbole de quoi du coup ? ça te fait penser à quoi ?

Olivia : Je sais pas.

L'enquêtrice : est-ce que c'est en cage un oiseau ?

Olivia : ben quand, heu la mésange c'est en cage mais sinon c'est pas en cage...y'en a beaucoup qui ne sont pas en cages.

L'enquêtrice : hum, et c'est quoi le contraire d'être en cage ?

Olivia : libre ?

L'enquêtrice : hum

Olivia : (elle réfléchit) ça peut vouloir dire qu'on peut nous prendre notre liberté ou...

L'enquêtrice : pourquoi pas ouais. C'est pas trop ton habitude en général de te poser des questions comme ça ?

Olivia : Nan.

L'enquêtrice : est-ce que la visite au macval t'as aidée à te poser des questions comme ça sur les oeuvres ? à les regarder un peu différemment au début et puis après ?

Olivia : Nan.

L'enquêtrice : nan ? t'as juste regardé, tu t'es promenée et puis après...

Olivia : hum c'est ça...

L'enquêtrice : ça t'intéresse comme ça de devoir un peu décrypter ou pas trop ?

Olivia : Pas trop.

On voit ici que la symbolisation est tout à fait impossible pour Olivia qui ne comprend pas ce qui lui est demandé, d'où les silences répétés dans cet extrait d'entretien. De plus elle relate son rapport au fait de devoir « décoder » symboliquement des oeuvres et s'en trouve bien éloignée. Pour elle, la visite au musée n'est pas associée à ce type de travail intellectuel. L'élève dit (en creux) uniquement se ballader et repartir lors d'une visite au musée et ne pas comprendre la posture de spectateur d'un autre type qui pourrait être attendue d'elle.

Cela révèle une posture populaire de visiteur de musées, décrite par Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler dans leur étude sur « le temps du regard » (Passeron & Pedler, 1991). Ces auteurs décrivaient alors comment des visiteurs populaires étaient peu habitués à accorder du temps au regard dans les salles de musée, et passaient devant les oeuvres sans s'y arrêter, alors que les visiteurs de milieux plus cultivés s'arrêtaient systématiquement face aux oeuvres en tentant longuement de les décrypter. De la même façon, Olivia n'aime « pas trop » devoir décrypter ainsi des oeuvres d'art, on sent durant l'entretien que cela la décontenance surtout beaucoup par rapport à la vision qu'elle se faisait des attentes d'une visite au musée ou du rapport à l'art plus généralement qu'elle ne voit que comme « décoratif » (c'est cette même élève qui reconnaissait des oeuvres au dessus du canapé des voisins).

Olivia semble vivre, (comme Rosetta précédemment) de nouveau une forme de « choc dispositionnel ». Elle donne à voir durant cet entretien un vécu en tension, tant sa disposition à la réception artistique effective est éloignée de la disposition attendue. Lorsque l'enquêtrice tente néanmoins de la guider vers une appropriation plus poussée, Olivia a beaucoup de difficultés à comprendre là où l'on cherche à l'accompagner. Elle répond toujours de manière très pragmatique comme pour les mésanges qui sont en cage mais pas les autres oiseaux, sans établir de liens entre la question orientée de l'enquêtrice et la signification de l'œuvre. Pourtant, l'élève arrive finalement à proposer une hypothèse intéressante, mais qui est néanmoins déconnectée d'une analyse cohérente de l'œuvre lorsqu'elle dit : « *ça peut vouloir dire qu'on peut nous prendre notre liberté ou...* ».

En fait, cette interprétation de l'œuvre n'en est pas vraiment une car elle est composée de bribes de sens retenues de la médiation, mais non construites par l'élève. Celle-ci ne prenant pas appui sur l'œuvre elle-même pour se construire mais seulement sur la question subsidiaire de l'enquêtrice. A ce titre, Olivia rejoint plusieurs élèves des groupes 3 et 4 qui produisent des interprétations de ce type, c'est à dire, soit fortement liée au contexte direct de la question posée dans l'entretien, soit à des références personnelles et peu réflexives. Le mode de « mise en problème » de l'œuvre est souvent lié, chez ces élèves en difficulté, à un mode d'appréhension du monde selon les problématiques propres à leur vécu et leur quotidien, et sont rarement directement reliée à des problématiques plus larges ou de société.

Ainsi par exemple, il est intéressant de comprendre que Brandon s'approprie le destin de ces oiseaux de l'œuvre de Espina en les comparant à lui-même, jeune oisillon adolescent qui devra quitter le nid familial dans quelques temps. Lorsque l'enquêtrice lui demande à quoi ces oiseaux lui font penser (ainsi qu'elle l'a fait avec les autres élèves dans les exemples précédents), Brandon répond : « *prendre son envol !* ». Voici son argumentation concernant cette hypothèse de sens.

Brandon, (élève non connivent, GROUPE 4) : [*Les oiseaux ils sont...*] *petits !!! ouais voilà. A mon avis il voulait dire que... j'sais pas, que... faut que, j'sais pas... autant partir quand on peut ! (...)* *ah oui, je crois que il voulait dire que, je crois qu'on avait déjà parlé de ça en fait, je crois qu'il voulait dire heu... je sais pas comment dire en fait. Qu'il fallait pas... heu ben que en fait, si on reste toujours avec notre famille, eh ben on pourrait pas, on aura pas d'avenir. Un truc comme ça.* » (Brandon, GROUPE 4).

Brandon est tout d'abord très hésitant dans ses formulations et semble ne pas avoir les mots pour analyser une œuvre « *je sais pas comment dire en fait* ». De plus, on voit qu'il essaie de se référer à ce que la médiatrice du musée aurait dit face à l'œuvre « *je crois qu'on en avait déjà parlé de ça en fait* » mais traduit par là le malentendu. En effet, la médiatrice n'avait pas évoqué cette hypothèse de sens (nous étions présents lors de l'observation), mais Brandon avait du réfléchir à cette œuvre en ces termes personnels durant la visite et c'est ce qui lui est finalement resté lors de l'entretien *a posteriori*.

Par ailleurs, l'hypothèse qu'il fait est tout à fait intéressante car elle nous montre « la réception effective » de l'œuvre par un élève dont la réflexion est tout à fait pertinente à son échelle puisqu'il réagit d'abord par la disposition évocative, l'œuvre faisant écho à ses préoccupations personnelles liées à la question fondamentale à l'adolescence qu'est l'autonomisation. Malgré cela, le concept « d'œuvre ouverte » de Umberto Eco, qui a marqué la réception artistique n'admet pas comme scolairement

recevable toutes les interprétations. Dans les faits, la réception attendue de cette œuvre va au delà des préoccupations personnelles et essaie de problématiser l'œuvre d'un point de vue plus large. Dans le cadre scolaire, on peut supposer que Brandon aurait une note inférieure à Aurore ou à Alice si leurs commentaires faisaient l'objet d'un contrôle écrit. Dès lors, Brandon propose une réception effective relativement éloignée de la réception attendue de l'œuvre et la médiation qu'il a reçue de cette œuvre ne lui permet *a priori* pas de se construire cette disposition attendue. Nous abordons dans les chapitres suivants la question de la médiation « levier » à proposer à des élèves comme Brandon pour les aider à s'approprier l'œuvre selon les exigences qui sont attendues d'eux.

3. Mise en ordre et rapport formel aux œuvres : la difficulté d'entrer dans une réception esthétique

La disposition à la « mise en ordre » ne sera abordée que brièvement ici. En effet, l'analyse des amplitudes de répertoire patrimonial disponible chez les élèves montrait déjà les différences entre élèves quant à leur disposition à la catégorisation en genres, époques et styles artistiques. Mais on peut néanmoins souligner des écarts importants face à l'œuvre de T. Espina sur la manière de développer une attention formelle aux œuvres en utilisant un lexique spécifique.

La comparaison suivante nous montre deux élèves scolairement et socialement différenciés qui, tout en proposant une analyse similaire de l'œuvre *Ignición*, ne s'appuient pas sur les mêmes registres de connaissances. Pour Alice, la description formelle de l'explosion se fait en ces termes : « *C'est juste on allume le fil et puis tout à coup y'a tout qui s'enflamme et ensuite plus rien, et ça fait vraiment un contraste entre la couleur chaude et la couleur froide, quand il y'a plus rien* » (Alice, élève connivente GROUPE 1). Alors que Brandon, décrivant le même phénomène, est moins précis et moins esthète dans sa manière d'en parler « *en fait je sais pas on dirait que là il fait jour, et là il fait sombre. Comme si là c'est le mauvais temps ou...* » (Brandon, GROUPE 4). On voit que l'attention formelle en tant que telle est absente chez Brandon qui se contente de travailler par « analogies » avec des situations connues (le jour et la nuit) mais sans justifier son analogie d'un point de vue formel à l'aide d'éléments de l'œuvre. Il est de nouveau ancré dans la disposition évocative et peine à s'en départir. Ce n'est pas le cas d'Alice qui évoque avec précision : « *les contrastes entre couleur chaude et couleur froide* » (Alice, GROUPE 1), notions propres à la description esthétique et formelle de l'art pictural. Pourtant, Brandon a bien saisi lui aussi l'idée de contraste. Mais il semble ne pas posséder à la fois les codes, la posture et le lexique spécifique attendus par le commentaire scolaire ou celui de la critique d'art, ce qui le désert.

Pour Alice, l'approche formelle est l'occasion de comprendre l'œuvre dans son ensemble et de produire une réflexion sur le contraste qui est montré formellement. Elle cherche aussi à montrer le contraste entre les oiseaux et le symbole de liberté qu'ils représentent. Enfin, Alice évoque dans ses propos la tristesse qui se dégage à la fin de la performance de Espina, évoquant les violences, ou la guerre selon les propos exacts de l'élève. De son côté, Brandon ne ressort rien de son évocation du jour et de la nuit afin de tirer des significations plus profondes de l'œuvre. L'évocation semble avoir lieu pour elle-même, sans s'insérer dans un argumentaire global comme chez Alice. Cette attention formelle n'est pas

qu'un jeu d'érudit, elle permet de se saisir du sens des œuvres et d'appuyer son argumentation sur des perceptions esthétiques issues de l'œuvre.

La socialisation scolaire aux arts visuels mais aussi à la musique ont pourtant comme visée de former les élèves sur ces critères formels d'appréhension des œuvres. Le cours d'art-plastique a notamment comme objectif de transmettre des critères d'appréciation des œuvres liés aux textures, matières et effets de lumière par exemple qui entrent dans les discours des élèves et dans leur mode d'appropriation des œuvres. Ce rapport formel révèle aussi des modes de réception savants de l'œuvre d'art comme c'est le cas pour Aurore qui appréhende dans l'extrait suivant l'aspect formel de l'œuvre du point de vue de l'innovation esthétique.

Aurore, (élève connivente, GROUPE 2) : *J'aime bien parce que en fait c'est une œuvre, mais genre c'est pas comme c'est une œuvre normale. Celle-là avec un tableau c'est genre il a joué avec des nouvelles textures genre le feu, le feu... Après je sais pas en quoi il a fait les oiseaux mais... Enfin, les oiseaux... Enfin c'est nous qui visualise des oiseaux (...) Mais enfin c'est marrant, il a joué avec le feu pour mettre en place une œuvre. (...) Parce que c'est la première fois que j'avais vu une œuvre comme ça et le fait d'utiliser le feu pour une œuvre, c'est nouveau. Enfin j'ai jamais vu ça avant.*

Dans cet extrait d'entretien, on peut lire une élève qui maîtrise le vocabulaire spécifique de l'analyse formelle d'une part, comme le fait de « jouer avec des nouvelles textures », formule qui montre son appropriation d'un type de discours bien spécifique.

D'autre part, Aurore accorde une attention particulière à l'innovation esthétique et à l'originalité d'une œuvre, ce qui est un des critères développé par Heinich comme une des « fonction de valorisation » de la critique d'art. Ainsi, elle remarque l'aspect innovant d'une technique par rapport à l'histoire de la peinture, elle saisit donc l'œuvre dans des filiations et des ruptures et effectue ainsi implicitement une « mise en liens ». Par ailleurs, lorsqu'Aurore dit : « c'est nous qui visualise les oiseaux », on peut supposer qu'elle fait la différence entre le signifiant et le signifié, elle a conscience que l'œuvre invite à un effet de « lecture » qui est recherché par le choix des matériaux et des formes, et que c'est le spectateur qui le réactive, en étalonnant sa réception à celle du « lecteur étalon » de l'œuvre.

Cette élève reconnaît en outre de manière indirecte la thématique générale de l'exposition du MAC/VAL dans laquelle figure cette œuvre, intitulée « avec et sans peinture ». Celle-ci questionne les modes de renouvellement de la peinture dans l'histoire des arts jusqu'à ses formes les plus contemporaines. Ces considérations sont particulièrement en adéquation avec les préoccupations savantes des conservateurs de musée en charge de la construction thématique des expositions. Ici, le travail du feu proposé par l'artiste comme technique est appréhendé dans une forme d'analyse du rapport à l'innovation que proposent les œuvres. Cette élève est justement sensible à la démarche esthétique novatrice de l'artiste. Mais ce niveau de lecture plus savant, ainsi que l'accès au sens proviennent d'une attention purement formelle (la matière feu comme support de « peinture ») jointe à une prise de recul réflexif sur l'art plus généralement qui ont été réfléchis par Aurore. De plus on voit, au début de l'extrait, que l'élève se questionne, par cette attention à la forme, sur le statut de l'œuvre d'art en prenant un point de vue plus en surplomb.

Prenons un dernier exemple montrant une différence de rapport formel entre élèves de groupes socio-culturels contrastés. Les élèves connivents sont capables de discuter de manière surplombante de la catégorie de l'œuvre d'art contemporain qu'ils rencontrent. Nous avons effectivement soulevé le fait que l'art contemporain était particulièrement fécond pour discuter des frontières, croisements, recompositions ou déni des catégories artistiques existantes²⁴. Les bons élèves se saisissent de cette activité de catégorisation de manière très élaborée dans la comparaison suivante, et en profitent pour développer des compétences intellectuelles hautement littéraciées. Ainsi, du côté des élèves connivents, Aurore se propose par exemple de discuter de la catégorie artistique à laquelle appartient réellement cette œuvre questionnante de T. Espina.

Aurore, élève connivente, GROUPE 2 : *Pour moi, c'est une sculpture. Enfin, une sculpture euh... Non, ben non. Enfin ça dépend. Après on peut pas savoir parce que c'est une vidéo qu'on a vue. (...) Ben j'pense que c'est l'œuvre la vidéo. Parce que... Pour montrer à tout le monde. Enfin non, la vidéo c'est juste un truc pour montrer l'œuvre. La vraie œuvre c'est qu'est-ce qu'il a fait, mais...*

Aurore travaille les différentes catégories possibles pour cette œuvre d'art de manière féconde pour la réflexion sur l'art contemporain en général. En effet, elle soulève par ses interrogations, la question du travail de l'artiste, et ce qui fait une « œuvre » en tant que telle. Quel est le statut des nouveaux médias utilisés en art contemporain comme la vidéo, quel est le travail de « réalisation » de l'artiste par lui-même ? Ce sont autant de questions posées par les experts d'art dans les discours particulièrement savants qui ressortent dans les propos de cette élève connivente.

De la même manière, Alice tente elle aussi de cerner les contours de la catégorisation de l'œuvre, activité que les critiques d'art contemporains sont sans cesse amenés à réaliser, et qui ressort de manière distinctive dans les discours des élèves des groupes 1 surtout, et 2 dans le cas d'Aurore. Voici la réflexion d'Alice à ce propos.

Alice, élève connivente, GROUPE 1 : *Alors celle là c'était un film, enfin c'était une séquence (...) c'était une séquence sur une toile (...) ouais je sais pas, je dirai p'tet, p'tet, plus une sculpture, enfin, si c'était peint avec de la poudre à canon c'est un tableau, mais en même temps avec les fils comme ça c'est plus matériel, enfin c'est plus en relief ou quoi, donc c'est plus une sculpture je saurais pas trop dire.*

On peut voir une particularité dans le discours de cette élève qui utilise le lexique emprunté à d'autres arts comme le cinéma. En cela, elle réutilise des lexiques choisis par les conférenciers pour construire leur parcours, leur discours sur les œuvres. Durant la visite scolaire qu'elle a suivie au musée, les médiateurs avaient adopté ce type de discours cinématographique pour décrire chacune des œuvres rencontrées. Tous les élèves ont dès lors été confrontés à ce type de discours.

Cela témoigne de sa faculté à juger des œuvres en transposant les catégories apprises face à un type d'art à des œuvres d'un autre domaine artistique. Un film de cinéma pouvant dès lors être comparable à une vidéo d'art contemporain ou une performance, ou encore un tableau. C'est une manière érudite de se confronter aux œuvres en utilisant des ressources culturelles connexes. Ce qui est

²⁴ Ce qui est également le cas pour les musiques actuelles qui jouent constamment des redéfinitions et des métissages des esthétiques et styles musicaux.

également flagrant, est le fait qu’Alice propose systématiquement une catégorisation argumentée. Elle cite les détails de l’oeuvre qui l’amènent à mobiliser telle ou telle catégorie (le fait que ce soit peint à la poudre à canon rapprocherait d’une peinture, le fait que les fils soient matériels et en relief, ferait penser à une sculpture, etc)... C’est également une caractéristique de la lecture d’oeuvres scolairement et socialement attendue.

De plus, Alice reconnaît la vidéo comme pouvant être considérée comme une oeuvre d’art à part entière. Ce qui n’est pas le cas de nombreux élèves de notre corpus qui ont plutôt la tendance inverse. Elle a effectivement le recul nécessaire pour considérer la vidéo comme des oeuvres « exposables » dans un musée, « selon certains critères ». Voici comment elle argumente son point de vue :

Alice, (élève connivente, GROUPE 1) : *Oui, oui oui [la vidéo est une oeuvre d’art]! je pense que oui, je pense que dans une certaine mesure oui, après ça dépend des critères, de ce qu’on raconte ou quoi, mais là oui, parce qu’en plus ça porte un message clair. Enfin que je n’ai pas compris tout de suite mais... ouais ça porte un message et je pense que dans une certaine mesure oui, ça peut être une oeuvre d’art. Complètement.*

Le simple fait que cette élève évoque des « critères » desquels dépendent la possibilité ou non pour une vidéo d’être une oeuvre d’art, nous donne à voir un exemple de la disposition esthétique mobilisée chez cette élève. Elle est de plus capable de considérer le fait de porter un message, même si celui-ci doit être décodé par le spectateur comme un des critères de « justification » de ce statut d’oeuvre au sein du champ des oeuvres d’art contemporain au sens de Heinich (voir chapitre 1).

Cette recherche de catégorisation est beaucoup moins spontanée, et plus difficile pour les élèves les plus éloignés des formes scolaires de socialisation. Concluons ce chapitre sur les réceptions contrastées des élèves en montrant le parallèle sur cette question de la justification du statut d’oeuvre d’art contemporain par les propos de Brandon (GROUPE 4), qui est très éloigné des questionnements que nous venons de mettre en valeur chez Alice à ce propos.

Brandon (élève non connivent, GROUPE 4), 14 ans, élève en décrochage scolaire, classe relais V.L. (94). Père : maçon / Mère : femme de ménage
L’enquêtrice : *et par exemple est-ce que la vidéo ça peut être une oeuvre ?*
Brandon : *une oeuvre ?*
L’enquêtrice : *parce que dans les oeuvres actuelles on peut faire des vidéos aussi ?*
Brandon : *mouais...*
L’enquêtrice : *d’accord donc c’est plus seulement que des peintures ?*
Brandon : *nan*

Brandon hésitant, ne comprenant visiblement pas ce qui lui est demandé lorsqu’il est sollicité par l’enquêtrice sur une activité similaire à celle réalisée par Aurore et Alice et que nous venons de décrire. Réfléchir sur le statut de l’oeuvre par une approche sur les catégorisations est une activité complexe qui lui est visiblement difficile d’accès, vu la fermeture de son discours. Il ne possède d’ailleurs pas les codes concernant les catégories évoquées (et développées longuement) par les deux autres élèves, catégories qu’il ne nommera jamais de lui-même durant l’entretien. Nous revenons en détails dans les chapitres suivants sur cette difficulté primordiale du processus de transmission-appropriation des oeuvres d’art auprès des élèves non connivents.

On voit ici combien l'écart peut se creuser entre les élèves les plus éloignés des codes scolaires et culturels de socialisation et les élèves les plus connivents, notamment sur des questions se rapportant à l'art contemporain et même à l'art dans son ensemble. Cette posture spécifique de la critique d'art savante que nous avons développée dans le chapitre 1 est peu enseignée à l'école et les élèves qui s'y adonnent sont exclusivement ceux ayant été particulièrement acculturés par leur environnement familial notamment à la critique savante. A ce titre, on voit que les élèves du groupe 1, issus de milieux sociaux particulièrement intellectuels et cultivés et ayant de plus une profession artistique peuvent adopter une posture critique presque méprisante vis-à-vis des artistes exposés, se positionnant ainsi d'égal à égal dans le domaine artistique considéré et jouant « le jeu de la critique » jusqu'au bout. C'est le cas de Donatello, dont les parents sont décorateur d'intérieur et guide dans un musée et qui est l'élève le plus critique vis à vis de l'œuvre d'Espina. Ceci non pas cette fois car il ne la comprend pas (comme ce peut-être le cas de Olivia ou Brandon) mais bien parce que esthétiquement, il n'est pas convaincu par le travail de l'artiste.

Donatello (élève connivent, GROUPE 1) : « [L'artiste]il aurait pu faire autre chose, il aurait pu faire mieux, esthétiquement parlant je veux dire, faire quelque chose d'artistique quoi, bon là, ça explose et ça fait bruler tous les autres qu'il y a autour, pour voir la souffrance du peuple ou alors, vu ce qu'a subi le peuple par rapport à son infériorité numérique, mais dans le contexte, mais sorti du contexte, je trouve, j'trouve pas ça, j'trouve pas que ça ressemble à une œuvre d'art... Parce que les tableaux il aurait fallu... pour le fait que ce soit une vidéo, ça me plaît pas, j'préfère une œuvre fixe, une œuvre qui bouge pas, ou alors, si c'est une œuvre qui bouge comme du cinéma euh, ça peut être de l'art, c'est artistique, dans ce cas, y a un scénario, mais, dans le contexte, je comprends, je trouve plutôt pas mal de critiquer cette dictature par l'art, hors contexte, sans connaître le contexte, euh, fffff, ça je trouve ça long, ça met du temps à arriver et puis euh, l'explosion je trouve, je trouve pas ça d'un intérêt quelconque.

Donatello se positionne dans une imitation un peu maladroite de la critique d'art qu'il semble connaître très bien. Le fait de critiquer des choix esthétiques de l'artiste, de suggérer ce qu'il aurait fallu faire, de centrer sa critique sur des critères esthétiques en particulier et d'apporter une attention toute entière au travail effectivement réalisé par l'artiste lui-même est symptomatique de sa disposition à l'analyse particulièrement savante d'œuvres d'art. Cela peut même le pousser à adopter un point de vue de fait critique et négatif, alors qu'il reconnaît que cette œuvre peut avoir un intérêt pour parler de la dictature. Mais son « habitus » est formé pour entrer en contradiction et juger les œuvres sous la loupe du spécialiste. On voit Donatello tenter par ailleurs de se distinguer de l'aspect « trivial » avec critique dans l'œuvre de Espina, et de la facilité d'utiliser une explosion, objet peu « légitime » en art contemporain selon cet élève car il évoque justement les films d'action (vus dans le discours de Donatello comme étant trop « triviaux ») alors qu'un élève en difficulté comme Marc-Antoine se réjouit justement de retrouver un élément familier dans ce contexte artistique qui lui est plus éloigné. Le contraste est très important avec cet élève qui considère cette explosion comme l'intérêt essentiel de cette œuvre d'art qui lui rappelle les films d'action qu'il apprécie de regarder à la télévision et au cinéma (selon ses dires lors de la partie d'entretien sur les loisirs culturels de l'élève).

Marc-Antoine (élève non connivent, GROUPE 3), 14 ans, élève en décrochage scolaire, Classe relais VL (94) Père : (absent) / mère : professeure des écoles (lorsqu'ils étaient en Guadeloupe), au chômage

L'enquêtrice : *Qu'est ce qui t'a plu dans celle là ?*
Marc-Antoine : *Je sais pas le fait de voir l'explosion et la réaction des oiseaux.*
L'enquêtrice : *Est-ce que c'était beau comme œuvre ?*
Marc-Antoine : *Oui moi je trouve que c'était bien, que c'était joli à regarder.*
L'enquêtrice : *Qu'est-ce qui était bien à regarder ?*
Marc-Antoine : *L'explosion.*
L'enquêtrice : *L'explosion ? ça te fait penser à quoi l'explosion ? T'en vois où toi t'habitude ?*
Marc-Antoine : *J'sais pas au ciné, ou dans les incendies*
L'enquêtrice : *Ah... y'a quelque chose d'un peu familier quand même avec les explosions des films ?*
Marc-Antoine : *Ouais.*
L'enquêtrice : *Avec cette explosion, est-ce qu'il veut juste vous montrer des oiseaux qui brûlent ou est-ce qu'il veut vous montrer autre chose l'artiste à ton avis ?*
Marc-Antoine : *Ah ! p'tet c'était la manière dont ils survivent, je sais pas, je sais pas...*

La reconnaissance d'un objet « quotidien » comme l'explosion empêche visiblement Marc-Antoine de rentrer dans les conjectures et les hypothèses de sens afin de construire une interprétation de cette œuvre pour laquelle il n'a pas compris ce qu'essayait de transmettre l'artiste "*p'tet la manière dont ils survivent, j'sais pas, j'sais pas*". Nous voyons donc ici encore une fois l'important contraste se dessiner entre la manière d'appréhender la même oeuvre en fonction des groupes socio-culturels.

Synthèse intermédiaire

Les contrastes importants que nous avons mis en évidence dans cette section dénotent les inégalités sociales d'appropriation savante des oeuvres d'art. Ces dernières nous semblent essentielles à prendre en compte dans la mise en place de la médiation culturelle. En effet, si les oeuvres demeurent « ouvertes » aux diverses interprétations, on a pu voir que les différents modes de réception savants ou populaires de ces oeuvres ne sollicitaient pas le même degré de la disposition esthétique. Du point de vue d'une « sociologie cognitive », les écarts en termes de formation de la disposition intellectuelle sont très importants selon ces différentes réceptions (voir la synthèse récapitulative ci-après). Nous pouvons donc dire que les élèves de milieux populaires devraient potentiellement être accompagnés par une médiation adéquate afin de développer la même disposition intellectuelle à l'analyse d'oeuvre que celle des élèves socialement, scolairement et culturellement favorisés. C'est ce que nous explorons dans la suite de cette thèse afin de décrire quelles médiations peuvent aider les élèves les moins connivents dont nous avons démontré dans le présent chapitre, qu'ils pouvaient être en difficulté face à la réception savante d'oeuvres d'art.

Conclusion du chapitre

Pour conclure ce chapitre, nous proposons d'établir une synthèse générale des résultats concernant les réceptions contrastées des élèves des groupes 1 et 4 en systématisant leur comparaisons car elles nous donnent à voir les deux extrêmes en termes de réception savante et populaire.

Les élèves du groupe 1 connaissent, apprécient et mobilisent des savoirs et répertoires culturels variés. Ils ont une disposition à « l'éclectisme éclairé », apprécient et mobilisent des répertoires variés, allant des répertoires parentaux aux répertoires classiques ou plus populaires. Ils sont également

les seuls à citer des répertoires culturels dits de « distinction », c'est à dire que les autres élèves de leur âge ne connaissent pas toujours.

Par ailleurs, ces élèves sont capables de mettre en liens les oeuvres rencontrées avec des œuvres du patrimoine légitime et accordent une importance à la connaissance d'œuvres considérées par eux comme « patrimoniales » et donc « à connaître ». Celles-ci font partie de leur imaginaire culturel et sont mobilisées ainsi. Ils mettent également en liens les oeuvres qu'ils commentent avec des connaissances sur le monde et des éléments de culture générale. Enfin, ils ont acquis une relative autonomie dans l'acculturation aux différents répertoires patrimoniaux et se servent de toutes les occasions disponibles pour renforcer leur répertoire et leur capital culturel, sur lequel il s'appuieront par la suite lors des productions de commentaires d'œuvres.

Tandis que les élèves du groupe 4 évoquent surtout des références connues de leur génération et mettent à distance les oeuvres patrimoniales. Ces élèves gardent une distance avec les répertoires parentaux et patrimoniaux d'une manière générale, parfois ils ne considèrent pas les œuvres du patrimoine légitime comme ayant de la valeur et se situent dans une remise en cause des légitimités culturelles qui sont considérées comme trop éloignées de leur répertoires culturels. Le plus souvent, ils citent exclusivement les répertoires populaires se résumant à quelques noms incontournables selon leur socialisation juvénile. La télévision est leur prescripteur culturel majeur qui ne construit pas les mêmes dispositions à l'analyse savante d'œuvres d'art que d'autres instances de socialisation culturelle. L'école demeure leur moyen d'accès privilégié à ces répertoires et à ces dispositions d'analyse d'oeuvre.

Les élèves du groupe 1 considèrent le travail d'un artiste comme une singularité. Ils séparent la personnalité de l'artiste de son travail artistique, mettant ainsi les éléments biographiques à distance ou au seul service de l'analyse. Ces élèves s'intéressent par ailleurs à l'ensemble du travail de création d'un même artiste et à ses variations autant qu'à ce qui constitue leur « fil rouge ». Ils jugent du travail effectivement réalisé par l'artiste, non seulement du point de vue technique mais également du point de vue des idées et peuvent même aller jusqu'à imiter le travail de critiques d'art (entrer en contradiction, juger les œuvres en tant que spécialiste). Ils ont conscience que le travail artistique est une construction qui exprime une vision du monde qu'ils cherchent systématiquement à élucider. Enfin, ils considèrent les artistes comme étant garants d'une création qui leur est propre et s'intéressent de ce fait à la notion d'innovation esthétique qui fait partie de la fonction de « valorisation » de la critique artistique. Ainsi, ces élèves sont capables de repérer des innovations par rapport à leur connaissance de l'histoire de l'art notamment et de repérer les filiations et ruptures dans les mouvements artistiques.

Tandis que les élèves du groupe 4 considèrent les artistes dans une reconnaissance superficielle en tant que "stars". Ces élèves considèrent les artistes surtout selon leur critère de « starification », il faut qu'ils soient essentiellement « connus » du grand public pour être abordés. Ces derniers se basent surtout sur les critères biographiques lorsqu'ils abordent des artistes, et ce sans mise en liens avec le travail artistique proposé ou la recherche contextuelle de sens. Ce groupe d'élèves se situe globalement plutôt dans une reconnaissance superficielle des artistes, mais qui n'est pas liée à leur

connaissance. Ils sont ainsi capables de reconnaître « de tête » des artistes qu'ils ont déjà vus à la télévision, c'est à dire qu'ils sont en mesure de reconnaître des icônes visuelles mais généralement pas le contenu de leur identité artistique.

Les élèves du groupe 1 construisent des critères de généricité des œuvres. Ces élèves sont capables de se saisir d'une oeuvre dans son caractère générique comme par exemple de reconnaître "un Kandinsky". Pour cela, ils basent leurs analyses des oeuvres sur des critères d'appréciation correspondant à leur disposition scolastique. Aussi, abordent ils les oeuvres en citant d'emblée le titre de l'oeuvre, nom de l'artiste, date, et courant esthétique auquel il se réfère, et ce lorsqu'ils connaissent ces éléments ou même lorsqu'ils ne les connaissent pas et essaie de les deviner. La catégorisation du style de l'œuvre semble notamment très présente dans leurs discours qui s'appuient souvent sur une description de l'appartenance esthétique. Ils combinent plusieurs critères savants pour apprécier une œuvre, se basant sur un regard généralement formel sur les œuvres et utilisent systématiquement un lexique spécifique de l'analyse esthétique dans leurs discours.

Tandis que les élèves du groupe 4 ne conscientisent pas l'existence de critères objectivables et transférables d'appréciation des œuvres. Ces élèves ne citent généralement pas les noms d'artistes, titres des œuvres ou courants esthétiques en abordant les oeuvres, ils procèdent parfois par une désignation déictique (ça) mais n'utilisent pas ces formalisations. Nous avons constaté des tentatives moins fréquentes mais tout de même existantes de définir une œuvre par son courant artistique. Celles-ci demeurent toujours approximatives et très peu généralisées. Lorsque les élèves effectuent ce travail de catégorisation, ils s'inscrivent dans la continuité d'apprentissages scolaires récents qu'ils essaient de ré-exploiter. Par ailleurs, les critères formels sont évoqués par eux, mais pas définis en tant que critère objectivable et transférable d'une œuvre à l'autre. L'appréhension des oeuvres par le biais de critères de réception existe peu de manière consciente chez ces élèves qui privilégient pourtant souvent l'implication corporelle, la performance, et la "véracité" du contenu comme critères définissant les qualités d'une œuvre.

Les élèves du groupe 1 comprennent l'intentionnalité de l'œuvre. Ils comprennent l'intentionnalité de l'oeuvre au sens où ils réussissent à problématiser l'oeuvre comme une construction, faite de choix conscients d'un artiste pour transcrire artistiquement son point de vue sur le monde. Leur disposition à la saisie symbolique et métaphorique de l'oeuvre est acquise chez ces élèves. A ce titre, ils sont capables de reconnaître et apprécier le brouillage des pistes conscient faisant partie de l'art contemporain et de s'adonner au décodage de messages qui ne sont pas forcément directs. Ils peuvent également apprécier le « décalage artistique » comme choix pertinent à analyser comme tel.

Tandis que les élèves du groupe 4 attendent de l'oeuvre qu'elle délivre un message direct, de manière transparente. Ces élèves ne perçoivent pas l'œuvre comme une construction, de ce fait ils peuvent être dans une violente incompréhension des "décalages artistiques" liés à cette intentionnalité de l'oeuvre. De même, on peut noter une forme d'incompréhension de la dérision, de l'humour, des détournements artistiques ou les décalages entre textes et images par exemple (ou entre clip et musique

pour lesquels ils demandent une redondance) dans la mesure où une œuvre doit, pour eux, être « transparente », dire le réel directement. Ils rejettent ainsi implicitement l'action médiatrice d'une construction artistique déformant nécessairement le réel. A ce titre, on peut dire qu'ils sont plutôt inscrits dans le « modèle communicationnel » de réception, dans lequel l'œuvre doit fournir un message clair transmis directement d'un émetteur à un récepteur, et revendiquent plutôt des messages directs et explicites. Ils ne conçoivent pas qu'ils ont des inférences à construire en tant que spectateur pour construire le sens. Dès lors, ils ont bien du mal à produire des interprétations d'ordre symbolique ou métaphorique. En effet, selon une partie d'entre eux, une œuvre ne s'interprète pas, une œuvre se regarde juste en passant en balade.

Les élèves du groupe 1 adoptent une posture de spectateur réflexive. Ces élèves entrent spontanément dans l'explicitation de leurs ressentis et argumentent toujours ce qui dans l'œuvre, provoquent leurs impressions personnelles. Ils se distinguent en utilisant la dimension subjective au service de l'interprétation. Le ressenti est non seulement argumenté mais également mis au service de la recherche de signification de l'œuvre. Au même titre, ils produisent des justifications de leurs interprétations par des inférences causales et se situent principalement dans le « modèle inférentiel » de réception des œuvres, qui sollicite les inférences du spectateur pour actualiser le sens.

On peut noter à ce sujet qu'ils font également la différence entre le signifiant et le signifié, par leur conscience d'un « effet de lecture » et qu'une partie du sens revient au spectateur qui le réactive dans sa réception. Par ailleurs ils s'autorisent à être mis en doute par l'œuvre, à revenir sur leur idée première et à construire par allers-retours successifs leur interprétation. On constate généralement une disposition à la métacognition de leur cheminement de pensée personnels face à l'œuvre. Leur disposition scolaire leur permet de se mettre dans une véritable posture « d'étude » de l'œuvre et donc de lecture de l'œuvre à plusieurs reprises. Finalement, cette disposition leur permet de « secondariser » leurs rapports quotidiens à l'œuvre et aux objets culturels ou objets du monde présents dans les œuvres.

Tandis que les élèves du groupe 4 reçoivent l'œuvre de manière peu réflexive, directe et non médiatisée. Ces élèves adoptent une posture qui ne met pas à distance leurs propres affects en tant que spectateur de l'œuvre, ils sont inscrits dans ce qu'on a nommé le « ressenti par empathie » et qui signifie que seules les histoires vraiment vécues et pour lesquelles on peut s'identifier sont valables. L'expression du ressenti se fait alors de manière brute et l'émotion ne sert pas à l'analyse, et n'est pas non plus argumentée par l'œuvre elle-même. Par ailleurs, leur réflexivité demeure faible, ils sont par exemple réfractaires à lire l'œuvre plusieurs fois et ne comprennent pas l'intérêt d'effectuer des retours sur l'œuvre, cette dernière n'étant pas considérée comme objet d'étude. Enfin, ils ont plutôt tendance à problématiser l'œuvre en fonction de leurs problématiques de vie personnelle et moins en fonction de questions de société qui nécessitent une autre forme de mise à distance et le fait de se décentrer.

Les élèves du groupe 1 entrent dans une démarche d'enquête et de spéculation intellectuelle face à l'œuvre. Leur mode de réception des œuvres est clairement inscrit dans une démarche d'enquête,

dans laquelle ils établissent des conjectures, hypothèses et entrent dans le débat interprétatif face à l'oeuvre par un jeu de spéculations intellectuelles en vue d'une recherche de sens. Ils activent alors leur « aisthesis aiguisée » et repèrent les indices fins de l'oeuvre comme porteurs de sens tout en recherchant « le lien unificateur » entre ces indices. Par ailleurs, ils savent se servir de la médiation pour construire leur interprétation pas à pas, en se laissant guider vers de nouvelles conjectures. L'ensemble des composantes de l'oeuvre et de sa réception sont alors abordées selon un angle de réflexion adopté comme une « métaphore filée » de décodage (par exemple le fait de montrer un contraste). L'analyse formelle ou émotionnelle est par exemple mise au service de l'analyse conceptuelle qui entre dans une « pensée par couples » (par exemple joie/ tristesse) qui montrent le niveau d'abstraction de cette posture intellectuelle.

Tandis que les élèves du groupe 4 sont des « bons releveurs » mais de « mauvais compreneurs » qui ne mettent pas les indices en cohérence pour produire du sens. Ces élèves sont de manière globale plutôt « bons releveurs » mais « mauvais compreneurs ». En effet, ils ne font pas la démarche d'une mise en cohérence des indices de l'oeuvre qu'ils peuvent parfois pourtant détecter dans l'oeuvre. Inscrits dans la disposition évocative, ils procèdent souvent par analogies du type « ça me fait penser à » mais ces évocations qui surgissent de l'oeuvre ne sont pas justifiées et ne vont pas créer du sens, elles sont simplement exprimées pour elles-mêmes sans s'insérer dans une forme d'argumentaire global.

Dans le même ordre d'idée, les élèves du groupe 4 peuvent s'attacher à la reconnaissance d'objets quotidiens dans l'oeuvre, ce qui empêche parfois de faire des hypothèses de sens car la reconnaissance de ces objets semble avoir en soi valeur d'interprétation et de commentaire d'oeuvre. Enfin, ils se situent dans un rejet du fait de devoir avoir une « clé de décodage » pour appréhender une oeuvre, et préfèrent des critères d'appréciation plus spontanés (surtout si cette clé de décodage leur demeure inaccessible, ce qui est bien compréhensible). C'est pourquoi ils peuvent appréhender le message de l'artiste seulement si celui-ci est délivré par le médiateur mais n'entrent pas dans recherche de mise en énigme autonome de ce message et ne se servent pas non-plus des perches tendues par la médiation pour construire leur recherche de sens. Ils ne cherchent globalement pas à entrer dans les conjonctures sur l'oeuvre. Lorsqu'ils produisent des interprétations, celles-ci demeurent hasardeuses, sans jamais s'appuyer sur l'oeuvre elle-même, et se construisent à partir de bribes de sens retenues (souvent amenées par le médiateur) mais ne participant pas de la construction du sens.

Les élèves du groupe 1 adhèrent et participent aux « jeux savants » liés à la réception de l'art contemporain. Ces élèves sont capables de reconnaître et d'apprécier le « brouillage des pistes » conscient faisant partie de l'art contemporain. Ils savent adopter un « rapport thématique » ou transversal à des oeuvres de nature et d'époques différentes qui implique une prise de recul par rapport à l'art plus généralement. Enfin, ils évoquent comme on l'a vu les critères génériques qui fondent une oeuvre d'art et s'interrogent sur ce qui permet d'accorder ce statut « d'oeuvre ». Pareillement, sont discutées par ces élèves, les frontières floues entre catégories artistiques liées à l'hybridation de l'art contemporain.

Tandis que les élèves du groupe 4 abordent l'art de manière indéterminée. Ils n'ont pas forcément conscience du jeu inhérent à l'art contemporain sur les frontières des catégories artistiques et demeurent dans une forme d'indétermination des catégories artistiques. Pour certains élèves, une œuvre est parfois désignée par le terme erroné « un art », qui souligne le caractère totalement indéterminé des différentes familles d'œuvres existantes. Le caractère essentiellement « décoratif » attribué à l'art d'une manière générale par ces élèves (tasse, poster au dessus du canapé) n'incite pas à son intellectualisation mais plutôt à une appréhension première dans un rapport essentiellement pragmatique à l'art.

Nous avons développé dans ce chapitre, de fait, plutôt les concordances entre les réceptions effectives des élèves en réussite scolaire et les réceptions attendues par la disposition scolaire-artistique. Globalement nous trouvons une très grande proximité entre les commentaires d'œuvres produits par les élèves connivents et les réquisits des curricula d'éducation artistique à l'école. Nous pouvons faire le parallèle avec les travaux d'Yves Reuter sur « la conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) et la plus grande capacité des élèves en réussite à indexer des savoirs à des disciplines scolaires spécifiques et plus généralement à appréhender le monde comme étant potentiellement scolarisable.

Julien Netter nomme ceci le « calibrage » comme capacité de discipliniser les objets culturels notamment dans les ateliers périscolaires. En effet, il met en évidence un exemple d'une classe de CM1 du 5^{ème} arrondissement de Paris, particulièrement dotée en capitaux sociaux-scolaires et culturels. Les élèves de cette classe, en visite au musée du Centre Pompidou, ont incorporé la disposition savante attendue et se mettent à prendre des notes dès qu'on leur donne des feuilles de papier et entrent immédiatement dans la littérature de l'exposition (Netter, 2015).

Dans notre thèse, nous constatons des résultats similaires, non plus sur les habitus savants de la visite de musée en terme comportemental mais sur les dispositions intellectuelles à l'analyse savante d'œuvres d'art, ce qui est bien entendu lié (prendre des notes implique de prendre du recul et d'entrer dans les exigences littéraciées). Dans notre enquête, nous avons montré que les élèves connivents avec les codes scolaires et culturels de socialisation sont d'emblée dans la posture du « lecteur savant attendu » de ces œuvres particulièrement exigeantes et ont des discours et interprétations conformes à la disposition scolaire et esthétique à la fois.

Les dispositions acquises dans leur socialisation familiale étant en étroite concordance avec la disposition scolaire et esthétique, ces élèves connivents produisent un discours savant relevant de la critique d'art experte, parfois même dans ses dimensions les plus savantes. C'est ce que nous avons vu par exemple avec Donatello qui jouait les critiques d'art expert, alors que ce n'est pas forcément cette posture qui est requise à l'école.

Les extraits d'entretiens proposés à l'analyse ont donc été particulièrement tournés vers les réceptions « hautes » qui étaient considérées comme notre étalon. Les discours produits par les élèves les moins connivents avec les codes scolaires de socialisation étaient analysés à l'aune de leur écart à cette attente. De ce fait, ils étaient souvent montrés « en creux » dans ce qu'ils n'avaient pas vis à vis des autres, ce qui rend difficile une analyse « positive » de ces discours. C'est pourquoi nous serons amenés

dans les chapitres suivants à travailler ces discours populaires sous un autre angle de vue. Nous prenons en compte les difficultés mais aussi les ressources dont ils disposent et qui peuvent éventuellement servir de premier levier pédagogique, vers une appropriation plus savante, à condition d'être médiatisée à la hauteur des exigences intellectuelles attendues.

Chapitre IV. Analyse comparée de la médiation de l'art contemporain et de la chanson

Nous avons constaté dans le chapitre précédent que la disposition effective des élèves les conduisait à des réceptions socialement très contrastées des œuvres. Ces résultats de recherche concernent surtout l'influence des socialisations familiales plurielles des élèves sur la réception artistique. Nous souhaitons à présent questionner les pratiques de médiation comme contribuant également potentiellement à renforcer ou à atténuer ces inégalités sociales. En effet, le concept de disposition s'interroge aussi dans la dynamique de sa transmission : la médiation culturelle est une socialisation secondaire qu'il est également important de prendre en compte.

Nous avons pris le parti de prendre en compte la médiation culturelle en lien avec les objets culturels dont elle traite autant qu'avec les élèves qui en sont les destinataires. Ce chapitre est donc structuré par un double mouvement de comparaison des pratiques de médiation : selon l'objet médiateur et selon le degré de connivence scolaire et culturelle des élèves.

Cette thèse n'a pas pour objet d'observer les effets de la médiation culturelle sur les élèves ou sur leurs résultats scolaires (ce qu'elle n'est pas en mesure de faire), mais plutôt d'effectuer une photographie des différents types de médiation proposés dans différentes situations de transmission-appropriation. L'enjeu étant de réfléchir ces médiations comme contribuant plus ou moins à l'accès des élèves les plus en difficultés aux différents degrés de la réception savante. Notre comparaison porte donc d'une part, sur les pratiques de médiations proposées à des élèves initialement connivents avec les dispositions scolaire et esthétique par rapport à des médiations proposées (et/ou possibles) avec des élèves qui ont peu l'habitude de mobiliser ces dispositions. Nous discutons de nos résultats de recherche en distinguant les médiations potentiellement « leviers » des médiations qui seraient « freinées » ou « freinantes ». Ainsi, nous avons fait le choix de sélectionner des observations de temps de médiation qui nous permettent de comparer les différents étayages amenés par les médiateurs au sujet d'une même œuvre, auprès d'élèves de classes conniventes et non conniventes. Voici en annexes, le détail des observations choisies comme matériaux d'analyse pour ce chapitre afin de procéder à cette comparaison (Annexe N°3, p.440).

D'autre part, nous comparons la médiation des œuvres contemporaines présentées dans le cadre du musée et des œuvres musicales du patrimoine de la chanson française étudiées avec Zebrook. Cette approche comparative nous paraît essentielle dans cette thèse afin de mieux distinguer les spécificités du « processus de transmission-appropriation » liées à la nature même de « l'objet médiateur », pour reprendre les termes employés par Marie-Sylvie Claude dans sa thèse (Claude, 2015). En effet, celle-ci a bien montré dans ses travaux que la production par des élèves de commentaires d'œuvres picturales ou littéraires différait selon l'objet artistique étudié. Il nous apparaît important de nous poser la question

concernant les œuvres contemporaines et la chanson. Voici en annexes, un tableau récapitulatif des résultats de recherche concernant cette comparaison sur lequel sera basé notre propos dans ce chapitre (Annexe N°7, p.447).

En nous appuyant sur notre modélisation N°2 à propos des trois degrés de la réception savante, l'enjeu est ici principalement de comprendre comment les médiateurs conduisent les élèves du premier degré de réception (disposition populaire) vers le second degré (disposition symbolique)²⁵. Comment orchestrent-ils ou pas les sauts cognitifs à réaliser afin de les conduire à atteindre le second palier de réception ? Comment les élèves sont-ils accompagnés pour accéder aux dimensions « méta » de la réception, celles qui vont « au delà » de la réception populaire ?

Nous proposons un découpage de ce chapitre en trois grandes sections, en fonction de trois exemples empiriques nous permettant, chacun à leur manière, d'aborder ces questions. Nous faisons ici le choix de ne pas continuer notre analyse à partir des deux oeuvres abordées dans le chapitre 3. En effet, tous les phénomènes mis en exergue sont présents dans quasiment toutes les observations mais pas de façon aussi intense : nous avons sélectionné les exemples les plus emblématiques, ici pour chaque type de disposition sollicitée. Par ailleurs, le fait de varier les exemples renforce l'argumentaire puisque notre analyse porte bien au-delà d'une oeuvre dans chacun des deux arts.

Notre premier exemple est construit autour de la médiation de la chanson de Y. Montand *Le chant des partisans*. Nous y traitons de l'inégal accès à une appropriation « méta-perceptive » de l'œuvre, c'est à dire qui médiatise la disposition corporelle en ressaisissant les perceptions premières. Ce support d'analyse nous permet essentiellement de pointer les freins liés à la disposition populaire de réception des œuvres.

Notre second exemple se propose de traiter de la médiation d'une œuvre contemporaine exposée au musée, celle de Virginie Yassef intitulée *Il y a 140 millions d'années, un animal glisse sur une plaque fongieuse du massif central* ». En cela, nous voyons comment les dispositions évocative et technique se doivent également d'être médiatisées pour atteindre un second degré de lecture de l'oeuvre. Mais aussi comment un passage par une approche purement formelle peut aider à accéder à une appropriation « méta-artistique » de l'œuvre, en l'inscrivant dans son champ esthétique, en lui conférant un statut d'oeuvre. C'est pourquoi nous traitons dans ce second exemple d'un effet de dénivellation des exigences selon le degré de connivence des élèves.

Enfin, nous abordons au travers de l'exemple de la médiation de la chanson de Serge Gainsbourg *Aux armes etc.* comment les médiateurs tentent de mener les élèves vers une appropriation « méta-créative », c'est à dire de reconstruire l'ensemble du processus de création d'une œuvre appréhendée comme « artefact ». Cela permet également de mettre en évidence certains freins susceptibles de compliquer cette appropriation savante attendue.

²⁵ Les enjeux de l'accès à la disposition problématisante seront surtout abordés dans la dernière partie de cette thèse (chapitres 5 et 6).

A/ L'inégal accès à une appropriation « méta-perceptive » de l'œuvre

La plupart des médiateurs que nous avons observés sur nos deux terrains d'enquête font appel à la disposition corporelle des élèves en premier lieu en abordant une oeuvre. Ils sollicitent en effet des perceptions, sensations, impressions de la part des élèves et leur demandent de décrire simplement ce qu'ils voient, entendent ou ressentent. Pourtant la réception savante attendue nécessite d'accéder à une appropriation « méta-perceptive » de l'œuvre et donc d'aller au delà de ce seul recueil d'impressions. Comment les médiateurs accompagnent-ils alors cette secondarisation de l'expérience première de l'œuvre ? En d'autres termes, comment les aident-ils à passer d'une « réception immédiate » à une « réception médiante » de l'œuvre ?

Nous avons fait le choix d'une analyse des pratiques de médiation relevant du processus de « transmission-appropriation » de la célèbre chanson interprétée par Yves Montand *Le chant des partisans*, (1955). Les arguments explicitant ce choix sont exposés dans l'encart ci-dessous.

Encart méthodologique

Le choix du *Chant des Partisans*, par Yves Montand comme support d'analyse

Tout d'abord, ce choix s'explique par le corpus dont nous disposons au sujet de cette œuvre particulière. En effet, sur les 13 classes observées sélectionnées comme corpus d'analyse possible²⁶, 5 abordaient avec la même médiatrice de Zebroek (Élise), la chanson *Le chant des Partisans*. Cela nous donne un corpus relativement important qui justifie en partie notre choix.

L'enjeu est de montrer la récurrence des modalités de médiations auprès des classes conniventes ou non conniventes, le corpus dont nous disposons pour la médiation de cette chanson est intéressant. En effet, ces 5 classes se répartissent bien entre deux classes conniventes (une classe de 3^{ème} Paris (75), et une classe de 4^{ème} CHAM de N/M, 77) et trois classes non conniventes (une classe de 4^{ème} de L.C, 93, une classe de 4^{ème} SEGPA de Vi., 93 et une classe relais de CsB, 93)²⁷. Cela nous permet de produire une analyse comparée de ce que la même médiatrice offre comme médiation avec des élèves connivents avec la culture savante et scolaire et avec ceux qui le sont beaucoup moins, autour de la même œuvre. Cette comparaison nous intéresse particulièrement pour faire émerger les effets de dénivellation et d'assignation que nous cherchons à travailler dans ce chapitre. En effet, la richesse des matériaux que

²⁶ Car s'adressant à des élèves qui sont tous en 3ème, et dans des situations de médiation également comparables.

²⁷ Nous avons choisi, parmi nos observations, un échantillon qui concentre les différents types de classes dans lesquelles se regroupent les difficultés socio-scolaires : les classes à recrutement populaire de banlieues socialement ségréguées, les classes de SEGPA regroupant des élèves en difficulté notamment cognitive et les dispositifs relais scolarisant des élèves décrocheurs scolaires.

nous avons à notre disposition, à partir de l'activité de transmission dans différentes classes, de la même médiatrice, fait apparaître les variables qu'il nous intéresse d'analyser dans ce chapitre.

Ensuite, le choix de cette œuvre nous est apparu intéressant, car cette œuvre particulière nous permet de mettre en évidence plusieurs modalités de médiation dont on sait qu'elles sont sensibles selon la manière avec laquelle elles sont menées. De ce fait, *Le Chant des Partisans* nous donne des matériaux à voir qui sont transversaux aux différentes œuvres, à la fois sur la nécessaire ressaisie des perceptions (car cette chanson invite à une attention sur les sons, les voix, etc.), mais également sur les étayages culturels et historiques qui sont utiles à l'analyse de l'œuvre (car cette chanson a évidemment un ancrage historique et sociétal fort) ainsi que sur la constitution de l'œuvre comme un artefact (car cette chanson est particulièrement travaillée comme un scénario sonore).

Enfin, la réception de cette chanson se heurte à des résistances typiques de la disposition populaire, dont la médiatisation est nécessaire pour parvenir au second et troisième degré de la réception. C'est selon ces critères que le cas de l'œuvre d'Yves Montand se révèle particulièrement représentatif quant aux éléments que nous souhaitons analyser, notamment l'analyse précise des « freins » compliquant le processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique.

I/ Médiation « levier » auprès d'une classe connivente

Voyons donc pour commencer comment la médiatrice traite des ressentis directs des élèves après l'écoute du *Chant des Partisans* dans les classes conniventes avec notre enquête. Nous pouvons alors caractériser une médiation « levier » possible dans un cas où les élèves sont déjà particulièrement socialisés à la disposition esthétique que l'on souhaite leur transmettre. On voit dans l'extrait suivant que ces élèves n'opposent pas de résistance particulière à se laisser guider par la médiatrice pour entrer dans la mise en énigme de l'œuvre²⁸.

Observation Zebroek au Bahut (médiatrice : Élise), classe de 3^{ème} (Paris) Classe connivente.

Médiation du Chant des Partisans par Y. Montand

Médiatrice : *Qu'est-ce que vous avez ressenti à l'écoute de cette chanson ?*

Élève : *Alors en fait on a entendu des gens parler à un moment, et ils marchaient aussi.*

Médiatrice : *D'accord ils marchaient de quelle façon ?*

Élève : *C'était rythmé.*

Médiatrice : *Oui alors est-ce que c'était rythmé, mais complètement désordonné ?*

Élève : *Nan c'était tous ensemble, et ça faisait comme une marche militaire en fait.*

Médiatrice : *Cette marche elle est là pour figurer des soldats, et ça tu l'as bien compris, et ce serait des soldats quoi, des soldats français ou des soldats allemands ?*

Élève : *Allemands !*

Médiatrice : *Plutôt Allemands en fait, si on tend l'oreille, on entend parler allemand aussi.*

L'objectif de la médiatrice est ici de conduire les élèves à comprendre que ces pas que l'on entend ont un sens narratif pour la compréhension de cette chanson. Et notamment, qu'il s'agit pour l'artiste, par ce choix de sons, de figurer une marche militaire. On peut faire ressortir de cet exemple différents points saillants relevés de manière plus générale, dans l'observation de situations de médiations au sein de nos

²⁸ Alors que ce sera le cas pour les élèves des classes non conniventes, on le verra par la suite.

« classes conniventes ». Tout d'abord, la médiatrice commence par accompagner les élèves pour qu'ils spécifient leurs ressentis directs de l'œuvre. On peut constater néanmoins que ces élèves connivents, sans doute ancrés dans leur « métier d'élève » et dans un rapport au savoir d'abord cognitif, peinent à entrer dans l'œuvre par le biais du sensible et de leurs émotions (largement étrangères aux logiques scolaires) puisqu'ils éludent la question. Dans ce cas, la médiatrice demande des précisions sur la manière avec laquelle marchaient ces « gens », autrement dit, elle procède avec eux à une qualification des descriptions (plus que des ressentis donc) à laquelle les élèves connivents semblent familiers. Elle a bien entendu en tête de les amener vers la piste d'une marche militaire qui permette de se saisir de la chanson dans sa dimension historique.

Dans ce cas, ce sont les élèves qui qualifient eux-mêmes cette marche de « *militaire* ». C'est ici le fait d'avoir spécifié une perception qui permet d'entamer l'analyse à proprement parler de l'œuvre. On voit que la médiatrice entre alors à partir de cette interprétation du son des pas militaire dans la question de la figuration artistique : « *Cette marche, elle est là pour figurer des soldats* » explique-t-elle en effet aux élèves, passant ainsi à un degré plus savant de réception de cette œuvre. Cela laisse également transparaître une volonté de construire l'œuvre comme artefact auprès des élèves, puisqu'il s'agit bien d'une construction artistique qui procède à cette figuration.

Elle introduit d'ailleurs la phase de perception artistique dans l'autre classe connivente à laquelle elle présente cette chanson, en positionnant l'œuvre comme un véhicule par lequel un artiste tente de faire passer des émotions et se situe sur ce même registre de la médiation : « *Essayez d'imaginer quelle aurait pu être l'intention de l'artiste quand il l'a écrite ou interprétée, quelles émotions l'artiste avait envie de faire passer ?* » (Classe de 4^{ème}, N/M, 77). De plus, la médiatrice oriente également elle-même la perception des élèves, les sensations, afin de l'affiner encore. Elle « pointe » alors l'attention vers la perception auditive de la langue allemande que l'on entend au loin dans l'ambiance sonore. Cela permet de se construire un contexte de compréhension du *Chant des Partisans*, des points de vue qui y sont évoqués. Ceci constitue dès lors une médiation particulièrement « levier » au sens où elle part de la réception immédiate pour accompagner les élèves vers une réception médiée de l'œuvre.

Nous observons en définitive, dans les classes conniventes, un faible besoin d'accompagner la première phase de la réception, celle justement où il s'agit d'exprimer ses perceptions pour ensuite les ressaisir. Nous avons même constaté que les élèves des classes conniventes manifestaient des connaissances qui facilitent le passage d'un degré à l'autre de la disposition esthétique. Dans ce type de classe, les élèves déjà connivents qualifient par eux-mêmes leurs ressentis et s'en servent pour l'analyse sans avoir particulièrement besoin d'être guidés vers ces activités. Le médiateur peut alors se concentrer sur l'activité intellectuelle requise par la disposition symbolique et par la mise en énigme de l'œuvre afin d'extraire de ces perceptions, des significations possibles.

L'exemple que nous développons ci-dessous (issu de l'observation de la médiation en classe de 4^{ème} CHAM de N/M, 77) nous donne à voir une manière complexe de « faire médiation » qui caractérise la transmission possible dans les « classes conniventes ». Nous insistons sur le terme de « possible », car

il semble que toute médiation ne soit pas également rendue possible dans tous les contextes de transmission. Cela constitue le point central de notre analyse, nous y revenons par la suite dans la comparaison avec les classes non conniventes. Au début, les élèves de ces classes conniventes se chargent eux-mêmes de qualifier ce qu'ils entendent de prime abord, en précisant que la voix d'Y. Montand est « *a capella* », grâce à leurs connaissances lexicales spécifiques à la réception des œuvres musicales. De cette simple proposition de qualification du ressenti, adaptée au registre musical va découler toute une analyse complexe de la chanson *Le chant des partisans* et de sa portée sociale avec les élèves de la classe connivente.

La médiatrice se sert en effet de cette « perche » pour proposer un axe d'interprétation duquel découlera tout un argumentaire cohérent. Nous sommes bien ici au niveau du registre cognitif du processus de transmission-appropriation qui manifestement, ne peut s'installer que si les élèves sont déjà en posture d'élèves et d'apprenant, ayant pour visée de secondariser, étudier et commenter les objets du monde, même s'il s'agit d'une chanson.

Au delà du qualificatif « *a capella* » proposé par les élèves, *Le Chant des Partisans* est présenté de manière encore plus fine par la médiatrice, comme « *une chanson au son dépouillé, une chanson nue* ». Par ces termes, la médiatrice s'ancre dans l'esthétique musicale qui vise à qualifier finement les éléments formels constituant la chanson afin de construire une interprétation à partir de ces qualifications. Il s'agit de prendre une description formelle comme porteuse de sens, ici le choix conscient d'une chanson au son dépouillé, qui oriente l'auditeur vers le texte lui-même, de manière presque solennelle. La musique est placée en arrière-plan dans le cas d'une chanson à texte, particulièrement forte dans l'histoire de la chanson française et de l'histoire de France. C'est aussi ce sur quoi elle essaie en creux de mettre l'accent « *je parlais d'une voix plutôt puissante qui est... est-ce qu'il a pas envie de transmettre quelque chose dans, à travers cette chanson ?* » continuera la médiatrice en tentant d'amener les élèves vers l'analyse suivante : montrer que la puissance de cette voix vient marquer d'autant plus fortement l'importance de cette chanson du point de vue de sa portée sociale et historique. Elle va continuer dans cette direction, lorsque pour conclure, elle évoque son ressenti personnel « *moi y'a un moment qui me donne vraiment des frissons dans cette chanson* » explique-t-elle aux élèves, en décrivant ainsi l'œuvre d'Y. Montand comme un « *monument* » artistique pour beaucoup de personnes, qui se place comme monument sensible de la résistance.

Les élèves de la classe connivente semblent d'ailleurs avoir bien saisi cette dimension de problématisation de l'œuvre, car c'est en effet l'un d'eux qui propose cette notion « *d'appel à la résistance* ». Cela justifierait l'accent mis sur le texte au détriment de la musique dans une chanson où les paroles sont si importantes aux yeux de l'histoire de France. La démonstration de l'importance du texte dans cette chanson conduit logiquement la médiatrice vers une analyse de celui-ci qui est inscrite dans une cohérence globale de l'intervention. Dans ces bonnes classes, élèves et médiateurs entrent dans une forme de justification argumentée des choix de l'artiste et s'ancrent de ce fait au cœur de la disposition esthétique attendue.

En partant de cette proposition d'une chanson comme un « appel à la résistance »²⁹, la médiatrice va donc décortiquer le texte par cet axe d'analyse central. Son analyse textuelle cherche alors à démontrer que l'artiste a vraiment l'intention de faire de cette chanson un « appel » « *donc le chanteur il va essayer d'associer les gens qui l'écoutent à son combat, il va vraiment essayer de motiver les gens à rejoindre les troupes de la résistance, par les verbes employés, l'apostrophe directe à l'auditeur, etc.* ». L'objectif de la médiation est de conduire les collégiens à qualifier la manière par laquelle l'artiste tente de faire passer ce message : « *de quelle façon* » cette chanson parle-t-elle de guerre est ce qui intéresse la médiatrice. C'est aussi la direction vers laquelle elle oriente les élèves afin d'approfondir leur analyse. Pour finir, la médiation qui est apportée de cette chanson est une boucle argumentée et cohérente, appuyée sur les propositions pertinentes des élèves, qui synthétise finalement l'enjeu artistique de l'œuvre dans une argumentation qui insiste sur la fonction de cette œuvre dans la société.

La médiatrice (Élise): *Ça raconte la guerre ? Ouais... Alors de quelle façon ? Regardez un peu quels sont les verbes qui sont utilisés ? C'est des verbes qui sont... alors y'a un « ami entends-TU », déjà, donc on est tout de suite apostrophé par le chanteur hein, il s'adresse à nous directement, donc il nous dit « ami entends-TU », il s'adresse directement à la personne qui l'écoute. Et ensuite c'est quoi les verbes ? C'est « montez de la mine », « descendez des collines », « sortez de la paille, les fusils les grenades la mitraille, et tuez vite », donc ce sont des verbes qui sont à... ? L'impératif. C'est-à-dire que ce sont pas des ordres, mais des injonctions. Le chanteur il va essayer en fait de quoi ? Tu disais cette chanson c'est un APPEL à la résistance. Donc le chanteur il va essayer d'associer les gens qui l'écoutent à son combat, il va vraiment essayer de motiver les gens à rejoindre les troupes de la résistance. En fait c'est ça ce chant et tu as tout à fait raison quand tu dis c'est un appel à la résistance, c'est vraiment il va nous parler effectivement de ce qui se passe dans la résistance, et de pourquoi est-ce qu'on a envie de lutter.*

Cette modalité de médiation est particulièrement claire et démonstrative et constitue ainsi une forme de médiation levier rencontrée le plus souvent auprès d'élèves connivents. Par ailleurs, une intervention de l'enseignante lors de cette observation est également à considérer, car elle signifie que dans ces bonnes classes, la disposition esthétique est vue de manière transversale comme modèle de réception des œuvres : « *Repensez à ce que vous avez appris pour votre épreuve d'histoire des arts, donc vous êtes sensés pouvoir répondre hein ? C'est quoi le but de cette chanson, etc.* » Autrement dit, ce que les élèves ont appris dans le cadre de l'histoire des arts est à re-mobiliser dans ce contexte du projet Zebrook face à des œuvres musicales. Le transfert de la disposition esthétique d'une situation à l'autre est caractéristique de ce qui est demandé aux élèves connivents avec la forme scolaire et culturelle de socialisation, et qui requiert une exigence intellectuelle plus élevée.

Cette médiation de type plutôt « levier » se situe bien dans le cadre de la transmission de dispositions qui sont transférables à de multiples situations connexes. Mais, cette médiation, essentiellement cognitive, n'est pas possible dans tous les contextes, nous allons le voir. Nous gardons en effet à l'esprit le fait que cette médiation possiblement « levier » dans un cas facilitant, doit dépasser plusieurs « freins » dans l'autre cas afin de pouvoir espérer contribuer au processus de transmission-appropriation dans des contextes moins facilitants. Nous pouvons comparer la médiation de cette œuvre

²⁹ Sur le même modèle qu'elle l'avait fait pour la proposition du « *a capella* » précédemment.

proposée dans les classes conniventes décrite ci-dessus, avec la médiation proposée dans une classe non connivente par la même médiatrice.

II/ « Médiation freinée » auprès d'une classe non connivente

Pour les élèves des classes non conniventes, la sollicitation de leur disposition populaire en premier lieu présente un risque de susciter une réception non conforme à la disposition esthétique. Cela surtout si cette perception première n'est pas mise à distance et exploitée par la suite pour construire la réception savante. Le second degré de la disposition esthétique peut leur demeurer inaccessible en l'absence d'un travail complexe de ressaisie que nous allons analyser à présent.

Nous allons le voir ci-dessous, la médiatrice tente de mener la même médiation cognitive dans les deux contextes. Or, la nature de la réception des œuvres n'est pas la même face à des élèves particulièrement connivents avec la disposition scolaire et esthétique que face à des élèves qui en sont très éloignés. Dans les classes non conniventes, la médiation cognitive ne suffit pas, d'autres modalités de médiation complémentaires sont nécessaires pour arriver au même objectif. Le développement qui suit a pour objectif de montrer des points de tensions que nous avons pu observer autour de l'œuvre d'Y. Montand durant les observations dans les classes non conniventes. Ce que nous allons explorer ici relève finalement plutôt d'une médiation « freinée » puisqu'il s'agit de montrer comment la disposition populaire de réception artistique dominante dans les classes non conniventes vient rendre la médiation plus difficile.

Cinq enjeux principaux liés aux « frottements » de la disposition esthétique attendue avec la disposition populaire effective des élèves pour la réception des œuvres seront abordés ci-après. Nous utiliserons le modèle des registres de l'apprentissage pour nous aider à penser nos résultats de recherche.

1. Des difficultés liées au registre de l'identité symbolique

1.1 Mettre les élèves en posture d'étude de l'œuvre

Nous mettons ici l'accent sur les difficultés liées spécifiquement à la primauté de la disposition populaire de réception des œuvres chez les élèves de ces classes non conniventes. Celle-ci ne facilitant pas l'appropriation savante de l'œuvre. Nous observons en effet des variations importantes alors même que la médiatrice réalise une tâche similaire avec les élèves, en partant de la même intention pédagogique que dans l'exemple précédent (objectiver le choix esthétique de sons de pas au début du morceau). Voyons donc la manière avec laquelle Élise part ici de nouveau de la description préalable de ce que les élèves ont perçu de cette chanson (des pas), pour arriver finalement à des résultats différents.

Observation Zebroek au Bahut (médiatrice : Élise), classe de 4^{ème} LC, (93), classe non connivente

Élève : On entend des pas, on entend des pas !

Élève : Des sabots, des sabots !

Médiatrice : Qui sont ? Tout à fait qui sont ordonnés alors ?

Élève : On entend des sabots !

Médiatrice : Pas forcément des sabots (brouhaha)...

Élève : j'sais pas une marche

Médiatrice : *Une marche, exactement, votre camarade elle a l'image, votre camarade... s'il vous plaît ? S'il vous plaît... Tu t'appelles comment ? Nassim, Nassim a l'image d'une...*

Enseignante : *Salim, tu ne te déplaces pas !*

Médiatrice : *... d'une armée en marche. C'est tout à fait ça. Ce sont des pas qui sont pas du tout désordonnés, ce sont des pas militaires.*

Le constat d'un écart important de la médiation possible entre classe connivente et classe non connivente est mis en exergue dans l'extrait ci-dessus. Dans la classe non connivente, la dispersion des élèves est importante, et la tentative de construction du sens, alors qu'elle est axée sur un même modèle d'analyse, ne parvient pas à ses fins. La pratique culturelle des élèves et leur identité symbolique dans le système scolaire, semblent faire obstacle à la réception adéquate du *Chant des partisans* malgré les tentatives de la médiation. Cela nous donne à voir notamment qu'il est impossible pour la médiatrice de se situer dans le seul registre didactique ou cognitif de l'apprentissage avec les élèves éloignés des codes scolaires comme elle a pu le faire avec les autres. En effet, on note que la médiatrice doit dans ce cas en premier lieu rappeler initialement aux élèves leur identité d'élèves apprenants, afin de pouvoir mettre la classe cognitivement au travail, en particulier sur une chanson (ce qui est éloigné de la pratique populaire d'écoute musicale). Aussi, elle doit donc travailler sur le registre de l'identité symbolique des élèves. Ces modalités de médiation ne semblaient pas nécessaires avec la classe connivente et s'ajoutent au travail requis avec des élèves plus en difficulté.

Dans le cas présenté ci-dessus, plusieurs marqueurs attestent d'une faible efficacité de la médiation, malgré la qualité de l'intention pédagogique. Un élève demeure par exemple fixé sur le fait qu'il a entendu des sabots et n'entre pas dans la proposition d'analyse de la médiatrice qui oriente pourtant bien les élèves vers la qualification et la ressaie de cette perception. Il s'inscrit ainsi uniquement dans la disposition évocative en cherchant à tout prix à rattacher ces sons perçus à quelque chose de connu que lui évoque ce son. D'autres sont très dissipés et cette interprétation de la chanson semble les dépasser. De fait, aucun élève ne fait le lien avec la dimension militaire de la marche et c'est donc la médiatrice elle-même qui formule l'aspect militaire en extrapolant à partir du mot « marche ». Mais elle ne développe pas son argumentaire à partir de ce premier palier de construction de l'analyse comme elle le fait avec la classe connivente, car les élèves ne s'approprient pas cette piste initiale d'interprétation.

Cet exemple l'illustre, il y a donc un processus de transmission-appropriation qui est en partie défaillant dans les classes non conniventes puisque le même type de transmission est proposé dans les deux cas mais ne correspond pas à la même appropriation possible chez les élèves. Néanmoins, ce n'est pas ici la médiation en elle-même qui est « freinante », car celle-ci essaie bien d'aider les élèves à réaliser le saut cognitif nécessaire au passage au second degré de la disposition esthétique. Ce qui peut ici constituer un frein à l'appropriation est à la fois le fait que la médiatrice pense éventuellement que la même pédagogie réussit avec tous les élèves et le fait que les élèves ne soient pas eux-mêmes en posture d'apprenant par rapport à cette chanson, ou à la musique en général. De plus, ce qui peut être « freinant » dans le cas de la classe non connivente est surtout le manque d'une médiation complémentaire qui serait nécessaire en amont.

La médiation auprès des élèves non connivents est effectivement plus complexe que celle que l'on peut proposer aux élèves connivents, car elle nécessite de prendre en compte les différents registres de l'apprentissage, registre cognitif, mais aussi de l'identité symbolique et culturelle, qui sont la plupart du temps mobilisés dans leur dimension basse par les élèves, afin de tenter de les amener avant toute tentative d'analyse vers la dimension haute. Cela nécessite un travail important de conversion du regard qui est beaucoup moins nécessaire dans les autres classes scolarisant des élèves déjà socialisés à la disposition scolaire et esthétique. Autrement dit, cet exemple nous montre que le procédé pédagogique mis en œuvre qui se base sur une ressaisie des perceptions implique que les élèves devront être suffisamment connivents pour repérer les éléments à ressaisir pour l'analyse, faute de quoi la médiatrice se trouve coincée par son dispositif. En effet, celle-ci est, on le voit, obligée de « souffler » aux élèves les éléments sensibles qui doivent être ressaisis pour l'analyse. Or, pour ces élèves, il semble que le fait même d'analyser une chanson, qui plus est à partir de la ressaisie de ses perceptions, soit quelque chose de très difficile à aborder.

1.2 Déconstruire le jugement lié à une appréciation jeunes/vieux

Dans le tableau de résultats de recherche évoqué en introduction, on peut lire un résultat significatif du côté de la médiation de la chanson. Il semble que les médiateurs de Zebrook soient en effet amenés plus que ceux du MAC/VAL à procéder à une stratégie de mise à distance de l'opinion des élèves sur l'œuvre (17 occurrences pour la musique contre 2 seulement pour le musée). Plusieurs possibilités existent pour expliquer ce phénomène. Tout d'abord, la musique est un objet culturel courant dans la socialisation des élèves (Octobre, 2009), et le jugement de valeur, « j'aime/j'aime pas » y prédomine largement (Bonnéry & Fenard, 2013a). Lors de nos observations, les élèves des classes non conniventes se situaient effectivement d'emblée, à l'écoute des chansons du livret Zebrook, dans un jugement de valeur sur des œuvres vécues comme étant trop « vieilles », ce que ne faisaient pas du tout les élèves connivents que nous venons de voir, habitués à partager des répertoires anciens dans leurs familles.

De ce fait, la qualification des ressentis n'est pas chose facile, car la mise à distance de l'œuvre comme objet d'étude et de recherche n'est pas effectuée par les élèves au préalable. La médiatrice s'emploie surtout à déconstruire le jugement de valeur dû aux réactions de rejet et à une appréhension binaire d'une culture de « jeunes » qui serait la seule « écoutable », mais également la seule sur laquelle on puisse tenir un discours. Dans l'exemple précédent (Classe connivente avec 4^{ème} CHAM de N/M, 77), la médiatrice abordait pourtant également cette différence entre la musique d'aujourd'hui et l'esthétique musicale d'un morceau comme le chant des partisans datant de 1943. Mais avec les classes conniventes, cela est mis au service de l'analyse plus approfondie de l'œuvre³⁰.

Ce n'est pas le cas dans les classes concentrant plus de difficultés où cette phase récurrente de « déconstruction » du jugement n'amène finalement pas à l'analyse de l'œuvre à proprement parler. On voit que la médiatrice anticipe d'ailleurs ce frein chez les élèves des classes non conniventes, quant au fait

³⁰ La médiatrice introduisait alors pourquoi ce texte était mis particulièrement en avant contrairement aux chansons actuelles, et contextualisait notamment le caractère réel de ce chant de résistance existant dans les maquis pendant la guerre, et ayant été repris comme hommage par Yves Montand dix ans plus tard.

d'aborder des œuvres plus anciennes, jugées trop différentes de ce qu'écourent les jeunes au quotidien. Dans le second extrait ci-dessous, la chanson est présentée d'emblée comme pouvant leur paraître « bizarre » et elle justifie donc de ce décalage en anticipant les réactions des élèves.

Médiation de la chanson d'Yves Montand, « Le chant des Partisans »

Observation Zebroek au Bahut (Elise), classe de 4^{ème}, SD (93). Classe non connivente.

Médiatrice : Alors, qu'est-ce que vous auriez envie de dire sur cette chanson ?

Élève : C'est pas pareil que maintenant !

Médiatrice : Ça ressemble pas du tout à ce que tu écoutes aujourd'hui ?

Enseignante : Pourquoi ? Essaie de justifier, parce que ta réponse elle est juste mais essaie d'expliquer ce que tu trouves de différent.

Élève : Le rythme, il est pas bon !

Élève : J'ai remarqué qu'il finit toujours par un "e" c'est bizarre comment il parle

Médiatrice : Il a un timbre de voix qu'on n'a plus du tout l'habitude d'entendre aujourd'hui, il roule beaucoup les « r », il a une voix très chaude hein, et effectivement il met des « e » à la fin de ses phrases. Effectivement c'est une voix, une voix de cette époque-là.

...

Observation Zebroek au Bahut (Élise), classe de 4^{ème} SEGPA, V. (77). Classe non connivente.

Médiatrice : Je vous propose de commencer par la toute première du livret, la plus ancienne de la sélection, à la page 8.

Élève : Y'a les paroles madame !

Élève : Madame, on va écouter laquelle, Stromaé ?

Médiatrice : Je viens de le dire, donc essaie d'avoir les oreilles grandes ouvertes quand les gens parlent, donc en page 8-9 on va écouter une chanson qui va à mon avis vous paraître la plus étrange de la sélection parce que c'est la plus ancienne donc elle ressemble absolument pas du tout à ce que vous avez l'habitude d'écouter.

Élève : Madame, madame on peut regarder la musique avec le clip s'il vous plaît ?

Dans ces deux extraits issus d'observations en classes non conniventes, on peut constater différents traits caractéristiques qui compliquent l'entrée dans l'analyse de la chanson. Tout d'abord, les élèves de ces classes vont souvent demander à écouter uniquement ce qu'ils connaissent déjà, comme dans ce cas Stromaé, plutôt que ce qui leur paraît appartenir au registre du « vieux », qui ne semble même pas « écoutable » *a priori*.

Ils sont à la fois dans une demande de répertoires musicaux qui leur sont connus, mais également de modalités d'écoute qui ressemblent à leurs pratiques quotidiennes de la musique. Ces élèves se positionnent dans un jugement sur l'œuvre et non dans un commentaire de l'œuvre musicale, distancé de l'appréciation. On peut voir par exemple qu'ils considèrent la chanson comme ayant un rythme « pas bon », car ils sont habitués à écouter surtout des pièces musicales basées sur les rythmes afro-américains et peu ce type de musique. De même, la prononciation du chanteur est jugée « bizarre », sous-entendu une autre forme de jugement récurrent. La posture de spectateur est donc d'emblée différente de celle attendue par la disposition esthétique et cela nécessite une conversion qui demande une médiation particulière qui n'est pas effectuée ici.

En effet, les élèves se confrontent ici à une déstabilisation importante par rapport à leurs habitudes. On leur propose effectivement dans ce dispositif non seulement d'écouter de la musique sans le visionnage simultané du clip, mais aussi d'écouter des musiques qui ne possèdent pas les rythmes afro-

américains auxquels les élèves sont habitués, ainsi que de tenir l'écoute dans un environnement inhabituel (timbre de voix des années 50, enregistrement par des microsillons donnant une coloration nasillarde). De plus (et surtout), c'est la manière savante d'aborder la musique qui est véhiculée par le dispositif d'EAC qui constitue une déstabilisation majeure pour ces élèves non connivents et qui peut s'avérer pouvoir « freiner » tant la médiation que l'appropriation. Une modélisation de cette disposition esthétique attendue s'avère donc particulièrement nécessaire.

En cela, nous pouvons faire référence à d'autres études qui concluent sur des résultats similaires. C'est le cas de celle de T. Legon sur le dispositif « Lycéens Au Cinéma » dans lequel il est montré que les médiateurs doivent surmonter ce même type de réticences envers des films en noir et blanc ou muets qui apparaissent comme trop déstabilisants pour les élèves : « *Comme pour d'autres impositions arbitraires par l'école, « Lycéens Au Cinéma » entraîne des formes de résistance de la part de ceux qui ne croient pas en la supériorité des répertoires ou des rapports à la culture choisis* » (Legon, 2014, p.12).

Il est également montré dans cette étude que les élèves des classes conniventes sont eux, plus à l'aise avec cette initiation à du cinéma moins standardisé et plus savant. On peut conclure qu'il existe un « malentendu de légitimité culturelle » au sein même du processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique. Ce conflit peut venir complexifier la médiation, et jouer un rôle de « dérivatif » à la réception attendue, notamment auprès d'élèves les plus éloignés des codes scolaires et culturels de socialisation.

Partant de ces conclusions, la médiation possiblement « levier » auprès des élèves de milieux les plus populaires se baserait alors sur un besoin particulier de médiatiser la fréquentation des œuvres les moins diffusées chez les jeunes, alors que cela est déjà installé chez les élèves connivents. Cette adaptation perturbe potentiellement la conduite du dispositif qui est structuré en deux premières phases : une phase de perception spontanée puis une phase d'analyse. La médiation doit en effet se positionner en amont sur la justification des rapports de légitimité, à la fois sur le choix des supports artistiques et sur le rapport à ces derniers qui est attendu et qui ne font pas toujours consensus chez l'ensemble des élèves.

De plus, une médiation « levier » devrait alors traiter en amont de l'analyse de l'ensemble des différents registres de l'apprentissage avant d'en arriver à une médiation plus cognitive. En effet, il s'agit de mobiliser les élèves sur les dimensions hautes des registres notamment culturels et de l'identité symbolique pour tenter ensuite de leur faire effectuer les tâches cognitives de secondarisation, de mise en liens, d'analyse et de problématisation de l'œuvre.

Ici, la médiation a donc d'autres enjeux auprès des élèves en difficulté si elle se donne pour mission de réduire les inégalités sociales de réussite scolaire. Il s'agit de déconstruire et d'argumenter le jugement négatif de l'œuvre afin d'accompagner les élèves vers l'expression et la qualification de leurs ressentis, comme nous avons pu le voir précédemment, qualification qui est centrale dans la formation d'une interprétation de l'œuvre. Or, notre enquête montre que de manière récurrente, le jugement porté d'emblée sur l'œuvre bloque la qualification du ressenti et toute tentative de lecture de l'œuvre plus poussée, et donc l'accès à une disposition symbolique.

Par ailleurs, on voit dans nos résultats d'enquête que « l'esthèse », lorsqu'elle est trop prononcée, vient faire frein sur « l'ascèse » qui correspond plus largement au registre cognitif.

Or, toute réception esthétique est un combiné de l'esthèse et de l'ascèse, dans laquelle plus précisément l'esthèse est « encadrée » par l'ascèse. C'est pourquoi leurs perceptions premières sont impérativement à traiter « avec du cognitif » pour leur donner une chance ensuite de ressentir et penser l'œuvre différemment que par la seule disposition populaire, et surtout de manière adéquate avec la disposition esthétique attendue. Mais cela nécessite un apprentissage spécifique pour parvenir à la réception savante des œuvres chez les élèves non connivents pour qui l'esthèse semble majoritairement dissociée de l'ascèse.

En effet, cette esthèse qui est d'habitude principalement étrangère aux enjeux scolaires plus rationnels positionne ces élèves dans un registre de l'identité symbolique qui est erroné puisque cela les relie à leurs identités émotionnelle, intime, quotidienne et non à leur identité d'élève devant produire une analyse distanciée. C'est pourtant bien la tâche complexe qui leur est demandée de manière implicite que de réussir à tisser ensemble une subjectivation et une objectivation de l'œuvre et cela nécessite des outils de transmission particuliers.

1.3 L'expression des ressentis dans la disposition populaire : les enjeux du « vrai » et de l'identitaire

Abordons à présent la manière avec laquelle les élèves socialisés dans une disposition populaire interprètent le fait d'évoquer leurs ressentis à l'écoute d'une chanson. Là où les élèves des classes conniventes qualifient leurs ressentis afin de les faire rentrer dans l'analyse plus globale de l'œuvre, les élèves des classes non conniventes au contraire évoquent leurs ressentis de manière à la fois « brute » au sens de très directe, très personnelle et liée à des enjeux identitaires, sans les relier à la construction d'une interprétation. Cela nécessite de nouveau pour le médiateur une restructuration de son action de médiation qui permette de transformer cette « manière première » d'aborder les œuvres, de façon relativement « viscérale » en une « matière première » utile à l'analyse. Voyons par exemple, comment les élèves décrivent *Le chant des Partisans*, à l'aune de leurs préoccupations quotidiennes réelles ou fantasmées, ce qui les éloigne de l'interprétation de l'œuvre.

Observation, classe relais C/B (93) classe non connivente Médiatrice : Élise.

Médiation de la chanson « Le chant des partisans » de Yves Montand

Médiatrice : Qu'est-ce qu'elle vous fait ressentir à l'intérieur ?

Élève : Énérvé !

Médiatrice : Tu es énérvé ?

Élève : Nan eux sont énérvés

Médiatrice : Tu le sens à sa voix ?

Élève : Ils ont la haine !

Médiatrice : Ok (elle note au tableau) ils ont la haine, énérvés, qui ressent ça qu'ils sont énérvés, remontés contre quelque chose.

Élève : Contre leur pote en prison.

Élève : Euh contre leurs proches qui sont morts.

Élève : Et ceux qui sont en prison

Élève : Et les blessés.

Médiatrice : Et donc si cette chanson elle devait servir à quelque chose elle servirait à quoi ?

Élève : À foutre la haine aux Allemands ?

Médiatrice : Nan.

Élève : C'est une histoire...

Élève : C'est leur vécu...

(...)

Médiatrice : Ce chant pendant la Seconde Guerre mondiale, ce chant il était interdit, hein c'est un chant interdit.

Élève : Pourquoi ?

Médiatrice : Parce que c'est un chant qui était contre les Allemands

Élève : C'est un chant de racistes

Médiatrice : Pourquoi racistes ?

Élève : Parce que vous avez dit c'est contre les Allemands

Cet extrait nous semble intéressant, car il donne à voir les difficultés supplémentaires qui compliquent la médiation des œuvres musicales. La question du ressenti, notamment en musique, est associée à différents enjeux qui lui sont propres et qui orientent vers une réception peu distanciée des œuvres musicales. Ici les élèves « calquent » sur cette chanson des thématiques que l'on peut retrouver fréquemment dans certains textes de rap qui concernent la « haine » de jeunes dont les amis sont en prisons, etc. Le registre de l'identité symbolique est donc à retravailler avec eux.

De plus, la méconnaissance historique profonde dont nous faisons état pour cet élève (mobilisation basse du registre culturel) ne facilite pas la tâche de l'appropriation savante qui est requise. L'amalgame avec les thématiques récurrentes chez les élèves va effectivement jusqu'à l'interprétation évidemment erronée du *Chant des Partisans* comme une chanson « raciste », car elle serait contre les Allemands. Ce sont de nouveau des thématiques récurrentes dans les chansons fréquemment écoutées par les élèves. Tout se passe comme s'ils considéraient les chansons de toutes époques et esthétiques musicales confondues à l'aune de leurs habitudes d'auditeur d'un certain type de musique et de texte. Cela ressort également dans cette manière qu'ont ces élèves, de justifier de l'intérêt d'une œuvre si celle-ci relate « du vécu » ou du « vrai », qui est très fréquente selon d'autres de nos résultats d'enquête (Bonnéry & Fenard, 2013a).

2. Des difficultés liées au registre cognitif : la difficile prise en compte de la figuration dans l'art

Les médiateurs sont également « freinés » par certaines dispositions populaires ne vont pas dans le sens de leur entreprise de transmission de la disposition esthétique. Le fait de ne pas concevoir l'œuvre dans son processus complet est à l'origine de bien des malentendus pour les élèves chez qui la disposition esthétique attendue nécessite une conversion du regard. Mais aussi pour les médiateurs qui sont déroutés par ces modes de raisonnement et de réception éloignés de leurs attentes et de leurs propres schèmes de perception.

Par exemple, lors d'une observation en classe relais de CSB (93), on constate que la tentative d'interprétation de la voix d'Y. Montand au début de la chanson (comme dans la classe connivente détaillée plus haut qui la qualifiait d'emblée de *a capella*) n'aboutit pas avec ces élèves moins scolaires. La médiatrice tente pourtant d'orienter leur attention sur la spécificité de la voix de l'artiste au début du morceau «*Dans la chanson au tout début, est-ce que vous sauriez me dire comment est la voix d'Yves*

Montand, est-ce qu'il chante au début ? », les élèves décrivent ce qu'ils entendent et montrent par là même qu'ils ont bien repéré les indices dans l'œuvre « *il parle* », « *comme s'il discutait* ». La médiatrice essaie de les amener à comprendre les raisons de ce choix esthétique « *mais au tout début il parle presque en chuchotant, et à votre avis pourquoi ?* ». Mais cette tentative reste sans succès, aucun élève ne saura répondre et la classe restera silencieuse et perplexe face à cette interrogation pourtant susceptible d'attirer l'attention vers des éléments signifiants.

En quelque sorte, on pourrait penser que les élèves n'arrivent pas à répondre, car ils ne parviennent pas à conceptualiser l'interrogation de la médiatrice en elle-même. Cela nécessiterait de saisir l'œuvre dans l'intégralité de son processus, ce qui est étranger à la disposition populaire. Cela rejoint des conclusions issues de la thèse de Florence Eloy sur la scolarisation de la musique : « *Alors que l'étape du repérage, participant d'une approche formelle du morceau, déroute un certain nombre d'élèves qui ne perçoivent pas clairement ce qu'on attend d'eux, l'exigence de l'analyse argumentée est encore moins comprise et perçue* » (Eloy, 2014, p.317).

De plus, s'appuyant justement sur la disposition populaire des élèves, la médiatrice avait proposé initialement une forme de médiation mettant fortement l'accent sur la disposition narrative dans la construction du sens du *Chant des Partisans*. Ainsi, elle cherche « les points d'appui » (cf. schéma conclusif du chapitre 2) sur lesquels démarrer sa médiation chez ces élèves non connivents. Néanmoins, cela suppose certains risques également, d'une appropriation qui n'accède pas au second degré de la disposition esthétique.

La médiatrice : *Je viens de vous dire que si les résistants, ils se faisaient repérer par les Allemands, ils risquaient la mort. Donc là en fait, cette chanson, peut-être que vous avez remarqué qu'elle a une construction qui est tout à fait particulière. Y'a des moments, ou on entend juste des pas, hein tu le disais tout à l'heure, après y'a une voix qui chuchote, après y'a une voix qui parle, après on entend un instrument, la voix se met à chanter, elle ne parle plus, elle se met à chanter, hein, il donne une mélodie, un rythme à la voix, elle est un petit peu construite avec un scénario cette chanson et on peut imaginer, si on réécoute un morceau un bout de cette chanson. (Elle propose de nouveau l'écoute d'un extrait choisi de la chanson qu'elle commente en direct), là on a un chant là vous entendez ? Ça on peut imaginer que c'est une colonne d'Allemands, de soldats allemands, qui marchent d'accord ? On l'entend là c'est un pas militaire, très strict, très en rythme et là vous entendez un sifflement, sifflement de qui là ?*

À cette question, les élèves répondent alors sans hésitation « *celui qui chante* », témoignant ainsi de la confusion faite régulièrement pour des textes littéraires entre personnages, narrateur, auteur puisqu'ils ne conçoivent pas le « personnage » du résistant comme relevant d'un travail de « mise en scène » de la chanson. Cet exemple nous donne à voir de nouveau, et de manière assez flagrante, la difficile prise en compte de l'œuvre comme résultant d'une construction retravaillant le réel.

La disposition narrative sollicitée ici amène les élèves par un « effet de leurre » vers une trop forte identification, qui implique un registre de l'identité symbolique mal utilisé. Tout est pris au sens direct, tout est entendu des élèves comme étant transparent. La médiatrice, en formulant une hypothèse, essaie alors d'orienter les élèves vers une appropriation plus savante de l'œuvre, qui traiterait des représentations en jeu au service d'une certaine généralisation « *oui donc un résistant qui appelle ses*

camarades, peut-être ». Mais cela n'aboutit pas non plus car les élèves cherchent « l'histoire » sans pour autant chercher le sens de la chanson au delà de ce sens uniquement narratif.

Malgré cela, le pointage des indices de l'œuvre et de sa forme scénarisée pourrait être une démarche de médiation très intéressante dans l'absolu, mais dans le contexte de cette classe relais, les élèves se prennent dans le piège de la figuration, de la narration et du réalisme de la chanson. Il semble que les médiateurs ne prennent en compte que partiellement la nécessité de médiation des différents registres d'apprentissages qui sont en jeu dans la transmission-appropriation de la disposition esthétique. On peut analyser les conséquences possibles de cette prise en compte partielle des réalités de la transmission auprès des élèves non connivents.

Certains d'entre eux se saisissent effectivement du *Chant des partisans* et de son processus de création uniquement au premier degré de l'analyse en faisant l'hypothèse que la chanson a bel et bien été enregistrée dans le maquis pendant la Seconde Guerre mondiale « *ah ils ont fait ça pendant la Seconde Guerre mondiale parce qu'on entend les pas et tout* ». Ici, les perceptions auditives concernant les bruits de pas devraient être prises dans leur dimension seconde, comme relevant de la construction de la chanson en tant qu'artefact (réalisées d'ailleurs 10 ans après la guerre). La médiatrice tente alors d'aider les élèves à comprendre le processus artistique comme reconstituant potentiellement le réel, mais ne se confondant pas avec celui-ci :

La médiatrice : *Donc ce chant il est chanté par les résistants pendant la Seconde Guerre mondiale, mais il ne peut pas être enregistré pendant la Seconde Guerre mondiale c'est pas possible c'est vraiment quelque chose d'oral qui se chante dans les forêts, dans les campagnes, là où se cachent les résistants. (...) Mais là l'enregistrement c'est un travail artistique après coup ça, ça revient, ça fait comme un film ça fait un peu penser à l'écriture du scénario d'un film ou pendant toute la chanson là comme je vous le montrais y'a effectivement l'arrivée des soldats, le départ des soldats, les résistants qui se cachent, qui parlent à voix basse, vite, hop ! Qui sortent de leurs cachettes, de leurs embuscades et qui se chantent cette chanson pour se mobiliser.*

Ici, la médiatrice qualifie le travail de création artistique comme une « *écriture* » et une « *scénarisation* » qu'il est nécessaire d'appréhender comme telle du fait que l'art détourne, pétrit la matière du réel pour en faire une création singulière, véhicule d'un point de vue sur le monde. Il ne s'agit donc plus du réel directement, mais d'une figuration de ce réel. Pour les élèves des classes conniventes, la médiatrice parvient le plus souvent sans encombre par le même procédé à faire comprendre par exemple que cette œuvre musicale est une reprise qui a une fonction « d'hommage » aux résistants, un hommage construit par le biais du travail spécifique qu'est la création.

Mais les élèves ici, en contexte populaire, n'arrivent pas à saisir cette fonction de l'œuvre, ce que l'on observe notamment à la manière avec laquelle ils lui demandent « *Madame ? On va écouter une autre musique ?* » directement après sa proposition d'éclaircissement. Ici, les élèves semblent ne pas pouvoir percevoir le fait même qu'on leur propose une analyse de la chanson, car cela est sans doute trop éloigné de leur disposition populaire de réception des œuvres. La conversion du regard n'est pas chose aisée et le fait de vouloir ainsi passer à autre chose aussi rapidement dénote une certaine difficulté face à cette tâche de transformation.

Face à ces « freins » de taille, il est sans doute plus difficile pour ces élèves d'appréhender la construction artistique comme artefact et ainsi de saisir la dimension « méta-créative » d'une œuvre³¹. C'est à dire qu'il est plus compliqué pour eux de comprendre le processus générateur d'une oeuvre, comme décalant le réel, le remaniant à partir d'un point de vue de l'auteur, l'orchestrant avec du fictionnel afin de transmettre un message particulier chez le spectateur, ou du moins de lui procurer un effet esthétique attendu.

En définitive, nous venons de montrer en quoi la sollicitation de la disposition populaire comme première approche de l'œuvre pouvait être complexe en matière de médiation par la suite. La ressaisie des perceptions premières est en effet loin d'être une évidence pour tous les élèves. Les travaux de Florence Eloy sur la scolarisation de la musique amènent à des résultats similaires, que nos analyses confortent donc encore. Elle conclut sur le fait que la réception musicale donne lieu potentiellement à des « malentendus sociocognitifs », de manière particulièrement nette lorsque le rapport ordinaire des élèves à la musique est sollicité. En effet, selon elle, les élèves les moins familiers du rapport savant à l'art « *ne saisissent pas le déplacement attendu par rapport à leurs modalités ordinaires de perception et d'appréciation de la musique* » (Eloy, 2015b, p.129). Dans un référentiel de pratiques de la médiation culturelle, il semble donc important de travailler avec les élèves justement sur ce déplacement attendu afin de clarifier les enjeux d'appropriation de la disposition esthétique.

Il en va de même du côté de la médiation des œuvres contemporaines au musée, ce sera évoqué dans la section suivante : la disposition évocative et technique notamment sont en particulier sollicitées par les médiateurs qui laissent les élèves à leur réception première. Le fait de rechercher des « points d'appui », ou ressources chez les élèves non connivents sur lesquels adosser sa médiation est une stratégie pédagogique intéressante. Néanmoins, cela peut également « assigner » les élèves les moins connivents au premier degré de réception de l'œuvre en les confortant dans leur seule disposition populaire, si un travail de secondarisation n'est pas mis en place par la suite.

3. Des difficultés liées au registre culturel : le manque de connaissances qui entrave l'interprétation possible de l'oeuvre

Nous cherchons ici à montrer combien le manque de capital culturel dans les classes non conniventes amène potentiellement les médiateurs à faire de la contextualisation une fin en soi, oubliant ainsi l'enjeu fondamental de réception savante de l'œuvre. Nous venons d'évoquer des éléments caractéristiques de la disposition populaire qui peuvent « freiner » la médiation et l'appropriation dans le même temps de la disposition esthétique. Ici, ce qui freine est moins analysé en termes de résistances des élèves comme nous avons pu le voir, mais plutôt en terme de mobilisation basse du registre culturel de l'apprentissage par ces derniers. La disposition esthétique suppose notamment d'objectiver la fonction sociale de l'œuvre. Nous avons vu que les élèves des classes conniventes proposaient d'eux-mêmes d'objectiver les enjeux de la chanson par exemple comme « *un appel à la résistance* » ou comme « *un hommage aux résistants* », ce qui témoigne d'une certaine prise de distance sur celle-ci. Cela nous donne

³¹ Dont nous reparlons surtout dans la dernière section de ce chapitre.

à réfléchir sur la possession de connaissances générales sur le monde comme nécessaire pour développer des procédures cognitives à l'école. Or, ces connaissances ne sont pas nécessairement enseignées à l'école et participent donc du renforcement des inégalités sociales de réussite scolaire, d'après notre cadre théorique. Il peut en aller de même de la médiation culturelle, selon nos résultats d'enquête.

En effet, du côté des classes concentrant plus de difficultés, les médiateurs ont moins l'occasion de faire accéder les élèves jusqu'à ces niveaux d'objectivation de la chanson. Pour traiter du *Chant des Partisans*, la médiatrice est amenée à proposer surtout des éléments de contextualisation historique conséquents avec les élèves les moins connivents avec l'école. En effet, le cadrage historique n'étant pas disponible au préalable de l'analyse de l'œuvre chez la plupart de ces élèves, une partie importante du temps de médiation est alors consacrée au rappel du cours d'histoire-géographie non maîtrisé sur la Seconde Guerre mondiale et sur la résistance. Ce temps dédié au contexte historique de la chanson n'était pas concentré sur l'analyse à proprement parler de l'œuvre. Ceci émerge clairement à la médiation du registre culturel de l'apprentissage, mais ne va pas dans le sens du développement cognitif inhérent à l'analyse à proprement parler.

De plus, ces longs moments de cadrage historique agissent comme de nouveaux « dérivatifs » à la formation de la disposition esthétique elle-même. Sur ce point, les classes SEGPA sont, par rapport aux autres classes que nous regroupons dans la même catégorie, particulièrement « non conniventes », car elles scolarisent des élèves avec des gros retards scolaires et/ou parfois cognitifs ce qui n'est pas le cas des autres classes. C'est dans ce contexte particulièrement pauvre en capitaux culturels que nous allons trouver le plus de contextualisation historique en réponse à un besoin important de repères de base. C'est pourquoi nous parlons de « contextualisation de remédiation » qui apporte des connaissances mais sans les relier à l'interprétation de l'œuvre, en opposition avec une « contextualisation de construction » qui servirait plus directement la mise en énigme.

Par exemple lorsque la médiatrice introduit le *Champ des Partisans* en demandant à des élèves de classe SEGPA : « Est-ce que vous savez ce que c'est que la résistance, est-ce que ça vous dit quelque chose la résistance ? », ceux-ci répondent spontanément « quelque chose qui dure, par exemple c'est comme si on résistait à la force³² ». Ils sont alors bien loin de comprendre le chant des partisans comme « un appel à la résistance » comme le faisaient les élèves de meilleur niveau scolaire. Même si cette contextualisation est tout à fait nécessaire, car on ne peut comprendre la chanson sans cela, elle agit parfois comme un détour pédagogique sans retour effectif sur l'analyse de l'œuvre. Cela montre de fait la difficulté pour les médiateurs de travailler sur tous les registres à la fois dans les classes non conniventes. En effet, il semble que le registre culturel de l'apprentissage soit ici encore en interrelation avec le registre cognitif notamment, et que la mobilisation « basse » du registre culturel ne permette pas d'accéder dans le même temps à une mobilisation « haute » du registre cognitif (et donc à la production d'un discours savant, notamment par une lecture symptomale de l'œuvre).

³² Ce qui n'est pas complètement une interprétation erronée, car les résistants durant la seconde guerre mondiale résistaient bien à la force des occupants nazis, mais cela est loin d'être saisi de la sorte par cet élève qui appréhende visiblement la notion dans le premier degré de son interprétation, et en dehors de son sens historique.

Ce détour peut également être induit par les élèves eux-mêmes, comme dans notre cas de la classe relais de CSB, où ceux-ci (dés-)orientent par exemple longuement la discussion avec la médiatrice sur les camps de concentration (cela prendra les 3/4 du temps de médiation apportée globalement sur cette œuvre) : « (un élève) *Les nazis, ils voulaient niquer des gens (enseignante le reprend : "en français correct") euh ils voulaient tuer des gens... des juifs... ah oui aussi y'avait pas les handicapés, les... tous ceux qui sont pas blonds aux yeux bleus, mais Hitler il était pas blond* »... A partir des interrogations des élèves, le débat s'engage donc plutôt sur cette voie historique et délaisse le fond de la chanson étudiée sur la résistance. Cela est vraiment caractéristique du traitement des œuvres musicales avec des élèves de classes difficiles du côté de Zebrook.

Pour conclure, les difficultés cumulées liées à la mobilisation basse du registre de l'identité symbolique et du registre culturel conduit les élèves à une appropriation également basse de l'œuvre d'un point de vue du registre cognitif. Ces difficultés mises bout à bout constituent des freins importants à la transmission de la disposition esthétique auprès d'élèves dans des contextes non connivents.

III/ Une appropriation partielle de la disposition esthétique chez les élèves non connivents

Nos résultats d'enquête nous amènent toutefois à nuancer la dichotomie entre une médiation « levier » qui serait possible uniquement avec les élèves des classes conniventes et une médiation ici « freinée » avec les classes non conniventes. Nous avons effectivement dans nos matériaux, des éléments qui permettent de voir comment les médiateurs se saisissent également des ressources présentes malgré tout chez les élèves les plus en difficulté. Cela pour tenter de s'appuyer sur elles afin d'apporter une médiation qui soit la plus « levier » possible. Voyons pour ce cas sur quels « points d'appui » particuliers la médiatrice se base pour construire son processus de « transmission-appropriation » de la disposition esthétique dans les classes non conniventes.

1. Des élèves « bons releveurs »

Malgré leurs difficultés, les élèves de ces classes non conniventes, au-delà du degré d'appréhension du jugement, sont très souvent de « bons releveurs ». En effet, on constate qu'ils apprécient de décrire l'œuvre, le font souvent précisément et amènent des éléments pertinents dans cette phase purement descriptive d'une analyse d'œuvre. Cependant, cela s'effectue le plus souvent sans tentative de mise en cohérence de l'ensemble de ces indices, sans véritable « mise en énigme » de l'œuvre. Partons d'un exemple détaillé de l'échange autour de cette chanson au sein de la classe relais de CSB (93) afin de réfléchir à la posture à la fois de la médiatrice et des élèves lors de la situation de médiation.

Voyons comment les élèves appréhendent *Le chant des Partisans* concernant la première phase de la réception, à savoir la phase où les élèves relèvent les indices perçus dans l'œuvre. On se rend compte que les élèves de la classe relais sont assez précis dans leur description de ces indices et fournissent de nombreux matériaux pour démarrer l'analyse : « *on entend des pas et des voix* » ; « *même c'est des voix graves très graves* » ; « *et y'a des voix de filles vers la fin* ». Ici, les élèves ont bien noté que les voix

étaient graves, ils les qualifient donc, ce qui est, nous l'avons vu, une modalité de médiation employée pour atteindre la disposition esthétique. Ils ont également entendu les voix de femmes à la fin du morceau musical ce qui atteste d'une attention accrue aux détails de l'œuvre. Ces indices sont repérés par des élèves qui apprécient de décrire l'œuvre avec précision, mais dans laquelle il s'agirait seulement pour eux de relever des indices, sans avoir comme finalité de les relier à une interprétation. Ces indices doivent pourtant servir de matériaux de base à la médiation afin de conduire par la suite vers un raisonnement qui construise l'interprétation. C'est ce que propose d'ailleurs la médiatrice dans ce cas, c'est pourquoi nous parlons ici de médiation possiblement « levier » également avec ces classes non conniventes.

2. Une problématisation hésitante à partir de l'analyse du texte : une disposition scolaire bien acquise

Au-delà de la description seule, un élève essaie également de problématiser la chanson d'Yves Montand en la synthétisant (de manière maladroite) par deux questions néanmoins issues du texte de la chanson : « *eh dans la musique il pose deux questions, (il lit en déchiffrant) 'ami entends-tu le vol noir des corbeaux sur nos plaines et la deuxième c'est... (lisant toujours) le cri sourd du pays qu'on enchaîne.* De fait, ici encore l'élève a compris globalement ce qui était attendu de lui pour la réception d'une œuvre d'art en contexte scolaire et essaie de formuler une problématique et d'objectiver le sens de la chanson, mais la manière avec laquelle il s'y prend demeure à côté de ce que les dispositions scolaires et esthétiques exigent.

En effet, il cite seulement deux phrases du texte de façon aléatoire, (qui ne sont elles-mêmes pas des questions) et remplit ainsi un vide, comme il le ferait dans un « exercice à trous » dans lequel il ne saurait pas vraiment quoi répondre. Dans la suite de cette intervention, la médiatrice tente de partir de ce qui est apporté par les élèves, ici une citation du texte pour entrer dans l'analyse de la chanson³³. Elle choisit donc de leur montrer comment Y. Montand utilise une métaphore des corbeaux afin de parler de la guerre et de l'idée de mort qu'elle génère « *ok, qu'est-ce qu'il veut nous dire par là ? Est-ce que quelqu'un a une idée ? C'est quoi ces questions ? Qu'est-ce qu'il entend par les corbeaux ? Le vol noir des corbeaux* ». Les élèves semblent au premier abord comprendre la métaphore employée par l'artiste en proposant des interprétations qui paraissent cohérentes aux vues du sujet de la chanson « *les morts* », « *les cadavres par terre* », « *le nazisme* », ira même jusqu'à proposer un élève particulièrement intéressé par ces questions. La médiatrice confirme alors cette hypothèse en synthétisant l'enjeu de la figuration dans la chanson.

La médiatrice : *Le nazisme exactement ! En fait il va prendre une image, les corbeaux c'est effectivement des oiseaux qui peuvent nous faire penser à la mort parce que ce sont des oiseaux qui mangent des cadavres donc les corbeaux nous font penser à la mort, et il utilise tu as tout à fait raison, il utilise l'image du corbeau pour parler de l'ennemi, et l'ennemi à cette époque-là c'est les nazis.*

³³ Ceci est une modalité de médiation pertinente notamment dans les classes conniventes, où, on l'a vu, les propositions initiales des élèves sont assez solides pour pouvoir construire l'interprétation sur cette base.

La chanson et son processus de création semblent avoir été clairement explicités dans ce discours de médiation. Mais au bout du compte, un extrait d'observation dans cette même classe nous donne à voir des élèves qui demeurent confus dans leur appréhension de cette dimension figurative de la chanson.

Observation, classe relais CSB (93) Classe non connivente Médiatrice : Élise.

Médiatrice de la chanson Le chant des partisans d'Y. Montand

Médiatrice : *Les Allemands étaient en France, la France a été gouvernée par des Allemands nazis, donc cette chanson en fait elle nous parle...*

Élève : *Des résistants.*

Médiatrice : *Des résistants exactement, mais comment elle les appelle, y a pas le mot résistants dans cette chanson, y a le mot quoi ?*

Élève : *Corbeau.*

Médiatrice : *Non c'est quoi le titre de cette chanson ? regardez bien.*

Élève : *Partisans.*

Médiatrice : *Des partisans, oui des partisans et qu'est-ce que ça veut dire ?*

Élève : *Euh, j'suis perdu là...*

Finalement un élève compare implicitement les corbeaux aux résistants et donc la symbolique employée dans l'œuvre demeure bien confuse à certains élèves. La médiatrice elle-même se laisse prendre par la confusion régnant autour de cette image du corbeau qui correspond, seulement de loin et de nouveau indirectement au nazisme. D'autant plus que dans cet extrait, la médiatrice se propose de « démêler » plusieurs niveaux de métaphores et de comparaisons qui sont imbriquées dans l'œuvre. En effet, au-delà de la métaphore des corbeaux, les résistants ne sont pas nommés ainsi, mais d'une autre manière, par le terme employé à l'époque de « partisans ». Cela crée une chanson comportant plusieurs niveaux de sens indirect, que les élèves semblent avoir du mal à saisir, surtout lorsqu'ils sont abordés successivement. L'élève à la fin de l'extrait dit « euh j'suis perdu là » et témoigne ainsi de son décrochage cognitif sur le sens de la chanson qu'on essaie de lui transmettre.

Le processus de transmission-appropriation est donc seulement partiellement efficace. Cet exemple nous donne à voir combien la réception artistique est complexe du fait de l'enchevêtrement de ces différents niveaux de significations et de la dimension figurative de l'acte artistique. Du point de vue de la médiation, il semble que celle-ci doive, pour arriver à ses fins, articuler une médiation cognitive appuyée sur le registre culturel, puisque des connaissances semblent manquer aux élèves pour pouvoir construire le raisonnement dans son ensemble. De plus le registre culturel est également requis d'une autre manière encore, car il s'agit pour les élèves d'apprendre la nature métaphorique du discours esthétique, ce qui relève également d'une forme de culture artistique ou du moins d'une culture de la réception savante attendue par l'art. Ici, le cognitif est intrinsèquement lié au culturel, et l'intersection de ces deux registres est précisément l'endroit où la médiation doit exercer ces fonctions de transmission.

3. Une attention au texte : des postures de spectateur en voie d'acquisition

On voit également un élève d'une autre classe non connivente se montrer attentif au texte. Celui-ci essaie de rapporter ce qu'il en a compris, ou plutôt « saisi » au vol, car il semble qu'il s'agisse plutôt pour lui de saisir des bribes au passage que d'essayer de leur donner du sens : « ils parlent de...ils parlent de...ils disaient les objets et tout (...) ». Quand la médiatrice lui demande de préciser sa pensée, il tente une explication qui n'est aucunement reliée à la réalité du texte « Je sais pas moi, ils disaient c'était la

misère et tout... » Les objets dont il est question dans cet extrait ne sont pas évoqués pour leur manque dans le cas d'une dénonciation de « la misère », mais comme armes avec lesquelles les résistants se battaient.

Nous allons voir que la médiatrice va tenter tout un cheminement de pensées pour amener les élèves à essayer de comprendre cette subtilité. Voici tout d'abord comment elle rebondit sur ces propositions de recueils d'indices pour les exploiter dans la co-construction de l'analyse. Dans l'extrait précédemment cité, on a pu observer des modalités de médiation qui nous paraissent pouvoir aider les élèves dans la formation de leur disposition esthétique. En effet, la médiatrice y pointe les indices de l'œuvre qu'elle souhaite que les élèves interrogent, comme le titre de la chanson. C'est également le cas dans l'extrait suivant où elle agit de la même manière, dans le but d'orienter vers sa mise en énigme en proposant un accompagnement pas à pas. Il est supposé que cet accompagnement pourrait permettre aux élèves de comprendre la construction de la chanson, et donc de saisir l'œuvre comme artefact.

La médiatrice (Élise) : *Donc cette chanson elle vous parle des résistants et de la résistance qui va s'organiser en France. Qu'est-ce qu'ils font ces résistants ? Tu nous parlais d'objets ? Si on retourne voir les paroles : donc c'est des résistants qui combattent l'ennemi de la liberté et l'ennemi de la liberté c'est le nazi.*

On voit ici qu'elle leur propose un modèle de la disposition esthétique, lorsqu'elle revient sur le texte, ou synthétise les enjeux de la chanson, ou encore ressaisit les propositions des élèves pour les étayer. Cette médiation semble efficace pour lever les ambiguïtés au sujet de l'œuvre auprès de l'élève qui relit alors le texte et comprend finalement : « *ah, ils se battent à la balle et au couteau, c'était ça les objets ok je comprends* ». Pour construire le sens de ces objets, elle effectue une analyse du texte en mettant en évidence le champ lexical des armes « *regardez bien les mots du texte, les grenades, les fusils, la mitraille* » ; « *à la balle et au couteau* ». Ce qui lui permet d'apporter des éléments de contextualisation sur la manière de se battre des résistants pendant la guerre. Que ce soit en terme de posture de spectateur (proposer une analyse lexicale pour déchiffrer le sens) ou de contenus de savoirs (connaissances sur les modalités d'action des résistants pendant la Seconde Guerre mondiale), on se rend compte que les élèves ont ici dans tous les cas besoin de la médiatrice pour avancer dans leur compréhension de l'œuvre. Cette analyse nous permet de montrer en quoi les médiateurs ont un rôle fondamental de « passeurs » auprès des élèves dans la transmission de la disposition esthétique, mais également combien cette tâche requiert un cadrage pédagogique complexe.

Synthèse intermédiaire

Dans cette synthèse intermédiaire, nous proposons de contribuer au référentiel de pratiques concernant la médiation culturelle en fonction des résultats de recherche que nous venons de détailler par cet exemple de la médiation de la chanson *Le chant des Partisans*. Une médiation « levier » pour tous les élèves, et pas seulement les élèves connivents pourrait dès lors s'appuyer sur différents éléments qui semblent garantir un processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique des plus efficaces.

Tout d'abord, le fait de les amener à spécifier leurs ressentis en vue d'une utilisation pour l'analyse ultérieure de l'œuvre peut par exemple participer de ce nécessaire travail de mise à distance. Un travail d'apprentissage de la qualification des ressentis est donc requis pour accompagner ces élèves non connivents. Il semble également important pour les médiateurs d'avoir un plan de médiation possible préparé à l'avance, qui les guide dans l'objectif à atteindre selon les différentes manières d'aborder l'œuvre. En outre, l'apprentissage de la figuration artistique est également au cœur du processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique afin d'accompagner les élèves dans l'appréhension de l'œuvre comme artefact, nous y revenons. Il est important de leur transmettre le fait que ce qui est figuré fait partie d'une construction artistique et de choix esthétiques conscients.

Ce travail suppose pour les médiateurs de conduire les élèves vers une mise à distance à la fois de l'œuvre comme objet d'étude et de commentaires (ce travail d'objectivation n'étant déjà pas une évidence pour tous les élèves), mais aussi vers une mise à distance de leurs jugements et ressentis sur l'œuvre, et donc vers un travail d'articulation subjectivation-objectivation. Cela revient pour les médiateurs à orchestrer auprès des élèves l'alternance de l'ascèse et de l'esthèse dans cette phase de perception esthétique ce qui est une tâche pédagogique complexe. Si cela est possible, on l'a vu auprès des élèves connivents, il y a dans ces objectifs, un double risque de malentendu pour les élèves non connivents. A la fois de « malentendus » d'opacité cognitive » (si les élèves ne comprennent pas l'enjeu cognitif de cette articulation) et à la fois d'un « malentendu de légitimité culturelle » dû à la scolarisation de la musique, et à la mise en concurrence des logiques sociales et cognitives cristallisées autour de la réception savante de la chanson, nous allons le voir ci-après.

De plus, dans ces contextes présentant plus de difficultés, la médiation ne peut pas se contenter de se placer uniquement et directement sur le registre cognitif de l'apprentissage. Elle doit également médiatiser les autres registres de l'apprentissage en jeu dans la réception. L'enjeu est de mettre les élèves au travail sur une chanson, ce qui est très éloigné de leurs codes culturels, leur permettre de se mettre à distance des enjeux identitaires. La médiation doit également mobiliser le registre culturel haut : relier l'œuvre à des connaissances de culture générale nécessaires à son appréhension, mais aussi comprendre l'œuvre comme issue d'un langage essentiellement métaphorique. Finalement, la médiation levier auprès des élèves non connivents avecerait pouvoir s'attacher aux enjeux d'acculturation qui sont non négligeables auprès des classes non conniventes.

Auprès des élèves des classes non conniventes, ces éléments sont d'autant plus fondamentaux qu'ils ne sont pas conscientisés par les élèves, voire qu'ils leur sont très éloignés et qu'ils peuvent donc leur échapper sans un accompagnement adéquat. Ce qui est moins le cas dans les classes conniventes dont les élèves partagent implicitement ces modalités de réception attendues.

B/ L'inégal accès à une appropriation « méta-artistique » de l'oeuvre



Virginie Yassef, *Il y a 140 millions d'années, un animal glisse sur une plaque spongieuse du Massif central*, 2009.

Cette œuvre se présente comme un immense tableau, dont la couleur verte rappelle les « green screen » du cinéma consacrés aux effets spéciaux. Cette œuvre fait plusieurs mètres de hauteur, elle repose sur un échafaudage qui demeure visible aux spectateurs et est affublée dans sa partie supérieure d'une trace énigmatique laissant imaginer des griffes animales.

Dans ce second exemple de médiation concernant les œuvres contemporaines cette fois (musée le MAC/VAL), nous allons voir comment les médiateurs se proposent dans les classes conniventes plus que dans les autres de médiatiser la disposition populaire de réception des œuvres, notamment les dispositions évocative et technique, renforçant on le suppose, les inégalités.

Nous focalisons plutôt notre attention sur l'analyse des effets de dénivellation et d'assignation que nous avons pu mettre en évidence dans nos résultats de recherche en fonction du degré de connivence des élèves. Nous analysons en effet comment les élèves des classes conniventes sont plus poussés que les autres à s'approprier cette oeuvre dans une dimension « méta-artistique », par une approche formelle notamment. Celle-ci permettant de positionner l'œuvre par ses choix esthétiques, dans le champ de l'art et ainsi de la mettre à distance.

Cela nous permettra également de proposer d'autres pistes pour le référentiel de pratiques que nous construisons pas à pas dans ce chapitre. Nous avons choisi comme support de notre analyse empirique les situations de médiation relatives à l'œuvre de l'artiste Virginie Yassef intitulée *Il y a 140 millions d'années, un animal glisse sur une plaque fongeuse du Massif central* (voir le descriptif ci-contre). L'argumentaire plus détaillé concernant le choix de cette œuvre particulière est situé dans l'encart méthodologique ci-dessous.

Encart méthodologique

Le choix de l'œuvre de Virginie Yassef pour traiter de la disposition évocative

Quelles modalités de médiation induisent une réception en surface ou bien une réception plus profonde du travail des artistes ? C'est ce que nous allons voir à présent en prenant comme exemple principal, l'œuvre de Virginie Yassef intitulée *Il y a 140 millions d'années, un animal glisse sur une plaque fongeuse du Massif central* (voir le descriptif ci-contre). Dans notre corpus, cette œuvre a fait l'objet d'observations dans le cas de 3 visites scolaires, dont deux s'adressaient à des classes conniventes et une à une classe non connivente. Nous avons ainsi les matériaux disponibles à la comparaison qui nous intéresse en particulier dans ce chapitre. Par ailleurs, cette œuvre représente plus généralement une tendance forte des œuvres contemporaines exposées au musée, qui jouent ouvertement sur la dimension imaginaire des spectateurs, et est donc particulièrement appropriée pour traiter de la disposition évocative des élèves. Cette œuvre est d'ailleurs celle qui était citée par les élèves les moins connivents

lors de leur entretien, comme « leur œuvre préférée » ce qui atteste de leur proximité en terme de schèmes de réception avec la disposition évocative. Proximité qu'il est d'autant plus nécessaire de déconstruire ou au moins de distancier avec les élèves si l'on veut former chez eux la disposition esthétique. C'est en cela que cette œuvre nous intéresse en particulier, car elle nécessite une mise à distance qui est une tâche de médiation complexe que nous allons étudier. En outre, l'œuvre de Virginie Yassef a également une dimension plastique et formelle, une référentialité dans l'histoire de l'art qui lui confère une seconde lecture possible. Comment les médiateurs accompagnent-ils les élèves des classes conniventes et non conniventes dans cette seconde lecture de l'œuvre, ancrée dans un rapport formel particulièrement savant ? On le verra, seules les classes conniventes seront accompagnées vers cette lecture plus savante montrant ainsi un « effet de dénivellation » important qu'il nous intéresse en particulier de mettre en évidence dans cette thèse. Nous aborderons le cas de l'œuvre de Virginie Yassef *Il y a 140 millions d'années...* Dans ce cas, il s'agira de comparer des médiations de cette même œuvre apportées par des médiateurs différents, mais cette fois à une classe particulièrement connivente (3ème CHAAP de N/M, 94) et une classe particulièrement non connivente (Classe relais de VL, 94). Cela nous permettra de révéler des effets de dénivellation notamment et de montrer clairement le contraste de traitement entre deux classes au degré de connivence très inégaux.

Tout d'abord, un des résultats que nous tirons de notre analyse est le fait que la disposition évocative des élèves ressorte tout d'abord, quel que soit le niveau scolaire et de connivence culturelle de ceux-ci. Lorsqu'il leur est demandé au premier abord ce qu'ils pensent de ce tableau, voilà ce qui ressort indifféremment chez les élèves des classes conniventes et non conniventes observées : « *On dirait les griffures de Shark* », « *C'est géant !!* » ; « *Ça ressemble à une façade et une griffure d'animaux.* » (élèves de la classe connivente avec N/M) ; « *C'est grand !* » ; « *On a l'impression que ça a été griffé* » ; « *Un ours* » ; « *Un tigre* » ; « *Un dinosaure* » ; « *Jurassik Park* » ; « *Un dragon comme dans Game of Thrones* », (élèves de la classe relais de VL (94).

Leurs réactions spontanées s'orientent donc d'elles-mêmes dans les deux cas vers de l'imaginaire d'évocation simple. Les références qui sont citées font partie de références du quotidien des élèves, qu'ils reconnaissent dans cette évocation par la griffure. Des connaissances médiatiques comme des noms de séries ou de films populaires (Games of Thrones, Jurassik Park) ou encore des références à des marques de boissons énergisantes et donc à de la publicité (Shark) côtoient pèle-mêle des noms d'animaux que les élèves lancent à la cantonade comme s'il s'agissait d'un concours des meilleures évocations et que la réception d'une œuvre d'art résidait dans cette activité d'analogie seule.

Cette réception première passée, les deux médiateurs que nous observons face à des classes de différents degrés de connivence ne vont pas réagir de la même manière face à ce type d'évocations spontanées. Nous faisons l'hypothèse que ce différentiel de pratiques est lié à une volonté d'adaptation aux publics. Auprès des classes conniventes, cette disposition évocative « première » est médiatisée par l'analyse formelle alors que dans le cas des classes non conniventes, elle est seulement confortée et non médiatisée. Ainsi, la médiation n'oriente pas les élèves, à partir de ces mêmes évocations premières, vers

des niveaux d'analyse de l'œuvre similaire selon le degré de connivence des élèves. Ils participent alors malgré eux, par un effet de dénivellation, à la construction du malentendu d'opacité cognitive, nous allons le voir.

I/ Une « médiation levier » possible auprès des classes conniventes : médiatiser par l'analyse formelle

Nous proposons dans un premier temps d'analyser la manière avec laquelle les médiateurs « poussent » les élèves connivents plus loin dans l'analyse et dans la distanciation. Ils utilisent le rapport aux œuvres par l'analyse formelle qui correspond à la définition de la disposition esthétique chez P. Bourdieu et également à ce qui a été décrit par S. Bonnéry et F. Eloy comme « la disposition à l'éclectisme éclairé ». Selon ces auteurs, « *Transversalement aux genres d'inégales légitimités, les dispositifs scolaires et partenariaux sollicitent la mise en relation des œuvres entre elles, au travers de catégories d'analyse formelles* » (Bonnéry & Eloy, 2017, p.6). Dans un second temps nous traiterons des médiateurs qui agissent en parallèle auprès d'élèves *a priori* beaucoup moins proches de la disposition esthétique.

Prenons l'exemple de la classe de 3^{ème} CHAAP de N/M (94) particulièrement connivente dans laquelle le médiateur va, avant toute chose, proposer aux élèves de se distancier de leur disposition évocative première pour aller vers des considérations formelles. Le médiateur Antoine va alors nommer explicitement le fait qu'ils apprécient plus ce qu'ils reconnaissent, des œuvres narratives plutôt qu'abstraites. Ainsi, il met à distance la disposition populaire qui est sollicitée d'emblée par l'œuvre.

Le médiateur (Antoine) : *Est-ce que ce qui est pas beaucoup plus plaisant c'est que tout à coup on identifie quelque chose qu'on connaît ? (...) Premièrement et deuxièmement ça nous montre une chose qui fait qu'on est amenés à se raconter un petit peu une histoire parce que la griffe c'est comme ça une sorte de trace, y'a moyen de se raconter une histoire, maintenant la particularité c'est qu'elle est ici dans un musée, et donc dans un premier temps je vais vous demander d'oublier un peu la griffure parce que la griffure même si elle est immense c'est quand même la partie la plus petite du tableau hein voilà ». Les élèves se défendent alors « oui, mais ça au moins on reconnaît.*

Mais Antoine insiste encore pour amener les élèves à se distancier et à considérer l'installation de V. Yassef au-delà de la narration qu'elle suggère, en tant qu'œuvre d'art. Les élèves reviendront à plusieurs reprises sur la griffure, mais le médiateur tiendra sa position pour les garder dans une analyse formelle et plus distanciée à tout prix « *alors on a dit que la griffure on en a déjà parlé et on s'intéresse à ce qu'il y a à part la griffure* ». Il demeure difficile pour les élèves de parler sur un tableau sans évoquer ce qu'il représente et ils se voient bien démunis, ne comprenant pas réellement ce que l'on attend d'eux ou vers où on souhaite les emmener (même dans cette classe connivente)³⁴. Antoine essaie de fait de leur faire parler de l'œuvre comme tableau, comme œuvre d'art au sein d'un musée, et de replacer l'œuvre au sein du champ de l'art plus généralement.

³⁴ En effet, les adolescents, même connivents, fréquentent peu les institutions culturelles que sont les musées, et ont peu de connaissances préalables sur l'art contemporain, même dans les milieux plus cultivés. Néanmoins, leur acculturation familiale ainsi que l'accompagnement particulièrement savant du médiateur leur facilitent la tâche de secondarisation, nous allons le voir.

Le médiateur : *Oui notre œil il est attiré tout de suite par quelque chose qu'il est capable d'identifier... voilà. Maintenant pour l'instant on va juste oublier qu'il y a une griffure, et on va regarder la partie un peu basse du tableau. Alors en terme de tableau, il a comme particularité d'être d'une seule couleur, est-ce que ça c'est un peu étonnant ou c'est classique ?*

La stratégie de médiation mise en place par Antoine contribue à la mise à distance de cette œuvre qui suscite, on l'a vu, une appropriation spontanée basée sur l'imaginaire d'évocation, mais qui ne forme pas à l'ensemble des composantes de la disposition esthétique. Cette disposition imaginaire ne permet pas par exemple de traiter de l'œuvre de manière formelle alors que c'est une dimension non négligeable du travail de critique artistique. C'est pourquoi Antoine insiste sur le fait de considérer ce tableau « *En terme de tableau* », tout comme il précisait bien que l'analyse attendue se situait au sein du cadre d'un musée quand il expliquait précédemment aux élèves : « *Ici on est dans un musée* ». Ainsi, le médiateur place le cadre d'analyse sur le « méta-artistique » d'emblée.

Afin de permettre aux élèves de décentrer leur regard de la trame narrative de l'œuvre uniquement et de la disposition évocative première, Antoine propose aux élèves connivents avec la classe de N/M de faire un détour par la catégorisation esthétique, tout en gardant à l'esprit le fait de revenir vers la trame narrative par une habile pirouette à la fin de sa médiation seulement. Voyons quel détour/ prise de recul il propose ainsi aux élèves. Tout d'abord, en leur demandant de se focaliser uniquement sur « *le bas du tableau* », il qualifie en fait cette œuvre de monochrome et s'intéresse aux effets que peut procurer un monochrome sur le spectateur.

Le médiateur : *Vous voyez qu'en fait, la pratique du monochrome c'est une pratique très répandue dans la peinture et si on la retrouve beaucoup alors que je vous fais une visite sur l'espace c'est qu'y a un lien très direct entre la notion de monochromes et la notion d'espace. Alors ça peut sembler contradictoire parce que c'est vrai que quand vous dessinez, vous pouvez donner l'illusion d'une profondeur et d'un espace. On est d'accord... C'est un peu le principe justement de la perspective. Mais le principe du monochrome c'est un espace dans le sens où ça va jouer sur votre manière de regarder. Parce que dans un monochrome y'a pas de centre, et y'a pas de périphérie, y'a pas de partie plus forte, et y'a pas de partie plus faible. Donc en fait, votre œil, il est comme immergé dans quelque chose dans lequel y'a pas de limites. Alors y'a une limite matérielle bien sûr qui est la limite physique du tableau voilà. Mais si à un moment donné votre regard il est vraiment à l'intérieur du tableau, et pas au moment de la bordure extérieure, vous êtes vraiment dans un espace qui n'a pas de limite. C'est une notion d'illimité un petit peu. Alors après les artistes ils ont plusieurs stratégies pour jouer là-dessus.*

C'est en s'appuyant sur une stratégie du décodage des « effets » attendus sur le spectateur et des « stratégies » mises en place par l'artiste que ce médiateur permet aux élèves de construire l'œuvre comme artefact en s'interrogeant essentiellement sur les choix réalisés par l'artiste elle-même : « *Là Virginie Yassef, c'est quoi sa stratégie pour vous donner cette impression comme ça un petit peu... pour perdre votre regard* ». Ce à quoi les élèves vont avoir de la difficulté à répondre tant la mise à distance nécessite de rentrer dans une certaine abstraction, que la plupart de ces élèves pourtant très connivents avec les codes scolaires et culturels, ne parviennent que très peu à atteindre.

Voyons leurs hypothèses sur la stratégie potentielle de l'artiste pour perdre le regard du spectateur : « *Elle fait des lignes* », « *Ben ce qu'il y a là-haut* », proposent les élèves de nouveau en

référence aux griffures, « *Ben elle met que du vert* » rajoutent-ils alors, car ils ne voient pas ce qu'ils pourraient décrire de plus que ce tableau vert avec cette griffure. Devant la difficulté des élèves, même connivents, de rentrer dans l'abstraction que requiert cette approche formelle, Antoine propose aux élèves dans son développement de construire leur interprétation en se focalisant sur deux effets esthétiques principaux, liés à la notion d'espace, effets provoqués par l'artiste qu'il va pointer successivement. Tout d'abord le médiateur oriente les élèves en pointant un élément formel qu'est « l'effet d'échelle » de cette œuvre.

Le médiateur : *Il y a aussi pour moi une dimension qui est hyper importante dans ce tableau c'est son échelle il est grand ou il est géant ? (...) il est littéralement géant puisque regardez ici, c'est la plus grande salle du musée elle fait 9 m de haut ! Est-ce que vous voyez où commence le tableau et où il finit ? Il prend en fait toute la hauteur de la salle qui est la plus grande, donc on a vraiment dans cette œuvre un effet d'échelle qui est important.*

Ensuite, le médiateur va insister sur un second élément formel qu'est « la notion d'accrochage » pour amener à la mise en énigme de l'œuvre par le biais de ce questionnement sur la notion plus générale d'espace.

Le médiateur : *On a parlé tout à l'heure de cette question de où est-ce que on place d'habitude les tableaux, d'habitude c'est souvent sur des murs blancs (...) ici là y'a une particularité qui se situe dans l'accrochage.*

C'est à partir de cette notion formelle de l'accrochage propre au questionnement muséal que le médiateur va amener les élèves à se questionner sur la place de l'échafaudage laissé consciemment visible par l'artiste dans le but également de provoquer des effets sur le spectateur. Voici la discussion qui s'engage avec les élèves à partir de la mise en évidence de cette notion d'accrochage.

Il est intéressant de souligner dans ces propos, la manière avec laquelle le médiateur «fait parler» les choix esthétiques de l'artiste comme ses choix d'accrochage en les personnifiant comme s'ils disaient directement quelque chose au spectateur « *qu'est-ce qu'il exprime l'échafaudage il exprime quelque chose ça c'est sûr (...) il dit quoi sur le tableau ?* », les élèves font l'hypothèse de sa taille « *il est grand* », « *il est lourd* », ce qui permet au médiateur d'interpréter les choix esthétiques de l'artiste, notamment le fait de laisser visible cet échafaudage « *oui hein au contraire il va plutôt exprimer l'idée d'une lourdeur et vous avez vu la taille de l'échafaudage hein ? En fait il va vraiment signifier aussi que ce tableau-là il a un poids absolument énorme donc il vous raconte ça* ».

Cet approfondissement complémentaire va donc bien au-delà de la simple recherche d'évocations (qui est la seule proposée aux élèves non connivents, on le verra). Le médiateur insiste également sur les contradictions pouvant s'exercer dans les choix esthétiques de l'artiste, et initie un questionnement chez les élèves sur la raison pour laquelle l'échafaudage est volontairement laissé visible alors même qu'il n'est pas « joli » et ne participe pas à l'aspect « fini » d'une œuvre « *donc pourquoi l'artiste le laisse visible* » leur demande-t-il en orientant la réponse vers des conjectures non plus narratives, mais bien artistiques vers lesquelles les élèves de cette classe connivente se dirigent sans mal : « *pour prouver* », « *pour exprimer la grandeur d'une œuvre* », proposent ces élèves connivents, attestant ainsi de leur appropriation de la disposition esthétique.

Partant de ce détour par un regard sur la plasticité de l'œuvre, son rapport à l'espace, le médiateur va revenir à l'imaginaire, mais tout en continuant d'insister auprès des élèves sur la construction de l'œuvre comme processus de création particulier. Ceci en posant comme hypothèse la dimension d'humour présente dans les intentions de cette artiste. Pour ce faire, Antoine leur propose tout d'abord un étayage à partir de ses connaissances du processus de création de cette artiste. Cet étayage semble en effet nécessaire à la mise en énigme de cette œuvre dans sa dimension d'humour.

Observation, visite au MAC/VAL (médiateur : Antoine) classe de 3^{ème} CHAAP de N/M (94), classe connivente. médiation de l'œuvre de Virginie Yassef

Médiateur : *Maintenant on va pouvoir revenir sur la griffure et vous avez vu que l'œuvre elle avait un titre et ce titre c'était pas tableau vert ou monochrome, le titre en fait il raconte une histoire, voilà (...) Une histoire de dinosaure tout à fait, mais la particularité c'est que ce titre-là, Virginie Yassef l'a pris dans un journal c'est-à-dire qu'elle est partie d'une petite brève dans le journal qui disait que dans le Massif central, des archéologues avaient découvert des traces fossiles et en fait elle a repris une partie en fait du texte du journal donc elle part d'une petite information d'un petit fait divers comme ça et puis elle va l'amener dans un registre qui est le registre de la peinture.*

(...)

Médiateur : *Voilà est-ce que ici vous pensez que y'a une dimension un peu d'humour ?*

Élève : *Nan pas du tout.*

Médiateur : *Pas du tout d'accord. vous ne voyez pas l'humour ? pourtant y'a quelque chose d'assez étonnant qui est un des grands principes de l'humour.*

Élève : *Mais avant de rentrer dans la salle on s'attendait pas à une si grosse griffure !*

Élève : *C'était posé au sol.*

Médiateur : *Voilà, l'échelle de la griffure elle est tout simplement impossible, hein, tout à l'heure quelqu'un parlait d'une griffure de chats, mais essayez d'imaginer la taille que devrait avoir un ptérodactyle pour faire une griffure pareille !*

Elève : *C'est Godzilla !*

Médiateur : *Effectivement c'est là qu'il peut y avoir une dimension d'humour... Tu parles de Godzilla, mais est-ce que c'est toi qui y penses ou est-ce que c'est l'artiste qui t'y fais penser ?*

Élève : *C'est moi.*

Médiateur : *C'est toi ?*

Élève : *Nan c'est l'artiste.*

Médiateur : *C'est l'artiste qui va aller jouer sur cet imaginaire-là, un imaginaire du géant, et à la fois un imaginaire de la fiction qui va faire référence pas seulement du dinosaure, mais de tous les personnages un peu gigantesques. Y'a Godzilla, mais y'en a d'autres y'a Jurassik Park, y'a King Kong, donc elle va introduire en fait dans la peinture un élément qui est un élément de fiction. Alors même qu'elle est partie d'un fait divers hein ! Qui est un fait tiré d'un journal et qui renvoie à de vraies recherches archéologiques. Donc en fait la taille réelle de la griffure que les archéologues avaient trouvée c'est deux centimètres.*

Élève : *(surpris) hein !?*

Médiateur : *Ouais... la taille de la griffure qu'ils ont réellement trouvée dans le Massif central elle est de deux centimètres. C'est une minuscule trace, et en même temps c'est une découverte capitale parce que c'est grâce à ces griffures qu'on a résolu une énigme qu'on se posait depuis très longtemps qui était de se dire comment les ptérodactyles marchaient sur terre parce que en fait c'est des animaux qui avaient la capacité de voler, mais vu l'amplitude de leurs ailes comment pouvaient ils se déplacer au sol (...) sauf que ça c'est pas du tout ce que vous raconte cette œuvre, cette œuvre elle vous emmène pas du tout dans une réflexion archéologique et scientifique ou anatomique, au contraire elle part d'un fait elle vous entraîne complètement dans l'imaginaire et la fiction.*

En mettant en évidence auprès des élèves la dimension d'humour, Antoine pose l'œuvre d'art dans sa nature d'artefact, et dans ce qui caractérise un certain nombre d'œuvres d'art, à savoir le point de vue, le décalage proposé par l'acte artistique. Il s'agit d'une forme avancée de la mise à distance supposée par la

disposition esthétique que cette réflexion. Il synthétise la démarche de l'artiste en profondeur en décortiquant son acte créatif se situant à mi-chemin entre fiction et réalité, ce qui est le propre de l'art également. En partant d'un fait réel, elle entraîne le spectateur³⁵ (et donc a une volonté d'agir sur lui) dans une dimension imaginaire et de fiction (qui sont les effets recherchés).

Le spectateur est amené, grâce à cette médiation, à se mettre à la place de l'artiste pour revivre son cheminement de pensée, et ainsi à questionner de manière réflexive sa propre expérience de l'œuvre. En cela, il effectue une expérience de l'œuvre complète. Enfin, après avoir fait émerger une nouvelle notion abstraite, « la fiction », Antoine termine son analyse par un dernier « rebond » qui s'appuie justement sur cette notion de fiction pour approfondir encore son interprétation fouillée de cette œuvre de Virginie Yassef.

Il va amener les élèves vers l'analyse de la couleur verte du tableau, mais dans une démarche intellectuelle plutôt inductive³⁶. « *Et la fiction, alors une fois qu'on a dit ce mot de fiction, y a plusieurs choses qui ici vont renforcer ça* ». Ici le médiateur cherche à mettre en évidence en quoi les choix esthétiques de l'artiste servent au final à renforcer son intention de travailler sur la notion de fiction. Il s'agit donc d'une manière de recevoir les œuvres très savantes qui est transmise ici par le médiateur aux élèves.

Au-delà du fait de leur montrer par là un modèle de ce qui est attendu d'eux en terme de mobilisation complète d'une disposition esthétique, il va orienter ces derniers vers des indices pris comme porteurs de sens au regard de l'intention de l'artiste. « *Regardez bien ce vert, et dites-moi qu'est-ce qui a pu motiver le choix de ce vert-là par l'artiste* ». Ici, de nouveau, le médiateur propose de formuler la réflexion attendue du point de vue des motivations de l'artiste, ce qui permet la formation de la disposition esthétique.

Le médiateur : *Tu trouves qu'il a une couleur d'herbe je serai curieux de voir à quel endroit t'as vu de l'herbe de cette couleur-là ? Est-ce que yen a d'autres qui peuvent trouver ou est-ce que on voit ce vert ? qu'est-ce qu'il a de particulier c'est pas n'importe quel vert en fait elle fait une référence très précise à travers le choix de ce vert (...) Alors c'est intéressant parce que toutes les références que vous citez sont des références naturelles l'herbe, l'eau alors que au contraire moi quand je le regarde, je vois vraiment une couleur complètement artificielle. Si je vous dis que c'est une couleur vidéo (...) Oui comme la météo, mais aussi qu'on utilise dans beaucoup de films, pour filmer quelqu'un et après l'insérer dans un autre décor donc c'est en fait ce vert qui renvoie directement à la fiction, mais plus directement encore à la manipulation du spectateur. Vous savez dans ce que vous voyez au cinéma, y'a toujours un effet de réalisme alors que vous êtes complètement manipulés. Parce que l'acteur qui s'est balancé au-dessus du vide, voilà, suspendu par la main comme ça, en fait il est dans un studio et il se tient comme ça, et il est juste sur un fond vert, et il est à trois centimètres du sol.*

Dans ces propos, Antoine aide ici les élèves à nommer l'effet de manipulation qui agit dans la création d'une œuvre d'art et qui est suggérée par l'artiste dans ce cas. Il n'ira pas avec ces élèves jusqu'à ce degré de métaphore de l'art comme interrogeant l'art lui-même dans l'interprétation (et donc d'une

³⁵ La phrase « elle vous emmène » prononcée par le médiateur étant de nouveau une formulation qui donne à voir l'acte artistique dans ses intentions.

³⁶ Contrairement à Maxime, le médiateur de la classe non connivente dont nous traitons ci-après et qui propose aux élèves également d'analyser la couleur verte de l'œuvre de V. Yassef, mais dans une autre démarche d'apprentissage.

appropriation « méta-artistique »), mais l'effleure tout de même par ces suggestions sur l'effet de réalisme, et la notion de manipulation.

Il finira son travail de médiation de cette œuvre par un retour sur ce qui avait été remarqué par les élèves, plus tôt dans la phase de description de l'œuvre, la présence de l'échafaudage. Aussi, il vise à leur faire comprendre indirectement que les indices relevés dans l'œuvre sont tous porteurs de sens et que la description seule ne suffit pas, une analyse tente de tout justifier, de tout mettre en liens et en cohérence. C'est à cela que la confrontation aux œuvres permet de s'exercer. « *Alors maintenant qu'on a dit ça, est-ce que l'échafaudage il peut aussi avoir un lien avec la question de l'illusion* ». L'échange qui suit nous donne à voir également les allers-retours entre indices de l'œuvre et interprétation formelle et abstraite. Ceux-ci permettent peu à peu de construire une interprétation très complète, en tous cas dans le discours du médiateur, ce qui modélise déjà en premier lieu la disposition esthétique attendue.

De plus, les élèves proposent des hypothèses dont on voit qu'elles prennent en compte le travail artistique « *Je me demande si elle veut pas faire comme si c'était un dinosaure qui avait vraiment glissé sur cette planche* » propose par exemple un élève de cette classe connivente, laissant par-là transparaître une démarche réflexive sur le processus de création artistique lui-même. Ceci est bien différent des élèves de la classe relais qui n'appréhendent pas du tout ce travail sur la matière fictionnelle de la part de l'artiste. Le médiateur rebondit alors de nouveau sur ce type de réflexion formulée par les élèves en allant dans le sens d'une co-construction de l'interprétation : « *Ah oui complètement dans une sorte de machine à fiction l'idée du dinosaure, l'idée du studio de télévision l'idée de tout ça* ». Il relie donc cette hypothèse à une sorte de « machine à fiction » qui aurait été créée par l'artiste à des notions plus abstraites, auxquelles il attribue systématiquement du sens et des intentions.

Le médiateur : *Alors pour moi l'échafaudage, il renvoie aussi à la notion de décors. Quand vous êtes dans un studio de cinéma, y'a que des façades en fait, et derrière les façades effectivement, vous avez des échafaudages qui font tenir les façades. Donc c'est aussi cette idée-là cette idée du décor.*

Antoine, passant par la présence d'un échafaudage comme indice porteur de sens, va terminer son intervention par une approche généralisante, objectivant le travail artistique dans son ensemble à partir de l'exemple du travail précis de cette artiste. Ce double-mouvement à la fois de pointages d'indices fins et d'objectivation a pour ambition pédagogique de mettre au jour des « principes » organisateurs de l'acte artistique. Ainsi, la mise à distance est très importante dans ce type de médiation³⁷. On le voit dans sa proposition de synthèse et d'argumentation de l'interprétation de l'œuvre.

Le médiateur : *Alors la dernière chose qui moi m'intéresse c'est cette idée de se dire qu'elle arrive à créer un univers fictionnel, les spectateurs se mettent à imaginer le ptérodactyle qui s'est accroché à la falaise et qui a glissé et en fait elle fait tout ça en ne montrant presque rien. Donc ça c'est aussi une chose intéressante puisqu'on est en train de parler d'espace c'est la dimension entre... Dans ce que vous regardez, y'a toujours une partie visible et une partie invisible... Alors le cinéma a un terme très précis pour parler de ça, ça s'appelle le hors-champ (il décrit le principe d'un hors champ au cinéma) (...) donc ce principe-là de déclencher de la narration et de la fiction en ne montrant pas, ben c'est*

³⁷ Or, c'est justement sur cette mise à distance que les élèves des classes non conniventes rencontrent le plus de difficultés, dimension sur laquelle ils sont moins accompagnés que les élèves plus connivents...

pas seulement un principe de cinéma c'est aussi un principe qu'on peut retrouver dans un tableau.

Ici, le lien avec la réception cinématographique est complètement appropriée à une formation de la disposition esthétique. La prise de distance sur l'œuvre est très importante. Cette médiation, dans l'ensemble de son déroulé nous paraît être tout à fait édifiante et correspond à des médiations « leviers ». Il s'agit en effet d'une médiation susceptible de favoriser l'appropriation savante des œuvres d'art et la formation de la disposition esthétique chez les élèves. Ce type de synthèses argumentées, régulièrement proposées aux élèves, nous semble particulièrement pouvoir les aider à s'approprier l'œuvre dans une dimension savante et notamment « méta-artistique » dans ce cas.

II/ Médiation « freinante » : effet de dénivellation et d'assignation dans les classes non conniventes

Même si elle est partagée par tous les élèves, la disposition évocative est une constituante de la disposition populaire particulièrement prégnante chez les élèves non connivents. Nos matériaux attestent de cette modalité de réception privilégiée par l'évocation chez les élèves de milieux populaires scolarisés dans des classes relais. On voit apparaître dans leurs entretiens un enthousiasme sur des œuvres mobilisant leur imaginaire : « *Ca nous laisse imaginer et... après on doit plus chercher pour comprendre. Ça peut être plein d'choses* (Alexis) ; « *Tu peux t'imaginer plein d'choses, avec. T'as plein d'histoires. Tu peux imaginer qu'c'est plein d'trucs. Tu peux imaginer un film avec !* » (Dylan) ; « *C'était mon art préféré parce que bah je pense que c'est celui qu'a fait... qu'a été le plus imaginaire* » (Tarek).

Ce type d'œuvre vient donc mobiliser les élèves par leur disposition populaire, ce qui n'est pas toujours le plus facile pour atteindre les objectifs, car il faut après pouvoir s'en distancier pour approcher de la disposition esthétique.

Nous cherchons ici à montrer comment les médiations proposées spécifiquement aux élèves des classes non conniventes « assignent » les élèves potentiellement en les confortant dans leur disposition populaire de réception des œuvres. Ceci sans les accompagner particulièrement pour réaliser le saut cognitif qui leur permettrait de s'en départir et d'accéder à des niveaux de significations supérieurs.

Le rapport formel est par exemple complètement exclu de cette médiation avec des élèves non connivents alors qu'il était central avec des élèves plus familiers de la disposition esthétique. En effet, « *l'éclectisme éclairé repose sur certaines manières d'envisager la musique, socialement tenues pour supérieures à d'autres plus familières aux collégiens des classes populaires* » (Bonnéry & Eloy, 2016, p.5). Cela renforce dès lors l'écart de la réception de ces élèves avec la réception savante attendue. Dans ce cas, la médiation proposée ne remplit que partiellement sa fonction de transmission-appropriation de la disposition esthétique. Ce constat peut néanmoins nous aider à établir notre référentiel de pratiques en considérant ce qui pourrait être intéressant de faire à la place de ces pratiques qui « assignent » potentiellement les élèves les plus fragiles.

1. À la recherche de narration

Nous souhaitons souligner tout d'abord un élément de contextualisation qui nous semble important. Dans le cas de la classe connivente que nous venons d'aborder, l'enseignante de la classe CHAAP de N/M avait « commandé » une visite sur les liens entre « art et espaces ». Afin de répondre à cette commande, le médiateur est donc amené à proposer une mise à distance de l'œuvre, notamment par cette approche formelle.

Celle-ci n'est pas forcément requise dans le cas de la classe relais que nous détaillons ci-dessous, car il s'agissait d'une visite « commandée » cette fois sur le cinéma (thématique choisie dans les propositions du MAC/VAL par l'enseignante, car pouvant potentiellement « plaire » aux élèves décrocheurs scolaires), et expressément demandée comme simple et concrète pour les élèves, se rattachant à un domaine artistique populaire comme le cinéma, qui pouvait les toucher. Le médiateur de la classe relais a donc répondu également à ces attentes qui constituent une forme de dénivellation indirecte, par les projections des enseignants cette fois sur le niveau de réception possible pour leurs classes. Le fil rouge de la visite auprès de la classe relais est de partir des œuvres pour en faire des scénarios de films potentiels en cours de français par la suite. Cette trame narrative constituait donc une manière de parler de l'œuvre très à propos. C'est pourquoi l'exploration de l'œuvre se situe, pour une grande partie, essentiellement sur ce travail de l'imaginaire à partir de l'évocation créée par l'artiste.

Autrement dit, l'effet de dénivellation s'exerce par la médiation elle-même, mais également par le système scolaire dans son ensemble qui contribue, au-delà de l'éducation artistique, à renforcer les inégalités en terme d'exigences scolaires selon les milieux sociaux. Voyons comment la médiation culturelle proposée à ces élèves contribue elle-même à cet effet de dénivellation précisément par l'assignation des élèves à leur disposition populaire de réception des œuvres.

Voyons la manière avec laquelle les évocations premières sont ressaisies par la médiation auprès des élèves de la classe relais de VL, 94, (classe non connivente). Ici, le médiateur ne propose pas aux élèves de rentrer dans une analyse formelle comme nous l'avons vu précédemment dans la classe connivente, bien au contraire, il va tout d'abord aller dans le sens des réceptions spontanées des élèves et renchérir à leurs évocations.

Le médiateur (Maxime) : *Un ours aussi ? Alors c'est vrai qu'on est comme ça, on la regarde d'en bas avec la taille, l'échelle de cette griffure, ou alors si c'est un ours heu (...) un peu balèze, ouais ! C'est carrément un ours géant ! En même temps, on pourrait inventer une histoire avec un ours démesurément grand, alors là ça deviendrait, avec comme ça, des personnages inventés, ce serait plutôt une histoire fantastique.*

Malgré cette tendance, la médiation proposée n'est pas que « freinante » auprès des élèves les plus en difficulté. Elle peut même s'avérer être possiblement « levier » dans certaines situations, comme nous allons le voir ci-après. Le médiateur va en effet faire un détour permettant de mettre en liens les choix esthétiques de l'artiste avec son intention, autrement dit il va donner des pistes pour articuler le fond et la forme de cette œuvre (en ayant comme ambition l'accès à la disposition symbolique) avant de revenir finalement à une interprétation basée sur la seule recherche de narration, nous le verrons.

Dans la partie la plus « levier » de sa médiation, il va pointer l'indice de la couleur verte aux élèves qui vont proposer directement comme hypothèse « *c'est ce qu'ils utilisent pour faire du montage dans les films* », le médiateur rebondit alors sur cette proposition avec comme objectif apparent d'accompagner les élèves vers la construction de l'œuvre comme artefact puisqu'il insiste sur les modalités de création choisies consciemment par l'artiste.

Le médiateur (Maxime): *Ouais, elle a pas choisi hein ! Même si on dirait que c'est une trace comme ça... D'ailleurs même dans le titre elle nous dit « il y'a 140 millions d'années », donc elle a l'impression qu'on nous parle. En tous cas, a priori, ce serait plutôt un dinosaure, ce serait comme une trace, comme un reste archéologique... Sauf qu'en même temps le vert, c'est vrai que ça fait pas très naturel. Et à votre collègue, ça lui faisait penser au fond vert, ce qu'on appelle du coup à l'américaine le « green screen ». Vous voyez ce que c'est, ce fond vert qu'ils utilisent dans les films ? (...) Ouais ça permet de faire comme un décor comme un fond. Et puis les personnages évolueraient devant et après on incrusterait justement le décor. On incrusterait l'image, le mouvement et les effets spéciaux. Là cette artiste, cette œuvre, elle marche un peu comme ça. Comme si c'était vraiment un décor de films où nous, on pourrait imaginer les histoires et d'où ça vient...*

Ici, la mobilisation complète de la disposition esthétique ne sert finalement qu'à revenir à des explorations sur les conjectures narratives comme on va le voir dans l'extrait ci-dessous. Donc la médiation possiblement « levier » qu'il a commencé de mettre en œuvre et que nous venons d'analyser, est réalisée seulement partiellement avant de revenir à une médiation plus « freinante ». En effet celle-ci se détourne de son objectif final pour revenir à la seule confortation de la disposition populaire (ici narrative et évocative).

On note en outre que la sollicitation des élèves ne s'effectue réellement que sur ce travail de conjecture et de construction de l'histoire, alors que pour la mise en liens forme/fond que nous allons voir ci-après, le médiateur effectue seulement lui-même le travail intellectuel de mise en perspective³⁸.

Finalement, partant de cette proposition artistique évoquant le *green screen* comme technique d'incrustation relative au cinéma et à l'invention de décors et effets spéciaux, le médiateur entraîne les élèves de la classe relais à nouveau entièrement dans la conjecture narrative qu'ils apprécient visiblement et qui leur semble plus simple d'accès qu'une analyse « méta-artistique ».

C'est ainsi que la médiation peut être ici qualifiée de « freinante », car elle ne permet pas l'appropriation de la disposition esthétique qui supposerait de pouvoir circuler entre une disposition évocative ou narrative et une disposition symbolique.

Le médiateur (Maxime) : *D'ailleurs, quelle action ce serait là ? On a à peu près trouvé un personnage. On a trouvé plusieurs périodes... À quelle occasion il aurait pu laisser cette trace votre ours géant ou votre dinosaure ? On assiste à quoi ? Chute, envol, départ ? Menace ? Il se défend ?*

Les élèves sont toujours partants pour établir des conjectures narratives et se lancent dans des scénarios spontanés : « *En marchant* » ; « *Ah non heu en escaladant et après il a glissé* » ; « *Sinon ça peut être qu'il était en train de chasser les hommes* » ; « *Ça lui barrerait la route et du coup il devait*

³⁸ Des travaux en sciences de l'éducation ont montré des résultats similaires lorsque des bons élèves sont sollicités sur des tâches cognitivement plus demandantes alors que les élèves en difficulté sont sollicités uniquement sur des tâches simples de description par exemple.

« passe » ; « *c'est p't-êt' une bagarre entre ours ! Ce serait les traces d'un combat...* ». En cherchant à approfondir la compréhension de la narration, le médiateur leur demande d'associer des émotions à ces « scènes » imaginaires : « *La tristesse parce que y'a quelqu'un qui s'est tué* », continue un élève pris sur sa lancée du développement de la scène. Lorsqu'un autre élève est sollicité sur cette question des émotions, il rétorque : « *tout est dit* », montrant ainsi que même cet investissement narratif est effectué *a minima* et qu'il ne voit pas comment étoffer encore ce travail d'écriture collective d'un hypothétique scénario face à une œuvre d'art contemporain. Ces évocations ne sont ici pas raccordées à la seconde dimension de la réception, plus analytique. En effet, elles ne servent aucunement de « matériaux » à l'analyse symbolique qui est pourtant attendue de la disposition esthétique.

Dans ce cas, le médiateur avait l'intention finalement d'amener les élèves de cette classe relais vers la ressaisie des effets esthétiques choisis par l'artiste (comme la tentative que l'on a vu précédemment avec le *green screen*). En cela, il avait une intention de médiation « levier ». Cependant, ce médiateur, sans doute parce qu'il est lui-même « freiné » par le faible degré de connivence des élèves avec la disposition esthétique attendue, va revenir constamment aux recherches de narration, qui agissent donc en faveur d'un rabattement des tâches cognitives possibles autour de cette œuvre. En effet, il semble que les élèves « accrochent » beaucoup plus à ce type de sollicitation et qu'ils restent muets lorsqu'on essaie de les amener plus loin dans l'analyse formelle notamment, de laquelle ils sont relativement étrangers et qui nécessite d'en connaître les codes. Alors que le travail de conjecture narrative et imaginaire ne mobilise pas le registre culturel qui leur fait défaut et les met donc en position plus confortable pour « parler de l'œuvre » sans connivence avec la disposition esthétique attendue.

Aussi, ces pratiques d'assignation qui confortent les élèves dans leurs facilités, veulent certainement éviter les écueils qui ont été mis en évidence pour les pratiques enseignantes avec des élèves peu connivents concernant « le cours dialogué » (Bautier, Rayou, 2009) ou dans les pratiques de médiation au musée face à des scolaires (Netter, 2016b). Le malentendu est donc relationnel. En effet, ces études montrent que le jeu des devinettes qui s'y instaure laisse en définitive les élèves les moins connivents en dehors des réels enjeux d'apprentissage. Le cours dialogué ne conduit pas finalement les élèves les plus démunis vers la réflexivité qui est attendue d'eux car il les sollicite sur des connaissances et des dispositions vues comme pré-requises, mais qu'ils ne possèdent pas.

Néanmoins, une pratique ou l'autre risque de susciter potentiellement des malentendus. Lorsqu'on laisse croire aux élèves que la disposition populaire est l'équivalent de la disposition esthétique attendue, il s'agit du malentendu de légitimité culturelle. Tandis ce que lorsqu'on construit sa médiation sur des prérequis qu'ils ne possèdent pas en réalité, il s'agit cette fois d'un malentendu d'opacité cognitive. Tout l'enjeu est donc de réussir à se positionner entre ces deux tendances pédagogiques du travail avec des élèves non connivents.

2. La focalisation sur la technique comme effet d'assignation possible

Enfin, la médiation proposée dans cette classe relais se construit sur un second effet d'assignation : la focalisation essentiellement sur la disposition technique des élèves. Alors que le fait de

s'intéresser au processus de création de l'œuvre peut évidemment contribuer à la prise de conscience de l'œuvre comme relevant de choix esthétiques, les médiations qui abordent uniquement l'œuvre en terme de technique peut enfermer les élèves de milieux populaires dans une forme d'appropriation éloignée de la disposition esthétique. Nous allons le voir dans l'exemple suivant, les élèves s'intéressent notamment à l'aspect matériel de l'œuvre, ce qui pourrait amener le médiateur à rebondir pour aller vers une mise en liens de ces choix de matériel utilisés par l'artiste avec le fond de ce qu'elle souhaite transmettre par cette œuvre (comme ce que le médiateur Antoine proposait précédemment). Mais l'exploration technique n'amène pas non plus vers une interprétation construite et argumentée comme cela aurait été possible³⁹.

Nous supposons un effet de dénivellation et d'assignation possible également sur ce point. En effet, dans une classe connivente, la médiation passe en effet par le rapport technique à l'œuvre de V. Yassef. Néanmoins, cette mobilisation de la disposition première est ici reconduite dans une interprétation qui essaie d'aller au delà alors que dans les classes non conniventes, les remarques sur la technique amenées par les élèves sont le plus souvent laissées telles qu'elles. Revenons à notre classe connivente.

Ce sont tout d'abord les élèves qui amènent le plus souvent les questionnements sur le procédé de fabrication de l'œuvre (même en contexte plutôt connivent): « *on dirait c'est de la terre en fait (l'enseignante le reprend « on dirait QUE c'est de la pierre ») nan de la terre parce que de l'autre côté on voit que c'est marron* ». La médiatrice (Anaïs) invite les élèves de la classe de 3^{ème} de A. (94) à s'approcher de l'œuvre « *on dirait du béton* » décrète un élève, ce sur quoi elle rebondit pour les amener à lire le cartel de l'œuvre sur lequel sont écrits les matériaux, leur proposant par là même de former une posture de spectateur spécifique de la réception savante de l'art contemporain « *on dirait du béton, mais en fait si tu regardes ce qu'il y a d'écrit sur les cartels et la p'tite fiche heu fiche d'identité de l'œuvre qu'est-ce que tu lis tout en bas ?* ». L'élève lit alors tout haut pour sa classe : « *contreplaqué, crépi, et acrylique* » ce qui amène les élèves et la médiatrice à longuement parler des matériaux utilisés pour la fabrication de cette œuvre « *euh le contreplaqué c'est le machin là les planches quoi* » ; « *j'sais pas c'est de la peinture à l'huile* ». Finalement, la médiatrice a un objectif de mise à distance et d'exploitation de ces connaissances sur les matériaux à des fins d'analyse. Elle propose donc une synthèse argumentée qui fait apparaître une signification de l'œuvre.

La médiatrice (Anaïs) : *En fait c'est une grande plaque de contreplaqué que vous avez. Et y'a un petit effet, c'est le crépi qui donne l'effet béton. Donc là, y'a un effet un petit peu de trompe-l'œil. Vous m'avez parlé de décors pour le cinéma : là on est vraiment comme dans un décor. Voyez en plus, placé sur un échafaudage, comme si on était dans un décor de cinéma, ou même un truc de fête foraine. En fait, y'a l'idée que ce soit complètement en carton-pâte devant nous.*

³⁹ Nous avons pu l'observer notamment lors de la visite de l'exposition temporaire de l'artiste Renaud Auguste Dormeuil au MAC/VAL par une classe de 1^{ère} plomberie d'un lycée professionnel (dont nous ne pouvons pas exploiter les données par souci de cohérence des publics exclusivement de collégiens dont nous traitons dans cette thèse). Les élèves de milieux populaires de cette classe étaient également intéressés par la dimension technique de prime abord. Néanmoins, le médiateur les avait amenés, partant de cette disposition technique première, à aller plu loin dans l'analyse, ce qui est moins le cas dans l'exemple que nous traitons dans ce chapitre.

Malgré une intention pédagogique louable, celle-ci se perd dans le fait que la médiatrice n'aïlle pas jusqu'au bout de sa démarche intellectuelle. Dans cet extrait, la notion abordée à la fin de cette exploration technique, comme un « effet de carton-pâte », n'est pas reliée à une interprétation de la signification de l'œuvre, et en cela elle peut s'avérer potentiellement « freinante ». Or, cet aspect évoquant le « carton-pâte » comme elle le souligne, se relie tout à fait à l'enjeu plus général (et aussi plus abstrait) de l'« artefactualité » d'une œuvre d'art, qui est particulièrement au centre de cette installation de V. Yassef⁴⁰. Cela aurait pu être un excellent point de rebond vers une analyse plus approfondie, mais la médiatrice et donc les élèves en resteront là.

Nous avons vu que dans les classes conniventes, la médiatisation de la disposition technique était amorcée, même si parfois comme ci-dessus, elle n'allait pas au bout du processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique. Alors que dans les classes non conniventes, la médiatisation de la disposition technique n'a pas vraiment lieu, celle-ci est au contraire sollicitée de manière non médiatisée et conforte les élèves dans leurs schèmes de perception et d'appréhension populaires. Ainsi, on constate que les médiateurs face à ces élèves peu socialisés à la réception artistique, peuvent mener parfois une visite entière en abordant les œuvres contemporaines que par des questions du type « comment l'artiste a fait ça ? » sans jamais tenter de faire accéder ces élèves à la disposition symbolique⁴¹. Nous pouvons à présent nous interroger sur les conséquences que peuvent avoir tels types de médiation renforçant la disposition populaire au lieu de former à la disposition analytique.

3. Les possibles conséquences d'une médiation « freinante » chez les élèves non connivents : une difficile distanciation

Ces formes de médiation « freinantes » que nous venons de voir peuvent réduire la formation possible de la disposition esthétique chez les élèves des classes populaires. Les conséquences d'une « médiation freinante » chez les élèves non connivents peuvent être notamment le renforcement de leurs schèmes de perception et d'appréhension divergeant de la disposition esthétique attendue. Les entretiens semi-directifs nous montrent les différentes « fausses pistes » qui peuvent être induites par le recours accentué à l'imaginaire ou à la technique quand la médiation s'adresse à ces élèves en difficulté.

3.1 Renforcement de la disposition technique

En témoigne l'entretien semi-directif mené avec ces élèves des mois après la visite au MAC/VAL. Cette disposition technique sollicitée de manière non médiatisée ressort comme fondamentale dans les propos des élèves présents lors de cette visite au MAC/VAL sans que celle-ci ne serve à l'analyse plus poussée de l'œuvre.

Entretien de Tarek et Solal (Classe-Relais VL, 94) à propos de l'œuvre de V.Yassef II y a 140 millions d'années...

Enquêtrice : Et est-ce que y'a une œuvre qui vous a un peu marqués au MAC/VAL particulièrement ?

⁴⁰ Comme nous avons pu le voir dans la classe connivente, lorsque le médiateur Antoine proposait d'amener les élèves à appréhender l'œuvre de V. Yassef tout d'abord dans une analyse formelle et à la replacer dans sa position au sein du champ de l'art plus généralement.

⁴¹ Nous avons eu un cas d'observation de visite avec une classe relais qui s'est en effet déroulée de la sorte.

Solal : *C'est la griffure parce que je me suis demandé comment ils ont fait pour la transporter, parce que c'était grand !*

Tarek : *Mais si c'est vrai parce que c'est grand et le truc il est en hauteur, si j'me souviens j'crois que c'était du carton griffé que c'était fait avec ça, mais ouais c'était grand surtout !*

Solal : *C'était archi grand ouais, j'sais même pas comment ils ont fait ?*

Enquêtrice : *Pourquoi elle a fait un si grand tableau à votre avis ?*

Solal : *Ben pour pas qu'on passe inaperçu, pour pas qu'il passe inaperçu.*

Dans ce cas précis, ces deux élèves sont totalement pris dans le rapport technique à cette œuvre de Virginie Yassef et ne parviennent pas à dépasser cette logique très concrète et matérielle, qui peut avoir son intérêt pour l'analyse (notamment dans le questionnement sur l'échafaudage, l'aspect carton-pâte ou la couleur verte, mais qu'ils ne soulèvent pas). Pour eux, le rapport matériel aux œuvres est inclus dans un rapport matériel au monde de manière générale et n'est pas lié au fait de se poser la question de la finalité esthétique des choix de technique. Les niveaux d'analyse tels que le jeu de l'artiste, la recherche de sens ou de la limite entre fiction et réalité ne figurent pas dans leurs discours.

Pourtant, ils évoquent le fait que l'artiste ne souhaite « pas passer inaperçu ». Ce qui n'est pas faux, car celle-ci a en effet choisi une œuvre aux dimensions impressionnantes afin de jouer sur les effets d'échelle et de susciter l'imaginaire. Mais dans ce cas, on se retrouve du côté de l'élève, non pas dans la compréhension de ce processus artistique complexe, mais plutôt dans le fait que ce qui semble important, c'est que son œuvre se contemple au sein du musée par rapport aux autres⁴². Il est intéressant de se rendre compte que, face à une telle œuvre, ces élèves ne se sont posé la question que de savoir quels matériaux avaient été utilisés et comment les techniciens avaient déplacé cette installation gigantesque jusque dans la salle d'exposition. Et dans la situation décrite, certaines modalités de médiation pourraient les encourager dans ce mode de réception pourtant erroné, en les assignant donc dans une certaine mesure, au premier degré de la disposition esthétique, ici dans sa composante technique.

3.2 Renforcement de la disposition évocative

Tarek et Solal sont notamment dans un rapport imaginaire à cette œuvre, fusionnant la réalité et la fiction, ce qui peut empêcher d'aborder l'œuvre dans sa dimension d'artefact « construit » par un artiste et donc la réception savante et distanciée attendue de l'œuvre d'art. Voici la question qu'ils posent (sérieusement) à l'enquêtrice lors de l'entretien au sujet de cette visite « *Mais c'est vraiment des griffes ? 'Fin y'a vraiment un truc qui a tapé ? ou glissé ou j'sais pas ??* ».

Il leur manque alors la conscience du travail de création d'un artiste souhaitant faire passer un message et montrer un point de vue sur le monde par cette construction esthétique. Le cas de Tarek et Solal nous rapproche de cette vision du monde, et on sent implicitement leur questionnement par rapport au jeu réalisé consciemment par l'artiste sur les limites entre réalité et fiction, et dans lequel ils se font « prendre au piège » d'une certaine manière. Or, l'art étant une construction sociale et esthétique, il est

⁴² Cela rejoint alors un exemple développé dans le chapitre 5, centré sur l'étude de cas de la médiation de l'œuvre de Tania Mouraud, dans laquelle les élèves parlent aussi de cet effet d'échelle en confondant effet esthétique et effet matériel quotidien.

primordial pour les élèves de réussir à l'aborder dans cette dimension fondamentale d'intentionnalité que la disposition évocative seule tend, comme on l'a vu, à opacifier.

D'autre part, l'exemple de Mounir nous donne à voir un autre biais de la disposition évocative non médiatisée, et donc apparaissant pour lui comme seul rapport esthétique possible. En effet, dans cet autre cas de figure, des éléments viennent freiner une appropriation « savante » des œuvres. L'interprétation par l'imaginaire amène les élèves à inventer un scénario : ils le disent eux-mêmes de cette manière, ils se « *font leur story-board dans la tête* »⁴³. Voici donc quel « story-board » il a toujours en tête des mois après la visite scolaire au musée : « *On voit des, un dinosaure qui est venu le griffer, sans doute il s'est frappé entre eux je crois, pour rigoler ou un truc comme ça* ». Il s'agit de la manière qu'a Mounir, scolarisé dans une classe non connivente en classe relais, de reparler de cette œuvre *a posteriori* et de l'interpréter. On voit que l'élève est ici ancré dans son rapport aux jeux de combats qui lui sont très familiers⁴⁴ et aux joutes orales « pour rigoler » des cours d'école ou du quartier et ne parvient pas, par ce raisonnement, à une distanciation de l'œuvre en vue de l'interpréter. En effet, ce type de rapport imaginaire amène l'élève à « calquer » sa réalité personnelle sur des sujets qui lui sont parfois éloignés et à tout interpréter par le prisme de son environnement quotidien, ce qui est parfois un prisme adéquat, mais pas pour tous les cas de réception artistique.

Enfin, comme nous l'avons montré dans l'analyse précédente sur la chanson de Y. Montand, les médiations peuvent également être considérées comme potentiellement « levier » auprès des élèves en difficultés. Notamment lorsque celles-ci font levier à partir des « points d'appui » qu'elles trouvent chez certains élèves en difficulté. Le levier pédagogique se sert alors de ce point d'appui pour exercer une pression nécessaire à l'apprentissage, à la transformation et la montée en degrés de réception de la part de l'élève. Alexis, élève scolarisé dans une classe relais, trouve par exemple par cette voie d'accès imaginaire, une porte ouverte pour une véritable prise de recul sur l'œuvre. Il cite de lui-même les films de science-fiction et se prend au jeu d'une lecture de l'œuvre au prisme de cette idée d'effets spéciaux, rappelant le cinéma et le changement de décor lié aux « green screens », qui fondaient les intentions de l'artiste.

Il se sert ainsi des différents éléments abordés durant la visite par la médiatrice et les intègre dans son interprétation : « *L'écran vert, c'est comme si tu pouvais ajouter tes effets spéciaux, toi-même. Moi j'ai mis un arbre, c'est un arbre* ». Ici, Alexis, élève pourtant scolarisé dans une classe particulièrement non connivente effectue bien une forme de saut cognitif pour passer d'une perception première (perception visuelle de la couleur verte de l'installation de V. Yassef) à une disposition symbolique. Cet exemple précis est représentatif d'un nombre restreint d'élèves de ces classes relais qui s'approprient l'ensemble du raisonnement intellectuel qui leur était proposé et ne demeurent pas « prisonniers » de leur réception première de l'œuvre. La médiation, dans sa forme adaptée peut donc être « levier » dans certains cas, aussi dans les classes non conniventes, et c'est bien cela qui nous intéresse finalement.

⁴³ Les élèves de cette classe relais travaillaient à cette période avec leur enseignante de français sur l'écriture de « story-board », c'est pourquoi ils connaissent et emploient ce terme technique au moment de l'entretien.

⁴⁴ Ce que le protocole d'entretien sur les loisirs culturels nous a permis de mettre en évidence (portraits et antiportraits à partir de cartes « loisirs » existantes).

Quelle médiation proposer pour réduire ou contribuer le moins possible aux inégalités sociales de réception savante des œuvres d'art ?

Nous pouvons ainsi conclure que la disposition évocative se décline finalement en trois types de rapports aux œuvres et à trois degrés différents d'accès au sens et au décodage d'une œuvre, ce qui nuance notre propos sur la disposition populaire au sein même des classes non conniventes.

Synthèse intermédiaire

Cet exemple de médiation de l'œuvre de Virginie Yassef nous a surtout permis de mettre en évidence combien est à la fois nécessaire et complexe, le fait de médiatiser la disposition populaire lorsqu'on la sollicite comme premier rapport à l'œuvre. Cela suppose de savoir mener les élèves vers une mise à distance importante de leur appréhension première. Pour ce faire, le détour par l'approche formelle ou par la catégorisation esthétique, ainsi qu'une stratégie de décodage systématique des effets sur le spectateur semblent contribuer à la formation de la disposition esthétique. Ce type de médiation incite les élèves à se construire un rapport « méta-artistique » avec les œuvres, au sens où ils les inscrivent dans le champ de l'art et appréhendent le discours de l'artiste et son positionnement (au travers des choix qu'il a fait et de son œuvre) sur son domaine esthétique d'appartenance. Cette appropriation « méta-artistique » semble d'autant plus requise face aux œuvres contemporaines qu'elle est presque systématiquement sollicitée dans les propositions artistiques auxquelles les élèves seront confrontés. En effet, l'art contemporain est particulièrement autoréférencé (Fabianni, 2007). De ce fait, de nombreuses œuvres sollicitent chez le « spectateur étalon » une appréhension particulièrement réflexive relative au champ de l'art plus généralement et à ses mouvements de recherches esthétiques et formelles successives.

L'observation des séquences dans lesquelles des différences de traitement apparaissent nous amène à établir ces conclusions. S'ils veulent éviter d'entretenir les inégalités d'appropriation, il semble que les médiateurs qui travaillent avec des classes non conniventes pourraient par exemple, ainsi que nous l'avons vu dans ce chapitre, pointer les « effets » esthétiques, ou la dimension d'humour présente dans la démarche de l'artiste et contribuer ainsi positivement à la transmission de la disposition esthétique. Il peut être important d'insister sur les contradictions repérables dans les choix esthétiques de l'artiste afin de construire un rapport critique à l'œuvre. Enfin, le fait d'orienter les élèves vers des conjectures précises, non plus seulement narratives mais bien artistiques pourraient contribuer à la formation potentielle de la disposition esthétique.

Les médiateurs qui tentent de faire comprendre aux élèves le plus directement possible que les indices relevés dans l'œuvre sont tous porteurs de sens et que la description seule ne suffit pas contribuent à clarifier les enjeux de la réception. Une analyse tente en effet de tout justifier, de tout mettre en liens et en cohérence. En agissant de la sorte, les médiateurs modélisent par là même la disposition esthétique attendue, ce qui est déjà une manière de la transmettre aux élèves.

Afin de ne pas participer à la formation de malentendus, notamment pour les élèves les plus fragiles, la prise en compte des élèves de différents degrés de connivence suppose de réaliser tout un

travail d'accompagnement de cette secondarisation et de cette mise à distance auprès des classes non conniventes. La stratégie de séduction des élèves, qui les mobilise sur leurs schèmes d'appropriation populaire en les confortant dans un mode de réception inadéquat et à un rabatement des tâches cognitives possibles autour de cette œuvre. Au contraire, le fait de relier ces éléments recueillis comme matériaux avec l'argumentation d'une interprétation de l'œuvre construite face aux élèves peut constituer un levier.

En effet, la médiation qui ne met pas en perspective les éléments issus de la disposition populaire (disposition évocative, corporelle, narrative ou technique) comme des matériaux utiles à l'analyse risque de moins atteindre ses objectifs principaux en terme de formation de la disposition esthétique chez les élèves. La disposition populaire seule tend à opacifier la dimension fondamentale d'intentionnalité des œuvres. L'enjeu d'une médiation levier est alors de faire accéder tous les élèves, même ceux des classes non conniventes au dépassement d'une disposition évocative de « calque » ou de « fusion » afin de les amener vers la disposition esthétique.

Si l'on prend du recul par rapport à cette situation de médiation précise, on se rend compte que ce sont les mêmes logiques de dénivellation qui ont été mises en évidence par des travaux de sociologie de l'éducation sur la baisse de la pression curriculaire avec les élèves de la périphérie notamment (Anyon, 1980 ; Van Zanten, 2001). Les conclusions qui en sont tirées montrent que les enseignants emploient avec les élèves non connivents, des stratégies d'adaptation au niveau des élèves, des contenus et des pratiques pédagogiques. Mais ces stratégies d'adaptation des formes scolaires aux élèves sont également questionnées comme autant de potentiels « leurres » (Bautier, 2005).

On peut en effet penser, compte tenu de nos résultats d'enquêtes, que les médiateurs culturels travaillant à la réception savante des œuvres dans les classes non conniventes puissent également être amenés à ces mêmes stratégies d'adaptation de leur idéal de transmission de la disposition esthétique. Celles-ci produisent néanmoins de manière implicite les effets d'assignation et de dénivellation que nous étudions et demeurent « freinante » pour l'appropriation de la disposition esthétique.

C/ L'inégal accès à une appropriation « méta-créative » de l'œuvre

Enfin, le dernier exemple que nous explorons nous permet en particulier de mettre l'accent sur la difficulté des élèves les moins connivents à appréhender l'œuvre comme une construction, comme un processus créateur à prendre en compte dans sa globalité⁴⁵. Nous discutons notamment de la place centrale de la mise en liens entre forme et fond dans l'analyse d'une œuvre, pour accéder à la disposition symbolique. Cette mise en liens participe effectivement d'une appropriation « méta-créative » de l'œuvre puisque cela dénote une interprétation des choix esthétiques effectués par l'artiste pour leur dimension symbolique. Cela est très marqué du côté de la réception savante attendue de la chanson de S. Gainsbourg *Aux armes etc.* que nous avons choisie comme support d'analyse. Nous cherchons à comprendre par ailleurs, pourquoi cet acte fondamental d'une réception savante qu'est la mise en perspective de la forme et du fond est plus complexe du côté de la réception musicale (par rapport aux œuvres picturales).

⁴⁵ Nous avons déjà abordé ces éléments précédemment mais cela est particulièrement important dans la réception attendue de cette chanson.

Encart méthodologique

Le choix de la chanson de Serge Gainsbourg *Aux armes, etc.*

Ce choix d'œuvre particulière s'explique par le fait que le lien entre la forme (ici le genre musical « reggae ») et le fond (une critique pacifiste de la marseillaise) est particulièrement mis en évidence par la médiation. Ainsi nous pouvons voir comment les médiateurs confrontés à ce même objectif d'une mise en liens forme/fond sont confrontés, du côté musical, particulièrement à des résistances de la part des élèves. Ainsi, nous décrivons comment la médiation et en conséquence l'appropriation de l'œuvre peuvent être « freinées ».

Enfin, nous analyserons les médiations de la chanson de Serge Gainsbourg *Aux armes, etc.* proposées par une même médiatrice (différente de la précédente), afin de faire émerger principalement cette fois en quoi la médiation peut être « freinée » par la disposition populaire de réception des œuvres des élèves. En effet, nous disposons pour ce cas, majoritairement d'observations de classes non conniventes (Classe de 4ème de LC, 93 ; Classe de 4ème de S., 93 ; Classe 5ème SEGPA de A/B., 93). Leur comparaison peut faire émerger des difficultés récurrentes pour faire passer une médiation auprès de ce type de classes. Par ailleurs, nous avons également observé cette médiatrice traiter de la chanson de Serge Gainsbourg *Aux armes, etc.* dans le cadre d'une classe particulièrement connivente qui nous donne un point de comparaison avec ces classes plus difficiles que nous venons de citer. Il s'agissait d'une 5ème CHAM de D. (93), classe à option artistique scolarisant majoritairement des bons et très bons élèves, très fortement socialisés aux enjeux de la réception culturelle, dans une ville très populaire par ailleurs. Aussi, nous pourrions mettre en évidence, les différences relatives au processus de « transmission-appropriation » concernant la médiation de cette chanson.

I/ La place de la mise en liens entre forme et fond de l'œuvre pour la réception musicale

Nous souhaitons ici mettre en évidence un paradoxe issu de nos résultats de recherche visibles dans notre tableau récapitulatif (Annexe N°7, p. 447). Nous avons constaté grâce à ces analyses que la médiation des œuvres musicales était plus particulièrement basée sur la mise en liens de la forme et du fond de la chanson (13 occurrences pour la musique contre 4 occurrences pour le musée). Il s'agit en effet de faire comprendre aux élèves que les choix esthétiques réalisés par l'artiste (notamment concernant le texte, la musique, la voix, l'organisation de l'instrumentation, le rythme de la chanson) sont souvent reliés au sens plus global de la chanson. Néanmoins, si l'on constate moins de stratégies de médiation basée sur l'accompagnement de cette mise en liens forme/ fond du côté du musée, nous faisons l'hypothèse que c'est parce qu'il y en aurait moins besoin.

En effet, les œuvres contemporaines, même si elles relèvent de formes très diverses (installations, performances, vidéos...), sont tout de même liées à de l'art pictural ou visuel plus généralement. Il y a

donc un rapport à l'image qui facilite potentiellement la mise en liens entre forme et fond pour les élèves puisque la « forme » picturale est saisissable directement. On a pu le constater en amont dans notre exemple sur l'œuvre de Virginie Yassef (dans lequel la couleur verte comme forme visible était à mettre en lien avec le sens de l'œuvre). Mais c'est emblématique de nombreuses œuvres rencontrées au musée d'art contemporain, qui poussent à une mise en liens directe entre procédés formels employés par l'artiste et interprétation de l'œuvre⁴⁶.

Reprenons tout d'abord les résultats de recherche de M.-S. Claude dans ses travaux sur le commentaire d'œuvres par les lycéens. Elle a constaté en effet que ces derniers entraient plus aisément dans l'analyse d'œuvres picturales que d'œuvres littéraires, car ils étaient confrontés à une moindre abstraction de ce lien entre forme et fond dans le premier cas. Afin d'affiner notre propos, reprenons certaines des conclusions tirées par cette auteure afin de positionner ces questions de comparaison entre objets médiateurs dans le champ de la recherche.

Voici notamment ce qu'elle expose concernant la différence entre la réception par les élèves des œuvres picturales ou des œuvres littéraires : « *Alors qu'il est beaucoup plus enseigné sur la littérature que la peinture, les élèves sont nettement moins nombreux à manifester cette prise en compte de la forme sur la littérature que sur la peinture. (...)* » (Claude, 2015, p. 237). C'est également ce que nous avons constaté dans les analyses issues de nos propres matériaux de recherche où le rapport formel à l'art visuel était plus développé et qui fonde donc notre hypothèse. Ce que les élèves corroborent : « *bah... c'était facile au MAC/VAL on décrit heu juste à partir de ce qu'on voit quoi, et puis on réfléchit après, euh à partir de ça...* » (Alexis, élève non connivent). En cela, les élèves soulignent le caractère « concret » de cette mise en liens entre forme et fond du côté des œuvres contemporaines qui en facilite l'accès.

Cependant, nous comparons dans cette thèse les œuvres picturales, non pas aux œuvres littéraires, mais aux œuvres patrimoniales et actuelles de la chanson française qui relèvent à la fois du littéraire pour l'aspect poétique de leur texte, mais également du musical, ce qui complexifie d'autant plus leur appropriation. Voici pour enrichir notre démonstration, l'exemple de la médiation d'une chanson de Serge Gainsbourg qui fait émerger les difficultés de mise en liens forme/fond liées à la spécificité de cet objet médiateur qu'est la musique, et dont la dimension formelle est plus abstraite.

Nos résultats de recherche nous amènent à penser que les intentions de médiation sont équivalentes dans les deux cas (musique et musée) : l'objectif étant généralement d'amener les élèves à un regard formel sur l'œuvre et vers la construction d'une interprétation mettant en lien la forme et le fond de l'œuvre. Néanmoins, nous faisons l'hypothèse que, à médiation équivalente des œuvres, la difficulté est plus importante du côté musical pour faire accéder les élèves à ce degré élevé de la disposition esthétique. Pour exemple, dans notre enquête, seule une œuvre musicale a donné lieu à une analyse très développée

⁴⁶ C'est ce que nous avons rencontré par exemple dans la médiation de l'œuvre *Rainbow* de l'artiste Mircea Cantor exposée au MAC/VAL. Il s'agissait de mettre en lien la forme de l'œuvre (un arc-en-ciel réalisé par des empreintes de pouces, choisies pour figurer l'identité personnelle, peintes sur une plaque de plexiglas transparent séparant l'espace et évoquant celles des gendarmes mobiles. L'arc-en-ciel ainsi représenté formant également visuellement une sorte de barbelé) avec le fond du message véhiculé par l'œuvre (à savoir la défense d'une idée de la liberté entre les frontières, la dénonciation de la fermeture des frontières dans la société actuelle, la question de l'illusion de l'ailleurs dans les migrations).

du lien entre forme et fond, (auprès d'une classe connivente qui plus est). Il s'agissait de la chanson *Le petit train* des Rita Mitsouko (que nous avons développé dans le chapitre précédent). Mais cette œuvre était proposée à l'étude accompagnée d'un clip particulièrement visuel qui servait de base à cette analyse forme/fond (la médiatrice s'appuyait alors fortement sur les arrêts sur image proposés dans le clip pour analyser la chanson). Pour le reste des observations de temps de médiation de chansons, on constate qu'il est plus difficile pour les élèves de se saisir de la forme esthétique de la musique sans ce support visuel. Cela peut révéler une forme de difficulté particulière du côté de la médiation musicale que nous allons tenter d'explorer ci-après. Nous montrerons que ces difficultés d'appréhension du lien forme/fond sont liées autant à l'objet médiateur en lui-même qu'à la culture que les élèves en ont.

II/ Mise en évidence du « malentendu d'opacité cognitive » pour la médiation de la chanson

Nous proposons d'analyser les modalités d'action mises en œuvre par les médiateurs pour tenter d'atteindre leur objectif de co-construction de l'interprétation avec les élèves. Dans le cas étudié, la médiatrice établit dans les classes conniventes et non conniventes, une médiation que l'on pourrait qualifier en soi de « levier », mais qui amène à une appropriation différenciée selon le degré de connivence des élèves. Autrement dit, le levier pédagogique peut constituer un levier pour certains élèves qui peuvent s'appuyer sur leur disposition effective en adéquation avec les attentes, alors que la même médiation potentiellement « levier » n'a pas le même impact dans des contextes non connivents. Le point d'appui y est sans doute plus faible et ne permet pas la même portée de la médiation.

Notre propos s'organise autour de deux principales modalités de médiation qui semblent particulièrement complexes à mettre en œuvre et qui suscitent potentiellement des « malentendus d'opacité cognitive ». Il s'agit tout d'abord de la mise en évidence des contrastes inhérents à l'œuvre afin de faire travailler les élèves sur les liens entre forme et fond. Dans un second temps, nous étudions les modalités de médiation pour faire saisir aux élèves le décalage artistique.

1. Mettre en évidence les contrastes

Un ressort dont usent fréquemment les médiateurs pour tenter de transmettre la nécessité d'une mise en liens entre le fond et la forme est de pointer les contrastes ou les décalages proposés volontairement par l'artiste afin de véhiculer son message, de créer des effets sur le spectateur. Ces contrastes sont en effet un « pli » saisissable de l'œuvre (Bessy & Chateauraynaud, 1995).

1.1 Des liens texte/ musique à interroger

La médiatrice (Marlène) dont nous étudions ici les pratiques, s'attache à analyser les choix esthétiques pour la chanson *Aux armes, etc.* du point de vue purement musical, mais également, du point de vue textuel. En effet, la chanson est caractérisée par sa double appartenance, à la fois au registre littéraire et musical, ce qui complexifie d'autant plus le processus de transmission-appropriation pour la réception des œuvres musicales.

Les contrastes sont mis en valeur dans ce cas autour de la chanson de S. Gainsbourg entre le texte et la musique. En effet, certains choix esthétiques vont dans le sens d'une musique qui est redondante avec le texte, qui l'accompagne et l'illustre (ou inversement). Mais dans les chansons contemporaines, ce n'est plus systématiquement le cas aujourd'hui. Cela est lié plus généralement à l'évolution du champ culturel pour qui le spectateur étalon est de plus en plus connivent avec les jeux esthétiques. Comme dans la littérature jeunesse par exemple où il a été montré que le lien entre le texte et l'image était aujourd'hui plus complexe à décrypter, car non-redondant et sollicitant chez son lecteur supposé des dispositions cognitives plus importantes : « *Les albums sollicitent davantage au cours du temps un « éclectisme éclairé » et notamment une disposition à « mettre en relation » des éléments de plus en plus divers, de façon plus difficile.* » (Bonnéry, 2015 p.135).

De même, dans la chanson le texte et la musique peuvent être également volontairement divergents, comme c'est le cas de la chanson de S. Gainsbourg. Finalement, l'objet culturel à interpréter suppose un auditeur plus aguerri qui sache exploiter cette matière esthétique nouvelle. Mais cela n'est pas une entreprise simple que celle de mettre en évidence ces contrastes, nous allons le voir notamment auprès des élèves des classes non conniventes qui peinent à saisir ces jeux d'érudits dont relèvent aujourd'hui les objets culturels plus généralement.

1.2 Des intentions de la médiation aux appropriations effectives

Tout d'abord, afin d'amener les élèves vers la prise de conscience de ce contraste entre texte et musique, la médiatrice propose une réflexion menée à partir d'une analyse lexicale « classique » d'une étude de texte. Nous allons voir que la première manière d'aborder le texte de la chanson, relativement familière aux élèves dans le cadre scolaire, permet à certains de construire une réception relativement savante de l'œuvre. Cette analyse s'attache à mettre en lumière les figures de rhétorique, et dans ce cas, à décoder le « champ lexical de la guerre » présent dans la chanson et contrastant avec le caractère pacifiste du style musical reggae.

Il nous paraît intéressant de voir comment cette approche se heurte dans les trois classes concentrant le plus d'élèves en difficultés, de nouveau à différents « dérivatifs » induits par les élèves. Ceux-ci freinent l'appropriation de la disposition esthétique par l'accès à ce raisonnement. Dans les trois cas observés dans des classes non conniventes, la médiatrice oriente pourtant fortement les élèves vers la mise en liens de la forme et du fond attendue dans cette chanson. Elle procède dans tous les cas de manière similaire en établissant le rapprochement afin de guider les élèves vers les pistes d'hypothèses à produire dans le cadre de la mise en énigme de cette œuvre :

La médiatrice Marlène, aux élèves de 4^{ème} L.C. (93) : Alors s'il vous plaît, regardez le texte, qu'est-ce que vous en pensez de ce texte ? Si je vous dis, « mugir ces féroces soldats », « égorger nos fils et nos compagnes » (...) c'est guerrier, hein, c'est violent ! Et le reggae, le reggae c'est quoi comme musique ? (...) comment on peut qualifier le reggae ?

La médiatrice Marlène, aux élèves de 5^{ème} SEGPA A.S.B. ? (93) : La Marseillaise quand on regarde ce texte on voit effectivement que y a un vocabulaire très guerrier, hein, (elle cite) « mugir ses féroces soldats », « égorger nos fils et nos compagnes », « aux armes », c'est aussi un appel aux armes hein donc c'est plutôt un texte plutôt violent plutôt guerrier et effectivement le reggae, bon en général c'est plutôt une musique assez calme au niveau du tempo et même au niveau des textes hein.

La médiatrice Marlène, aux élèves de 4^{ème} S. (93) : *La Marseillaise c'était vraiment un chant guerrier, d'ailleurs quand on lit les paroles on se dit vraiment c'est un appel à l'épée, aux armes, hein, aux armes citoyens, et le reggae c'est une musique qui est comment ? Ouais c'est assez doux et rythmé en même temps. (...) est-ce que les chansons reggae sont souvent des chansons qui appellent à faire la guerre ou plutôt... ?*

Malgré ces propositions pédagogiques tournées objectivement vers une articulation de la forme et du fond en vue de faire accéder les élèves à la disposition symbolique, on constate lors des entretiens menés avec eux, que la prise en compte de l'œuvre comme artefact n'est pas efficiente chez tous les élèves. Cela peut attester d'autres difficultés ultérieures dans l'analyse de la chanson. Aussi, le fait de s'interroger sur la raison ayant poussé S. Gainsbourg à créer cette Marseillaise en reggae débouche sur des interprétations toujours ancrées dans très peu de mise à distance du travail de l'artiste. Comme si les tentatives de médiation de l'œuvre en elle-même auraient nécessité au préalable une médiation de la posture de spectateur attendue, notamment justement sur le fait de devoir décortiquer la démarche et le processus de création supposé de l'artiste.

Lorsque ce préalable manque, la médiation peut être qualifiée de « freinante », car elle amène les élèves vers ces appréhensions erronées : « *A sa manière !* » répondra un élève d'une classe non connivente. Il voulait peut-être expliquer par ce biais que les artistes ont une manière singulière d'interpréter les œuvres, sans pour autant que cela ne dénote chez lui une compréhension de la chanson dans sa dimension artistique d'un travail de reprise. Pour d'autres, l'évidence de choix esthétiques qui ne sont pas considérés comme tels, déjà rencontrés à plusieurs reprises, revient de nouveau : « *Ben j'sais pas moi il voulait faire d'autres cultures aussi quoi* ».

La médiatrice insiste pour les pousser vers la saisie de l'intention de l'artiste « *Mais pourquoi avoir repris cette chanson-là ?* », mais malgré cette insistance, les élèves demeurent dans une réception au premier degré « *Ben j'sais pas moi parce que y'a d'autres cultures aussi !* », reprend la même élève qui n'arrive pas à sortir de cette idée. Tandis qu'un autre renchérit dans la même posture qui ne questionne pas non plus la démarche de l'artiste : « *Ben parce qu'il a aimé peut-être... parce qu'il a aimé ouais* ». Ici encore la prise de recul nécessaire au commentaire savant de cette œuvre n'est pas maîtrisée par les élèves. Nous allons explorer par la suite de ce développement, ce qui a pu freiner l'appropriation de la disposition esthétique pour la réception savante attendue de cette œuvre.

1.3 Montrer les contrastes par la catégorisation esthétique

Ensuite, un ressort de la médiation que l'on peut faire émerger des extraits d'observation ci-dessus est d'orienter les élèves vers une « catégorisation esthétique » qui puisse nourrir la réflexion et l'interprétation. La qualification esthétique étant visiblement dans cette proposition de médiation l'étape préalable à la mise en liens de la forme et du fond dans la construction du raisonnement par les médiateurs. La médiatrice guide alors la réception en employant explicitement le terme de « qualifier » les perceptions qui désigne bien l'action à réaliser, d'autant plus qu'elle précise son idée en la suggérant dans sa question même afin de guider au mieux les élèves vers les « indices » à saisir : « *Et le reggae, le reggae c'est quoi comme musique ? (...) comment on peut qualifier le reggae ?* » ; « *Alors comment vous*

pouvez qualifier cette musique ? Est-ce que c'est une musique d'énervés où on saute partout ?» (4^{ème}, LC, 93). Cette qualification de l'esthétique musicale du reggae est proposée dans les différentes classes observées, par une description de ses grandes caractéristiques formelles d'une part (ici elle emploie par exemple le lexique spécifique de l'analyse musicale en évoquant le tempo) « *Effectivement le reggae, bon en général c'est plutôt une musique assez calme au niveau du tempo et même au niveau des textes hein* », par l'association à des grandes figures marquant cette esthétique musicale et à ce qui marque leur œuvre.

La médiatrice aux élèves de 5^{ème} SEGPA: *Quel est le plus grand chanteur de reggae que vous devez connaître ? (...) Oui, Bob Marley, assez souvent dans ses textes, il dit « No... », « No war » alors c'est en anglais, no war ça veut dire pas de guerre, pas de guerre, il est contre la guerre. « Ce qui marque le mode de vie des rastas c'est effectivement le reggae, et ils sont pacifistes.*

La qualification précise du courant esthétique reggae par le terme de « pacifistes » est censée aider les élèves à mieux comprendre l'œuvre dans son ensemble et à mieux saisir l'intentionnalité esthétique de l'œuvre. Ainsi, elle inscrit de plus l'œuvre de S. Gainsbourg dans une « filiation » esthétique qui est porteuse de sens. En cela, la médiatrice s'attache réellement à construire l'œuvre comme artefact par des propos récurrents sur les choix conscients de l'artiste et reformule l'intention artistique de manière claire et explicite : « *Généralement dans les chansons de reggae c'est plutôt un appel à la paix et à l'amour quoi donc il a fait EXPRÈS (insiste sur le mot) Serge Gainsbourg d'interpréter cette chanson sur ce thème-là, en reggae quoi* ». Malgré ce guidage effectif, l'objectif en terme d'acquisition de la disposition esthétique et notamment de construction de l'œuvre comme artefact semble trop allusif ou trop éloigné des modes de réception artistiques communs aux élèves en difficulté pour que la majorité d'entre eux puissent se l'approprier. Un travail approfondi de ce qu'est la démarche de création nous semble pouvoir constituer une piste pour aider les élèves à mieux anticiper sur les questions à se poser face à l'œuvre pour éviter ce type de réponses pourtant pleines de bonne volonté, mais qui ne forment pas les élèves aux mêmes tâches cognitives que d'autres postures.

Donc, si la démarche de médiation qu'elle propose nous semble tout à fait pertinente au regard de l'œuvre étudiée, il semble une nouvelle fois que des dérivatifs s'opposent à ce processus de qualification esthétique. En quelque sorte, si l'on reprend les termes de J.C. Forquin, nous analysons par ces dérivatifs le curriculum réel de la médiation culturelle.

Dans la classe connivente CHAM, cette qualification se fait directement, sans passer par des étapes intermédiaires qui brouillent l'intentionnalité esthétique de la chanson (on va le voir dans les classes non conniventes). Aussi, lorsque la médiatrice demande à un élève de cette classe artistique : « *Le reggae, ça représente quoi pour toi ?* », « *la paix !!* » répond directement un élève, « *peace and love* » ajoute un autre en allant dans son sens. La médiatrice conforte alors simplement les connaissances des élèves « *c'est ça c'est pas guerrier en tous cas comme chant, et du coup il a mis cette chanson-là avec de la musique de reggae* », ainsi, elle n'est pas forcée de travailler longuement à la catégorisation comme précédemment pour faire accéder les élèves au sens qui est déjà largement partagé avec eux « *oui pour dire stop à la guerre et baissez les armes, pour la paix* » conclura l'élève en totale connivence. Cette

médiation parvient à être « levier » dans cette classe connivente, notamment parce qu'elle est d'emblée facilitée par la disposition effective des élèves qui ne nécessite pas de médiation préalable à l'entrée dans l'analyse de l'œuvre.

Autant l'on voit dans l'extrait ci-dessus que les élèves déjà fortement socialisés à l'analyse d'œuvre, et qui acceptent la scolarisation des pratiques culturelles, n'ont aucun mal à se saisir des perches tendues pour construire l'œuvre comme artefact, autant pour les autres élèves de notre enquête, cela est bien moins simple, nous allons le voir.

Nous avons constaté en effet que la simple activité de qualification esthétique ne relevait pas de l'évidence puisque les genres musicaux sont vus par les élèves des milieux populaires dans leur dimension principalement identitaire et non comme esthétique, c'est-à-dire à inscrire dans le champ de l'art musical, dans les filiations qui le composent.

Dans le cas de la 4^{ème} de LC (93), la stratégie de la médiatrice est d'amener les élèves à qualifier l'esthétique du reggae par eux-mêmes à la suite de cette introduction censée orienter leur analyse. Mais cette « qualification » du genre reggae renvoie les élèves de nouveau aux clichés véhiculés sur le style musical et non à la qualification de l'esthétique. Le dérivatif est assez puissant pour détourner la médiatrice de son objectif initial, mais aussi les élèves de l'enjeu d'analyse de l'œuvre. Les élèves vont essayer principalement de situer le reggae dans son origine géographique « *c'est latino* », « *ça vient de Martinique !* », « *(avec l'accent africain forcé) ça vient de la Guinée* ». Ici, la tentative de transformation de la culture juvénile en culture scolaire semble être marquée par une forme d'opposition que nous pouvons voir à l'œuvre dans ces réponses, où les élèves se refusent à scolariser et distancier leur manière expérientielle d'aborder la musique.

Nous avons montré dans des travaux antérieurs la manière pour des élèves de milieux populaires de qualifier la musique qui passe notamment par cette dimension géographique, ou ethnique ou même vestimentaire importante (Bonnéry et Fenard, 2013a). Ce débat ne servant pas l'interprétation réelle de la chanson, va amener la médiatrice à apporter de longs étayages sur la Jamaïque et sur le rastafarisme afin de déconstruire les clichés. Mais le lien entre forme et fond est perdu de vue. La réception populaire vient ici dévier la réception savante de l'œuvre, car elle nécessite d'être appréhendée, transformée ou dépassée pour atteindre la disposition esthétique attendue, ce qui détourne la médiatrice de l'analyse directe de la forme et du fond (telle que réalisée avec la classe CHAM). Pour reprendre le terme de malentendus développé dans notre cadre théorique, il semble y avoir un véritable malentendu qui se révèle encore ici entre les dispositions effectives des élèves et prend une place importante dans la phase de perception première de cette œuvre et la disposition attendue qui paraît inconnue des élèves.

Il en va de même dans la classe de 5^{ème} SEGPA où le fait de qualifier le genre musical reggae amène à s'éloigner de l'objectif de construction de sens. Ils n'arriveront visiblement pas à faire le lien entre forme et fond au final dans cette classe non plus. En effet, dans les classes concentrant les difficultés, les élèves réagissent à l'évocation du genre musical reggae⁴⁷ de manière stéréotypée sans se

⁴⁷ Comme nous avons également pu le constater pour le genre musical « rock » qui suscite le même type d'appréhension stéréotypée et finalement peu voire pas centrée sur la qualification esthétique.

focaliser sur le genre musical lui-même et encore moins sur sa symbolique, mais plutôt sur ce qu'il renvoie comme image « première » aux élèves. Par exemple, les élèves de 5^{ème} SEGPA qualifient le reggae en ces termes : « *Ils sont toujours en train de fumer* » ; « *C'est un (n)Hyppie⁴⁸* » ; « *En plus y'a un Bob Marley dans le collège hein, son sosie ! c'est le concierge !* ». Ils finissent malgré ces détours par rapport au propos de l'analyse, par donner la réponse attendue par la médiatrice pour pouvoir continuer de dérouler son argumentation « *C'est la musique cool, tranquille* ». Néanmoins, s'ils mettent ici bien le doigt sur la réponse attendue, il semble qu'ils n'aient pas conscience du fait que cette « qualification » du reggae puisse nourrir l'analyse.

Enfin, dans notre troisième exemple, un double effet vient rendre difficile l'appropriation de ce raisonnement complexe pour les élèves. D'une part, à cause d'une forme de médiation « freinante » : le fait que la médiatrice amorce un raisonnement sans aller au bout de sa démonstration. Celle-ci va être amenée en cours de route à contextualiser historiquement la Marseillaise pour justifier du caractère « guerrier » de son texte. On le voit dans son intervention, le lien n'est finalement pas fait entre le texte guerrier, les raisons historiques de cette nature guerrière... et le style du reggae qui est choisi pour contraster avec ces éléments.

La médiatrice : *Donc, y'a un contraste entre les paroles de la Marseillaise qui sont un chant guerrier (...). Donc la marseillaise, je vous fais un peu le contexte historique rapidement. La Révolution française, ça veut mettre fin à la monarchie absolue. Ça s'est passé avec un combat : y'a des gens qui sont venus de Marseille pour soutenir la révolution donc ils prenaient les armes hein pour vraiment faire tomber la monarchie absolue. Donc c'est pour ça que vous voyez (citant le texte) « qu'un sang impur abreuve vos sillons ». Y'a plein d'expressions dans la Marseillaise qui sont assez violentes, qui sont des appels à la violence des appels à la guerre, etc.*

Ici, seule une partie du contraste est effectivement décrite et la réflexion initiée tombe à l'eau avec le rappel historique, contextualisation pourtant nécessaire proposée par la médiatrice, mais ne débouchant pas sur une synthèse qui reprenne les termes de la comparaison et synthétise l'intention de l'artiste.

Pour résumer, nous avons vu que trois éléments peuvent freiner l'appropriation savante d'une œuvre d'art, alors que la médiation est de qualité. D'une part, le média artistique étudié lui-même qui implique un certain type de réception parfois incompatible avec la production de commentaires savants sur l'œuvre d'art. D'autre part, le faible niveau de connaissances de l'ordre de la culture générale des élèves en difficulté amène les médiateurs à produire de nombreuses digressions par des étapes de contextualisation historique et sociale notamment qui, parfois, font perdre de vue l'objectif premier d'analyse de l'œuvre. Enfin, le fait que les médiateurs ne synthétisent pas régulièrement l'enjeu de co-construction du sens en privilégiant la « sollicitation » des élèves peut également constituer une médiation « freinante ».

2. Faire comprendre le décalage artistique

Il s'agit de la stratégie de médiation dans laquelle il est proposé aux élèves de procéder à une analyse du texte, par l'effet de surprise et de décalage, voire de provocation produite par le choix de S.

⁴⁸ Prononcé avec la liaison du « N » par l'élève « un NiPPi »

Gainsbourg de transformer les paroles du refrain de *La Marseillaise* en « et caetera ». Cette analyse attendue est non seulement liée à la constitution intellectualisante de l'artiste en figure de « provocateur » et donc de l'œuvre comme artefact, mais également à la connaissance de la fonction du genre parodique. Ce niveau d'analyse requis pour produire une véritable disposition esthétique semble difficilement appropriable pour les élèves, et ce pour l'ensemble de nos cas observés, même ceux de la classe artistique (classe connivente, 5^{ème} CHAM de D., 93).

2.1 Comprendre le genre parodique pour interpréter l'oeuvre

Finalement, nous pouvons achever notre analyse des matériaux par un regard croisé sur la difficulté la plus importante que l'on a pu voir émerger dans le processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique. Voyons comment l'écart se creuse entre des classes artistiques et des classes concentrant les difficultés scolaires sur la catégorisation de l'œuvre de S. Gainsbourg en « parodie » de *La Marseillaise*. La question de la parodie en chanson nous intéresse, car elle définit un genre qui organise la pensée et oriente la réception potentielle de l'œuvre. En effet, le fait de catégoriser la chanson de Gainsbourg en acte « parodique » influe sur une attention potentielle particulièrement orientée vers la mise en énigme du décalage artistique, de l'ironie ou de l'humour⁴⁹ qui caractérisent généralement ce genre parodique. Les élèves qui ont donc les catégories de pensée adéquates dans leur « boîte à outils » intellectuels peuvent s'en saisir comme aide à la réception savante de l'œuvre, ce qui n'est pas forcément le cas pour les autres.

Voici la manière avec laquelle Yann, un élève de la classe artistique parle de cette chanson *a posteriori* lors de son entretien et qui témoigne d'une compréhension globale relativement poussée de la démarche de reprise parodique de S. Gainsbourg.

***Entretien avec Yann, 5^{ème} CHAM, D. (93). Classe connivente. Père : chauffeur-livreur
Mère : secrétaire de mairie.***

Yann : *Il a transformé la Marseillaise en chanson 'fin c'était déjà une chanson, mais après il l'a re-transformée en autre chose (...) c'est devenu la parodie de La Marseillaise quoi, qui voulait plus dire baisser les armes, de baisser les armes à la guerre (...). Et quand Gainsbourg a fait appel à des Jamaïcains pour la chanter, les forces militaires sont intervenues en parachute, et tous les chanteurs qui étaient venus sont partis parce que pour eux c'était un crime de transformer La Marseillaise en autre chose.*

L'enquêtrice : *Qu'est-ce qui peut y avoir comme crime là-dedans, pourquoi c'est une provocation ?*

Yann : *Parce que c'est le chant national patriotique 'fin c'est le chant patriotique !! et le reggae c'était interdit en France ! 'fin interdit mais pour La Marseillaise ».*

On voit dans cet extrait que cet élève est capable de comprendre le principe d'une œuvre parodique comme détournant l'œuvre initiale dans le but de dénoncer quelque chose par le biais de l'humour, de l'effet de décalage et de la provocation. Malgré ses maladresses de compréhension du reggae comme étant interdit en France, il semble que ce jeune élève ait néanmoins saisi le scandale que pouvait représenter une telle reprise de *La Marseillaise* en tant que chant patriotique, comme il le dit lui-même en

⁴⁹ Nous reviendrons sur la médiatisation de la dimension d'humour dans l'étude de cas sur une médiation d'œuvre contemporaine lors d'une visite au MAC/VAL dans le chapitre suivant. Cela attestera du caractère transversal de cette difficulté face aux deux objets médiateurs étudiés.

ces termes. Et c'est en cela surtout que sa vision de la chanson diffère beaucoup de celle construite par les élèves des autres classes accompagnés par la même médiatrice. Dans les classes moins conniventes, on l'a vu en amont, les élèves ne perçoivent pas ce jeu du détournement parodique puisqu'ils considèrent que l'artiste a agi simplement « à sa manière » ou « parce qu'il aimait bien le reggae » ce qui est très différent en terme d'interprétation possible.

Analysons plus en détail la stratégie de médiation qui a pour objectif de faire comprendre aux élèves les enjeux du genre parodique dans la chanson, et du décalage artistique qu'il suppose, notamment par le biais d'une saisie du registre de la provocation dans l'œuvre de S. Gainsbourg. Pour ce faire, la médiatrice insiste sur le choix de S. Gainsbourg de mettre « *et caetera* » à la place du texte officiel de *La Marseillaise*. Mais dans toutes les classes, même les conniventes, si elle demande aux élèves « *pourquoi ce 'etc.'* », les élèves ne semblent pas comprendre son questionnement ou n'ont pas de réponse à apporter à la raison qui a poussé l'artiste à mettre « etc. » à la place du texte. Tout se passe comme s'ils ne parvenaient pas à la mise en énigme de cet acte artistique, car ce mot anodin « etc. » n'étant pas considéré comme choix esthétique à questionner potentiellement. Voyons comment la médiation se heurte dans toutes les classes non conniventes, aux mêmes incompréhensions des élèves. Comme si le choix textuel de S. Gainsbourg n'était pas concevable comme construisant également la chanson comme un « artefact » à comprendre.

2.2 Analyse des « freins » à l'appropriation du décalage artistique

Voyons dans chaque cas, les « dérivatifs » que l'on peut également observer et qui nous parlent au final de la difficulté de réception des œuvres musicales. Tout d'abord, certains élèves demeurent dans une perception auditive immédiate de l'œuvre, sans recours au texte qui est pourtant devant eux dans le livret distribué en classe, un élève va par exemple faire part de ce qu'il a compris juste après l'écoute de la chanson « *on entend aux armes ça taira ou j'sais pas quoi là* » (4^{ème}, LC, 93).

Ensuite, dans les classes non conniventes uniquement, on constate que les élèves sont pris intégralement dans la disposition corporelle de réception des œuvres musicales. En effet, cet hymne national, maintes fois entendu et appris (notamment lors d'événements sportifs), est incorporé aux citoyens français. Les élèves ne sont donc plus dans une démarche de mise à distance de cette chanson comme objet d'étude et de commentaire, mais plutôt dans l'acte de réciter, de chanter à tue-tête, en cœur, un hymne dont les paroles ne sont d'ailleurs que très peu maîtrisées, montrant aussi la faible attention attribuée au texte par les élèves. Par exemple, dans la classe de 4^{ème} de LC (93), lorsque la médiatrice pose cette question « *et alors c'est quoi la place de ce "etc." normalement dans le texte initial de la Marseillaise, que vous connaissez par cœur ?* », les élèves se dispersent complètement et chantent « *allons enfants de la patrie le jour de gloire est arrivé, nananana nanaaaaa !* ». La médiatrice tente de recentrer l'attention sur le texte lui-même et sur son effet sur le spectateur en orientant la recherche d'indices « *mais après aux armes, normalement quel est le texte ? aux armes... ?* ». Voici alors les réactions diverses des élèves « *j'sais plus* » ; « *na na na na pyramide (chantant)* », « *marchons marchons armes de vos sillons (chantant, il cherche visiblement à retrouver les paroles en chantonnant, il continue*

de chanter en couvrant les paroles de Marlène, chante aussi les percussions tam tam tam). Après j'ai oublié ».

Au milieu de cette dispersion, un élève trouve néanmoins le bon indice (en tous cas celui que Marlène cherchait à leur faire trouver) : « *citoyens !* », ce que relève la médiatrice dans l'idée de rebondir sur cette idée « *citoyens, effectivement* ». Mais elle ne pourra pas se saisir de cette perche pour approfondir le sujet de la provocation concernant un chant patriotique, car les élèves ne seront pas assez concentrés pour continuer à réfléchir au sujet. Ici, on est en présence du « malentendu de porosité » confrontant au sein de l'enceinte scolaire des logiques sociales et cognitives en tension, particulièrement visible dans ce cas de l'étude du texte de la chanson, qui se transforme en chœur patriotique et récitation ancrée dans le corporel de ce chant connu de tous. Ancrés dans cette disposition corporelle, les élèves chantant alors à tue-tête des paroles plus ou moins maîtrisées, ne rentrent pas du tout dans l'étude et l'analyse de la chanson.

La seconde stratégie employée par la médiatrice qui se heurte à des freins dans l'appropriation est le fait de questionner les élèves directement sur la fonction du mot « etc. » dans ce texte « *etc., et cetera. Ça veut dire quoi, etc. ?* » Les élèves s'essaient à des définitions approximatives, sans saisir en quoi cela pourrait avoir un lien avec l'analyse de la chanson « *heu après* » ; « *ça veut dire qu'on veut pas dire la suite genre* » ; « *c'est là où c'est que yen a plusieurs* ». Aucun élève n'essaie d'articuler sa réponse avec l'œuvre étudiée et son interprétation. Ils répondent simplement à une question comme ils font leur métier d'élèves dans d'autres contextes sans comprendre ce qui est implicitement requis au-delà de cette tâche. Ici, les élèves de classes les moins conniventes comme les 5^{ème} SEGPA proposent une interprétation au premier degré : « *Donc là il met, etc. Serge Gainsbourg, pourquoi il dit ça ?* » leur demande la médiatrice, « *ça veut dire oh j'ai la pêche de tout faire (se reprend) euh la flemme* » proposent-ils. Ici, ce qui est flagrant est le fait que les élèves considèrent de nouveau l'œuvre comme « transparente » et non comme conçue, pensée, construite, orchestrée par un artiste en vue de son interprétation par les spectateurs. Ils expliquent simplement la présence de ce « etc. » pourtant si significatif par une hypothèse selon laquelle l'artiste aurait eu « la flemme » d'écrire la suite de la phrase. Aussi, ils ramènent l'œuvre à l'évocation de leur propre expérience de l'emploi non artistique de cette expression latine dans un langage quotidien. L'artiste n'est pas considéré dans son contexte de création artistique et la mise en énigme de ce détail pointé par la médiatrice est donc rendue impossible. Cela représente selon nous un obstacle majeur pour les élèves les moins connivents avec l'école et de la culture savante dans la construction de leur interprétation de l'œuvre. La médiatrice, déstabilisée par cette réponse à laquelle elle ne s'attendait pas tente de clarifier les enjeux de la chanson, mais sans parvenir à faire émerger le sens à partir de cette réception trop éloignée des attentes.

La médiatrice : *Ca veut dire qu'il a eu la flemme de tout écrire vous croyez ? Il a mis ce « etc. », en général on le met ce mot « etc. », quand on a une longue liste... On dit qu'on a ça, etc., etc., etc. hein. Donc lui effectivement dans le refrain, parce que c'est le refrain hein aux armes, etc., c'est ce qui est répété plusieurs fois dans la chanson, lui il a raccourci le refrain en mettant aux armes, etc. ».*

La construction de la signification ne se fait pas réellement par ce cadrage. Cette question de la « flemme » évoquée par l'élève aurait pu pourtant être ressaisie pour l'analyse. En effet, cet élève n'était peut-être pas si éloigné de l'intention de S. Gainsbourg de critiquer le caractère naturalisé de la Marseillaise et l'oubli de son caractère guerrier, par une forme de « flemme » intellectuelle et sociétale. De ce fait, cela aurait pu être un indice intéressant à retravailler comme matériau d'analyse qui aille dans la direction d'une piste d'interprétation de l'œuvre de S. Gainsbourg insistant en creux vers la nécessaire critique à réaliser sur un texte que tous les Français entonnent sans réfléchir au sens véritable de ce qu'ils chantent. Mais cela demeure une médiation fort complexe de l'œuvre et la médiatrice ne s'engage finalement pas dans cette voie.

Enfin, même au sein de la classe connivente avec 5^{ème} CHAM, l'élève qui est interrogé sur la question de la raison d'être de ce « etc. » ne parvient pas non plus à l'objectiver. Cela nous conforte alors dans le fait que la saisie du décalage artistique demeure un des points cruciaux d'une médiation culturelle, et ce auprès de tous les élèves. Voici comment se déroule l'échange avec l'élève de cette classe connivente : « *Est-ce que tu te souviens du texte du refrain, qu'est-ce qu'il a fait Serge Gainsbourg ? (l'élève : aux armes, etc.) qu'est-ce que c'est ça aussi pour toi ? Pourquoi il a fait ce choix-là ? (...) il a choisi de pas mettre le refrain en entier, mais de couper les paroles au milieu ?* », l'élève interrogé paraît perplexe « *j'me rappelle plus* » ; « *etc. et autre chose ? (fait un geste avec sa main évoquant quelque chose de futile)* ».

La médiatrice tente alors de l'accompagner en partant de ce qu'il propose « ouais “et autre chose” t'as vu le geste que tu as fait ? ça veut dire quoi ça ? Nan, mais c'est intéressant hein parce que ça veut dire des choses », l'élève est bloqué et ne voit toujours pas comment interpréter cela « heu (il réfléchit) et autre chose, etc. ». Une dernière tentative d'aide à l'interprétation est amenée par la médiatrice pour orienter la réflexion : « Est-ce que c'est important les choses qu'on met dans le etc. ? ». Mais l'élève, pourtant très à l'aise dans l'analyse d'œuvres par ailleurs demeure dans l'incompréhension : « Heu... je suppose que oui » nous dit ce bon élève en supposant que cela doit avoir de l'importance si l'on insiste à ce point « Y'en a qui sont importants et d'autres non » conclura-t-il en voulant garder la face, mais en restant néanmoins à côté des enjeux de l'analyse. La médiatrice abandonne alors cette piste d'analyse, voyant les réticences trop grandes du côté de l'appropriation. Ici on peut noter que les élèves capables d'analyser les œuvres ne le font pas systématiquement mais plutôt en fonction des occasions qui les stimulent, d'où l'intérêt de proposer des médiations qui puissent interpeller les élèves.

Nous constatons donc que même cette classe scolarisant des bons élèves particulièrement socialisés à la réception savante des œuvres ne parvient pas à s'approprier cet enjeu principal de l'analyse. C'est intéressant en tant que conclusion de recherche : la mise en énigme de certains éléments formels simples est donc possible à certaines conditions de médiation pour les élèves, mais la mise en énigme de choix esthétiques moins directs comme ce « etc. » provocateur leur est très difficile. Nous supposons que la difficulté réside dans le caractère relativement abstrait de la mise en énigme d'un choix artistique qui n'est justement pas conscientisé par les élèves comme choix artistique.

De plus, ce qui semble faire difficulté est le caractère enchevêtré à plusieurs niveaux d'interprétation de la proposition artistique. Cela relève effectivement d'une posture de spectateur particulièrement haute cognitivement que de repérer dans l'ensemble des choix esthétiques réalisés par l'artiste, des textes aux silences et aux tessitures de voix, des significations possibles. Ce sont peut-être certaines limites de la méditation qui sont atteintes ici, dans la mesure où l'accompagnement cognitif qui est requis demande une véritable pédagogie, axée sur une formation de la pensée sur le long terme alors que les médiateurs agissent le plus souvent ponctuellement avec les élèves. La posture de l'élève spectateur ou « percepteur » de l'œuvre suppose de plus un ancrage dans l'expérience personnelle de l'élève, dans un contexte hors artistique le plus souvent. Il manque aux élèves la capacité ici de traiter de l'œuvre en se plaçant dans le contexte artistique de sa création, ce qui nécessite un changement de regard, une forme d'empathie du spectateur qui se positionne à la fois en réception, et en création potentielle de l'œuvre, à la place de l'artiste, ce qui n'est pas simple à opérer. L'accompagnement pour arriver à de telles pratiques de spectateur semble ici insuffisant. Ce type de difficulté de mise en énigme d'un acte artistique « abstrait » apparaît également fortement du côté musée.

En définitive, nos résultats de recherche montrent bien que les élèves des classes non conniventes ont du mal à saisir l'œuvre comme artefact, une fois de plus, et donc à se saisir de cette piste d'analyse textuelle comme éclairante sur le processus artistique véhiculé dans cette œuvre de S. Gainsbourg, mais plus généralement dans l'art. Le registre culturel est mobilisé plutôt dans sa dimension basse dans ce cas puisqu'il n'est pas mis en liens avec la construction du sens.

III/ Mise en évidence du « malentendu de légitimité culturelle » pour la médiation de la chanson

Par ailleurs, au-delà de ces appropriations différenciées d'une même médiation en fonction des degrés de connivence des élèves (et de leurs capacités à mobiliser les différents registres de l'apprentissage dans leur dimension haute), existent encore d'autres formes de résistances et de freins possibles à l'acquisition de la disposition esthétique. Et ce malgré une médiation de qualité, pour la réception des œuvres musicales. Ici, nous touchons plus à ce que nous avons nommé dans le chapitre 2, un « malentendu de légitimité culturelle », lié aux logiques sociales et cognitives en tension présentes en particulier dans les apprentissages scolaires ouverts sur l'extérieur (ici la musique).

Nous l'avons déjà constaté, la réception musicale comme objet particulièrement « chaud » suscite une modalité d'appréhension première basée sur le jugement et non sur l'analyse de l'œuvre. Pour exemple, après l'écoute de la chanson, les élèves de la classe de 5^{ème} SEGPA exposent directement leurs commentaires par des confrontations de leurs jugements « *3 min ! Trop long !* », « *un p'tit peu ennuyante* » ; « *elle est bien, wesh !* ». Nous retrouvons cette tendance dans l'ensemble de notre enquête sur le terrain des actions culturelles de Zebrook, où de longs moments de médiation, sont dédiés à la déconstruction ou l'argumentation de jugements de goûts qui sont presque absents du côté du musée⁵⁰.

⁵⁰ Du côté muséal, on assiste à d'autres types de « dérivatifs » liés notamment à la justification de l'art contemporain dans son statut d'œuvres, que nous abordons par la suite.

Les modalités de la réception savante s'opposent ici aux modalités de la réception populaire sur un conflit de légitimité.

Ce fait est particulièrement flagrant lorsque la mise à distance de l'œuvre comme objet d'étude et de commentaire est parasitée en premier lieu par les connaissances médiatiques qu'ont les élèves à propos de cette chanson et de cet artiste, qui jaillissent de manière spontanée sans rapport avec le commentaire de son œuvre. Voici une autre observation (classe non connivente, 4^{ème}, LC, 93) qui nous donne à voir comment les connaissances médiatiques périphériques peuvent empêcher la mise en énigme de l'œuvre et sa problématisation. Par exemple, lorsque Marlène demande aux élèves « *alors à votre avis pourquoi ? Pourquoi est-ce que Serge Gainsbourg a choisi d'interpréter cette chanson, qui est l'hymne national hein en reggae* », ce qui est le cœur de l'analyse, les élèves de la classe non connivente (classe non connivente, 4^{ème}, LC, 93) ont tout d'abord des réactions basées sur des éléments complètement extérieurs à l'interprétation de la chanson « *après il a eu une fille ! il a eu une fille !* » ; « *y'a une musique que j'aime trop dessus, c'est couleur café* » ; « *madame vous connaissez la musique de Serge Gainsbourg (il chantonne) j'aime ta couleur café.* »

On retrouve cet élément dans le cadre de l'observation de la 5^{ème} SEGPA où un élève évoque d'emblée « *ah ouais la javanaise* » en entendant le nom de l'artiste. Ici les élèves semblent penser répondre à la question de la médiatrice en évoquant pêle-mêle toutes les connaissances qu'ils ont au sujet de Serge Gainsbourg alors que ces connaissances sont tout à fait périphériques par rapport à la question posée par celle-ci. Dans d'autres classes scolarisant des élèves en difficulté, on retrouve également le même type de dérivatifs au véritable travail demandé « *j'ai vu un truc à la télé sur ça* » ; « *et même il avait brûlé un billet de 500 francs à la télé* » ; « *c'est un ouf lui* » (Classe de 5^{ème} SEGPA). Dans le même ordre idée encore, les élèves de la classe relais de S. (93) renchérisent en s'appuyant uniquement sur les aspects personnels ou médiatisés : « *C'est un ivrogne* ». On voit alors la médiatrice qui essaie de ramener l'attention sur le propos de son interprétation en guidant les élèves vers l'analyse du texte, ce type de détours étant récurrent dans l'ensemble de nos observations.

Le mode de réception populaire des élèves peut donc constituer un détour pour construire une interprétation savante d'une œuvre. Ici, le détour imposé par les élèves sur leurs connaissances médiatiques de l'artiste ne leur permet pas de se focaliser sur le texte comme ce que la médiatrice essaie de les conduire à faire. Ils vont rester ancrés dans ce partage de savoirs « à chaud » et auront une grande difficulté à mettre à distance l'œuvre musicale pour l'interpréter ou l'analyser.

Synthèse intermédiaire

La conclusion principale que nous pouvons tirer de nos analyses à propos de la médiation de la chanson de S. Gainsbourg est le fait que deux types de « médiation préalable » sont requis auprès des classes non conniventes avant d'entamer la médiation de la chanson en elle-même. D'une part, il s'agit de la médiation préalable de la posture de spectateur, à savoir de ce qui est attendu d'un « auditeur supposé » de musiques actuelles et de chanson à texte patrimonialisées. Cet auditeur supposé par les œuvres elles-

mêmes doit être en mesure de mettre en cohérence différents éléments porteurs de sens, à des niveaux de significations enchevêtrés, mais également de mettre à distance le travail de l'artiste afin de le considérer comme objet d'étude à part entière. Il doit participer à des jeux de décodages induits par l'œuvre elle-même comme dans ce cas la mise en liens entre texte et musique qui demeure à questionner pour comprendre le sens de la chanson.

Dans ce cadre, la médiation « levier » hypothétique devrait également déconstruire la disposition populaire d'appréhension des objets notamment musicaux, afin d'éviter que ceux-ci « freinent » la médiation et l'appropriation. Ces objets musicaux qui sont introduits comme supports scolaires, mais sont des objets particulièrement habituels des élèves, ce qui implique un différentiel important entre disposition populaire de réception et d'écoute musicale et disposition savante attendue. Des logiques en tension entre logiques sociales et logiques cognitives perturbent la possibilité d'analyse et pourraient être amenées par cette médiation préalable sur la posture de spectateur attendue.

D'autre part, il s'agit également de fournir une médiation préalable du fonctionnement de l'expression artistique en tant que telle : saisir le décalage artistique, la dimension d'humour ou plus généralement de second degré dont relèvent beaucoup d'œuvres, et qui ne sont pas vécues comme des évidences pour tous les élèves.

Nous l'avons constaté en amont de cette thèse (Bonnéry et Fenard, 2013b) autour de la chanson *Lili* de Pierre Perret dans le cadre également du projet Zebrook au Bahut, chanson pour laquelle les élèves avaient opposé un virulent rejet en comprenant que *Lili* était un personnage fictif inventé par P. Perret pour parler du sujet du racisme, de l'immigration. Les élèves de notre enquête dans les classes non conniventes ont de la difficulté à différencier l'artiste comme concepteur de l'œuvre qui utilise parfois le « je » dans la chanson et le sens figuré par la chanson ou les personnages qu'elle décline. La dimension figurative est très problématique pour ces élèves, ce qui témoigne d'une difficulté particulièrement criante à construire l'œuvre comme un construit esthétique particulier, véhiculant un point de vue sur le monde organisé en œuvre. À partir de ces constats, concernant un éventuel référentiel de pratiques de la médiation, on pourrait donner comme ambition le fait de trouver les stratégies pédagogiques qui permettraient de former les élèves les moins conniventes à la spécificité artistique comme construction d'une « fiction », d'une « mise en scène » ou d'un « jeu d'effets » par le biais esthétique dans le but de donner un point de vue singulier sur le monde.

Conclusion du chapitre

Cette thèse nous invite finalement à affiner les éléments déjà disponibles en sciences de l'éducation (Lahire, 2008 ; Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006) qui montrent l'importance de la métacognition comme nouvelle littéracie scolaire. Ceux-ci font également état de la difficulté des élèves de milieux populaires à entrer dans la métacognition. Nos analyses empiriques nous amènent à préciser encore les contours de ces enjeux métacognitifs en ce qui concerne spécifiquement la réception savante des œuvres. Ainsi, nous confirmons notre hypothèse d'une concordance partielle entre la disposition

scolaire et la disposition esthétique qui fonde notre travail de recherche. Les difficultés rencontrées par les élèves dans la scolarisation de l'art sont liées selon nos travaux, à un triple enjeu de métacognition. Cela constitue un résultat de recherche à part entière que nous apportent cette thèse.

Quelle doit être l'action de la médiation pour amener les élèves à dépasser une réception populaire et à aller « au delà » pour atteindre le second degré de la réception ? Les médiations qui semblent permettre l'appropriation sont celles qui guident les élèves vers ces trois dimensions « méta », afin d'accompagner notamment les élèves les moins connivents de l'école vers la réception savante des œuvres.

Tout d'abord, revenons sur la dimension « méta-perceptive » ou le fait de réussir à secondariser, et utiliser comme matériaux d'analyse leur perceptions premières. Cette dimension demeure essentielle transversalement aux deux objets médiateurs étudiés. En effet, face aux objets culturels, les élèves non connivents adoptent de manière privilégiée (et comme une fin en soi) des schèmes de perception et d'appréhension populaires que nous avons décrits comme les dispositions technique, narrative, corporelle ou évocative. Quel que soit l'objet artistique auquel ils sont confrontés, ces élèves recherchent avant tout une trame narrative, ou « une histoire » dans les œuvres qui ne sont pas toutes en mesure de leur en fournir (car de plus en plus d'œuvres contemporaines se situent sur d'autres enjeux esthétiques). Du côté de la réception musicale, c'est surtout la disposition corporelle qui est mobilisée (car c'est d'abord le corps qui perçoit la musique, qui se fait entraîner par son rythme, qui entend les voix et les arrangements). Tandis que les dispositions techniques et évocatrices sont plutôt liées à la réception des œuvres contemporaines par les élèves de milieux populaires. Mais dans ces deux cas, il s'agit pour la médiation d'amener les élèves à se distancier de cette réception première afin d'atteindre le second degré de la disposition esthétique ou disposition symbolique. Nous avons souligné dans ce chapitre combien la médiation pouvait parfois assigner les élèves « à résidence » en sollicitant leur mode d'appréhension privilégié de l'œuvre sans effectuer le travail d'acculturation pour leur transmettre également la disposition esthétique attendue.

Cette vigilance est surtout à avoir lorsque l'objet culturel est assez « chaud » ou proche des élèves pour susciter d'abord des jugements fermés, ou des commentaires purement médiatiques qui ne mènent finalement pas vers l'analyse de l'œuvre. L'enjeu est donc de solliciter ces perceptions, dans l'optique de les faire accéder à une appropriation « méta-perceptive », sans quoi on « leurre » les élèves sur la réception qui est réellement attendue d'eux. Cela ne signifie pas qu'il faille éviter la réception première de l'œuvre mais bien qu'il est nécessaire de la médiatiser afin d'atteindre par ce biais d'entrée en l'œuvre, la disposition symbolique.

Ensuite, la dimension « méta-créative » au sens de la compréhension réflexive du processus générateur de l'œuvre comme artefact est également primordiale dans la réception savante transversalement à nos deux objets médiateurs. Néanmoins, on a constaté que celle-ci était particulièrement difficile dans le cadre de la réception musicale où la mise en liens de la forme et du fond était moins évidente pour les élèves en difficulté car moins directement saisissable. De plus, l'objet « chaud » que demeure la musique pour les jeunes, ne les invite pas à une mise à distance et à une réflexion sur le processus créateur de la chanson (que les élèves non connivents n'ont pas l'habitude de

prendre comme un objet d'étude et de commentaires) alors que cela est plus évident face aux œuvres contemporaines exposées au musée qui sont plus éloignées de leurs pratiques culturelles usuelles.

Malgré tout, nous avons constaté que la médiation apportée avait une importance capitale pour l'apprentissage chez les élèves de cet enjeu d'appropriation « méta-créative des œuvres ». Des médiateurs qui proposent une médiation « levier » accompagnent sans relâche ce travail de distanciation de l'œuvre sans quoi les élèves passent à côté de la réception attendue. Cela nécessite notamment pour les élèves non connivents avec se familiariser avec ces questionnements savants qui interrogent de manière critique les jeux esthétiques de l'artiste dans leurs dimensions d'intentionnalité et dans leurs symboliques. Le lecteur étalon des œuvres contemporaines entre par sa posture de réception des œuvres, dans un jeu d'érudit qui implique un dialogue fictif avec l'artiste, qui est loin d'être une évidence pour les élèves.

Dans tous les cas, nous pouvons conclure que le fait de considérer l'œuvre dans sa dimension figurative pose problème aux élèves les plus en difficulté. Ceux-ci peinent à saisir l'usage métaphorique utilisé par les artistes, le décalage artistique, le second degré ou encore les dimensions d'humour dans ce qu'elles supposent comme choix esthétiques conscients, et comme travail de mise en scène pour les artistes créateurs de l'oeuvre. La question de la frontière entre réel et fiction leur est visiblement difficile à appréhender au sein des œuvres contemporaines qui utilisent la matière réelle pour la transformer comme symbole d'un point de vue sur le monde. Les élèves en difficulté ont besoin également d'une aide particulière pour réussir à s'approprier la création de personnages ou de situations fictives qui orchestrent leur œuvre. En effet, tous ces enjeux requièrent une capacité de réflexivité importante qui fait parfois défaut chez les élèves non connivents ou qui en tous cas demande chez eux un accompagnement particulier. Cette disposition à la réflexivité devient un point essentiel de la médiation à penser en cette direction afin de réduire les inégalités sociales de réception des œuvres.

Et enfin, la dimension « méta-artistique » pour le fait de considérer l'œuvre en la positionnant dans le champ de l'art de manière analytique semble particulièrement discriminante du côté de la réception de l'art contemporain comme champ « autoréférencé ». Si les questions des filiations esthétiques sont bien entendu également très présentes du côté de la réception musicale (notamment car la chanson et les musiques actuelles s'appréhendent toujours dans leur rapport savant par le biais de l'hybridation des styles musicaux), celles-ci ne font pas l'objet des mêmes inégalités d'accès à la disposition esthétique selon ces deux objets médiateurs. En effet, il semble que le rapport formel à l'art contemporain soit tout à fait crucial pour appréhender les œuvres de son domaine. Ce même rapport formel dont on a constaté qu'il posait particulièrement des difficultés aux élèves les moins connivents, d'autant plus si la médiation ne les y accompagne pas (comme nous l'avons vu dans ce chapitre).

Pour revenir sur notre cadre théorique, nous pouvons valider notre hypothèse d'une faible scolarisation de la fonction de « valorisation » soulignée par Nathalie Heinich concernant la critique d'art.

Autant nous avons constaté du côté de la réception musicale que celle-ci pouvait être freinée par de trop grands détours sur des contextualisations de remédiation (notamment historiques) qui ne menaient pas nécessairement vers la mise en énigme des chansons, autant du côté de la réception des œuvres

contemporaines au musée, d'autres freins peuvent rendre l'appropriation savante difficile. Et notamment le positionnement du propos des artistes et des œuvres dans le champ de l'art moderne et contemporain lui-même, qui échappe à la plupart des élèves de milieux populaires.

Si la musique, telle qu'elle est étudiée par Zebrock, questionne directement le monde et ses enjeux sociétaux, c'est le cas aussi d'une partie des œuvres contemporaines exposées au MAC/VAL seulement. A cela, il semble plus facile pour les élèves de rattacher du sens à une œuvre qui « parle » du monde dans lequel ils vivent. Mais une grande partie des œuvres contemporaines « parle » finalement plus de la place de l'art, de la place de l'artiste et de l'œuvre dans ce monde. Le propos y est alors purement esthétique et la matière formelle qui est à questionner est l'esthétique elle-même, au sein d'un champ de référence lié à l'histoire de l'art, ce qui complique l'appropriation pour les élèves les plus éloignés de ces codes culturels de socialisation. Encore une fois, un accompagnement particulier est à envisager afin de faire accéder tous les élèves à ce second degré de compréhension de l'œuvre, qui élève lui-même au carré la forme de l'œuvre dans le champ de l'art.

La question de « l'artification » est très prégnante dans l'accès à une approche « méta-artistique » des œuvres qui demeure largement étranger aux élèves les moins connivents. Les élèves résistent face aux propositions artistiques les plus radicales qui viennent déstabiliser leur vision initiale de l'art. De la même manière pour la musique, les élèves résistent également aux tentatives d'acculturation qui chambouleraient trop leurs manières quotidiennes d'écouter de la musique.

TROISIÈME PARTIE :

ETUDES DE CAS. Décalage entre transmission et appropriation effective

La troisième et dernière partie de cette thèse est consacrée à deux études de cas, qui affinent encore notre propos. Après avoir adopté un point de vue comparatif dans la partie précédente, nous proposons à présent de nous consacrer, par un effet de loupe, aux modalités et stratégies de médiation en elles-mêmes. Le fil rouge qui relie les deux derniers chapitres est d'une part, l'accès au troisième degré de la disposition esthétique qu'est la disposition problématisante.

D'autre part, un autre schéma organisateur regroupe notre questionnement sur la construction possible de malentendus par les pratiques de médiation culturelle. Le but de ce travail est de mettre au jour les modes d'étayages, de pointages, de modélisation ou de sollicitation adoptés par les médiateurs culturels et qui participent d'une aide ou d'un brouillage pédagogique pour les élèves les plus en difficulté. Le processus de « transmission-appropriation » dans son ensemble nous intéresse dans les deux chapitres suivants où nous mettons en corrélations les pratiques de médiation et les réceptions effectives des élèves.

C'est pourquoi, nous proposons dans le chapitre 5 de comparer les observations réalisées au musée le MAC/VAL autour d'une oeuvre particulière et les réceptions que les élèves en ont eues *a posteriori* lors de leur entretien individuel. De la même manière, nous mettons en évidence dans le chapitre 6 comment les élèves concernés par le dispositif Zebrook au Bahut ont produit des commentaires d'oeuvres écrits que sont les chroniques de chansons, et qui témoignent de leur appropriation ou non de la disposition esthétique que les médiateurs cherchaient à leur transmettre.

Nous pouvons dès lors comparer les ambitions de la médiation ayant eu lieu face aux oeuvres lors du temps de transmission et les appropriations réelles qui ont été celles des élèves. L'étude de ce décalage nous permet de travailler sur notre problématique d'une autre manière encore, par rapport à ce que nous avons réalisé jusqu'à présent.

Ici, l'analyse ne concerne plus seulement le différentiel entre la disposition attendue et effective mais entre la transmission et l'appropriation effective. En cela, nous entrons encore plus au coeur du dispositif pédagogique en lui-même, échelle d'analyse au plus près des médiations.

Chapitre V. Etude des processus de transmission- appropriation d'une œuvre contemporaine

Le présent chapitre confronte les dispositifs de médiation et les dispositions effectives des élèves en interrogeant de manière croisée les modalités de médiation c'est à dire les processus de transmission, et les appropriations des élèves. Notre objectif est de réaliser une analyse approfondie de la médiation de l'œuvre contemporaine de Tania Mouraud *Ad nauseam*. La question étant de savoir quelles pratiques participent au mieux de la formation de la disposition esthétique chez l'ensemble des élèves, et pas uniquement chez les élèves connivents.

Notre choix de réaliser une analyse comparée conduit à travailler nos matériaux dans ce chapitre de deux manières différentes et complémentaires. D'une part, nous procédons à une analyse comparative des médiations effectivement proposées par différents médiateurs autour de cette même œuvre. Cela nous donne à voir dans un premier temps des différences en terme de qualité du guidage effectué auprès des élèves. Nous avons alors de la matière à penser sur les modalités de médiation qui semblent le plus pouvoir s'approcher potentiellement d'une médiation « levier ».

Dès lors, nous verrons dans le même temps les possibles médiations « freinantes », c'est à dire qui n'accompagnent pas entièrement les élèves vers la formation de leur disposition esthétique. Même si nous pouvons voir se dégager des inégalités dans les modalités de traitement de l'oeuvre entre les différents médiateurs, on a constaté qu'un même médiateur pouvait proposer à la fois des médiations de type levier ou de type freinantes, selon les situations de transmission.

D'autre part, nous comparons les intentions des médiateurs avec les réceptions effectives des élèves. Nous n'avons pas réalisé d'entretiens avec les médiateurs, c'est pourquoi il nous semble important de préciser que ces intentions possibles sont le fruit de notre analyse *a posteriori*, lorsqu'en tant que chercheur, l'on se demande quelles pouvaient être les objectifs visés par les médiateurs dans le cadre de cette médiation autour de l'œuvre.

Quant aux réceptions effectives des élèves, celles-ci sont visibles en partie dans les observations elles-mêmes qui retracent les réactions spontanées des collégiens lors des temps de médiation. De plus, lors des entretiens semi-directifs organisés *a posteriori* de ces visites scolaires au musée, nous avons recueilli des matériaux concernant les réceptions effectives des élèves ayant vécu la médiation. Ces derniers nous permettent de mieux situer comment ces médiations, même les plus complètes que nous avons pu observer, se heurtent à des modalités de réception propre à une disposition populaire qui les transforme potentiellement en « médiations freinées ». Ainsi, chacun des points abordés ci-après est donc tout d'abord traité comme différence possible de médiation apportée, et également mis en perspective avec les réceptions effectives des élèves. Nous pouvons alors comprendre et analyser le processus de transmission-appropriation dans son ensemble. Ce travail d'objectivation des modalités de médiation et des logiques effectives en présence se fait en trois temps. En premier lieu, nous tenterons de répondre à

cette question : comment les médiateurs orientent ou pas les élèves dès en amont de l'expérience de l'œuvre ? En second lieu, nous verrons comment ces derniers recueillent et ressaisissent les impressions des élèves directement après cette phase d'expérimentation. Enfin, comment ils tentent d'amener les élèves vers la disposition problématisante (le 3ème degré de la disposition esthétique).

**Encart méthodologique : le choix de l'œuvre de Tania Mouraud
pour cette étude de cas**

Pour cette étude de cas, nous avons pris le parti de nous focaliser notamment sur l'œuvre installation monumentale de Tania Mouraud au MAC/VAL dont on peut lire un descriptif ci-dessous. Nous argumentons la pertinence de ce cas particulier du point de vue de nos matériaux de recherche disponible d'une part, et d'autre part comme généralisable à d'autres œuvres contemporaines et donc à d'autres situations de médiation.

Description factuelle et problématisation possible de l'œuvre : Il s'agit d'une salle d'exposition entièrement plongée dans le noir, et dédiée à un triptyque d'écrans (correspondant à la taille de trois écrans de cinéma) sur lesquels sont projetés des vidéos montrant des livres en cours de destruction. L'ambiance sonore très présente qui accompagne l'expérience fait également partie de cette installation et a été particulièrement travaillée par l'artiste. Les spectateurs sont ainsi immergés dans une expérience sensorielle et significative totale. La référence aux autodafés et la réflexion plus générale sur la destruction de la culture sont sous-jacentes à cette démarche artistique.

Argumentaire concernant le choix de cette œuvre : Nous avons fait le constat lors de nos nombreuses observations de visites scolaires au musée, que les œuvres contemporaines sollicitaient souvent la disposition corporelle du spectateur au premier abord. Au regard de notre problématique de recherche principalement axée sur les modalités de la « médiatisation » de la disposition populaire des élèves, cette œuvre nous semble tout à fait pertinente. En effet, une « œuvre-expérience » au sens de John Dewey, comme celle de Tania Mouraud, propose de faire vivre une expérience d'immersion au spectateur, en faisant largement appel aux perceptions de celui-ci. Une telle œuvre nécessite par la suite un accès à une disposition symbolique (2ème degré de la réception) puis à une disposition problématisante. En cela, elle permet tout à fait de d'appliquer de manière empirique notre modélisation N°2 (p. 93).

De manière plus purement pragmatique, nous avons également choisi cette œuvre comme support de notre étude car il s'agissait d'une œuvre incontournable des visites au MAC/VAL durant son temps d'exposition et nous disposons donc d'un grand nombre d'observations la concernant. Plus précisément, sur les 8 visites scolaires au musée sélectionnées dans notre corpus d'enquête, 5 d'entre elles proposaient une visite de l'exposition temporaire de Tania Mouraud pendant la période enquêtée. De plus, un temps important était généralement consacré par les médiateurs à la visite de cette exposition par rapport à la durée de la visite globale. Dans 3 de ces 5 cas, la visite de l'exposition de Tania Mouraud était l'unique objectif de ces visites scolaires d'une durée de 2 heures. Une seule œuvre de la collection

permanente était alors abordée en plus des œuvres de Tania Mouraud et principalement de *Ad Nauseam*. De ce fait, ceux-ci prenaient largement le temps de « médiatiser » cette œuvre avec les élèves, ce qui nous fournit un corpus d'analyse conséquent nous permettant de réaliser cette étude de cas complète.

Par ailleurs, 4 élèves interrogés lors des entretiens semi-directifs ont évoqué cette œuvre *a posteriori* de la visite, de ce fait, nous avons donc le matériau nécessaire à l'analyse de leur réception effective de l'œuvre. Nous pouvons ainsi mettre en perspective les tentatives de médiation et les dispositions des élèves peu connivents avec les codes scolaires et savants de socialisation.



Illustration 3: Photographie prise au musée le MAC/VAL en 2014, lors d'une visite scolaire de l'exposition temporaire dédiée à l'artiste Tania Mouraud.

Ici, les élèves face à l'oeuvre Ad nauseam.

A/ En amont de l'expérience de l'œuvre : orienter les élèves vers la mise en énigme

Nous avons pu observer, à plusieurs reprises lors des visites scolaires au MAC/VAL, une stratégie pédagogique récurrente qui consistait à commencer la médiatisation de l'œuvre dès en amont de l'expérience de celle-ci. Notamment pour l'œuvre de Tania Mouraud qui est le support de notre étude de cas, plusieurs médiateurs observés proposaient ainsi un temps d'introduction de l'œuvre qui puisse orienter la réception et mettre les élèves en posture de mise en énigme de l'œuvre. Nous allons voir que ces démarches comparables pour cette modalité pédagogique commune, n'orientent pas toujours les élèves de manière équivalente. Nous abordons dans un premier temps des médiateurs cherchant ou pas à développer une acuité perceptive chez les élèves. Nous portons notre attention sur leurs tentatives de mettre les élèves dans une posture de spectateur spécifique liée à une recherche active de sens : toujours

dans une visée de les former à la disposition esthétique. Enfin, nous décrivons la manière avec laquelle les médiateurs se saisissent du titre de l'œuvre comme indice de construction de la signification, mais également comme moyen d'orienter les élèves dans une réception précise.

I/ Orienter la réception par le développement d'une acuité perceptive

Tout d'abord, certains médiateurs proposent aux élèves de marquer un temps d'arrêt dans un sas prévu à cet effet, à l'entrée de la salle d'exposition. C'est le cas notamment des médiateurs Antoine, Iris et Alexandre. Nous allons voir néanmoins que les deux premiers agissent différemment du dernier. Pour les deux premiers médiateurs, l'intention semble être d'aiguiser la perception sensorielle des élèves en amont de l'expérience même de l'œuvre. A ce titre, nous classons plutôt leur manière de faire dans une forme de médiation « levier » au sens où cela peut potentiellement aider les élèves à focaliser leur attention sur une perception complète, qui puisse par la suite servir à l'analyse. Nous allons néanmoins discuter ci-dessous de certains éléments potentiellement « freinants » même au sein de ces démarches de médiation très pertinentes.

Du point de vue de l'intention, il s'agit pour eux d'amener les élèves à se préparer à une expérience physique complète. Ils sont donc amenés à aiguïser leurs sens pour vivre pleinement l'expérience de l'œuvre de Tania Mouraud. En effet, l'interprétation possible prend sa source avant tout dans ces perceptions. C'est pourquoi Antoine insiste en premier lieu sur les sensations de vibrations qui ont été relevées par un élève de la classe dans l'extrait ci-dessous.

Visite MAC/VAL, (médiateur : Antoine). Classe non connivente avec 3ème de V. (94)

Médiation de l'œuvre de Tania Mouraud Ad Nauseam⁵¹

Dans le sas d'entrée de l'exposition

Le médiateur : *Est-ce que vous entendez du son ?*

Elève : *Oui de la vibration, de la vibration plutôt !*

Le médiateur : *Oui et ce qu'il y a d'intéressant dans les vibrations c'est que... Est-ce qu'on perçoit la vibration seulement par l'oreille ?*

Elève : *Non, par le corps aussi !*

Le médiateur : *Oui le fond en fait, c'est un courant hein, et c'est vrai que, en fonction des fréquences, y en a qu'on peut ressentir que par l'oreille et d'autres par d'autres voies.*

Ici, le médiateur prend ce temps de guidage des élèves vers la disposition corporelle comme entrée dans l'œuvre de Tania Mouraud. Cela leur permet potentiellement de s'orienter vers une perception qui paraît ici la plus pertinente pour récolter le « matériau », que le médiateur anticipe comme nécessaire à la réception plus poussée de cette œuvre. Néanmoins, si l'acuité perceptive est évoquée par le biais de cette question des sensations qui mobilisent tout le corps, le médiateur ne spécifie pas aux élèves que les matériaux « perceptifs » qu'ils vont récolter avec leur corps pourront justement servir ultérieurement à l'analyse de l'œuvre. Il semble que la plupart des élèves non connivents ne conscientisent pas cette attente implicite. Enfin, cette préparation perceptive lui permet également d'introduire des éléments jugés importants pour la réception de l'œuvre concernant la démarche de l'artiste : « *J'insiste là dessus parce que elle a beaucoup travaillé sur la bande son, Tania Mouraud (...)*

⁵¹ Tous les extraits d'observations de ce chapitre concernent la médiation de l'œuvre de Tania Mouraud, *Ad Nauseam*. Nous ne le détaillons donc pas pour chaque observation citée.

Elle a travaillé avec l'IRCAM⁵² à Paris, (...) Là y a 50 enceintes dans toute la salle, d'accord ? 50 enceintes, et chaque enceinte a un son différent ». En cela, il donne des éléments d'étayage sur le processus de création de cette œuvre. Ce dernier est intéressant à connaître avant de rentrer vivre l'expérience de cette installation. L'étayage sur ce processus invite à développer une attention particulière sur le son de chacune de ces enceintes, comme travail plastique à part entière qui n'aurait pas forcément été perçu sans avoir été guidé de la sorte. Antoine oriente effectivement les élèves vers une modalité de réception qui nécessite une attention particulière : « Vous allez choisir deux ou trois enceintes, et vous allez les écouter de près, et regarder en même temps la vidéo », en cela, il entre réellement dans son rôle de « guide » de la réception qui nous semble participer d'une médiation levier.

De la même manière, la médiatrice Iris oriente également les élèves vers cette acuité perceptive et les guide concrètement sur la posture de spectateur qu'il faut adopter pour recevoir au mieux cette œuvre particulière, et recueillir de manière la plus adéquate les matériaux nécessaires à l'analyse de l'œuvre.

Visite MAC/VAL (Médiatrice : Iris) classe connivente avec 3ème de M-A (94).

Dans le sas d'entrée de l'exposition

La médiatrice : *Une fois qu'on sera dans la salle, je vous demande de bouger, je vais pas vous lâcher si jamais vous ne le faites pas. C'est pas du tout une œuvre qui est intéressante à mon avis si on la regarde d'un point fixe. Il faut vraiment, je vous invite très vivement à bouger dans la salle et à voir, suivant l'endroit où vous êtes, déjà vous avez pas la distance vis à vis de l'image mais aussi, votre situation vis à vis du son, qui ne vient pas que d'une seule enceinte, qui vient d'en haut, d'en bas, de partout, vraiment hein, tournoyez dans la salle ensemble, et essayez de trouver des endroits où les effets sonores sont un peu différents, ça n'empêche pas que vous avez le droit de vous asseoir, vous n'êtes pas obligés d'être en mouvement perpétuel mais au moins, essayez deux, trois emplacements différents.*

Ici encore, la médiatrice propose, selon nous, une forme de médiation potentiellement « levier » qui rejoint celle d'Antoine car elle précise bien aux élèves vers quoi porter leur attention durant l'expérience. Néanmoins, on peut noter à nouveau que l'orientation qu'elle propose aux élèves est avant tout liée à la disposition corporelle de réception de l'œuvre. En effet, elle leur propose de « tournoyer » dans l'œuvre : « je vous invite très vivement à bouger dans la salle » leur précise-t-elle, ce qui est une autre manière de proposer de rentrer dans une forme d'esthèse de l'œuvre, où l'on s'abandonne.

On peut supposer, aux vues de nos résultats d'enquête, que cela comporte un risque vis-à-vis des élèves les moins connivents avec rester dans cette disposition populaire de réception corporelle des œuvres. Alors qu'il s'agit bien d'encadrer cette esthèse par un objectif d'ascèse, celui de passer au second et troisième degré de la réception esthétique. Mais cela ne leur est pas forcément explicité comme tel, malgré la présence dans son discours d'une intention de réflexivité, de recul sur l'œuvre, d'exploration selon plusieurs points de vue qui correspondent à une partie de la disposition esthétique.

Malgré ces manques pédagogiques que nous pouvons souligner, Iris demeure une médiatrice relativement guidante dans ce temps d'introduction de l'œuvre. Alors que d'autres médiateurs comme Alexandre entrent très peu dans leur fonction de « guide des perceptions ». En miroir des deux exemples que nous venons d'étudier, voici la manière avec laquelle il oriente l'expérience des élèves en amont de leur entrée dans l'œuvre :

⁵² IRCAM = Institut de Recherches et Coordination Acoustique/ Musique.

Visite MAC/VAL (Médiateur: Alexandre) classe non connivente avec 3^{ème} de V. (94).

Dans le sas d'entrée de l'exposition

Le médiateur (Alexandre) : *Et ce qu'on va faire justement, c'est qu'on va rentrer dans cette salle et vous allez voir que vous allez pas pouvoir discuter, donc ce que je vous propose, c'est on se promène un peu dans la salle et puis on ressort, et puis on discute de ce que l'on a vu. Ça marche ? On fait ça ? On rentre dans la salle et moi ce que je vous conseille aussi, c'est de vous promener un p'tit peu, Promenez vous aussi un peu par vous même et puis au bout d'un moment, on ressort tous et on discute de ce qu'on a vu, ça marche ?*

Dans ce cas, nous parlons plutôt d'une médiation « freinante » au sens où celle-ci, partant d'une bonne intention d'introduire l'œuvre aux élèves en amont de l'expérience, comme dans les deux cas précédents, n'oriente finalement pas réellement ces derniers vers la perception notamment auditive qui est attendue d'eux. On peut constater que la manière avec laquelle le médiateur guide les élèves demeure très floue sur la modalité de perception adéquate à adopter durant l'expérience de l'œuvre. En effet, il invite les élèves à se « promener » dans l'œuvre sans insister particulièrement sur le recueil de perceptions et impressions comme matériaux de l'analyse ultérieure. La question de la simple « promenade » au sein de l'œuvre amène de plus à une réception passive de la part des élèves alors justement que cette œuvre invite à une réception active du spectateur, qui doit revenir sur ses impressions et les questionner. Enfin, Alexandre leur propose de revenir « sur ce qu'on a vu » alors même que le cadre de sa médiation initiale autour du titre de l'œuvre invitait plutôt à revenir sur ce qu'on a ressenti, en lien avec le titre de l'œuvre, ce qui n'est pas réalisé ici.

Or, on peut supposer qu'un guidage adéquat en amont de l'expérience de l'œuvre serait ici une forme de médiation « levier » importante car, même les bons élèves de notre corpus sont déstabilisés par l'autonomie de réception requise dans l'art contemporain. C'est le cas de Nawel, bonne élève issue de milieux populaires et scolarisée dans la classe non connivente avec 3^{ème} du collège de V. (94), qui exprime en creux, durant son entretien *a posteriori*, son besoin d'être orientée vers une réception précise de l'œuvre.

Entretien avec Nawel, bonne élève, classe de 3^{ème} du collège de V. (94)

Père : *soudeur (au chômage) ; Mère :* *au foyer.*

À propos de l'œuvre de T. Mouraud, Ad Nauseam

Nawel : *Ben, on se sentait tout petit en fait et si j'avais été seule dans toute cette salle, ben, je sais pas, je serais perdue un peu...*

L'enquêtrice : *ouais*

Nawel : *C'est énorme et y'a archi du bruit, et je sais pas, t'es face à tout ça, tu te demandes euh, qu'est-ce qu'il faut regarder en fait, euh c'est grand quoi !.*

L'enquêtrice : *Ben oui*

Nawel : *Et je sais pas pourquoi en fait elle a fait ça ?*

L'enquêtrice : *Ben, on va dire que les artistes ils prennent des manières un peu détournées pour parler de nous.*

Nawel : *Et là elle voulait raconter quoi en fait ?*

On peut saisir dans cet extrait à quel point le « guidage » préalable à l'expérience de l'œuvre de Tania Mouraud, proposé notamment de manière précise par Antoine ou Iris, pourrait être aidant pour les élèves qui sont peu connivents avec les formes d'art contemporain et de leurs réceptions attendues. En

effet, si Nawel est effectivement une bonne élève⁵³, elle n'a pas eu d'occasion de socialisation à la disposition esthétique et une expérience de réception savante des œuvres d'art. Elle exprime ici ce que beaucoup d'élèves de notre enquête ont exprimé dans les classes non conniventes. C'est donc les médiations qui ne prennent pas assez en charge la transmission du registre culturel de l'apprentissage qui semble dans ce cas pouvoir freiner l'appropriation savante de l'œuvre d'art pour les élèves non connivents. Nawel, comme les autres élèves de notre enquête sont fortement déstabilisés par les œuvres contemporaines qui fonctionnent selon des codes qui leur échappent. Le besoin de médiation est donc d'autant plus essentiel pour ces élèves non connivents.

Une attention particulière à ce guidage des élèves pourrait, dès lors, faire partie d'une médiation « levier », d'autant plus si celle-ci est étayée, comme le proposait Antoine, de connaissances sur le processus de création de l'artiste qui orientent la réception⁵⁴. L'enjeu d'une « médiation-levier » en amont de l'expérience de l'œuvre est alors le guidage des perceptions. Les médiations que nous avons qualifiées de « levier » proposent une orientation effective des élèves, sur la posture de spectateur à adopter dans l'œuvre, ce qui est également une demande qui émane des élèves non connivents, selon notre schéma proposé en introduction. La modalité d'intervention des médiateurs est également l'orientation des élèves vers la disposition la plus adéquate pour « entrer en l'œuvre ».

Néanmoins, le problème que nous avons soulevé est que le plus souvent, la disposition ici corporelle qui est liée à une certaine esthèse dans laquelle les élèves entrent facilement, n'est pas le but ultime de la médiation. Il s'agit bien d'amener les élèves à passer par cette disposition corporelle à une disposition symbolique et problématisante par la suite. Or, cela ne leur est pas expliqué et cela demeure de ce fait implicite pour ces élèves non connivents. Il semble donc important de pouvoir stipuler aux élèves en quoi ces perceptions vont servir de matériaux à l'analyse, ce qui est loin d'être une évidence pour tous, ce sera montré ci-après. C'est sur ce dernier point que les modalités de médiation que nous avons pu observer dans notre enquête appuient le moins. Généralement, les médiateurs n'explicitent pas ou très peu les modalités savantes de réception attendues des élèves et la démarche intellectuelle à suivre pour y arriver.

II/ Orienter vers la posture de mise en énigme de l'oeuvre

Nous faisons également l'hypothèse qu'une médiation qui propose un temps de réflexion en amont de l'expérience puisse être potentiellement qualifiée de « levier » pour d'autres raisons encore. En effet, ce type de médiation permet dans certains cas d'orienter les élèves dès le début de l'expérience vers une certaine mise en énigme de l'oeuvre. Par exemple, le médiateur Antoine propose aux élèves d'écouter

⁵³ Il est intéressant d'avoir un entretien de cette bonne élève, pourtant non connivente avec la disposition esthétique. En effet, celle-ci, du fait de son recul réflexif et des capacités acquises à l'école, pointe des éléments qui sont plus difficilement analysés par des élèves en grande difficulté scolaire. Pourtant ces élèves de milieux populaires rencontrent le même type de difficulté face aux œuvres contemporaines, quelque-soit leur niveau scolaire.

⁵⁴ Il s'agit d'une des dimensions du travail d'un médiateur culturel de documenter le processus de création de l'œuvre, afin de pouvoir proposer des étayages aux spectateurs, nous l'avons fréquemment observé dans les pratiques de médiateurs du MAC/VAL.

les sons qu'ils entendent provenant de la salle d'exposition depuis le sas. Il les incite à tenter d'imaginer ce qui se passe à l'intérieur (nous y revenons par la suite).

Ce qui a retenu particulièrement notre attention ici, est le fait que cette posture de spectateur initiée par le médiateur, met les élèves dans une forme de tension vers une quête de sens. Ceux-ci sont effectivement amenés vers une résolution de l'enquête et donc vers une exploration de l'oeuvre. Ils doivent en cela mettre l'objet d'art à distance, comme objet d'étude et de commentaire mais surtout d'investigation face au mystère laissé par les oeuvres contemporaines. Ainsi, l'oeuvre peut être appréhendée comme objet pour lequel il faut entrer dans une forme de mise en énigme. Cette tension se perçoit notamment dans la remarque d'un élève « *On voit rien en même temps* » lorsque le médiateur lui propose d'évoquer ses impressions dans le sas de l'exposition grâce uniquement aux sons qu'il entend. Il en va de même dans une autre classe, où cette tension potentielle vers le sens est également perceptible.

Visite MAC/VAL (Médiatrice : Iris). Classe non connivente avec 3ème de M-A (94).

Dans le sas d'entrée

Elève : *Ca me stresse !*

La médiatrice : *C'est quoi qui vous stresse ?*

Elève : *Je sais pas ça me stresse...*

La médiatrice : *C'est quoi, le bruit ?*

Elève : *Nan mais c'est le fait de rentrer comme ça et je sais pas le bruit aussi 'fin je sais pas mais ça me stresse en fait (rires)...*

La médiatrice : *Ben c'est possible que ce soit un peu fait exprès faudra en reparler après.*

Dans ce cas comme dans le précédent, les élèves sont mis dans une posture interrogative qui pourrait être un « terreau » intéressant pour modéliser avec eux les attentes de la disposition esthétique. Néanmoins, dans les deux cas évoqués, les médiateurs ne se saisissent pas complètement de cette tension vers le sens comme moyen de clarifier les enjeux de la nécessaire mise en énigme d'une oeuvre d'art, qui demeure pour un certain nombre d'élèves de cette classe non connivente, relativement opaque.

Une médiation idéalement « levier » prendrait potentiellement cette occasion pour rendre moins implicite ce travail du spectateur attendu par les oeuvres contemporaines, ce qui n'est pas tout à fait mis en place dans ces situations. En définitive, si la posture de mise en énigme est bien initiée par ce type de médiation, l'objectivation de la nécessaire mise en énigme des oeuvres contemporaines ne l'est pas forcément. Cela peut renforcer les inégalités sociales de réception des oeuvres, en laissant dans l'implicite la réception savante attendue.

III/ Pointer un indice de l'oeuvre pour construire une interprétation

Nous souhaitons approfondir encore notre analyse de la médiation de l'oeuvre de Tania Mouraud, et notamment de la ressaisie des perceptions esthétiques qu'elle implique. Pour ce faire, nous proposons l'étude comparée de la manière avec laquelle les différents médiateurs traitent du titre de l'oeuvre pour accompagner ou non sa mise en énigme par les élèves.

L'objectif des médiateurs était alors de faire réfléchir les élèves au titre de l'oeuvre étudiée, à savoir *Ad Nauseam*, qui signifie « *jusqu'à la nausée* » en latin. L'ambition initiale était de nature plurielle. Tout d'abord, il s'agissait de pointer le titre de l'oeuvre auprès des élèves comme un important

« indice » servant très souvent à l'analyse de l'œuvre dans une réception savante. En cela, l'intention est de proposer implicitement un modèle de la disposition esthétique qui puisse servir aux élèves et être transférable à d'autres cas au sein d'un musée d'art contemporain.

Par ailleurs, l'idée commune de ces médiateurs semblait reposer sur le fait d'attirer l'attention sur le titre de l'œuvre comme orientant potentiellement la réception de celle-ci. En effet, l'artiste fait allusion par ce titre à une sensation désagréable qui pourra être éventuellement perçue par le spectateur durant l'expérience de l'œuvre. Le travail de réception savante nécessiterait donc de partir des perceptions négatives ressenties par le spectateur, et suggérées par l'artiste elle-même dans son titre afin de les ressaisir, de les secondariser et de les problématiser.

En effet, Tania Mouraud propose de mettre le spectateur en situation de malaise afin de le faire réfléchir sur le malaise plus global que représente la destruction de la culture, au sens symbolique dont traite l'œuvre. En cela, les médiateurs ont l'intention de former les élèves à comprendre l'œuvre comme un artefact puisqu'il leur faut développer une attention spécifique aux effets produits par l'artiste consciemment sur le spectateur. On essaie de les former également à analyser l'œuvre à partir de leurs propres ressentis, ce qui est particulièrement complexe.

Enfin, le projet de cette médiation était aussi de faire réfléchir par le biais du titre à une problématisation de l'œuvre possible (dans le champ de l'art et dans la société), qui interrogerait cet indice comme pouvant constituer un point de vue sur le monde. En cela, les médiateurs pourraient proposer une « médiation levier » qui amènerait potentiellement les élèves vers le 3^{ème} degré de la disposition esthétique. Mais tout ceci correspond *in fine* aux intentions didactiques des médiateurs que nous pouvons faire ressortir de leurs tentatives de médiation. Malgré le caractère « levier » de cette médiation d'un point de vue de ses intentions, nous avons constaté sur le terrain que ces médiations étaient également « freinantes » pour certains aspects de leur mise en place concrète. C'est ce que nous allons analyser à présent.

1. Une médiation freinante car déviant de son cheminement intellectuel initial

Voyons par exemple le travail du médiateur Alexandre lors d'une visite scolaire, qui attire tout d'abord l'attention des élèves sur le titre de l'œuvre avant de les faire entrer dans la salle d'exposition.

Visite MAC/VAL, (Médiateur Alexandre), classe non-connivente avec 3^{ème} collège de V. (94).

Le médiateur : Dans cette salle d'expo temporaire, y'a cette nouvelle œuvre qui a été créée par Tania Mouraud, et dont le titre est derrière vous, vous voyez le titre ?

Élève : (déchiffrant) ad nauseam

Le médiateur : Alors c'est quoi ça ad nauseam ? c'est quoi comme langue déjà ?

Élève : Du grec !

Élève : De l'allemand !

Élève : Du latin !

Élève : Oui c'est ça c'est du latin, et ad nauseam ça veut dire « jusqu'à la nausée ».

Élève : Quoi ?

Le médiateur : Jusqu'à la nausée, alors est-ce que ça va être une œuvre très agréable à votre avis ?

Élève : Nan !!

Élève : Nan ! (l'air écoeuré)

Le médiateur : *Vous allez voir ça va pas forcément être une œuvre facile, et vous allez voir y'aura pas de soucis.*

Ici, le médiateur oriente bien les élèves vers l'indice titre avant de les faire entrer dans la salle d'exposition. Néanmoins, il ne se sert finalement pas de cet indice dans les différentes possibilités de mise en énigme de l'œuvre que nous avons énumérées en introduction de ce cas. Cela aurait dès lors pu constituer une médiation potentiellement « levier ». Dans ce cas, la médiation qui est proposée est donc plutôt « freinante » et ne mène pas à l'appropriation savante de l'œuvre par tous les élèves. Tout d'abord, Alexandre n'insiste pas particulièrement sur le caractère désagréable du ressenti potentiel qui serait en lien direct avec le titre de l'œuvre. Il le fait bien de manière non directe en insistant sur le fait que cette œuvre « *ne va pas forcément être une œuvre facile* », mais cela demeure relativement allusif et peu précis. Ce médiateur a pourtant de bonnes intentions pédagogiques et souhaite donner des pistes d'interprétation dès en amont de l'expérience vécue de l'œuvre afin d'aider les élèves à problématiser l'œuvre. Mais dans les faits, la cohérence de sa médiation demeure relativement décousue. Il peut donc exister parfois un écart entre intention pédagogique et mise en pratique de cette intention.

C'est ce que l'on remarque par exemple lorsqu'il glisse aux élèves une suggestion de réflexion juste avant de rentrer dans la salle d'exposition : « *Vous vous souvenez, hein, gardez en tête la phrase que l'on a vue tout à l'heure* ». Il fait référence à la phrase présente sur les tickets du musée, « *Même pas peur* » que l'artiste Tania Mouraud a inscrite avec une typographie difficile à déchiffrer et qui constitue une œuvre à part entière de cette exposition temporaire consacrée à l'artiste. Alexandre avait amené les élèves à la décoder, en amont de la visite de l'installation *Ad Nauseam*.

La réaction d'un élève « *Ah, on doit pas avoir peur ?!* » nous permet de penser que ce type de médiation, amenée de cette façon, brouille les pistes pour les élèves plutôt que ne les aide. En effet, cette phrase peut en effet avoir une pertinence pour problématiser l'œuvre, et être mise en liens avec le titre de l'œuvre dont il est question dans ce cadre précis de la médiation. L'artiste exprime en creux que même face à la destruction de la culture, et à la « nausée » que cela pourrait lui donner, elle est bien déterminée à affirmer sa détermination et son pouvoir d'action et qu'elle ne cède pas à la peur. Mais ici, cela désoriente les élèves qui n'ont déjà pas construit l'interprétation problématisée de *Ad Nauseam* qu'on leur demande de mettre en relation déjà avec une autre œuvre. Bien entendu, cela fait partie de la disposition esthétique attendue, mais les bases sur lesquelles elle repose sont ici encore trop bancales. Ce manque de fondation solide de l'interprétation peut constituer potentiellement un « frein » supplémentaires à l'appropriation savante de l'œuvre de Tania Mouraud.

La question *a priori* anodine de cet élève nous conduit à penser sur la grande difficulté qu'ils peuvent avoir à prendre un message (qui plus est délivré de manière expressément détournée), comme un indice en tant que tel. Cet indice est à prendre non pas au premier degré, comme c'est le cas ici lorsque l'élève pense qu'on lui dit de ne pas avoir peur dans la salle d'exposition, mais bien comme un message de problématisation du monde et de l'œuvre à prendre au second degré. Nous retrouvons cette difficulté majeure des élèves régulièrement dans ce chapitre.

En définitive, les intentions de médiation initiales en lien avec le titre de l'oeuvre, vont être déviées par l'appropriation effective des élèves.

Visite MAC/VAL, (Médiateur Alexandre), classe non connivente avec 3^{ème} collège de V. (94).

Le médiateur : Venez avec moi on va se mettre un peu au calme et on va discuter un peu...
Bon racontez moi un peu.

Elève : Déjà l'oeuvre ça fait mal à la tête !

Le médiateur : ouais c'est clair, c'est tout ?

Elève : On dirait un reportage sur le recyclage.

Le médiateur : on dirait un reportage ? Tu peux peut-être en dire un petit peu plus ça m'intéresse ce que tu dis en quoi justement on dirait un reportage sur le recyclage ?

Dans ce cas, on peut également constater une forme de « dérivatif ». En effet, dans l'extrait ci-dessus, les élèves commencent par décrire une sensation négative de « mal de tête » pour laquelle la médiation levier hypothétique décrite précédemment aurait pu rebondir afin d'affiner la réception à partir du titre de l'oeuvre. L'enjeu aurait pu être dans d'autres situations, de ressaisir cette impression de malaise afin d'accompagner les élèves vers les seconds et troisièmes degrés de la disposition esthétique, et donc à considérer cette sensation de « mal de tête » comme matériau à ressaisir. Il y reviendra pourtant à un autre moment de sa médiation en posant la question : « *Donc le volume sonore ça faisait mal à la tête, pourquoi ?* », mais sans prolonger effectivement son interrogation initiale sur le titre de l'oeuvre. C'est donc sur la façon de proposer des médiations finalement inachevées que l'action peut ici être freinante.

De plus ici, on voit que les élèves, qui peinent à appréhender leurs impressions comme des indices pertinents pour la mise en énigme de l'oeuvre, passent très vite à la disposition évocative, c'est à dire au fait d'exprimer simplement à quoi leur fait penser l'oeuvre dans leur quotidien. Pour ces élèves, cette oeuvre leur évoque par exemple la télévision et un reportage sur le recyclage (nous y revenons plus loin). Le médiateur s'engouffre alors directement dans cette voie d'analyse et essaie par la suite de déconstruire avec les élèves cette hypothèse issue de la disposition évocative. Il est ainsi dévié de son objectif initial et « perd le fil » de son argumentaire, ce qui n'aide pas *a priori* les élèves non connivents à former leur disposition esthétique.

En effet, le saut cognitif pour passer au second degré de la disposition esthétique est souvent difficile à réaliser pour les élèves chez qui la disposition populaire de réception des oeuvres est une réponse déjà complète en tant que commentaire d'oeuvre. L'existence même de degrés différents de réception leur est pour beaucoup inconnue. Lorsque la médiation n'effectue pas l'ensemble du cheminement intellectuel initialement prévu, ce constat est encore potentiellement renforcé.

Voyons cependant comment Alexandre reviendra durant sa médiation sur la question des sensations négatives perçues. Même s'il a l'intention de les ressaisir afin de mener à bien son argumentation, dans les faits, on verra que cette médiation est plutôt « freinante » dans le sens où elle ne va pas au bout de la démarche. Ce type de médiation est alors moins cohérent et plus décousu que dans une médiation « levier ». Celle-ci se construirait de façon très structurée à partir des perceptions des élèves mais en se positionnant comme guide pas à pas vers l'intellectualisation de ces perceptions. Dans le cas d'Alexandre, certaines modalités de médiation s'éloignent fréquemment des perceptions initiales

exprimées par les élèves, qui sont confirmées, mais non ressaies. Sa phrase « *ouais c'est clair, c'est tout ?* » en témoigne dans l'extrait ci-dessus.

Autrement dit, la confirmation seule des perceptions premières des élèves ne suffit pas à constituer une médiation levier. C'est bien la ressaie de ces perceptions premières qui est requise du point de vue de la médiation.

Par ailleurs, le médiateur souhaite conduire les élèves vers le pointage simultané de différents éléments indices à prendre en compte au sein de l'œuvre. Ce qui complique potentiellement la compréhension de la démarche intellectuelle (lien entre le titre de l'œuvre, les perceptions négatives ressenties, et la métaphore sociétale visée par l'artiste). Nous allons le voir dans l'extrait d'observation suivant.

Visite MAC/VAL, (Médiateur Alexandre), classe non connivente avec 3^{ème} collège de V. (94).

Élève : *On a l'impression qu'elle a voulu mettre des livres de j'sais pas quoi avec des livres de j'sais pas quoi et faire un montage.*

Le médiateur (Alexandre) : *Ben peut-être... Mais en même temps est-ce que elle fait réellement quelque-chose ? Elle elle va surtout filmer hein, c'est pas elle qui détruit les livres... Elle va dans cette usine pour y filmer. En même temps bon, qu'est-ce qu'elle montre ? Elle montre des livres en train de se faire détruire et puis surtout elle les montre d'une FACON (insiste sur le mot) quand même assez spectaculaire ! Quand j'utilise le terme spectaculaire c'est que déjà c'est grand quoi, vous avez déjà vu un écran de cette taille là ?*

Élève : *Nan même au cinéma.*

Le médiateur : *Oui même au cinéma ils sont plus petits hein l'écran il fait un peu moins de 40 m de long et 7m de haut c'est petit ou c'est grand ? C'est énorme !*

Élève : *En fait y'en a 3.*

Le médiateur : *y'en a 3 en plus !*

Élève : *En fait elle veut ptet montrer la gravité, le fait qu'elle est pas d'accord, enfin elle veut montrer ses idées ptet.*

Le médiateur : *Ouais tout a fait exact ce que tu dis. Et en fait dans ce que tu dis je précise juste un peu, y'a cette idée de amplifier, quand tu dis « montrer la gravité », moi je pense que justement le but c'est d'amplifier. Vous connaissez ce terme de amplifié, amplification, souvent c'est un terme que l'on utilise en musique (...) Et bien Tania Mouraud, c'est ce qu'elle fait. Elle prend un truc assez simple mais elle l'amplifie rien que par les images. Elle filme ça avec une petite caméra. Elle filme ça bon, dans une usine, moi j'ai vu des photos de l'usine l'usine elle est pas, ça fait pas peur quoi c'est pas... Mais vous avez vu la taille de l'écran ? vous avez vu cette idée de gros plan ? Donc voilà sa démarche c'est de prendre quelque-chose de pas forcément super spectaculaire pas, forcément énorme et de le rendre justement énorme. Vous avez vu la taille justement de cette salle, elle est gigantesque, elle fait 1200m², c'est vraiment une salle très grande, qu'est-ce que vous avez vu d'autre ou qu'est-ce que vous en pensez ?*

Élèves : *(silence, demeurent perplexes, ne savent pas quoi répondre)...*

Analysons à présent les différents éléments présents dans cette médiation dans laquelle on peut faire ressortir à la fois une dimension « levier » de manière générale et une dimension potentiellement « freinante » dans son application effective.

Une première dimension « freinante » concerne le fait que le médiateur prenne le risque de conforter des idées reçues très répandues chez les élèves, ce qui les empêche de penser l'œuvre. En s'interrogeant sur le travail effectivement réalisé par l'artiste, Alexandre souhaite sans doutes orienter les élèves vers la constitution de l'œuvre comme artefact et de la pluralité de la nature des choix esthétiques possibles au sein de l'art contemporain. Néanmoins, il insiste alors sur le fait que cette artiste ne « fait »

pas grand chose, au sens pratique du terme, mais que l'œuvre se situe dans ses choix esthétiques précis, au delà de la simple réalisation technique. La plupart des élèves, qu'ils soient connivents ou non, sont ancrés dans une forme de disposition technique très forte dans laquelle l'artiste demeure un artisan, qui réalise concrètement une œuvre, qui a des compétences plastiques et doit bien réaliser son travail. Or, ici, le médiateur montre justement que les artistes contemporains peuvent faire œuvre par des choix théoriques, ou par des idées simplement.

Nous avons constaté à de nombreuses reprises dans nos matériaux de recherche, à quel point la tension entre disposition technique et disposition esthétique de réception des œuvres contemporaines étaient forte. Pour autant, nous n'avons pas de matériaux disponibles concernant cette œuvre de Tania Mouraud en particulier. Mais face à d'autres œuvres contemporaines présentées au musée le MAC/VAL, nous avons pu recueillir des propos d'élèves qui montrent une certaine résistance. Sont alors contestées vivement les propositions artistiques, soit qui fonctionnent comme des « protocoles » reproductibles par d'autres⁵⁵, comme c'est le cas de l'œuvre de Daniel Buren et de beaucoup d'œuvres contemporaines actuellement exposées, soit des œuvres qui fonctionnent comme des propositions artistiques radicales dans la lignée des ready-made de Duchamp, comme c'est le cas de l'œuvre de N. Dolla.

Voici quelques réactions d'élèves que nous avons pu recueillir dans notre enquête à propos de ces œuvres: « *Mais si c'est pas lui qui fait son œuvre, si c'est le musée qui l'a montée, il a rien fait l'artiste, c'est de l'arnaque* » (élèves de la classe connivente de 3^{ème} de B., 94) à propos de l'œuvre de Daniel Buren, *Cabane éclatée*; « *C'est n'importe quoi de juste exposer une palissade, moi je peux faire pareil* » ; « *C'est que des planches de bois peintes en rouge* » ; « *C'est combien à peu près une œuvre comme ça ?* » ; « *Moi aussi je peux la peindre et faire des trous et après cette œuvre elle va valoir 100 000 euros !* » (élèves de la classe connivente de NSM, 94), à propos de l'œuvre *Palissade*, de Noël Dolla⁵⁶). On peut supposer que connaissant ces réactions de résistances très fréquentes, l'action de la médiation soit plutôt de tenter de déconstruire ces jugements pour permettre la réception de ces œuvres, plutôt que d'appuyer dans le sens des élèves et ainsi bloquer le processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique concernant ces œuvres. Il s'agit de nouveau de la démonstration du « télescopage » des différents registres de l'apprentissage.

Bien que ces freins existent, voyons également les éléments qui nous semblent pouvoir être classifiés comme « leviers » dans cette médiation. Celle-ci se sert de la proposition très pertinente d'un élève, probablement connivent avec la disposition esthétique, et qui est déjà dans l'analyse de l'œuvre comme artefact. Il propose aux élèves de préciser encore la démarche de l'artiste qui veut « montrer la gravité » en appuyant sa démonstration sur un processus de création particulier « l'amplification », qu'il objective dans sa médiation afin de « préciser » l'apport de l'élève.

⁵⁵ Le MAC/VAL a proposé une bibliographie sélective sur ces « œuvres à protocoles » qui font partie de l'art contemporain et qui questionnent le statut d'authenticité, et de reproductibilité des œuvres d'art.

⁵⁶ L'œuvre de Daniel Buren *cabane éclatée* est une installation dans laquelle le spectateur peut rentrer et déambuler, dans une sorte de labyrinthe aux miroirs. Son architecture est « éclatée », et incite le visiteur à perdre ses repères, d'où le titre de l'œuvre. La palissade de Noël Dolla est comme son nom l'indique, une palissade en bois à échelle réelle, peinte en rouge et criblée de trous.

A ce titre, on peut noter que le médiateur énumère les différents « indices », liés aux choix esthétiques réalisés par l'artiste, qui peuvent concorder vers cette idée centrale d'amplification. Ainsi, il évoque les choix concernant la taille de l'écran, les cadrages en gros plans, ainsi que la taille de la salle d'exposition souhaités par Tania Mouraud. Son raisonnement est basé en définitive sur le fait de montrer que l'on est immergé en tant que spectateur dans une expérience visuelle aux dimensions impressionnantes, que ceci résulte de choix esthétiques de l'artiste et que ces effets souhaités sur les spectateurs ont pour but d'amplifier un phénomène, afin d'en montrer la gravité. Néanmoins, ce cheminement intellectuel complexe demeure relativement implicite, même si l'on peut louer l'intention de ce médiateur. Il s'agit selon nous d'une première dimension « freinante » de la médiation.

Dans l'extrait ci-dessus, on s'aperçoit que les élèves ne saisissent visiblement pas là où le médiateur tente de les amener d'un point de vue intellectuel, leur silence perplexe nous amène à penser que l'appropriation de l'interprétation demeure difficile.

La question de l'amplification aurait été pourtant très pertinente si elle avait été amenée à ce moment par le biais du son amplifié, car elle aurait conservé une cohérence avec les réactions premières des élèves qui se portaient tout d'abord sur le son. Or, le médiateur fait une ellipse de cet élément et les élèves risquent de ne pas comprendre le lien entre leurs perceptions et le discours sur l'oeuvre. En définitive, le médiateur tente de rassembler les idées développées au sujet de cette oeuvre. Cette « déviation » gênant la cohérence globale du discours sur l'oeuvre, s'observe également lorsqu'il dévie de nouveau des perceptions vers une catégorisation de l'oeuvre qui ne leur est pas liée et qui n'apporte pas forcément de matériaux supplémentaires à l'analyse précise dans laquelle il était engagé initialement.

Visite MAC/VAL (médiateur Alexandre), classe non convivente avec 3ème de V. (94)

Le médiateur : *Tania Mouraud elle veut aussi nous impressionner, vous avez vu, elle fait pas une petite oeuvre quoi! en terme de taille, en terme de puissance, qui fait mal à la tête comme tu disais. Moi, dans cette oeuvre j'aime pas y rester très longtemps parce que c'est un peu lourd, quoi! c'est assez spectaculaire, alors peut-être que, justement, la question qui se pose par rapport à cette oeuvre, la question qui m'intéresse c'est : "finalement elle est où l'oeuvre d'art ?" Quand je pose la question "elle est où" je parle vraiment d'un point de vue géographique, quoi! positionnée où ? (...) En fait, pour ce type d'oeuvre, on parle souvent d'installation. Ici c'est clairement une installation au sens où c'est vraiment une oeuvre d'art à l'intérieur de laquelle on va rentrer, on la regarde pas de l'extérieur comme on regarde un tableau, on rentre pas dans un tableau, hein, on le regarde de l'extérieur, ben ici on va rentrer dans l'oeuvre d'art.*

Tout se passe ici comme si le médiateur avait en tête des éléments à « transmettre » aux élèves au sujet de cette oeuvre (comme l'échelle des écrans, la catégorisation en tant qu'installation), mais les plaçait de manière peu construite en liens avec leurs propositions initiales. Si le médiateur commence bien dans ce cas à poser les bases de son raisonnement en évoquant la puissance du son, le fait que cela fasse mal à la tête, il propose dans les faits aux élèves de s'interroger sur la catégorisation de l'oeuvre. Cette déviation par rapport à l'enjeu d'origine de la médiation se fait par le biais de « la question qui [l']intéresse », celle qu'il avait en quelque sorte prévue de « placer » dans son intervention⁵⁷. Le travail de secondarisation des

⁵⁷ Ici, nous ne portons pas de jugement sur cette modalité de médiation, qui tente d'ailleurs de répondre aux exigences scolaires notamment en ce qui concerne l'enjeu de catégorisation du monde (ou de « mise en ordre »). Il s'agit surtout de mettre en évidence le fait que ces éléments d'étayages viennent dans ce cas, placés

perceptions n'est donc pas facilité pour les élèves dans ce cas, même s'ils apprennent ce qu'est une installation. Cette analyse résulte bien du travail d'acculturation qui incombe aux médiateurs culturels et qui relève donc bien d'une médiation de « qualité » en ce sens. Mais une médiation réellement « levier » concernant spécifiquement la construction d'une interprétation savante, accompagnerait ici particulièrement les élèves les plus en difficulté, afin de les faire réaliser cette complexe étape de la ressaie de leurs perceptions, ce qui n'est pas le cas dans l'observation étudiée.

Plus tard, durant l'observation, les élèves reviennent d'eux-mêmes vers cette sensation très prégnante du bruit assourdissant perçu dans l'oeuvre de T. Mouraud, sur laquelle le médiateur n'a pas rebondi. « *Y'a aussi le bruit qui est fort* » redemande un élève. Le médiateur essaie alors de s'appuyer sur cette proposition des élèves : « *Ouais qu'est-ce que t'en as pensé du bruit ?* ». Mais il le fait tout en orientant la question de nouveau vers leur compréhension personnelle de ce bruit et non pas vers une appréhension du son comme résultant d'un choix esthétique porteur de sens. Les élèves demeurent alors en dehors de l'interprétation en s'inscrivant essentiellement dans le registre de l'exploration des sensations personnelles : « *Ouais ça faisait un truc bizarre ça vibrait* » sans aller pour autant vers l'analyse de l'oeuvre à partir de ces « matériaux », qui ne sont d'ailleurs visiblement pas considérés comme tels.

2. Une médiation freinée par la difficulté de prise en compte de l'oeuvre comme métaphore

Ce cas de médiation en partie « freinante » n'est pas isolé. Prenons à présent l'exemple d'une autre médiatrice qui tente une démarche identique auprès des élèves. Cela nous permettra de rendre compte cette fois, non pas de modalités de médiation potentiellement moins aidantes, mais plutôt de freins rencontrés par les médiateurs en provenance des élèves. Voici un extrait d'observation qui nous permet de voir la médiation à l'oeuvre autour de cette question du titre, ainsi que les réactions spontanées des élèves qu'il est important de prendre en compte.

Observation, visite MAC/VAL, médiatrice Iris, Classe connivente⁵⁸ de 3ème de M-A (94)

Médiatrice : *Est-ce que vous le voyez ce titre ?*

Ils lisent à haute voix « Ad nauseam »

Enseignante (à un élève) : *Est-ce que tu crois que ça a un rapport avec la nausée ?*

Elève : *Je sais pas... ou alors ce serait bizarre !*

Elève (à la médiatrice) : *(l'air écoeuré) Y'a un rapport avec la nausée ?*

Iris : *Oui, y'a un rapport avec la nausée, c'est une expression latine hein, je ne sais pas si vous l'avez déjà entendue...(…) L'idée d'une réflexion, jusqu'à ce que, la nausée, quoi !, jusqu'à l'écoeurement en fait, alors qu'est-ce qui se passe jusqu'à l'écoeurement ? On va le voir évidemment parce que c'est l'oeuvre vidéo qu'on va voir maintenant.*

(…)

Après la visite de la salle d'exposition

Médiatrice : *Alors je veux bien qu'on reparle de cette oeuvre, si vous avez encore un p'tit peu d'énergie. Peut-être on va reprendre 5 min pour discuter de cette oeuvre ?*

Elève : *Ca fait rien !*

à ce moment, brouiller les pistes pour le raisonnement menant vers l'interprétation de l'oeuvre.

⁵⁸ Cette classe est plutôt classée comme « connivente » dans notre nomenclature car elle est située dans une ville de banlieue parisienne à population hétérogène et non principalement très populaire comme le collège de V. (94) qui fait également partie de notre corpus d'enquête, et que nous avons donc classé comme non-connivente. Néanmoins, des élèves de milieux populaires font partie de cette classe connivente et ce sont eux potentiellement qui ont les réactions montrant le plus de difficultés à la réception savante des oeuvres d'art.

Médiatrice : *Ca fait rien ? c'est à dire ?*

Elève : *Ben j'sais pas, on n'a pas la sensation de vomir ou 'fin d'avoir la nausée.*

Elève : *Si, quand on reste trop longtemps.*

Médiatrice : *Nan mais c'est vrai que c'est au sens figuré. T'as vraiment cru que ça allait être genre, pour de vrai ?*

Elève : *Bah oui !*

Elève : *Bah oui moi aussi !*

Médiatrice : *Genre montagnes russes !*

Elève : *Ben ouais !*

Elève : *Nan mais ils ont raison ça donne pas la nausée !*

Médiatrice : Hum, « jusqu'à la nausée », alors moi au niveau de la tête, moi ça m'assourdit un p'tit peu. Ça me fatigue un peu, mais par contre effectivement ça ne me soulève pas le cœur hein c'est sûr. Mais jusqu'à la nausée, c'est aussi au sens figuré, hein ça veut dire jusqu'à ce qu'on en puisse plus quoi. Qu'est-ce qui pourrait à votre avis, heu, est-ce que ça a été difficile pour vous, enfin l'image qui vous a...heu qu'est-ce que ça raconte?

Ici encore, la démarche de médiation prise dans sa globalité correspondrait plutôt à une médiation « levier », car celle-ci a pour objectif de faire réfléchir les élèves à partir de leur expérience de l'œuvre, ce qui fait partie de la disposition esthétique, nous l'avons vu dans le chapitre 1. C'est ce que nous avons décrit comme « l'aisthesis réfléchie », où l'expérience du spectateur devient elle-même sujet de réflexion pour comprendre l'œuvre. Mais, si la démarche est intéressante, elle se heurte à des freins, plutôt du côté des élèves cette fois, qui « entrent » dans l'œuvre sans savoir où l'on souhaite *in fine* les mener, c'est à dire dans un second puis troisième degré d'analyse.

Dans l'extrait ci-dessus, on se rend compte que les élèves ne comprennent pas que l'on essaie de les amener à évoquer leurs perceptions négatives comme pouvant servir de matériaux à l'analyse de l'œuvre. D'une part, on peut noter qu'ils réagissent principalement par les dispositions corporelles et évocatives combinées. En effet, leur réaction première, lorsqu'on leur traduit le titre de l'œuvre, semble être de s'imaginer la sensation physique d'un état nauséux, qu'ils reconnaissent comme une expérience quotidienne, dont on a vu par ailleurs dans l'exemple de la médiation d'Alexandre qu'ils exprimaient directement le rejet. Ici, il en va de même, comme si on sollicitait chez eux cette disposition corporelle et que le saut cognitif demandé par la suite pour accéder à sa secondarisation était trop inaccessible.

Ainsi, on les voit réagir dans cet extrait d'observation en s'insurgeant parce que l'œuvre ne leur a pas donné véritablement la nausée comme annoncé par la médiatrice. Celle-ci tente bien de leur expliquer qu'il s'agit d'un sens figuré, suggéré par le titre, mais le blocage des élèves demeure entier. D'autre part, ils comprennent au premier degré dans la piste proposée de manière peut-être très détournée par la médiatrice. Au lieu de saisir ce titre comme une métaphore de leur posture de spectateur attendue, ils restent bloqués dans l'idée que non, au sens propre, cette œuvre ne leur a pas donné la nausée.

Alors qu'en réalité, la médiatrice essaie de leur faire exprimer des sensations en adéquation avec cette image de la nausée comme un trop plein, une sensation désagréable pouvant également orienter vers la compréhension plus globale de l'œuvre autour de la question de la destruction de la culture. De ce fait, ils peinent à entrer dans l'analyse de leurs matériaux-perceptions. Ici la médiatrice décontenancée par cette incompréhension des élèves, abandonne son ambition de ressaisie des perceptions en vue de

l'analyse et propose à la place d'approfondir la question de la narration de l'œuvre « heu... qu'est-ce que ça raconte ? », qui est plus évidente avec les élèves pour qui la disposition populaire et notamment la disposition narrative est privilégiée, on le verra par la suite.

3. Des difficultés à la mise en liens du titre de l'œuvre, du ressenti personnel et du sens de l'œuvre

Afin d'obtenir une vision globale du processus de transmission-appropriation, il est de nouveau nécessaire de nous tourner vers les entretiens réalisés *a posteriori* de ces visites du musée avec les élèves eux-mêmes. Ainsi, nous pouvons mieux appréhender les appropriations effectives des élèves de cette œuvre de Tania Mouraud à partir de ces médiations que nous venons de voir. Voyons tout d'abord le cas comparé de deux élèves qui ne parviennent pas au second degré de la disposition esthétique. En effet, ces derniers sont capables de faire le lien entre le titre de l'œuvre et leur ressenti, mais pas entre le titre de l'œuvre, leur ressenti et le sens de l'œuvre

Entretien avec Dylan, élève en difficulté, classe de 3^{ème} du collège de V. (94) Père : routier (au chômage) ; Mère : Vendeuse dans un magasin (au chômage).

Dylan : Mais je m'en souviens, on avait parlé de ça, que c'était du latin, je sais plus ce que ça voulait dire...

L'enquêtrice : Ad nauseam, y'a un mot en français dedans.

Dylan : Ah oui la nausée ! la nausée !

L'enquêtrice : Pourquoi elle a appelé ça jusqu'à la nausée ?

Dylan : Oui on me l'avait dit ça, mais jsais plus...

(...)

L'enquêtrice : Toi là dans ta tête tu peux te dire « l'œuvre elle s'appelle jusqu'à la nausée », pourquoi on met jusqu'à la nausée avec une œuvre pareille, ou quand tu rentres dedans tu vis cette expérience là ?

Dylan : Ben (il réfléchit)...

L'enquêtrice : ça faisait pas une impression d'être trop ?

Dylan : Trop ouais, trop dedans !

L'enquêtrice : On avait envie de sortir un peu (rires) c'est presque on en avait la nausée. Tu sais quand tu te sens pas bien quoi...

Dylan : Oui, oui, oui !

Entretien avec Ibrahim, élève en difficulté, classe de 3^{ème} du collège de V. (94). Père : absent ; Mère : Auxiliaire de puériculture

L'enquêtrice : C'était agréable ou...

Ibrahim : Non. pas du tout. Parce que c'était ... C'est, c'est fort et ça fait mal aux oreilles et...

L'enquêtrice : Ouais. Alors euh, est ce que tu crois que c'est fait exprès ?

Ibrahim : Oui j'pense que c'est fait exprès. Pour dire aux gens d'arrêter de faire ça. De dire même si ils sont pas du même accord euh... faut laisser les livres.

L'enquêtrice : Ouais.

Ibrahim : Parce que après sinon euh... voilà quoi.

L'enquêtrice : Sinon quoi? (Rires)

Ibrahim : Sinon après ça fait beaucoup de bruit euh... etc.

(...)

L'enquêtrice : ça veut dire ça "ad nauseam" : Quand t'as mal au ventre; et que t'as envie de vomir. Pourquoi elle a appelé ça "jusqu'à la nausée" :

Ibrahim : J'sais pas.

L'enquêtrice : Avec c'qu'on vient de dire avant là...

Ibrahim : Quand t'écoutes ces bruits là, ça fait mal, y'a le vertige qui commence à venir et euh etc. Quand tu marches, tu marches, et tout d'un coup y'a une vibration, etc. Donc euh j'comprends pourquoi elle a écrit "nauseam".

Ces deux élèves nous amènent à des conclusions similaires, mais leurs entretiens nous donnent à voir des éléments de réception qu'il est intéressant d'analyser dans le détail. Dylan nous montre par ses propos qu'il se rappelle bien de la médiation qui a été faite de l'œuvre lors de la visite. Mais comme nous l'avons constaté à plusieurs reprises dans notre enquête, s'il se rappelle du procédé de la médiation, ici le titre de l'œuvre, celui-ci nous montre également qu'il n'a pas souvenir de l'aboutissement du raisonnement mené par le médiateur. Soit parce que celui-ci, comme Alexandre, n'a pas été au bout de sa démarche d'explicitation et de son argumentaire, soit parce que l'élève a vécu une forme de « décrochage cognitif », notamment au moment du passage d'un degré de réception à l'autre nécessitant un « saut cognitif » qu'il n'a pas su réaliser par faute d'accompagnement adéquat notamment.

Lorsque Dylan exprime : « *Oui on me l'avait dit mais je sais plus* », il semble en effet que la question ne concerne pas un problème de mémoire mais bien de compréhension. Ainsi, cet élève n'a finalement pas compris pourquoi cette œuvre s'appelait *Ad nauseam*, ou ce que l'artiste cherchait à provoquer par ce choix. Dylan va réussir néanmoins à faire le lien entre le titre de l'œuvre et l'impression « d'être trop dedans » qu'il évoque. En cela il entre tout de même dans le 2nd degré de la disposition esthétique, puisqu'il mobilise une disposition analytique ou symbolique. Mais il ne parvient pas à passer à l'étape suivante et à comprendre cette idée de nausée comme métaphore de quelque-chose que l'artiste rejette, d'un point de vue sociétal.

Du côté d'Ibrahim, on constate que cet élève a non seulement beaucoup de mal à mettre à distance sa propre expérience et à la considérer comme un potentiel matériau d'analyse, mais qu'il confond tous les enjeux de l'œuvre. Ici, il ne parvient pas à mettre en cohérence les différents indices relevés dans celle-ci, ce qui nécessite dans les faits, de parvenir au second degré de la disposition esthétique. Il comprend néanmoins que c'est cette analyse et cette mise en cohérence visant à donner du sens à l'œuvre qui est attendue de lui par l'enquêtrice dans cette situation d'entretien, mais aussi au delà par l'école et le dispositif d'EAC.

Sa tentative est alors intéressante mais également maladroite et elle révèle beaucoup d'incompréhensions de la part de cet élève qui montre pourtant « une bonne volonté culturelle » dans cet entretien. L'élève est bien conscient que cette œuvre peut avoir des effets désagréables sur le spectateur, puisqu'il évoque le son qui était très fort. Mais selon lui, l'artiste cherche ainsi presque à « punir » les spectateurs accusés de mal gérer leurs déchets. Il entre donc dans une fausse piste interprétative, de par une dimension presque moralisatrice qui l'éloigne de cette question initiale en lien avec le titre de l'œuvre. Tout comme Dylan, Ibrahim montre qu'il est néanmoins capable, dans sa dernière remarque, de ressaisir son impression liée ici aux vibrations du sol pour la mettre en lien lui-même avec le titre de l'œuvre.

Le second degré de la disposition esthétique est donc potentiellement atteignable par cet élève mais à condition d'être fortement guidé et accompagné en cette direction. Le 3^{ème} degré de la disposition esthétique semble encore trop difficile pour lui et nécessiterait une médiation levier qui lui permette de réaliser pas à pas les sauts cognitifs nécessaires.

En résumé, nous avons vu dans cette sous-partie que la médiation pouvait tout-d'abord être freinante lorsqu'elle ne conservait pas une cohérence globale du recueil des impressions jusqu'à l'analyse de l'œuvre. Aussi, des médiateurs qui dévient trop de leur cheminement intellectuel initial risquent de brouiller les pistes pour les élèves. Par contre nous avons également vu des éléments qui nous amènent à mieux caractériser une médiation qualifiée de « levier ». Celle-ci peut partir des propositions des élèves et proposer des démonstrations détaillées, justifiées, étayées par des éléments de l'œuvre elle-même.

En effet, nous avons mis en évidence des élèves qui comprennent bien qu'il leur faut analyser l'œuvre mais pour lesquels il est néanmoins très difficile de mettre en cohérence et en relation les indices épars. Une « formation » intellectuelle à la disposition esthétique de mise en cohérence des indices prélevés dans l'œuvre semble donc également adéquate pour aider les élèves les moins connivents à l'appropriation savante des œuvres d'art. Ce peut être une des missions de formation cognitive de la médiation culturelle, et c'est en partie ce qui est fait lorsque les médiateurs proposent déjà un modèle de ce type de travail intellectuel qui est requis des élèves. Le second degré de la disposition esthétique est donc potentiellement atteignable par cet élève mais à condition d'être fortement guidé et accompagné en cette direction.

De plus, en objectivant les difficultés des élèves apparues dans cette partie, on peut proposer une typologie de médiation qui semble le plus limiter les inégalités. D'une part, il semble qu'il soit particulièrement difficile pour les élèves de lire l'œuvre comme une métaphore et d'appréhender le second degré employé fréquemment dans la création artistique. Ainsi, une médiation levier travaillerait à rendre moins implicite pour les élèves non connivents en particulier, le travail de second degré employé par les artistes. Le 3^{ème} degré de la disposition esthétique semble donc particulièrement difficile à atteindre pour les élèves qui peinent à problématiser l'œuvre. La transformation des intentions de l'artiste en choix esthétiques conscients semble précisément échapper aux élèves et pourrait faire l'objet d'une transmission plus approfondie.

Finalement, les œuvres contemporaines telle que celle étudiée sont vécues comme des œuvres rendant « actif » le spectateur. Elles sollicitent d'emblée une perception esthétique proche de la disposition populaire (disposition corporelle ou évocative). Ces matériaux premiers sont tout à fait pertinents pour l'interprétation de l'œuvre mais nécessitent impérativement d'être mis à distance. Or, cette mise à distance de leur expérience première est précisément ce qui est le plus difficile pour les élèves non connivents (cf. chapitre 1). Si les élèves de milieux populaires peuvent donc être « séduits » par la modalité d'entrée dans l'œuvre qui conforte leurs rapports premiers aux objets culturels, cela risque néanmoins de les « assigner » dans ce premier pallier. Les élèves non connivents semblent en effet ne pas connaître l'existence d'autres degrés d'analyse à aller explorer pour produire une réception savante de l'œuvre, qui est également celle scolairement attendue.

Synthèse intermédiaire

En définitive, en reprenant les différents éléments évoqués dans cette section, nous pouvons mieux définir les éléments qui fondent une médiation potentiellement levier et ainsi participer d'un référentiel de pratiques pour une médiation culturelle qui prennent en compte les inégalités sociales de réception des oeuvres. Tout d'abord, les médiations qui pratiquent l'introduction de l'oeuvre (avant même de vivre l'expérience) comme une véritable phase de la médiation aident sans doute les élèves dans leur appropriation de l'oeuvre. Cela donne l'occasion d'une première mise en énigme de l'oeuvre, ou posture de quête de sens, qui mériterait d'être plus objectivée encore. Cela peut aussi amener les élèves les moins connivents d'une part à aborder l'oeuvre comme une oeuvre d'art, mais également à les orienter vers la réception la plus adéquate dans le but final de produire une analyse de l'oeuvre.

De plus, les médiateurs les plus efficaces semblent être ceux qui gardent la cohérence de leur démonstration, depuis l'amont de l'oeuvre jusqu'à sa problématisation, sans trop dévier de leur cheminement intellectuel, en quelques sortes balisé à l'avance. Néanmoins, les médiations leviers savent également rebondir de manière adéquate sur les propositions des élèves, les ressaisir et les argumenter dans une justification des choix esthétiques de l'artiste qui sont pointés. En cela, ils fournissent des modèles de la disposition esthétique attendue aux élèves qui n'ont pas tous les codes de la réception savante des oeuvres d'art.

Cette médiation-introduction est également l'occasion d'un guidage effectif vers des modalités de perceptions cadrées, pour des élèves qui sont eux-mêmes en demande d'un cadre de réception pour aborder des oeuvres contemporaines qui les déstabilisent. Par ailleurs, cette introduction peut orienter les élèves vers la disposition la plus adéquate pour recueillir le matériau initial de l'analyse de l'oeuvre. En cela, le médiateur « levier » connaît très bien l'oeuvre et la problématisation qu'il est possible d'en faire, de ce fait, il anticipe dès la phase d'introduction sur la modalité de réception sur laquelle orienter les élèves pour entrer dans l'oeuvre, non pas passivement mais bien dans une démarche de recueillir certains types d'impressions. Par contre, la médiation serait moins efficace si elle sollicitait les élèves non connivents sur une disposition populaire de réception des oeuvres, sans prendre garde à ne pas « enfermer » les élèves dans ce premier degré de la réception. En effet, beaucoup d'élèves le considèrent effectivement comme une fin en soi, alors que ce n'est que le premier pallier d'une démarche bien plus complexe, dont il serait dommage d'exclure une partie des élèves, déjà scolairement discriminée par ailleurs.

Une médiation levier devra également bien expliciter aux élèves que le second et troisième degré de la disposition esthétique est visé, et qu'il s'agit de recueillir des impressions non pas en soi, mais bien pour les ressaisir et les analyser par la suite. Il est donc nécessaire, non seulement d'objectiver cela en amont de l'expérience de l'oeuvre mais également de le réaliser concrètement après avoir recueilli les impressions. On verra dans la section suivante que cela n'est pas toujours effectivement réalisé de la sorte par les médiateurs et que cela peut donc nuire à une transmission-appropriation effective de la disposition esthétique, notamment pour les élèves en difficulté.

B/ Recueillir les impressions des élèves « à chaud » et les ressaisir pour l'analyse

Nous avons vu que les médiateurs proposent parfois aux élèves une introduction de l'œuvre avant de faire vivre l'expérience artistique, que nous avons décrite comme plus ou moins « levier ». Analysons à présent ce qu'ils proposent juste après avoir fait expérimenter l'œuvre aux élèves, dans le but de recueillir leurs impressions « à chaud » et de les ressaisir pour co-construire le sens de l'œuvre. Là encore, on a pu constater des différences importantes entre les modalités de médiation. C'est ce que nous tentons dans un premier temps de mettre en lumière. Nous proposons ci-après, une étude de cas permettant de comparer les approches d'Antoine et d'Alexandre dont le caractère potentiellement « levier » de la médiation n'est pas équivalent. On distingue dans notre argumentaire les intentions et procédés de médiation des logiques en présence dans ces médiations qui peuvent en constituer des freins. Nous verrons donc notamment dans un second temps comment les élèves peinent à appréhender leurs propres impressions comme des matériaux d'analyse, ce qui nous confirme d'autant plus la nécessaire action de la médiation.

I/ Accompagner les élèves dans la construction de l'œuvre comme artefact

L'un des points cruciaux de la réception savante des œuvres d'art est le fait de parvenir à considérer l'œuvre comme artefact, c'est à dire comme un objet créé explicitement par un artiste en vue de toucher un public, de délivrer un message, une émotion, une réflexion. Cela nécessite de prendre en compte l'ensemble du processus de création artistique, et notamment le lien entre les intentions de l'artiste, les choix esthétiques réalisés et les effets sur le spectateur escomptés, ainsi que les enjeux finaux de problématisation de l'œuvre. Nous proposons de nous pencher sur la médiation de l'œuvre de Tania Mouraud proposée par Antoine pour explorer cette dimension particulière de la réception.

Dans cette sous-partie du chapitre, nous revenons donc fréquemment sur le cas du médiateur Antoine qui nous paraît au mieux tendre vers une médiation potentiellement « levier ». C'est pourquoi nous proposons en annexe (Annexe N°8, p. 448) d'avoir accès à la totalité de l'observation de cette visite scolaire, dans laquelle se trouve la médiation de l'œuvre de Tania Mouraud par Antoine. Néanmoins, au-delà de cette œuvre, il semble intéressant de pouvoir situer la médiation au sein d'un tout cohérent dans ce cas, privilégiant le rapport formel, et les liens entre les modalités d'appréhension d'une œuvre à l'autre. La cohérence globale des modalités de transfert de la disposition esthétique est selon nous le critère « d'une médiation levier ».

Voyons tout d'abord comment Antoine ressaisit les impressions recueillies des élèves afin d'argumenter notre propos quant au caractère possiblement « levier » de cette modalité de médiation. Celui-ci part effectivement de la sollicitation des impressions des élèves « alors j'aimerais bien savoir quelles ont été vos impressions quand vous êtes entrés dans la salle », il leur propose un parcours allant

de ce premier degré de la réception lié à la disposition corporelle pour aller vers les seconds et troisièmes degrés de la réception, à savoir vers la disposition symbolique et la disposition problématisante. Etudions par quel cheminement il accompagne les élèves pour effectuer ces « sauts cognitifs » entre un pallier de réception et un autre.

On observe que ce médiateur accompagne les élèves dans la construction de l'oeuvre comme artefact. Pour ce faire, il insiste tout d'abord sur les raisons qui ont poussé l'artiste à effectuer ces choix esthétiques particuliers. Il les amène de plus à comprendre ce qui « caractérise » spécifiquement cette oeuvre par rapport à d'autres. En effet, Antoine rebondit sur les impressions premières évoquées par les élèves : « *mal de tête* » exprimeront par exemple certains élèves sans même prendre la peine de faire une phrase. Cela nous donne à voir comment l'expression des perceptions peut être à la base éloignée d'une intellectualisation de l'oeuvre. « *C'était grand !* », « *Y'avait trop de bruit* » remarquent d'autres élèves. Antoine prend alors le parti de les amener systématiquement à s'interroger sur le lien entre effet ressenti et intention de l'artiste : « *Alors là aussi j'ai envie de me poser la question de savoir pourquoi l'artiste elle a mis un tel volume sonore ?* ». Cette question, avec ce type de formulation, est d'ailleurs récurrente durant toute la visite au musée menée par ce médiateur et face à toutes les oeuvres. Ainsi, Antoine propose une médiation cohérente sur l'ensemble de la visite. Cette cohérence permet éventuellement, pour une partie des élèves au moins, de modéliser la démarche de réception attendue et donc de les aider dans leur processus cognitif d'appréhension des oeuvres par l'effet de répétition et de structuration de la pensée.

Mais reprenons le cours de notre démonstration sur la médiation d'Antoine. Il détaille alors à partir de ce questionnement la démarche de l'artiste, et propose une piste d'interprétation de ses intentions esthétiques : « *Donc là elle va vraiment nous environner complètement à la fois par les oreilles parce que c'est très très très présent, mais aussi par le corps, parce que on l'a dit vous avez ressenti physiquement* ». Dans cette proposition d'interprétation, il est intéressant de noter que le médiateur parle directement de l'artiste et l'inclut donc dans la réception potentielle de l'oeuvre, ce qui nous semble effectivement important pour aider les élèves à appréhender l'oeuvre comme artefact. Il inclut également dans le même temps le ressenti possible du public, et lie les deux éléments comme étant intrinsèquement liés.

Néanmoins, si la démarche de ce médiateur est très intéressante pour aborder l'oeuvre comme artefact, on peut tout de même noter que certains élèves demeurent dans une appréhension très pragmatique, éloignée des enjeux esthétiques sur lesquels tente de les amener Antoine.

En effet, quand celui-ci leur demande pourquoi l'artiste a choisi de mettre un tel volume sonore, ils répondent lors de cette visite : « *Pour qu'on soit mieux dans, dans... dans l'univers* ». En un sens, l'élève qui propose cette interprétation est dans le vrai puisque l'artiste cherche bien à produire cet effet « d'enveloppement » du spectateur dans son univers, notamment sonore. Mais, les collégiens proposent cela en pensant la situation de réception artistique comme une situation quotidienne et pragmatique de communication, et non dans son enjeu esthétique pur. On verra plus loin que cela est relativement fréquent dans le cas où les élèves sont questionnés sur « pourquoi un artiste a fait ceci, ou cela ». Ils cherchent alors des explications pratiques sans considérer le sens métaphorique des choix esthétiques

réalisés par l'artiste. C'est donc sur ce point précis qu'une médiation « levier » pourrait aller travailler avec les élèves les moins connivents afin de les aider à comprendre les réels attendus.

Nous proposons pour poursuivre, de nous arrêter sur un long extrait d'observation qui nous permet de visualiser une manière de faire médiation adoptée par Antoine auprès des élèves de la classe non connivente avec V. (94). L'enjeu est ici de partir des ressentis pour tenter d'amener les élèves vers de l'analyse mais également vers la problématisation finale de l'œuvre et donc vers les 2^{ème} et 3^{ème} degrés de la disposition esthétique.

Observation visite MAC/VAL (médiateur : Antoine), classe non connivente, 3^{ème} de V. (94).

Le médiateur : D'accord qu'est-ce que ensuite quand vous vous êtes promenés quelles sont les choses qui vous ont frappés ou que vous avez remarquées dans la vidéo, dans ce que ça évoque, dans ce que ça raconte ?

Elève : Ben que dans la vidéo y'a des parties en fait euh...genre à un moment ils filment une partie et parfois une autre partie et parfois ça s'échangeait.

Elève : C'est une suite.

Le médiateur : Alors est-ce que c'est vraiment une suite ? Ce que tu dis sur la vidéo ça veut dire, on est d'accord, que y'a un effet de montage, c'est pas comme si elle avait filmé en une seule fois l'endroit où elle était elle a filmé.

Elève : Plusieurs parties !

Le médiateur : Plusieurs fois avec des points de vue différents. Et après elle a fait ce qu'on appelle du montage, vous en faites un peu du montage vous ?

(...)

Le médiateur : donc ceux qui font des vidéos avec leur téléphones et qui les recourent, vous voyez la méthode pour le faire en fait, on va prendre des bouts de film qu'on va déplacer et qu'on va mettre à un autre endroit ; donc là, la particularité, c'est que, au lieu de le faire sur un seul écran elle le fait sur trois écrans pourquoi ?

Elève : ...

Le médiateur : Encore une fois même question : qu'est-ce qui l'intéresse dans l'utilisation des 3 écrans ? Ou en tous cas qu'est-ce que ça a produit pour vous ?

Elève : ...

Le médiateur : C'est une question pas facile mais vous pouvez faire des hypothèses

Elève : (réfléchissant) ça fait que c'est très grand

Le médiateur : Oui y'a un effet d'échelle, y'a un effet d'échelle qui est énorme hein ? Toi tu disais tout à l'heure : on rentre dans la salle, on est impressionnés, effectivement elle va arriver à ça grâce à l'échelle de la vidéo, le fait que la vidéo est projetée sur l'ensemble d'un mur qui fait 40 m de long, un écran de cinéma normal fait 10 mètres de long environ hein ? mais là il fait quatre fois plus, et en plus de ça il y a ces trois écrans, est-ce que on a la même vision quand c'est un seul écran ou quand c'est 3 écrans ? Vous vous avez réussi à faire comment ? Vous avez suivi un écran ou vous avez eu le regard qui a balayé comme ça de gauche à droite, ou vous avez réussi à regarder les 3 écrans en même temps ?

Elève : Nan.

Elève : Nan.

Le médiateur : Un par un ? Vous avez regardé es écrans un par un ?

Elève : oui

Le médiateur : Vous vous focalisez sur un puis l'autre...alors qu'est-ce qui fait que vous changez d'un écran à l'autre ?

Elève : Ben on tourne les yeux

Le médiateur : A quel moment vous changez votre regard ?

Elève : Ben quand l'image ça change ?

Le médiateur : Alors ça en montage, ça s'appelle un plan, donc quand le PLAN change ça attire votre œil, ça crée un événement visuel. Alors maintenant moi, ce qui m'intéresse, c'est de savoir, je vous avais posé la question là, où est ce qu'elle s'est mise pour filmer ? Vous avez remarqué l'endroit où elle s'est mise à chaque fois ? Est-ce que c'était toujours le même endroit ?

Elève : Nan...

Le médiateur : *Donc à chaque fois, quand elle choisit un point de vue, elle doit avoir une raison de le faire. Et ce qu'on peut essayer de comprendre dans l'endroit où elle était, qu'est-ce qu'elle a cherché à mettre en valeur ?*

Elève : ...

Le médiateur : *Qu'est-ce que vous avez remarqué de plus dans cette œuvre ? qu'est-ce qui vous a frappé ?*

Elève : *Euh que y'a beaucoup de livres...*

Le médiateur : *Le nombre de livres.... Alors le nombre de livres c'est vrai qu'il est grand, mais il est multiplié par le fait que vous avez trois écrans sur lesquels vous avez des livres, donc elle multiplie la sensation d'un nombre énorme de livres par le montage et en fait ces livres là qu'est-ce qui leur arrive ? qu'est-ce qu'ils ont de particulier ?*

Elève : *Ils sont déchiquetés.*

Le médiateur : *En fait, elle filme pas n'importe quoi, elle filme la destruction des livres.*

Ce type d'intervention nous semble pouvoir être catégorisé comme « médiation levier » dans la mesure où il vise à organiser la circulation entre différents éléments constitutifs de la disposition esthétique. D'une part, et c'est le point central, le médiateur guide les élèves vers un questionnement sur les choix conscients de l'artiste. Antoine formule également ces intentions en terme d'effets esthétiques recherchés par l'artiste et potentiellement ressentis par le spectateur : « *Vraiment elle cherche à nous immerger là dedans, elle cherche aussi par le son à donner un sentiment de volume en fait, c'est à dire que l'image que vous avez devant vous, elle est plate, mais par la taille de la salle et par le volume sonore, elle ... elle veut donner du coup un sentiment de volume* ». On voit que le médiateur oriente également les élèves vers une appréhension purement formelle de l'oeuvre. Dès lors, il s'inscrit donc dans la formation de la disposition esthétique.

De la même manière, le médiateur abonde son argumentation en décryptant le choix des vidéos d'un point de vue esthétique et formel d'abord, et en insistant toujours sur l'interdépendance entre effets sur le spectateur et intention de l'artiste. « *Encore une fois même question : qu'est-ce qui l'intéresse dans l'utilisation des 3 écrans ? Ou en tous cas qu'est-ce que ça a produit pour vous ? (silence des élèves) c'est une question pas facile mais vous pouvez faire des hypothèses* ». Antoine propose ici de manière explicite de rentrer dans la mise en énigme de cette œuvre en invitant les élèves à « faire des hypothèses ».

C'est dans cette mise en énigme de l'oeuvre qu'un élève réfléchissant répond alors : « ça fait que c'est très grand », reprenant ainsi son hypothèse de départ lorsqu'il a été interrogé « à chaud » sur ses impressions en début de médiation. Antoine ressaisit alors sa proposition issue d'un ressenti premier, d'une impression de grandeur, en travaillant sur la matière esthétique avec un lexique approprié à la réception d'objets artistiques d'une part, et en qualifiant et encadrant le ressenti : « *Oui y'a un effet d'échelle, y'a un effet d'échelle qui est énorme hein ? toi tu disais tout à l'heure : on rentre dans la salle, on est impressionnés, effectivement elle va arriver à ça grâce à l'échelle de la vidéo, le fait que la vidéo est projetée sur l'ensemble d'un mur qui fait 40 m de long* ». Outre l'emploi d'un lexique spécifique à la réception savante dans la description des différents «effets esthétiques», on retrouve ici l'exigence de l'encadrement de l'esthèse par l'ascèse, dans la réception des objets culturels au sens où la sensation à laquelle on s'abandonne est cette sensation décalée par rapport au quotidien, le fait d'être impressionné

par la taille de l'image, d'être véritablement plongé dans les vidéos, mais cette expérience doit être repensée et analysée en elle-même.

Son interprétation de l'oeuvre de Tania Mouraud ne concerne pas un « message » qui serait délivré par l'artiste, mais le décodage par hypothèses d'une démarche esthétique bien particulière. Ce décodage nécessite alors un étayage sur la catégorisation de l'oeuvre, comme « installation », guidage qui n'a pas ici juste la fonction d'apport de connaissances de culture générale et de lexique, mais qui permet d'agir comme une catégorie au sens employé dans la recherche en sciences sociales, catégorie permettant de penser l'oeuvre, de la comprendre et de l'interpréter. L'appartenance à une catégorie esthétique est amenée afin de résumer le propos : « *Et donc c'est ce qu'on appelle une installation ? On n'est pas à l'extérieur de l'oeuvre, on n'est pas face à un tableau duquel on reste extérieur, on est vraiment à l'intérieur de l'oeuvre* ». Au final, par ces différentes strates d'analyse, Antoine procède à une certaine forme de médiatisation de la disposition corporelle qui amène potentiellement à former chez les élèves une disposition esthétique savante proche de la disposition scolaire par bien des aspects. Il tente dans tous les cas de transformer par ce type de guidage, une réception immédiate en réception médiante.

Enfin, Antoine se propose de faire passer aux élèves l'idée selon laquelle les artistes sont des « compositeurs » qui organisent l'oeuvre, sa structure interne mais aussi les modalités de sa réception par les spectateurs. Il insiste dès lors sur les notions essentielles dans le domaine de la réception artistique que sont le point de vue choisi par l'artiste, la question du cadrage, de ce qui est mis en avant ou pas par « la mise en scène ». Nous constatons que le médiateur oriente les élèves, toujours par le biais du rapport formel à l'oeuvre, vers la construction effective du sens de celle-ci.

Pour ce faire, le médiateur utilise un lexique particulier de l'analyse cinématographique qui s'applique également à la réception d'une telle oeuvre vidéo. Il amène en premier lieu les élèves à préciser leur expérience de spectateur en se référant au lexique de la réception photographique ou cinématographique qui s'applique à cette oeuvre contemporaine. Ainsi, place-t-il *Ad Nauseam* au sein du champ de l'art plus généralement et introduit-il l'idée principale qu'il souhaite amener, à savoir évoquer la notion du « cadrage » et du « point de vue » comme interrogation formelle au principe même de la disposition esthétique.

Sa démarche passe d'abord par le fait de faire remarquer aux élèves que leurs regards ont sans doute été amenés à passer d'un écran à l'autre pour suivre cette vidéo. Ainsi, il leur propose une prise de recul réflexive sur leur propre vécu qui participe de la mise à distance de l'oeuvre. La notion de plan qu'Antoine utilise dans sa médiation (voir l'extrait ci-dessus) amène à la notion de cadrage qui paraît centrale selon sa vision. Ces questions de cadrage et de points de vue choisis par l'artiste participent pour ce médiateur, de l'appréhension des intentions esthétiques. Bien entendu, on peut également supposer que ce type de médiation implique des connaissances esthétiques sur le cinéma que tous les élèves n'ont pas nécessairement, ce qui peut freiner l'appropriation pour une partie des élèves. Voici cependant la manière avec laquelle le médiateur questionne les élèves en orientant implicitement leur réflexion vers la saisie du processus de création de l'oeuvre comme artefact.

Le médiateur (Antoine): *A votre avis est-ce que l'artiste elle était proche ou est-ce que elle était loin quand elle filmait ? Ça pose la question du cadrage (...) Vous avez remarqué l'endroit où elle s'est mise à chaque fois? Est-ce que c'était toujours le même endroit? (...) donc à chaque fois, quand elle choisit un point de vue, elle doit avoir une raison de le faire. Et ce qu'on peut essayer de comprendre dans l'endroit où elle était, qu'est-ce qu'elle a cherché à mettre en valeur ? ».*

Il s'agit pour lui de questionner les élèves sur les choix de quels cadrages ont été effectués par « l'artiste compositeur », c'est à dire, comme le souligne très clairement Antoine, sur « ce qu'elle a cherché à mettre en valeur ». Le fait d'insister sur le fait que l'artiste devait avoir une raison de faire les choix qu'elle a faits, contribue potentiellement à former la disposition esthétique chez les élèves qui sont ainsi amenés à la mise en énigme de l'oeuvre par l'approche formelle d'abord. Cela pourrait contribuer, pour une partie des élèves au moins, à développer une attention précise sur ce qui est montré, sur la qualification de ce qu'on décrit d'abord grossièrement comme simplement « des livres », puis que l'on affine par « la destruction de livres ». Il a donc *a priori* l'intention de faire passer les élèves à un niveau supérieur d'analyse puisqu'il explicite la focalisation volontaire de l'artiste sur « la destruction des livres ». Ce constat d'une focalisation de l'artiste, non pas sur des livres généralement, mais bien sur la destruction des livres, est le point de départ d'une analyse plus approfondie de l'oeuvre.

En définitive, la médiation proposée par Antoine n'est pas un simple recueil d'impressions qui seraient laissées « en jachère » dans la suite de l'analyse. Au contraire, celle-ci nous paraît pouvoir potentiellement fonctionner comme « levier pédagogique » pour deux raisons principales.

En premier lieu, cette médiation levier procède à une forme de médiatisation de la disposition corporelle. En effet, on voit que celle-ci oriente les élèves vers une appréhension purement formelle de l'oeuvre, c'est à dire une interprétation de l'acte comme acte esthétique avant tout, ce qui met à distance la disposition uniquement corporelle. De plus, elle propose systématiquement de ressaisir les impressions recueillies auprès des élèves, et de s'en servir dans ses démonstrations. La formulation régulière de propositions de significations fait également partie de cette démarche de transmission qui paraît pertinente pour aider les élèves à se saisir de la disposition esthétique. Cette activité sollicitée chez les élèves s'inscrit enfin dans l'exigence de l'encadrement de l'esthèse par l'ascèse, sans disjoindre les deux pour autant.

En second lieu, une médiation levier a systématiquement pour ambition de faire réfléchir les élèves sur l'intention de l'artiste et sur ses choix esthétiques conscients. Elle propose ainsi aux élèves de réaliser le décodage par hypothèses d'une démarche esthétique bien particulière. Pour ce faire, elle travaille particulièrement par l'emploi d'un lexique spécifique à la réception savante dans la description des différents « effets esthétiques ». De plus, cette médiation insiste toujours sur l'interdépendance entre effets sur le spectateur et intention de l'artiste.

En troisième lieu, cette médiation propose une démarche ayant comme but d'analyser avec les élèves l'oeuvre en tant que « composition » esthétique. La médiation levier pointe comment les artistes organisent l'oeuvre, sa structure interne, mais aussi les modalités de sa réception par les spectateurs. Le

questionnement est amené sur le positionnement de l'artiste par le biais d'interrogations précises sur les choix de cadrages notamment.

II/ Recueillir des impressions mais sans les ressaisir

Nous pouvons comparer la médiation proposée par Antoine avec une autre situation de médiation qui nous semble au contraire plutôt freiner l'acquisition par les élèves de la perception esthétique dans son acception savante. Cette médiation est alors considérée comme partiellement « freinante », puisqu'elle possède également des intentions qui rejoignent la médiation plutôt « levier » que nous venons de décrire. Il s'agit également d'une situation dans laquelle le médiateur propose aux élèves un temps de réflexion et de mise à distance de leur expérience, juste après leur avoir fait expérimenter l'oeuvre de Tania Mouraud. Le procédé pédagogique employé incitait les élèves à prendre le temps de s'asseoir et d'écrire sur une feuille de papier, leurs ressentis directs de l'oeuvre. Le dispositif pédagogique mis en place pourrait, à première vue, être utile pour prendre du recul sur son ressenti, et l'établir en tant que matériaux de l'analyse ultérieure. Mais dans ce cas, le médiateur oriente le travail non pas vers une intellectualisation, pourtant requise mais plutôt vers des contraintes plastiques qui lui sont annexes.

Le médiateur (Alexandre) : *Alors sur cette feuille, avant qu'on en parle, vous venez donc de faire l'expérience du lieu, vous allez marquer un mot, un mot que vous a évoqué cet endroit, ce que vous avez ressenti, comment vous l'avez vécu, ce que vous avez compris, vraiment, un seul mot, mais par contre, la manière dont vous allez l'écrire: il doit remplir l'ensemble de la feuille ! Le plus de place, le plus de surface possibles sur cette feuille. Que la feuille elle soit remplie avec un mot.*

Le médiateur a comme visée de faire le lien par cette consigne avec une autre oeuvre de l'artiste Tania Mouraud qui utilise cette même technique. Mais le résultat de cette stratégie de médiation est que les élèves ne vont pas s'intéresser au contenu de ces mots mais uniquement à la forme qu'ils doivent prendre « *On doit utiliser quel côté ?* », « *T'as pris quelle couleur toi ?* » « *Moi j'ai pris le violet...* », « *Le mot on le marque où ?* », « *Mais comment on fait ? jusqu'à là ?* », « *Nan mais là mon feutre franchement il est hideux !* »... On se rend compte alors que la mise en activité diffère de la mise en énigme de l'oeuvre. « *On doit faire quoi déjà ?* », « *Mais pourquoi elle a fait ça en fait ?* » se demande un élève, noyé par ces informations pratiques qui opacifient l'enjeu de la ressaisie des perceptions comme matériaux pour l'interprétation de l'oeuvre de Tania Mouraud.

L'enquêtrice se saisit de ce moment de flou pour interroger un élève en présence et lui demander ce qu'il est censée faire avec ces feuilles : « *Ben, il nous avait dit d'écrire un mot. Pour décrire la scène. Moi j'ai écrit "recyclable" mais je sais pas ce qu'on va en faire en fait* » (extrait de l'observation de la visite scolaire au MAC/VAL). Cet élève est ici dans une forme d'incompréhension sur le sens de l'exercice lui-même. La ressaisie des impressions esthétiques en vue de l'analyse est un exercice qui est très peu proposé en milieu scolaire.

Or ici, l'élève semble mobiliser le registre scolaire en premier lieu et s'acquitte ici d'une activité simple dont il ne saisi pas le rôle, au-delà de la tâche elle-même (ce qui demeure tout à fait implicite). Il est également ancré dans la disposition narrative en considérant que le travail qui lui est demandé est de

« *décrire la scène* », ce qui n'est pas réellement ce qui est attendu du médiateur. Celui-ci tend plutôt à recueillir des impressions en vue de les ressaisir. Il y a donc un malentendu fondamental qui ressort ici. L'élève ne comprend pas quelle est la démarche d'analyse de l'œuvre, celle-ci ne lui ayant pas été explicitée. Ici, le mot proposé reste de plus, en suspend, sous entendant que tous les mots étaient recevables pour se saisir de l'œuvre. Au contraire, les mots évoqués avaient besoin d'être déconstruits car cette œuvre ne parle pas du recyclage. On le verra dans la dernière partie de notre analyse.

Dans ce cas, la confusion s'instaure donc, par la non médiation de ce recueil d'impressions. Finalement, l'exercice prendra également bien plus de temps que prévu, et le médiateur ne se sert pas des mots écrits sur les affiches par les élèves concernant les perceptions exprimées (« bizarre », « bruyant », « impressionnant »). Concernant l'apprentissage par les élèves du métier complexe de spectateur, notamment pour la ressaisie des perceptions qui nous intéresse ici, cette mise en activité est donc mise en œuvre de façon disjointe de la première partie de la séance, ce qui, au regard de la réaction des élèves, semble ne pas pouvoir contribuer à la formation chez eux de la disposition esthétique.

Nous avons objectivé par l'exemple ci-dessus, des éléments à la fois freinants de la médiation elle-même et des éléments potentiellement freinants issus de l'appropriation des élèves. D'un côté, la médiation qui est proposée détourne le recueil des impressions des objectifs de réflexion, d'intellectualisation de l'œuvre en insistant surtout sur les modalités de leur réalisation concrète. Autrement dit, la mise en activité qui est sensée motiver les élèves, accompagnée d'une forte insistance sur la forme du recueil d'impression, diffère finalement de la mise en énigme de l'œuvre. Or, c'est bien cette mise en énigme qui est au cœur du processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique. De plus, une médiation qui se propose seulement de recueillir les impressions des élèves, sans les ressaisir, sans s'en servir par la suite dans l'analyse, et sans constituer des hypothèses à partir de celles-ci, ne propose pas réellement de médiatisation des impressions premières des élèves.

D'un autre côté, en ce qui concerne les éléments freinants pour les élèves, nous avons vu qu'il y a un malentendu fondamental sur la nature de l'activité de recueil d'impression. Certains élèves non connivents ne conçoivent pas le recueil des impressions comme une phase à part entière de l'analyse. Ils demeurent ancrés dans le registre scolaire et la disposition narrative (*décrire la scène*) alors qu'il s'agit de relever ses impressions. De ce fait, on peut penser qu'un travail de la médiation « levier » doit pouvoir déconstruire ces *a priori* avec les élèves afin de les accompagner vers l'acquisition de la disposition esthétique.

III/ Difficulté pour les élèves d'appréhender leurs impressions comme des matériaux d'analyse

Nous venons de conclure sur le fait que les élèves non-connivents pouvaient être pris dans un malentendu sur la nature du travail de recueil d'impressions. L'analyse des entretiens semi-directifs apporte des éléments complémentaires à cette réflexion. En effet, ils nous permettent d'appréhender le

processus de transmission-appropriation de manière plus globale et de voir en quoi la médiation peut être « freinée » par les élèves eux-mêmes si l'on ne tient pas compte de leurs spécificités de réception. Sans pour autant nous donner à voir les effets directs de telle ou telle médiation, les propos des élèves nous éclairent sur les freins qui peuvent s'opérer du côté de l'appropriation de la disposition esthétique. Des freins auxquels peuvent se heurter aussi bien les « médiations leviers » que les « médiations freinantes », même si elles ne répondent pas de la même manière à ces enjeux potentiels. Néanmoins, si la médiation apportée par Antoine correspond selon plusieurs critères que nous venons d'évoquer, à une « médiation levier », on remarque, dans le long extrait d'observation présenté en amont dans lequel il intervient, un contraste entre la qualité de la médiation apportée (en termes d'étayages, de modélisations, de pointages et de guidages effectivement réalisés auprès des élèves) et les réactions des élèves eux-mêmes.

En effet, ceux-ci semblent le plus souvent rester muets face aux différentes questions du médiateur, notamment celles qui ne nécessitent pas seulement une réponse descriptive simple, mais plutôt une prise de recul certaine sur l'œuvre, ainsi que sur les effets que celle-ci a produit sur les élèves. En cela, nous pouvons dire que cette médiation est potentiellement « levier » mais qu'elle est également potentiellement « freinée » par la disposition des élèves à la réception artistique dans cette classe non connivente. Quels sont les premiers éléments qui peuvent être pointés comme freinants aux vues de cette observation ?

Tout d'abord, on constate que les élèves peinent à appréhender l'œuvre selon les critères formels issus du cinéma et de la photographie (notions de plans et de cadrages), outillages notionnels qui leur sont éventuellement inconnus au sein de cette classe non-connivente. De ce fait, le registre culturel de l'appréhension de l'œuvre est possiblement une des difficultés de l'appropriation de la disposition esthétique par les élèves. De plus, on a pu constater dès le début de la médiation, lorsque Antoine a demandé leurs impressions aux élèves, qu'une partie de ceux-ci rencontrait des difficultés à appréhender l'œuvre de Tania Mouraud comme une œuvre d'art : « *Ce qu'on a vu m'sieur, c'est pas une œuvre ?* » lui demande alors directement un élève.

Encore une fois le registre culturel est ici en jeu, puisque la plupart de ces élèves découvrent avec cette visite l'art contemporain et ses caractéristiques. Ils sont ainsi désavantagés par rapport aux élèves des classes conniventes qui parviennent plus aisément de par leur socialisation et leur culture muséale plus grande, à considérer les œuvres contemporaines comme des processus artistiques en tant que tels. Cela complique potentiellement leur appropriation de la démarche intellectuelle proposée par Antoine qui se base intégralement sur ce présupposé artistique de l'œuvre de Tania Mouraud. Dans nos entretiens semi-directifs, nous avons pu conclure plusieurs fois à cette même résistance « *Non, c'était pas intéressant, parce qu'il faisait quelque chose : recycler, ou..... ? Pour moi, c'est pas d'art. C'est pour ça.* » (Onur, bon élève mais peu socialisé à la disposition esthétique). Voyons de plus près ce qu'une autre élève du même profil (une bonne élève, de milieux populaires de cette classe non-connivente) dit de l'œuvre en question élève qui a justement suivi la médiation d'Antoine lors de sa visite au MAC/VAL.

■ *Entretien avec Nawel, bonne élève (mais peu socialisée à la disposition esthétique), classe de 3^{ème} du collège de V. (94). Père : soudeur (au chômage) ; Mère : au foyer.*

Nawel : C'était dans une salle, mais ça m'a pas plu...

L'enquêtrice : Non ? Alors, pourquoi ?

Nawel : Celle là j'ai pas aimé, j'ai pas compris en fait le concept c'était bizarre... parce que voir ça dans un musée, j'ai pas compris.

L'enquêtrice : Pourquoi ?

Nawel : Ben en fait, euh... Pour moi, l'art c'est plus travaillé alors que là euh, il fait mine une usine, déchirer les livres et tout ça, c'est pas intéressant, tout le monde peut faire ça quoi.

L'enquêtrice : D'accord, ouais, tu trouves qu'en fait le travail artistique on ne le voit pas quoi !

Nawel : Non, on le voit pas, après les sons tout ça euh, je sais pas, tout le monde peut faire ça quoi, c'est banal !

(...)

L'enquêtrice : Ouais, ok, et euh, les images ? Tu as pensé quoi la première fois que tu les as vues ?

Nawel : C'était comme si je regardais à la télé un reportage sur, comment on déchirait les livres.

L'enquêtrice : ok

Nawel : Pour moi c'était pas de l'art.

(...)

L'enquêtrice : Déjà, c'est le premier truc que t'as dit, elle a fait exprès que ça soit très très très bruyant comme ça, pourquoi ?

Nawel : Franchement je sais pas parce que j'ai pas du tout compris en fait...

L'enquêtrice : ouais ?

Nawel : J'ai pas du tout compris, pour moi, si je regarde ça à la télé, ou dans un musée, c'est la même chose, et je vois pas pourquoi, ça ça se trouve dans un musée.

Dans ce cas, il est intéressant de constater que même une bonne élève, lorsqu'elle est issue de milieux populaires et donc non connivente avec la disposition esthétique attendue, peut être en difficulté sur la réception savante d'une œuvre contemporaine. Elle expose dans cet entretien plusieurs réticences et incompréhensions profondes du travail réalisé par cette artiste. D'une part, le registre de l'identité symbolique qu'elle mobilise n'est pas celui d'un critique d'art puisqu'elle considère l'œuvre comme un reportage télévisé, qui n'amène pas à une analyse particulière.

D'autre part, le registre culturel est ici également en cause, car cette élève n'a pas les connaissances requises concernant le fonctionnement possible de l'art contemporain pour appréhender cette œuvre comme une œuvre. Sa question récurrente est alors « pourquoi cela se trouve dans un musée » et non « qu'est-ce que cette artiste cherche à me transmettre et comment le fait elle ? » qui correspondrait plutôt à la disposition savante. Ces questions initiales prennent d'après cet extrait d'entretien une place considérable dans l'esprit des élèves non connivents, et une médiation levier pourrait dès lors tenter de déconstruire ces appréhensions par des apports de connaissance d'un côté et par un guidage attentif pour amener les élèves vers les bonnes questions à se poser une fois cette interrogation première (pourtant bien légitime) dépassée.

Nous constatons par ailleurs que les élèves demeurent dans une simple description et n'entrent pas dans l'analyse lorsqu'ils sont interrogés sur leurs impressions ressenties durant l'expérience de l'œuvre de Tania Mouraud. Ces impressions ressenties semblent, unanimement dans notre corpus d'élèves de classes non conniventes, ne pas pouvoir être appréhendées comme pouvant donner du sens à l'œuvre. Voyons par exemple le cas d'un élève qui est amené à revenir sur ses impressions. La manière peu impliquée avec laquelle il en parle est révélatrice d'une faible appropriation de la disposition esthétique.

Entretien avec Onur, élève de niveau scolaire moyen, classe de 3^{ème} V. (94). Père : Ouvrier du bâtiment ; Mère : Au foyer
L'enquêtrice : Ben, t'es rentré dans une salle, y s'est passé des choses, quoi. T'as vu des choses ? T'as entendu des choses ? T'as sans doute ressenti des choses ?
Onur : Y'avait plusieurs images.
L'enquêtrice : Ouais.
Onur : Après, y'avait beaucoup d'son.
L'enquêtrice : Ouais.
Onur : Après, y'avait que des livres, que des feuilles, et ça re-situe , je crois.
L'enquêtrice : Ouais. Donc, ça t'a fait quoi comme impression quand t'es rentré ?
Onur : Rien.
L'enquêtrice : Rien ? Est c'que c'était impressionnant ? Est c'que c'était surprenant ?
Onur : Non.
L'enquêtrice : Non. Tu t'es juste....., t'es juste rentré et tu t'es pas dit : ' Oh là là, c'est bruyant ?, c'est grand parexemple ?
Onur : Non, y'avait beaucoup de son mais voilà quoi.
L'enquêtrice : Ouais.
Onur : On s'entendait pas ! Après, c'était pas très impressionnant. Euh...J'sais pas quoi dire d'autre là dessus.

Dans ce cas, on peut voir apparaître une réception des œuvres contemporaines plus généralement observée avec des élèves de milieux populaires. La description des impressions liées à l'expérience de l'œuvre prend généralement la forme de réponses « fermées » au sens où celles-ci n'amènent pas à un développement, ce qui n'est pas le cas avec des élèves connivents qui vont bien plus souvent partir de ces impressions pour attribuer du sens à l'œuvre. Pour Onur, on voit d'ailleurs que sa succincte description de ce qu'il a perçu de cette œuvre est en elle-même un point final. En effet, on le voit conclure ainsi : « *Et ça re-situe je crois* » et donc fermer le possible développement de l'analyse.

On note également dans ses propos, la difficulté à comprendre le fait même de parler non pas sur une œuvre mais sur ses propres impressions de l'œuvre, « *J'sais pas quoi dire d'autre là dessus* » conclue-t-il en nous montrant une forme de désarroi face à la disposition esthétique qui est attendue de lui. Au-delà de ces descriptions fermées ne tendant pas vers l'analyse, nous avons également enquêté auprès d'élèves de milieux populaires, et des classes non-conniventes qui peinaient surtout à saisir la dimension d'artefact de l'objet d'art par la ressaisie des impressions comme « effets » recherchés sur le spectateur. Voici un long extrait d'entretien avec un élève en difficulté scolaire qui nous permet de mieux comprendre comment la réception savante des œuvres par les élèves peut être « freinée » par des enjeux de différents ordres.

Entretien avec Dylan, élève en difficulté, classe de 3^{ème} du collège de V. (94)
Père : routier (au chômage) ; Mère : Vendeuse dans un magasin (au chômage).
L'enquêtrice : Ouais ? y'avait quoi de particulier dans cette grande salle aussi ?
Dylan : J'sais plus...
L'enquêtrice : Ben quand t'étais là, comment c'était ? tu te souviens ? au niveau du son
Dylan : Ben c'était fort.
L'enquêtrice : Ouais
Dylan : Très fort
L'enquêtrice : Et le son comme ça à ton avis, pourquoi c'était fort comme ça ?
Dylan : J'sais pas
L'enquêtrice : Est-ce que c'était agréable d'être dans cette salle ou pas ?
Dylan : Non
L'enquêtrice : Non hein ? elle fait EXPRES que ce ne soit pas agréable, pourquoi à ton avis ?

Dylan : (déconcerté) ?...
 (...)
L'enquêtrice : Au niveau de l'espace comment c'était ?
Dylan : Très grand
L'enquêtrice : Comment c'était quand on était juste en bas des écrans ? tu t'es un peu approché d'ailleurs des écrans ?
Dylan : hum
L'enquêtrice : Qu'est-ce-que ça faisait comme impression ?
Dylan : Euh bah c'était bizarre
L'enquêtrice : Bizarre ? ça veut dire quoi bizarre ?
Dylan : J'sais plus en fait...
L'enquêtrice : T'avais l'impression que ça te tombait dessus ou t'avais l'impression que...
Dylan : Nan
L'enquêtrice : Nan ?
Dylan : Ben c'était normal comme si je regardais la télé
L'enquêtrice : Comme si tu regardais la télé ?
Dylan : Oui
L'enquêtrice : C'était pas un peu différent de quand tu regardes la télé quand même ?
Dylan : Bah si parce que c'était plus grand et plus fort et tout.
L'enquêtrice : Ouais, est-ce que c'était comme un reportage télé normal ?
Dylan : Non.
 (...)
L'enquêtrice : Ouais et donc dans ses choix, alors mettre ça si grand ?
Dylan : J'sais pas... (très timidement, presque sans voix)
L'enquêtrice : Mais en tous cas ça t'as pas trop plu parce que...
Dylan : J'ai pas compris.

Dans cet extrait, on voit apparaître trois éléments saillants. Tout d'abord, cet élève semble avoir vécu de manière difficile sa rencontre avec l'œuvre de Tania Mouraud qui est venue le déstabiliser fortement. On peut le percevoir à la manière avec laquelle il s'efface peu à peu durant l'entretien, se sentant éventuellement illégitime de ne pas savoir comment interpréter cette œuvre à partir de ses impressions. Ici, c'est la situation de l'entretien elle-même vécue potentiellement comme un examen culturel qui ravive une forme de possible « violence symbolique » vécue pendant la visite au musée, lorsque l'accès à la disposition esthétique lui résiste. « *J'ai pas compris* », conclue cet élève en difficulté, comme si le décrochage cognitif dans lequel il est déjà en prise à l'école plus généralement, se répercutait également sur l'acquisition possible de la disposition esthétique, qui, on l'a vu, possède plusieurs dimensions intellectuelles communes avec la disposition scolaire.

Ensuite, Dylan exprime également dans cet extrait combien il est difficile pour lui de qualifier l'œuvre et plus encore de qualifier ses ressentis sur l'œuvre. Lorsque l'enquêtrice lui demande de mieux définir ce qu'il trouve « bizarre », celui-ci évite la réponse et se détourne donc de la possible entrée dans le second degré de la disposition esthétique, plus analytique. Cette qualification des œuvres par l'adjectif « bizarre » est très récurrente dans nos résultats d'enquête chez les élèves de classes non conniventes. Elle révèle une attitude commune de ces élèves qui « reçoivent » l'œuvre en la comparant à leur référence « quotidienne ». En effet, est qualifié de « bizarre », quelque-chose qui s'écarte d'une norme ou d'une habitude.

En cela, on peut faire le lien avec un troisième point au sujet de cet élève qui appréhende principalement l'œuvre par le prisme de la « disposition évocative ». Il s'agit pour lui de reconnaître une expérience familière évoquée par l'œuvre, ici par exemple, le fait de regarder la télévision (tout comme

nous l'avons vu pour Nawel). Du point de vue des registres de l'apprentissage, il semble que ce soit donc la question de la secondarisation de l'expérience quotidienne qui soit ici en jeu dans la réception erronée de cette œuvre et donc le registre à la fois cognitif, culturel et de l'identité symbolique. En effet, il s'agit de savoir réaliser le saut cognitif de ressaisie de ses impressions et de leur mise à distance, ce qui nécessite pour le spectateur de l'œuvre une certaine posture épistémique que les élèves pris dans une certaine identité sociale, n'adoptent pas. Egalement, cela implique de positionner l'objet œuvre comme objet d'étude à part entière, nécessitant des codes particuliers de réception, notamment culturels.

L'analyse d'un entretien avec Ibrahim, un élève en difficulté scolaire nous amène enfin à objectiver d'autres logiques en présence, lors de la médiation de l'œuvre de Tania Mouraud. En effet, cet élève est loin de l'approche formelle proposée par le médiateur Antoine qui décortiquait pourquoi l'artiste avait fait le choix de travailler sur des effets esthétiques d'échelle, notamment par le biais des écrans géants. Il est également loin de l'analyse du médiateur Alexandre qui insiste sur la notion d'amplification comme traduisant une intention esthétique (voir analyse plus haut). Au contraire, Ibrahim nous montre ci-dessous combien l'ancrage fort dans la « disposition technique » pour ce cas, vient empêcher l'accès de cet élève aux degrés plus élevés de la disposition esthétique que ces médiateurs essaient de lui transmettre. Voici comment il explique par exemple les « choix conscients de l'artiste » en demeurant dans une pensée très pragmatique, mais éloignée des enjeux esthétiques réels.

Entretien avec Ibrahim, (élève non connivent, GROUPE?), élève en difficulté, classe de 3^{ème} du collège de V. (94). Père : absent ; Mère : Auxiliaire de puériculture

L'enquêtrice : T'as eu quoi comme impressions?

Ibrahim : Ouais c'était grand. C'était grand. (...) Ouais ouais c'était grand. ça faisait euh... c'était grand! Y'avait 4 écrans différents. Et les 4 étaient grands et au total ça faisait un grand écran, plus grand que les écrans de cinéma !

L'enquêtrice : Ouais. Pourquoi elle choisit de faire un... ?

Ibrahim : Pour qu'ils voient bien les gens.

L'enquêtrice : Ouais pour qu'on voit bien. Tu trouves qu'on voyait bien où...

Ibrahim : Ouais on voyait bien, on voyait bien la différence. Y'en a qui étaient en noir et blanc, y'en a qui étaient en couleurs. on voyait bien la différence.

L'enquêtrice : Donc toi tu penses que c'est pour nous montrer ça en plus grand, pour qu'on voit mieux?

Ibrahim : Ouais.

Dans le mode de réception de l'objet artistique par cet élève non connivent, il semble logique d'interpréter la taille des écrans au travers le prisme des enjeux de la communication quotidienne. C'est à dire que pour cet élève, tout se passe comme si l'artiste émettait un message comme un publicitaire pourrait le faire, pour « atteindre » un public. Afin de bien s'assurer de la bonne réception de ce message par le destinataire, il va donc choisir une grande taille à sa publicité et écrire de manière très lisible afin d'être efficace. Pour Ibrahim, le choix de la taille des écrans dans l'œuvre de Tania Mouraud relèverait des mêmes enjeux : « Pour qu'ils voient bien les gens », argumente t-il ici. Cela fait écho à ce que nous avons déjà rencontré plus haut chez un autre élève qui argumentait l'aspect très sonore de l'œuvre « pour qu'on soit bien dedans », ou pour qu'on soit donc à l'écoute, concentrés sur l'œuvre. C'est ainsi que l'on se rend compte à quel point Ibrahim comme représentant des élèves non connivents avec notre enquête, est éloigné de la disposition esthétique dans ses « schèmes d'appropriation » de l'œuvre. Il ne la pense

pas du tout en effet en termes de choix esthétiques qui pourraient avoir un sens en eux-mêmes. L'entrée par la disposition technique dans ce cas est visible chez cet élève qui réfléchit d'abord aux procédés de production de l'œuvre et non aux processus artistiques générateurs d'un acte de création singulier et porteur de sens. Nous distinguons donc dans nos résultats des élèves non connivents qui s'attachent globalement plutôt aux procédés artistiques (ou techniques employées) tandis que les élèves connivents sont capables de s'intéresser au processus artistique dans son ensemble, même si celui-ci est abstrait ou intellectualisant (idées développées).

Pourtant, la disposition technique peut bien entendu constituer une des entrées dans l'œuvre dans une réception savante. Notamment lorsque la question initiale du procédé de création vient s'actualiser dans un second temps à la lumière de la question du processus esthétique visé. C'est ce que ne parvient pas à faire Ibrahim, qui aurait besoin dans ce cas d'une médiation l'accompagnant dans cette transformation du regard. Dans notre corpus, cette prévalence de la disposition technique dans les milieux populaires est visible également chez de bons élèves de ces classes non-conniventes. C'est le cas par exemple de Nawel.

Entretien avec Nawel, bonne élève, classe de 3^{ème} du collège de V. (94)

Père : soudeur (au chômage) ; Mère : au foyer.

L'enquêtrice : Par rapport à l'image de télé, alors, pourquoi elle a surdimensionné comme ça à ton avis ?

Nawel : Pour nous déstabiliser, parce qu' aussi faut regarder la 1ère, la 2ème, et la 3ème, parce qu'on peut pas regarder les 3 images en même temps, on se demandait : 'faut regarder lesquelles en même temps ? On y arrive pas, c'est pas très bien fait du coup.

Ici encore, Nawel répond en prise avec les mêmes questions essentiellement pragmatiques. On se rend compte que si Nawel est une bonne élève (qui représente les cas de « transfuges sociaux » ou bons élèves issus de milieux populaires), elle n'est cependant pas connivente avec la culture savante et scolaire pour lesquelles elle n'a pas eu de socialisation particulière. Les schèmes de perception et d'appréhension de l'objet culturel demeurent ancrés dans l'idée populaire d'un art comme artisanat ou travail bien fait, ainsi que l'idée d'une communication qui ne serait pas optimisée entre l'artiste et les spectateurs.

Ces conclusions sont à notre sens à mettre en lien avec un autre résultat de l'enquête : le fait que les élèves non connivents ont souvent de la difficulté à appréhender les œuvres contemporaines comme étant des œuvres justement (nous allons approfondir ce point ci-dessous). C'est le cas par exemple lorsque l'objet culturel comme ici l'œuvre de Tania Mouraud leur rappelle des choses du quotidien comme la télévision. Aussi, il semble plus difficile pour eux d'analyser cette œuvre dans ses effets esthétiques et comme artefact artistique alors qu'elle est assimilée à un objet plus usuel. En effet, leur rapport quotidien à la télévision ne requiert pas tout ce cheminement de pensée pour une construction de la signification délivrée de manière indirecte comme une œuvre d'art contemporain. Or, cette même œuvre vient jouer sur les codes du réel pour ressembler *a priori* à un reportage sur le recyclage à la télévision alors qu'elle « parle » en définitive dans un langage second. Cela brouille les pistes pour les élèves de milieux populaires qui peinent à comprendre ces jeux de miroirs déformants entre réel et fiction.

Néanmoins, une différence nette s'observe entre cette bonne élève d'une classe non-connivente et Dylan ou Ibrahim précédemment cités. Les deux derniers demeurent totalement extérieurs tout au long de leur entretien avec la disposition esthétique attendue. Alors que Nawel, malgré les résistances initiales, est finalement capable de comprendre l'effet esthétique de la dimension choisie par l'artiste : « *Mais si elle l'aurait fait par exemple en plus petit, ça aurait pas fait la même chose, ça aurait pas fait le même effet* ». Or, précisons que cette élève a suivi la visite plutôt qualifiée de « levier » du médiateur Antoine décrite plus haut. Elle a donc potentiellement retenu des éléments apportés par la médiation, qui l'ont amenée effectivement à transformer son rapport premier aux œuvres en un rapport secondarisé, que la médiation plutôt « levier » aurait permis de faire évoluer. Cela se révèle également vrai du point de vue du troisième degré, à savoir la problématisation de l'œuvre, on le verra.

Il est important de pouvoir considérer les difficultés rencontrées principalement par les élèves non connivents afin de les appréhender en terme de médiation. Tout d'abord, le constat que nous avons fait est la difficulté pour ces élèves de milieux populaires d'appréhender l'œuvre selon des critères formels. En effet, ce rapport formel qui est celui requis à la fois à l'école et dans la critique savante demeure relativement éloigné de la disposition populaire mobilisée par ces élèves. La médiation aurait de ce fait une mission particulière pour pallier au manque d'outillage des élèves quant à la disposition savante qui est attendue d'eux. Le rapport formel aux œuvres s'apprendrait donc, mais ne serait pas inné chez tous les élèves.

Dans le même ordre d'idée, les élèves non connivents se méprennent parfois sur la nature d'œuvres trop proches en apparence d'objets usuels. Ils ont alors de la difficulté à comprendre que le rapport aux œuvres qui est attendu d'eux ne soit pas identique au rapport quotidien qu'ils ont de ces objets usuels. Or, l'art contemporain détourne ces objets du quotidien pour les exposer dans leur fonction d'œuvre, ce qui requiert de changer de posture et de les aborder comme tels. Une médiation « levier » insisterait donc sur cet aspect auprès des élèves non connivents afin de lever le malentendu. La disposition évocative et la mobilisation basse du registre culturel (par manque de connaissances de ce qu'est possiblement une œuvre contemporaine) viennent brouiller l'appropriation adéquate des œuvres. Une clarification des enjeux de fonctionnement de l'art contemporain semble donc requise afin que les œuvres puissent être considérées comme processus créatifs nécessitant une réception particulière. Plus généralement, la mobilisation importante par les élèves de la disposition évocative pose la question de la secondarisation difficile des objets de la vie quotidienne reconnus dans les œuvres.

La réception populaire des œuvres, est pareillement ancrée dans la disposition technique. Celle-ci amène souvent les élèves à appréhender l'œuvre comme objet de communication classique, qui se doit d'être clair et transmis de façon direct d'un émetteur à un récepteur alors que l'art contemporain fonctionne justement très majoritairement sur le caractère non direct des messages transmis (ce qui lui confère son statut d'art plus généralement). Dans ce cas, il peut être préjudiciable pour ces élèves non connivents de ne pas penser en terme de choix esthétiques qui pourraient avoir un sens en eux-mêmes.

La disposition technique entraîne aussi les élèves à seulement s'intéresser à un travail « bien fait » pour appréhender des œuvres contemporaines dont la relation de l'artiste à l'œuvre est plus complexe⁵⁹. De ce fait, ces élèves non connivents qui appréhendent l'œuvre plus en terme de procédé de fabrication qu'en terme de processus de création peinent à s'approprier des œuvres contemporaines. Une médiation levier pourrait dès lors tenter de travailler avec les élèves à l'objectivation de l'acte esthétique comme relevant d'une réflexion bien spécifique.

Enfin, on constate les mêmes difficultés à l'école, face à des supports purement scolaires⁶⁰ et face à des œuvres contemporaines pour les élèves les moins connivents. Dans les deux cas, ces derniers sont capables d'une description seule, mais pas toujours de revenir de manière réflexive sur leurs impressions. Ils ont des difficultés à développer un argumentaire au delà de la description seule. Cette description ne sert pas à l'analyse, elle est énoncée sans autre but qu'elle-même par les élèves. C'est pourquoi nous pouvons parler d'un décrochage cognitif, qui serait équivalent à l'école et face aux œuvres. Celui-ci entrainerait possiblement un effet de « violence symbolique » pour les élèves qui se sentiraient exclus de la compréhension d'une œuvre. D'où l'importance primordiale d'une médiation qui se penche sur les inégalités sociales d'appropriation des œuvres, et qui donne accès à tous à la formation de la pensée par la médiation des œuvres, mais également à la possibilité de construire une interprétation, afin de dépasser le sentiment d'illégitimité qui est lié au degré de connivence initiale avec la disposition esthétique.

Synthèse intermédiaire

Il est donc nécessaire de prendre en compte les difficultés des élèves pour deux raisons principales. D'une part afin de comprendre quels sont les besoins particuliers des élèves non connivents. En effet, l'enjeu n'est pas ici de savoir comment transmettre la disposition esthétique aux élèves connivents : leur socialisation familiale suffit. Le plus souvent, s'appuyant sur elle, les médiations proposées agissent comme des « leviers » pédagogiques. Pour parler de manière imagée, reprenons notre schématisation d'un levier pédagogique (p.157): le levier fonctionnerait donc mieux auprès des élèves connivents, pour qui le poids à soulever serait d'une certaine manière moins important que chez les élèves non connivents (ou parce que le point d'appui est plus ferme). La force exercée en serait moins importante. Mais dans le cas des élèves non connivents, certains besoins spécifiques se font ressentir dans nos analyses, et nécessiteraient une adaptation de la proposition pédagogique de médiation.

D'autre part, cette prise en compte de la possible difficulté des élèves peut permettre d'anticiper des situations de médiation qui seraient freinées par les dispositions effectives des élèves et les malentendus existant entre disposition populaire d'appréhension des œuvres et disposition esthétique attendue. Un véritable travail de socialisation, et d'acculturation à la disposition savante de réception des œuvres est requis pour les élèves les moins connivents, sans quoi ils passent potentiellement à côté des

⁵⁹ En effet, certains artistes contemporains ne sont plus eux-mêmes les personnes qui réalisent concrètement les œuvres. Ils en sont les réalisateurs, qui les conçoivent, les argumentent et les transforment en statut d'œuvre. Bien sûr de nombreux artistes contemporains sont également des créateurs plasticiens, mais certaines œuvres ou installations sont « fabriquées » par d'autres.

⁶⁰ cf. les conclusions du laboratoire CIRCEFT-ESCOL notamment développées dans le chapitre 1

enjeux de l'œuvre, ce qui peut également avoir des conséquences importantes en termes de décrochage cognitif et de délégitimation dans ce rapport aux objets culturels.

L'enjeu est ici de savoir exactement de quoi relève cette acculturation. Il s'agirait pour les médiateurs de bien objectiver vis à vis des élèves, la spécificité des œuvres contemporaines d'une part, qui utilisent le réel bien souvent pour le décaler et qui peuvent surprendre à première vue dans la forme qu'elles prennent. Il est également question de clarifier la focalisation sur le processus artistique comme porteur de sens plutôt que sur le procédé technique de création (qui l'est moins souvent). De plus, il pourrait être intéressant pour la médiation d'accompagner davantage les élèves sur la nécessité d'une appréciation formelle des œuvres contemporaines, appréciation qui est peu commune pour les élèves non connivents.

Par ailleurs, au delà du travail fondamental d'acculturation sans lequel les élèves peuvent rester éloignés de la construction du sens de l'œuvre, il s'agit pour les médiateurs de trouver les outils pour leur apprendre à médiatiser leurs schèmes de réception populaire. L'idée est qu'ils puissent s'en servir non comme une fin en soi, mais comme une voie de recueil des premiers matériaux utiles à l'analyse. Les médiateurs auraient un rôle afin de les aider à voir leurs impressions comme des matériaux d'analyse ce qui est très difficile pour eux, qui ne sont pas familiers de cette démarche « d'aïsthesis réfléchie ». Il semblerait relativement important enfin de leur donner à voir les différents degrés de réception des œuvres auxquels on souhaite leur donner accès par le biais de la médiation afin de rendre moins opaque pour eux les objectifs finaux qu'ont les médiateurs en les confrontant aux œuvres. Nous allons voir dans la section suivante notamment comment l'accès au 3^{ème} degré de la disposition esthétique et à la disposition problématisante est complexe pour les élèves non connivents.

C/ Accompagner les élèves dans la problématisation de l'œuvre

Nous avons vu par quels cheminements les discours de médiation tentaient d'amener les élèves du 1^{er} degré de la disposition esthétique, notamment de la disposition corporelle (dans le cas de cette œuvre) vers le second degré plus analytique. Voyons à présent quelle stratégie de médiation est choisie pour les accompagner dans le saut cognitif nécessaire à la problématisation de ces « matériaux » premiers recueillis par l'expérience de l'œuvre et ressaisis une première fois. Pour ce faire, nous commençons tout d'abord par le cas du médiateur Antoine, pour ensuite revenir sur d'autres types de médiation qui nous donneront un point de comparaison possible afin d'enrichir notre propos.

I/ De la disposition évocative à la disposition problématisante : une médiation potentiellement « levier »

Dans le but d'amener les élèves vers la problématisation de l'œuvre, le médiateur Antoine part tout d'abord d'un accompagnement dès en amont de l'expérience, nous l'avons vu dans la première partie de ce développement. Avant de les faire entrer dans la salle d'exposition, il les positionne d'ores et déjà en situation de mise en énigme de l'œuvre en les invitant à appréhender celle-ci notamment par le biais

de la disposition évocative, dans laquelle les élèves entrent aisément puisqu'elle correspond à leurs schèmes de perception populaires.

Visite MAC/VAL (médiateur Antoine), classe ...

Le médiateur : *J'aimerais que tout le monde se concentre sur le son, et j'aimerais que vous me disiez à quoi ça vous fait penser, à quoi ça vous fait imaginer ?*

Elève : *A un nuage... euh un orage !*

Elève : *Euh au décollage d'un avion !*

Le médiateur : *Le décollage d'un avion d'accord j'aimerais que vous continuiez à écouter...*

Elève : *C'est dans la nature ou ?*

Elève : *On dirait le vent !*

Elève : *Mais non c'est pas le vent !*

Le médiateur : *Alors attends, parce que ça dépend des perceptions de chacun. On entend un son et chacun a une interprétation différente, et une image différente hein. Toi tu vois quoi par exemple ?*

Elève : *Un atterrissage.*

Elève : *On dirait des dinosaures*

Elève : *Ah ouais, des dinosaures qui se battent !*

Elève : *On dirait c'est la guerre.*

Le médiateur : *Ah ! Par rapport à la guerre, c'est intéressant ça, gardez bien ça en tête !*

Elève : *Y'a des bombardements et tout...*

Elève : *Mais nan pas par rapport à la guerre non !*

Ce type de médiation peut amener les élèves à entrer dans une quête de sens avant même de vivre l'expérience de l'oeuvre, on peut le voir par exemple dans la question d'un élève au médiateur lorsque celui-ci s'interroge : « *C'est dans la nature ou... ?* ». De plus, la sollicitation de leur disposition évocative comme schème de réception populaire, leur permet d'être actifs et impliqués dès l'entrée dans l'oeuvre qui leur est proposée. On peut voir dans cet extrait transparaître l'enthousiasme qu'ils ont à rechercher des conjectures possibles. Néanmoins, comme souvent lorsque les élèves sont mobilisés au départ sur leur disposition populaire, le saut cognitif qui est nécessaire pour passer à une disposition savante de réception est relativement périlleux. Il est intéressant de constater que cette médiation est à la fois « levier » car elle incite à un cheminement intellectuel qui tente de faire passer les élèves d'une disposition populaire à une disposition savante de réception des oeuvres, mais qu'elle comporte également quelques éléments pouvant être « freinants ».

Nous pouvons en particulier souligner deux éléments qui pourraient être selon nous freinants. D'une part, l'insistance du médiateur sur le relativisme des évocations, qui sont uniquement « personnelles », pourrait éventuellement brouiller les pistes de réception. En effet, les élèves sont par là-même confortés dans l'idée que la réception qui est attendue d'eux est de simplement confronter leurs imaginaires, ce que leur évoque personnellement l'oeuvre, sans pour autant transformer ces évocations personnelles en matériaux d'analyse et sans avoir une ambition d'objectivation qui est le corollaire nécessaire de cette phase de subjectivation. On voit d'ailleurs les élèves dans cet extrait continuer de confronter leurs points de vues différents, « *non c'est pas le vent* », « *non c'est pas la guerre* » ou encore abonder dans le sens des pistes évoquées par leurs camarades « *Y'a des bombardements et tout ...* ». En ce sens, ils se font « piéger » par le caractère relatif des hypothèses subjectives sur lesquelles ils sont sollicités.

De plus, s'il est vrai que la disposition évocative est liée à l'expérience intime de chacun des spectateurs, et que le concept d'oeuvre ouverte de U. Eco est chère aux médiateurs du MAC/VAL, on voit finalement que le médiateur attendait de voir apparaître une réponse « utile » à l'analyse ultérieure de l'oeuvre, celle de l'évocation de la guerre. Celle-ci est donc plus « légitime » que les autres du point de vue du cheminement intellectuel à réaliser pour passer au second et troisième degré de la disposition esthétique, qui correspondent à des modalités plus légitimes de réception des oeuvres, et que le médiateur garde en tête durant sa médiation.

On peut conclure que le fait d'insister sur le caractère pluriel et personnel de la perception esthétique est une stratégie de médiation à la fois intéressante et « risquée ». Intéressante car on peut s'appuyer sur la pluralité des ressentis pour construire collectivement le sens de l'oeuvre. Par ce biais, il propose aux élèves une forme de modélisation de la disposition esthétique attendue. Mais cette démarche est également « risquée », notamment avec des élèves d'une classe non connivente qui risquent de rester « prisonnier » de cette seule disposition évocative. En effet, Antoine prend visiblement le risque d'être mal compris, puisque les réponses des élèves semblent aller plutôt dans le sens d'une oeuvre dont chacun se fait son idée, une oeuvre uniquement recevable personnellement sans possibilité d'objectiver sa signification. Ainsi, le lien fragile entre subjectivation et objectivation qui sont nécessaires à une réception savante de l'oeuvre ne semble pas assez explicité dans le cadre de cette médiation. Autrement dit la subjectivité exprimée dans ces appropriations des élèves, a pour vocation d'être objectivée pour construire le sens de l'oeuvre, ce que les élèves n'ont possiblement pas tous saisi.

D'autre part, on constate que le médiateur rebondit sur la proposition faite par une élève autour de l'évocation de la guerre, des bombardements. Voici quelle est son intention : faire réfléchir les élèves sur cette oeuvre comme référence culturelle aux autodafés et à la destruction de la culture et du savoir dans l'histoire et plus généralement dans la société. Il leur propose alors de bien garder cette idée de guerre « en tête » durant l'exploration de l'oeuvre mais également, de manière implicite durant l'analyse et la problématisation de celle-ci. Ici, l'intention est donc effectivement cohérente mais la démarche n'est pas explicitée jusqu'au bout aux élèves. Par la suite, juste après l'expérience de l'oeuvre, Antoine va prendre un long moment durant sa médiation pour travailler sur l'oeuvre comme artefact à partir des ressentis des élèves, nous l'avons vu dans la section précédente. La question de la problématisation est donc mise de côté pendant toute la première phase de l'analyse, plus centrée sur les aspects esthétiques et formels de l'oeuvre⁶¹. On constate également que les élèves ne reviennent pas sur cette piste d'interprétation liée à la guerre, qu'ils ne développeront pas lors de leur entretien. Comme on l'a vu en amont, ils explicitent plutôt leurs impressions physiques sur le bruit de la salle d'exposition. Potentiellement, cela peut donc « perdre » un certain nombre d'élèves sur l'enjeu de problématisation, sur lequel Antoine revient par la suite.

⁶¹ Ce médiateur procédera de la sorte durant l'ensemble de la visite scolaire au musée, et face à toutes les oeuvres qu'il aura choisi de montrer aux élèves. Cela montre une cohérence et une réflexion certaine de ce médiateur sur la stratégie pédagogique de médiation qu'il emploie.

Reprenons le fil de la médiation d'Antoine là où nous l'avons laissée précédemment alors qu'il souhaitait amener les élèves à réfléchir par la notion de plans à la composition esthétique caractérisant le travail de l'artiste. Voyons cette fois comment il tente d'amener les élèves vers la problématisation de l'œuvre et quels sont les « freins » auquel il se confronte malgré une médiation de qualité.

Le médiateur : *En fait elle ne filme pas n'importe quoi, elle filme la destruction des livres. (...) Alors pour vous, un livre, ça symbolise quoi ? Pour un artiste qu'est-ce que ça peut bien symboliser l'objet livre ?*

Élève : *une histoire.*

Le médiateur : *que ça raconte une histoire ouais, donc y'a toute cette idée en fait de l'imaginaire, un livre, ça sert pour des auteurs, à imaginer des mondes, à imaginer des histoires.*

Élève : *à se cultiver aussi.*

Le médiateur : *oui tout à fait. Est-ce que vous avez remarqué c'était toujours les mêmes livres ou y'avait différents types de livres ? Vous avez remarqué quoi comme types de livres ?*

Élève : *les Simpson y'avait que ça.*

Le médiateur : *les Simpson ! toi t'as vu c'était que les Simpson ?*

Élève : *des tintin.*

Élève : *Des livres de français.*

Le médiateur : *Ah ! Des livres de français ! est-ce que c'est la même chose un livre de français et un tintin ?*

Élève : *Ben ça reste des livres quoi !*

Le médiateur : *ça c'est une question de points = point de vue, mais est-ce que ça a la même utilité ? est-ce que ça sert à la même chose ?, y'a plein de livres et parmi ces livres là, chaque livre va transmettre quelque-chose de différent. Pour elle en fait le livre ça représente, même s'ils sont tous différents, ça représente l'idée du savoir; (laisse un temps de réflexion).*

Les propos que nous venons de lire nous font mieux comprendre quelle est la démarche du médiateur qui tente de sensibiliser les élèves sur la symbolisation présente dans l'œuvre de Tania Mouraud, ce qui correspond en soi à une médiation potentiellement « levier ». Néanmoins, on peut également constater que cette médiation de qualité est « freinée » par les élèves qui appréhendent l'œuvre par le prisme de la disposition populaire et restent ici dans le premier degré de la disposition esthétique. En effet, au lieu de se poser la question de savoir ce que représente, pour une artiste, l'objet livre comme les y incite Antoine, (ce qui correspondrait à une réception savante), les élèves comprennent la question comme de nouveau uniquement liée à la disposition évocative.

Ils proposent en effet plusieurs pistes de représentations qui sont uniquement dues à leurs propres expériences quotidiennes d'un livre, que ce soit par leur profil d'enfant ou d'élève (des manuels de français, des Bandes dessinées, des livres qui racontent des "histoires"). Selon la remarque d'un élève qui ne parvient pas à différencier ces types de livres « *bah ça reste des livres quoi* », on voit la difficulté qu'il peut y avoir à mettre à distance l'objet livre pour le questionner dans sa symbolique comme l'attend le médiateur. Cette réception première ne les positionne pas en posture de secondarisation de leurs expériences quotidiennes et l'on observe qu'ils peinent à s'en éloigner. Ici, le registre culturel est de nouveau en cause dans la difficulté des élèves à s'approprier l'œuvre de façon adéquate. En effet, ils n'associent pas la même symbolique à l'objet-culturel-livre que l'artiste, qui partage, avec la communauté des artistes contemporains et avec le monde intellectuel plus généralement, un attachement pour les biens culturels au sens large, et pour la charge symbolique qu'ils représentent. Pour ces élèves,

l'incompréhension se justifie car l'objet-livre est simplement associé à du divertissement, ou à l'école, sans comporter de dimension symbolique particulière.

C'est alors qu'Antoine déploie la suite de sa stratégie de médiation dans le but de les amener à tout de même problématiser cette oeuvre. Il apporte donc des étayages qui sont une des composantes de son travail de médiation, afin de leur proposer des pistes qui permettraient d'orienter la réflexion. Ainsi leur demande-t-il expressément : « *Est-ce que vous avez vu en histoire, des moments où on a détruit des livres volontairement ? Est-ce que vous connaissez des pays, des gouvernements qui ont détruit des livres ?* ». Une élève de la classe⁶² réagit alors par des connaissances historiques et sociétales adéquates en faisant le lien avec "*Lenine, Staline, et tout ça*". Une fois de plus, la médiation d'Antoine est pertinente au sens où elle conduit une partie des élèves au moins à réfléchir à l'oeuvre elle-même et à la démarche de Tania Mouraud en partant de leurs propositions. C'est ainsi qu'il les questionne "*pourquoi ils détruisaient des livres ?*", en faisant un lien (implicite) avec la destruction des livres filmée par l'artiste, sur laquelle il avait précédemment guidé l'interprétation. L'élève ayant les connaissances culturelles adéquates peut alors suivre son raisonnement "*parce qu'ils voulaient que des livres qui parlent de son parti en fait*", mais c'est la seule qui réussit à entrer dans cette phase de l'analyse. Antoine part de cette opportunité afin de tenter d'aller encore plus loin dans l'analyse de l'oeuvre et d'amener au moins une partie des élèves vers la problématisation en ramenant le questionnement sur des thématiques plus larges de société.

Le médiateur : *Donc ce genre de régime, ça a un nom, on appelle ça des dictatures, et l'opposé des dictatures ce serait quoi ? La démocratie, ça veut dire que tout le monde a le pouvoir. Est-ce que y'a un lien, est-ce qu'il peut y avoir un lien entre le livre et la démocratie ?*

Élève : *le pouvoir d'écrire ce qu'ils veulent.*

Le médiateur : *La liberté d'expression, c'est une des manières de savoir si on est dans une démocratie ou pas. Souvent dans une démocratie, les gens, ils pensent à l'idée de voter, alors le vote c'est très important hein ? mais y'a pas que ça comme critères, y'a d'autres critères parce que y'a des pays où on vote et pourtant on est pas en démocratie. Donc l'idée en fait d'avoir la liberté d'expression, de dire ce que je veux, c'est vraiment un critère de démocratie. Alors ce qui va avec ça, c'est du coup la liberté de pouvoir lire ce que vous voulez.*

Dans cet extrait, on voit que le médiateur insiste donc pour nommer les concepts principaux auxquels cette oeuvre souhaite se rattacher, à savoir la liberté d'expression, la démocratie. Il semble effectivement important pour un médiateur de proposer ce type de conceptualisation de l'oeuvre afin de rentrer dans une médiation "levier". A ce moment de la médiation, l'étayage culturel apporté par Antoine est important. En effet, il est nécessaire pour pouvoir comprendre l'oeuvre, de la mettre en perspective avec des connaissances culturelles historiques, littéraires et cinématographiques ou avec des faits d'actualité, afin de rentrer dans la disposition savante d'analyse des oeuvres. C'est ce que va proposer le médiateur, en amenant tout d'abord aux élèves des apports de connaissances sur les autodafés nazis puis en leur proposant de revenir sur des faits d'actualité plus récents, lorsque des livres de la culture

⁶² Cette élève s'avère être Nawel, très bonne élève interrogée par la suite en entretiens semi-directifs, déjà citée plus haut.

mandingue ont été détruits durant la guerre au Mali. Voici un extrait nous donnant à voir les échanges qu'il réussit à construire avec les élèves de cette classe connivente à ce propos.

Le médiateur : *par exemple les nazis, alors les nazis ils l'ont carrément mis en scène, ils en ont fait un spectacle, ils ont amené des livres sur une place publique et ils les ont brûlés. Y'a un nom peut-être que vous avez déjà entendu, ça s'appelle autodafés, autodafés, c'est à dire quand on détruit des livres ?*

(...)

Le médiateur : *Y'a eu une guerre au Mali, et au Mali, y'a des groupes en fait, qui ont voulu prendre le pouvoir. Et ils sont arrivés dans un endroit qui conservait des manuscrits d'une très vieille culture qui existait au Mali, qui s'appelle la culture Mandingue. Et ils avaient en fait 10000 documents de cette époque là, de l'époque Mandingue. Et eux, quand ils sont arrivés dans la bibliothèque, ils ont détruit tous les livres qu'ils ont trouvés. Pourquoi ? Pourquoi ils ont détruit ces livres*

Élève : *Pour pas qu'on les lise ?*

Élève : *Parce que c'est précieux, ça vaut cher.*

Le médiateur : *Alors pour le Mali, il s'agit du patrimoine très ancien, c'est très précieux.*

Élève : *Ils veulent changer la culture*

Le médiateur : *Ils veulent changer la culture tout à fait, ils veulent imposer aux gens une culture. En fait ils ne vous donnent pas le choix, on ne vous dit pas « nous on est mieux que les autres » on vous dit « y'a que nous ». C'est aussi un phénomène en fait, qui contraint la démocratie c'est : vous allez faire en sorte qu'il ne puisse pas y avoir deux versions différentes de l'histoire ou deux options différentes. Y'a un livre qui a beaucoup inspiré l'artiste pour cette exposition qui s'appelle Fahrenheit 451*

Élève : *Je connais.*

Le médiateur : *Vous connaissez ? Peut-être parce que y'a un film qui a été réalisé, qui est un vieux film, mais parfois on y fait référence.*

Ce type de médiation nous semble donc pouvoir répondre aux critères d'une "médiation levier", au sens où elle fournit les matériaux aux élèves et les directions qui permettent la mise en énigme de l'oeuvre, elle formule les notions clés, les hypothèses de sens et fournit de nombreux étayages culturels nécessaires à la ressaie de l'oeuvre. On peut d'ailleurs constater que les élèves vont relativement loin dans la réflexion plus poussée lorsqu'ils analysent de manière pertinente "ils veulent changer la culture" ou plus haut dans un extrait précédent lorsqu'ils évoquaient des questions de fond comme la liberté d'expression "le pouvoir d'écrire ce qu'ils veulent". Le médiateur formule également de lui-même le lien entre le livre et la mémoire, suggérant une autre conceptualisation possible de cet objet-livre pris comme symbole, ce qui peut être aidant du point de vue de la posture intellectualisante du spectateur à adopter.

Le médiateur : *Ce qu'a permis l'imprimerie, c'est que vous avez accès à un nombre illimité de livres, donc en fait, y'a un rapport assez étroit entre l'idée du livre et l'idée de la mémoire, 'est qu'en fait, un livre, c'est le précurseur d'un disque dur, ça conserve quelque-chose.*

Grâce à ces éléments, nous avons montré que cette médiation et les intentions pédagogiques qui la régissent est potentiellement « levier » pour un certain nombre d'élèves qui pourrait ainsi faire l'apprentissage d'une pensée complexe par le biais de la réception artistique. Néanmoins, l'appropriation de la disposition esthétique peut tout de même être « freinée » par des logiques en présence, notamment dans une classe non connivente comme celle-ci. En effet, si l'on reprend notre cadre théorique sur les registres de l'apprentissage afin d'analyser ces matériaux, on peut supposer que les élèves les moins connivents d'une culture savante présents dans cette classe puissent avoir de la difficulté à mobiliser le

registre culturel dans sa dimension « haute », tel que le suggère Antoine ici. La majorité des élèves de cette classe est effectivement éloignée de ces connaissances culturelles évoquées par le médiateur comme l'oeuvre littéraire *Farhenheit 451* et son adaptation cinématographique. Ainsi, ce type de médiation présuppose des connaissances qui ne sont pas également partagées par tous. De plus, on peut supposer que les digressions contextualisantes que propose le médiateur en évoquant le Mali, ou en exposant les influences littéraires savantes de l'artiste Tania Mouraud pour la création de cette oeuvre, peuvent en définitive perdre certains élèves dans le cheminement intellectuel. Il n'est pas exclu, vu nos résultats d'enquête concernant les entretiens, que les élèves les moins connivents comprennent en effet qu'on leur parle de la « liberté d'expression » mais qu'ils ne réussissent pas à faire un retour sur l'oeuvre en partant de ce concept. C'est ce que nous allons étudier à présent.

Tout d'abord, nous venons d'analyser quelques points de fragilité que peuvent connaître les médiations des oeuvres contemporaines. Une première fragilité relevée serait le relativisme de l'interprétation en art. En effet, les médiateurs culturels que nous avons observés sont attachés à la valeur « d'oeuvre ouverte » qui est liée à la réception artistique. Or, si celle-ci est tout à fait intéressante, certaines modalités d'appréhension de l'oeuvre ne sont pas équivalentes du point de vue de la formation intellectuelle, ce qui est potentiellement discriminant. La posture relativiste peut amener les élèves vers une fausse piste en les incitant à confronter des points de vues différents au lieu d'essayer collectivement d'argumenter le point de vue structuré dans l'oeuvre par l'artiste et reçu par le lecteur de l'oeuvre.

Une seconde fragilité peut se voir lorsque la médiation est trop décousue pour que les élèves puissent en comprendre la cohérence. Il revient ici aux élèves eux-mêmes de reconstituer la cohérence globale de l'argumentaire déployé par le médiateur de manière intermittente, ce qui en complique la compréhension. Même si celle-ci existe bien aux yeux du médiateur qui garde en tête son cheminement, une médiation trop décousue peut perdre les élèves entre les différentes phases disjointes de l'argumentation. D'autant plus que les élèves non connivents qui ne connaissent pas tous l'enjeu de problématisation, peuvent difficilement anticiper sur le rôle de certains éléments pointés par le médiateur en début de médiation (par exemple la guerre pointée par la disposition évocative, à mettre en lien avec la référence culturelle aux autodafés et à la destruction de la culture). La cohérence est trop difficile à rebâtir par les élèves eux-mêmes, c'est sur ce point que la médiation levier pourrait s'organiser afin de faciliter le travail pour les élèves les moins connivents.

Une troisième fragilité est notable notamment lorsqu'il s'agit d'amener les élèves à considérer l'oeuvre comme une métaphore ou encore de sensibiliser ou encore de les sensibiliser sur le potentiel de symbolisation de l'oeuvre. En effet, il semble particulièrement difficile pour eux de se mettre à la place d'un artiste dont ils ne partagent pas l'habitus, ni les codes de socialisation. Le symbole est donc appréhendé de manière erronée selon leur point de vue d'adolescent, d'élève. Le registre de l'identité symbolique est donc mobilisé de manière non adéquate, ce qui nécessiterait une médiation particulière afin de travailler avec les élèves sur la posture de spectateur qui est réellement requise d'eux.

La dernière fragilité constatée est liée à la démarche de médiation qui consiste à accompagner les élèves dans le saut cognitif nécessaire pour passer de la disposition populaire à la disposition savante. La médiation culturelle semble ne pas avoir encore réfléchi aux outils qui permettent d'accompagner au mieux ce saut cognitif fondamental pour entrer dans une réception au 2nd et 3^{ème} degré de la disposition esthétique.

Quelques pistes viennent néanmoins définir des manières de faire qui sont potentiellement « levier » concernant cet enjeu éducatif. Tout d'abord, le fait d'amener des étayages progressifs qui orientent vers la problématisation nous paraît important. La qualité de la médiation vient des liens établis entre ce qui est pointé dans la phase plus descriptive (par exemple le fait que Tania Mouraud filme et cadre spécifiquement la destruction des livres) et le propos problématisé de l'œuvre (l'enjeu de la destruction de la culture). Cela nécessite donc de la part des médiateurs d'anticiper fortement sur la stratégie déployée pour leur médiation, afin de proposer, au bon moment, les étayages, les pointages, les modélisations, les hypothèses de sens qui seront nécessaires à la réception savante de l'œuvre par les élèves. Cela doit également anticiper sur les possibles freins rencontrés par les élèves les moins connivents afin de pouvoir les dépasser lorsqu'ils se présenteront. Une médiation-levier conceptualise, généralise, objective les enjeux sociétaux en présence dans l'œuvre. Par exemple, elle peut employer des concepts larges comme la démocratie, qu'elle définit toujours et replace également dans le contexte de la création de cette œuvre en particulier pour faire réfléchir plus avant les élèves au delà du seul rapport formel à l'œuvre.

Enfin, cette dernière phase de la réception nécessite le plus d'apports de connaissances culturelles afin de faire le lien avec le point de vue sur le monde proposé par l'artiste. Alors que dans la phase précédente, il s'agissait plutôt d'un enjeu pédagogique d'acculturation à des modèles attendus de réception, ici ce sont donc plutôt des étayages adéquats qui sont attendus. S'instaure alors tout un apport de références culturelles qui participent de la fonction de « l'intellectualisation de l'œuvre » décrite par Heinich. Néanmoins, si ces étayages culturels sont plus que nécessaires, notamment avec des élèves non-connivents, il s'agit de rentrer dans un « jeu d'érudit », qui considère l'œuvre comme intertextuelle, pensée aussi dans le champ de l'art plus généralement. De nouveau, une fragilité peut exister à cet endroit puisque les élèves non connivents sont justement relativement éloignés de ces références culturelles nécessaires à l'analyse de l'œuvre, ce qui peut particulièrement les en exclure.

II/ La difficile problématisation de l'œuvre par les élèves

Malgré le caractère plutôt levier de cette forme de médiation, nous venons de soulever des fragilités qui demeurent tout de même, et qui nécessiteraient de repenser la médiation en fonction de cela. Nous allons voir en effet que l'efficacité de cette médiation, même la plus proche d'une médiation « levier », laisse de côté certains élèves. En effet, des élèves en difficulté scolaire vont, *a posteriori* de cette visite au musée, être uniquement capable de restituer un élément de problématisation qu'ils ont entendu de la part du médiateur mais sans parvenir à retrouver le cheminement intellectuel qui l'a amené de

l'oeuvre à ces concepts. C'est le cas par exemple de Ibrahim qui n'a pas saisi l'intention de l'artiste par cette oeuvre mais qui est tout de même capable de formuler la conclusion tirée par le médiateur "Euh oui elle a dit, elle veut passer la libérer... la lib... d'être libres.. la liberté d'expression, que chacun a son avis, chacun a son point de vue. Voilà."

Entretien avec Onur, élève de niveau scolaire moyen, classe de 3^{ème} V. (94)

Père : Ouvrier du bâtiment ; Mère : Au foyer

L'enquêtrice : Alors à ton avis, qu'est-ce qu'elle veut nous dire cette oeuvre là ?

Onur: Chacun peut avoir son avis, ben, la liberté.

L'enquêtrice : Mais à ton avis, qu'est-ce qu'elle choisit de faire l'artiste pour que vous vous disiez « Oh là là, c'est grave ce qui s'passe » quoi ?

Onur: Je sais pas.

(...)

L'enquêtrice : L'oeuvre elle était super bruyante, tu te souviens ? Du coup, t'étais pas très bien, t'avais envie d'partir... Ben, du coup, p't'être qu'on peut faire le parallèle entre des pays où on supprime tous les livres, où on a pas le droit d'avoir une idée différente. Est-ce qu'on est bien ?

Onur: Dans un pays où y'a pas d'livres ?

L'enquêtrice : Un pays où tous les livres qui ont des idées différentes du pouvoir, ils seraient supprimés.

Onur: Non, pour moi, ça va rien changer, parce que déjà, j'aime pas lire .

L'enquêtrice : Ouais ?

Onur: Mais après...., pour les gens qui lisent.....

Cet extrait d'entretien nous permet de mettre en évidence de nouveau cette façon qu'ont les élèves de simplement restituer une notion vue comme le "message" de l'oeuvre sans faire le lien avec l'oeuvre elle-même. On s'aperçoit dans l'échange ci-dessus que, malgré la médiation potentiellement "levier" qu'il a reçue de cette oeuvre, Onur n'a pas réussi à distancier le propos tenu implicitement par l'artiste par le biais de son oeuvre d'art. Il considère en effet cette question de la liberté d'expression, qu'il amène pourtant de lui-même, comme disjointe de la manière dont l'artiste montre la destruction des livres. Lui-même non lecteur, il rapporte cette situation à son expérience personnelle sans la mettre en perspective et la problématiser comme un des enjeux fondamental de la démocratie. Les différents registres de l'identité symbolique, culturels et cognitifs en jeu dans l'apprentissage, sont ici mobilisés dans leur dimension basse par cet élève qui n'a pas réellement effectué le saut cognitif nécessaire au passage d'un premier degré de la disposition esthétique à un second et troisième degré de celle-ci.

Enfin, même des très bons élèves comme Nawel, montrent des résistances qui freinent ce processus de transmission-appropriation. Celle-ci considère en effet principalement la question de la liberté d'expression à des questions particulièrement d'actualité au moment de l'entretien puisque celui-ci se déroulait en 2015, juste après les attentats de la rédaction du journal Charlie Hebdo. Aussi, elle aborde le concept central de l'oeuvre de Tania Mouraud uniquement en résonance avec les enjeux d'actualité, ce qui est bien une forme de problématisation en un sens, mais qui est également très proche de la disposition évocative puisque l'oeuvre évoque un sujet d'actualité, qui fait partie du quotidien du moment. Dans l'extrait suivant, on voit en effet que Nawel réagit en fonction de son propre positionnement personnel et sa culture religieuse, sans les considérer de manière plus surplombante encore, comme enjeu démocratique, ce qui aurait été requis dans une réception savante.

Entretien avec Nawel, bonne élève, classe de 3^{ème} du collège de V. (94)

Père : soudeur (au chômage) ; Mère : au foyer.

Nawel : Mais y'a la liberté d'expression, mais il faut pas en abuser en plus. Je trouve que oui, c'est bien la liberté d'expression, aujourd'hui, si on interdit la liberté d'expression on interdit tout, parce que aujourd'hui on a la liberté d'expression, et on a l'humour; et je trouve que les deux choses sont importantes. Mais y'a la religion aussi, et je trouve que l'humour et la religion, ça peut pas se mélanger; je trouve que c'est plus que de la liberté d'expression quoi !

(...) L'enquêtrice : Bon, maintenant qu'on a réfléchi à tout ça en fait, là tu vois on est allées plus loin là dans l'analyse de l'œuvre, euh, est ce que tu pourrais voir un peu qu'est ce que c'est son point de vue à l'artiste par rapport à ça ? Avec ce qu'elle nous montre et la manière dont elle nous le montre

Nawel : Ben elle veut nous choquer, elle va droit au but et euh, ben c'est la liberté d'expression, les livres c'est ça, c'est la liberté d'expression. On peut l'écrire, on peut l'écrire, comme on peut le parler ou le dessiner, pour moi c'est ça.

L'enquêtrice : Donc le fait qu'ils soient détruits comme ça devant nous...

Nawel : C'est comme si euh, je sais pas, détruire des livres c'est tout détruire, comme euh, la liberté de penser et tout.

Dans ce cas, cette très bonne élève issue de milieux populaires parvient finalement à la problématisation de cette oeuvre, grâce à la médiation réalisée par Antoine (et ici également au guidage de l'enquêtrice qui reprend cette même médiation). Il y a donc bien une médiation "levier" mais celle-ci n'agit pas comme levier de façon équivalente selon les élèves. Cette élève n'est pas en situation de décrochage cognitif comme d'autres (Ibrahim par exemple). Elle réussit, malgré les résistances du registre culturel (puisqu'elle n'a pas de socialisation artistique dans son milieu familial), à mobiliser ses compétences sur le registre cognitif pour interpréter cette oeuvre. Ces différents registres étant en interrelation, nous l'avons vu. De ce fait, elle parvient finalement à une conclusion relativement savante de l'oeuvre de Tania Mouraud, qui montre également comment les médiations "leviers", le sont particulièrement auprès des élèves ayant le moins de décrochage cognitif.

Cette sous-partie nous a permis de mettre en évidence quelques difficultés potentielles chez les élèves à prendre compte dans la construction de la médiation. On voit que les élèves en difficulté réussissent seulement à énoncer la problématique qu'ils ont entendue « à la volée » dans les propos du médiateur, mais ne parviennent absolument pas à reconstituer la démonstration qui a amené à cette hypothèse de sens. Or, c'est bien là l'enjeu de la formation de la disposition esthétique qui doit les amener à aborder toute oeuvre d'art en menant un cheminement intellectuel d'argumentation similaire.

Le second point qui pose particulièrement problème aux élèves les moins connivents avec les codes scolaires et savants de socialisation est l'établissement d'un lien de cause à effet entre le message véhiculé par l'artiste et la manière dont est montré ce message. Pour ces deux éléments en particuliers qui ressortent de nos résultats d'enquête, il serait nécessaire de retravailler les enjeux de la médiation afin que celle-ci s'adapte à ces difficultés existantes. En effet, nous concluons également cette sous-partie sur les difficultés des élèves en montrant que finalement, les médiations "leviers", le sont particulièrement auprès des élèves ayant le moins de décrochage cognitif.

Il y a donc bien une médiation plus « levier » que d'autres, mais celle-ci n'agit pas comme levier de façon équivalente selon les élèves. Auprès des élèves les plus en difficulté, notamment cognitive, le travail de médiation tel qu'il est proposé ne suffit pas à l'appropriation savante des œuvres d'art. Cela nécessiterait pour la médiation de remédier aux mobilisations basses du registre cognitif chez ces élèves, afin de les amener à réaliser le saut cognitif requis. Or, la médiation culturelle s'occupe pour le moment peu de cette dimension cognitive du travail de transmission, nous l'avons vu dans notre état de l'art introductif à la thèse sur les travaux de recherche traitant de la médiation culturelle. C'est en cela que notre thèse propose une vision innovante car elle ouvre la porte à une recherche spécifique liée aux enjeux cognitifs de la transmission de la disposition esthétique.

III/ Etude d'autres modalités de médiation de la problématisation de l'oeuvre

Nous proposons d'explorer d'autres manières de faire médiation afin de définir plus avant à partir de ces nouveaux matériaux, quelles seraient les caractéristiques d'une médiation levier ou d'une médiation plutôt freinante qui nous intéresse dans ce chapitre. Pour conclure, nous allons voir que le processus de problématisation de l'oeuvre se heurte enfin à d'autres « freins » liés à la réception effective des élèves dans ces classes non-conniventes. Ces freins ne sont pas forcément anticipés par les médiateurs du musée, qui ne peuvent donc pas toujours s'y adapter directement en situation de médiation face aux oeuvres. Voici deux extraits d'observation qui nous montrent comment les élèves appréhendent la problématique de l'oeuvre en la rapportant de nouveau à des éléments qu'ils reconnaissent issus de leur expérience quotidienne, ici un reportage télévisé sur le recyclage des déchets.

Observation visite au MAC/VAL (Médiatrice : Iris), Classe connivente avec 3^{ème}, collège de M.A (94).

La médiatrice (Iris) : déjà est-ce que ça vous a plu ?

Élève : Nan je dirais pas ça, mais quand on regarde le truc on se demande ce qu'elle a voulu faire ?

La médiatrice : Ben justement on peut se poser la question : qu'est-ce qu'elle a voulu faire, ou qu'est-ce qu'elle a voulu dire à travers cette œuvre ?

Élève : le recyclage

Visite MAC/VAL, (Médiateur Alexandre), classe non-connivente avec 3^{ème} collège de V. (94).

Le médiateur (Alexandre) : Bon racontez moi un peu...

Élève : On dirait un reportage sur le recyclage.

Le médiateur : On dirait un reportage ? Tu peux peut-être en dire un petit peu plus. Ca m'intéresse ce que tu dis en quoi justement on dirait un reportage sur le recyclage.

Élève : Parce qu'on nous montre comment ça se passe.

Le médiateur : Moi je suis pas vraiment d'accord avec vous, est-ce qu'on voit toutes les étapes du recyclage ?

Élève : Nan on voit euh...

Le médiateur : Je suis tout à fait d'accord avec toi et tu as bien vu et bien compris que ça se passait dans une usine de recyclage, mais en même temps on voit qu'un seul truc du recyclage. Qu'est-ce qu'on voit ?

Élève : La destruction

Le médiateur : Oui et donc Tania Mouraud, elle ne va pas documenter tout le processus de recyclage, elle va pas montrer comment ça marche le recyclage alors qu'un documentaire, le but d'un documentaire c'est de comprendre. Moi j'ai vu ça, j'ai pas du tout compris comment ça marchait le recyclage, vous voyez ce que je veux dire ? Quand je vois ça, je vois qu'elle a choisi de montrer que le moment où les œuvres sont détruites, par contre je

suis d'accord avec toi que ça se passe clairement dans la réalité hein, elle est allée dans une usine de recyclage qui s'appelle Papré dans l'Essonne, pas très loin d'ici et elle a filmé plusieurs heures dans cette grosse usine.

Élève : Pourquoi ils jettent des livres ?

Le médiateur : Ben c'est compliqué, est-ce que vous, vous jetez vos livres en général ?

Élève : Ben non ils feraient mieux de les donner !

Le médiateur : Oui c'est clair, c'est mieux de les donner, après, l'usine qui fait ça, c'est une usine qui récupère tous les livres donc qui viennent de plein de provenances différentes, donc ça peut venir des poubelles déjà, donc des gens qui jettent clairement leurs livres dans des poubelles, ça vient aussi des éditeurs qui fabriquent les livres, enfin pas ceux qui fabriquent les livres, mais ceux qui distribuent les livres, d'accord ? Mais qui se retrouvent parfois avec trop de livres. Ils produisent trop et ils sont pas vendus et qu'est-ce qu'ils font ? ben ils les détruisent et ça vient parfois même des bibliothèques, qui détruisent des livres parce qu'ils sont obligés, parce qu'ils n'ont plus de places, en fait ça vient d'un peu partout évidemment. C'est quelque-chose dont personne n'est vraiment fier d'une certaine façon, parce que c'est vrai qu'un livre a priori, c'est quelque-chose d'un peu précieux, un peu sacré. Les autres, qu'est-ce que vous en avez pensé ?

Cet extrait d'observation particulier (celui concernant la médiation d'Alexandre qui est plus complet) permet de montrer comment une même médiation peut être à la fois classifiée comme « médiation levier » et comme « médiation freinante » et donc de rendre compte de la complexité de l'acte de médiation. Ce cas est tout d'abord révélateur de toutes les observations que nous avons faites des médiations de cette oeuvre par différents guides du musée. Cette idée de recyclage apparaît en effet de manière récurrente dans les réactions spontanées des élèves, lorsqu'on tente de les amener vers la problématisation de l'oeuvre. C'est également elle qui empêche le plus souvent les élèves d'accéder au sens réellement véhiculé par l'oeuvre selon les intentions de Tania Mouraud. Et c'est en cela que c'est particulièrement intéressant de nous arrêter sur cet aspect du « blocage » chez les élèves non-connivents.

Attardons nous tout d'abord sur ce que l'on peut analyser de cette médiation en elle-même avant de nous pencher vers les élèves. Nous pouvons d'un côté supposer que cette médiation soit potentiellement levier pour une partie des élèves au moins, car le médiateur déconstruit bien la confusion qui est faite par l'élève entre un documentaire sur le recyclage et une oeuvre d'art contemporaine, fût-elle liée à de la vidéo. Il insiste alors sur le processus de création d'une oeuvre comme artefact en montrant qu'une artiste contemporaine va réaliser une vidéo, moins dans le but de montrer, de faire comprendre ou de documenter comme un journaliste, que dans l'optique de sélectionner un élément du réel, selon un angle de vue particulier afin de faire réfléchir le spectateur par une opération de métaphore.

Mais malgré cela, d'un autre côté, Alexandre prend également le risque de créer de la confusion chez les élèves par les étayages qu'il apporte sur la contextualisation de la réalisation concrète de l'oeuvre dans une usine de recyclage. En effet, en décrivant précisément la réalité choisie par l'artiste comme matériaux détournés pour créer son oeuvre, il s'expose à conforter le mode d'analyse erroné des élèves, qui considère bien le matériau filmé, mais pas la métaphore prodiguée par ce matériau.

Pourtant, Alexandre va bien tenter d'explicitier au mieux aux élèves de la classe non-connivente cette question de la symbolisation qui paraît centrale à l'accès au second degré de la disposition esthétique.

Médiateur : Ouais, je crois qu'elle parle pas de recyclage, mais vraiment de la destruction en général. C'est vrai qu'elle prend le livre comme un objet et comme une sorte de symbole,

mais je pense qu'elle veut parler de plein d'autres trucs hein ! Elle veut p'têt parler de la culture, de la connaissance, de tout ce qu'en fait, ça représente un livre. Un livre ça représente quoi pour vous ?

Élève : La connaissance.

Médiateur : Ouais la connaissance quoi d'autres encore ?

Élève : Ce qui nous permet de nous enrichir.

Médiateur : Ouais, ce qui nous permet de nous divertir aussi hein ? Je veux dire, un livre c'est aussi ça aussi hein ? On prend un livre pour se détendre, on prend un livre pour s'amuser, c'est la connaissance certes, mais c'est aussi ça hein ? Les bandes dessinées, même les romans peuvent aussi nous amuser, en fait c'est tout ce qui est important. Dans toutes les cultures du monde, le livre, c'est très important. Souvent c'est vraiment quelque-chose qu'on ne va pas détruire quoi, et ben on le détruit quand même ce livre, donc je pense qu'elle le prend aussi un peu comme un symbole dans ce sens là.

Ici encore, nous distinguons l'intention pédagogique que nous pouvons classer alors comme « médiation levier » et les éléments de cette même médiation « freinante » potentiellement, malgré toute l'appropriation de la disposition esthétique chez les élèves. Tout d'abord, le médiateur, dans un souci sans doute de démocratisation de l'accès des élèves aux livres, revient sur les questions du livre comme seul divertissement qui survient, on l'a vu, de prime abord dans la tête des élèves, mais qui est éloigné de l'enjeu de livre comme symbole fort d'une culture à préserver, voire même d'une liberté d'expression. Ensuite, on peut constater dans l'observation que ce médiateur ne va jamais se ressaisir de la perche qu'il a tendue lui-même à propos de la destruction de la culture et donc de l'enjeu principal de l'œuvre. La tentative de symbolisation demeure dès lors partielle, et seuls les élèves les plus connivents réussissent à s'en saisir, nous allons le voir.

Par ailleurs, on remarque dans cette proposition de médiation vers la problématisation qu'Alexandre n'a pas exploité le mot « autodafé » que l'on a vu ressortir des écrits-impressions des élèves en début de sa séance de médiation. Or, ce mot qui était proposé par un élève aurait été tout à fait approprié à ressaisir dans cette phase de problématisation de l'œuvre. Cette médiation est potentiellement freinante dans ce cas car sa faible cohérence globale participe éventuellement d'une difficulté d'appropriation de la disposition esthétique chez les élèves.

A ce titre, les entretiens avec les élèves *a posteriori* de leur visite sont de nouveau très éclairants sur les logiques en présence qui ne favorisent pas, du côté des élèves, l'appropriation savante de l'œuvre. Celles-ci rejoignent la réaction première abordée ci-dessus dans un autre cas lors de l'observation au musée.

Entretien avec Dylan, élève en difficulté, classe de 3^{ème} du collège de V. (94)

Père : routier (au chômage) ; Mère : Vendeuse dans un magasin (au chômage).

L'enquêtrice : Est-ce que tu peux me décrire ce que tu as vu ?

Dylan : Ben c'était des télévisions avec des images de...de déchets !

L'enquêtrice : Qu'est-ce que ça t'a fait comme impression ?

Dylan : Ben c'était normal, comme si je regardais la télé.

L'enquêtrice : Comme si tu regardais la télé ?

Dylan : Oui

L'enquêtrice : C'était pas un peu différent de quand tu regardes la télé quand même ?

Dylan : Bah si, parce que c'était plus grand et plus fort et tout.

L'enquêtrice : Ouais, est-ce que c'était comme un reportage télé normal ?

Dylan : non

Entretien avec Nawel, bonne élève, classe de 3^{ème} du collège de V. (94)

Père : soudeur (au chômage) ; Mère : au foyer.

Nawel : Cette œuvre là c'était dans une salle, mais ça m'a pas plu...

L'enquêtrice : Non ? Alors, pourquoi ?

Nawel : Ben en fait, euh, pour moi l'art c'est plus travaillé, alors que là euh, il fait mine une usine, déchirer les livres et tout ça, c'est pas intéressant, tout le monde peut faire ça quoi !

L'enquêtrice : D'accord, ouais, tu trouves qu'en fait le travail artistique on le voit pas quoi !

Nawel : Non, on le voit pas, après les sons tout ça euh, je sais pas, tout le monde peut faire ça quoi, c'est banal.

(...)

L'enquêtrice : Ouais, ok, et euh, les images ? Tu as pensé quoi la première fois que tu les as vues ?

Nawel : C'était comme si je regardais à la télé un reportage sur, comment on déchirait les livres, c'est tout.

L'enquêtrice : Ok.

Nawel : Pour moi c'était pas de l'art !

(...)

L'enquêtrice : Déjà, c'est le premier truc que t'as dit, elle a fait exprès que ça soit très très très bruyant comme ça, pourquoi ?

Nawel : Franchement je sais pas, parce que j'ai pas du tout compris en fait.

L'enquêtrice : ouais ?

Nawel : J'ai pas du tout compris, pour moi, si je regarde ça à la télé, ou dans un musée, c'est la même chose, et je vois pas pourquoi, ça ça se trouve dans un musée.

Partant de ces extraits, nous pouvons supposer deux éléments comme potentiellement freinants chez les élèves. Ces deux élèves ont, en outre, suivi deux médiations différentes, ce qui nous permet de conclure de manière relativement transversale. Le premier élément qui peut être freinant est le fait que les élèves mobilisent de manière trop importante la disposition évocative. Ici, c'est encore la ressemblance avec ce qu'ils connaissent déjà, à savoir la télévision, qui les induit en erreur dans leur appropriation de l'œuvre. Ce phénomène peut être accentué du côté de l'art contemporain, car celui-ci utilise beaucoup la ressemblance avec le réel, ou des éléments pris dans le réel pour les décaler, leur donner une fonction poétique et symbolique. Cette utilisation artistique du réel, mise en avant dans la médiation d'Alexandre lorsqu'il décrit l'usine dans laquelle l'artiste a choisi de tourner ses plans peut brouiller les pistes pour les élèves les moins connivents qui demeurent alors dans la disposition évocative liée à ce réel sans parvenir à le symboliser. On le voit en particulier chez Dylan qui exprime très clairement cette confusion du monde réel et du monde artistique "Ben c'était normal, comme si je regardais la télé".

Le second élément qui peut être freinant, est lié au registre culturel de l'apprentissage, notamment lorsque les élèves non-connivents manquent de culture muséale. C'est cela qui conduit certainement un élève comme Nawel à se poser la question de ce qui peut être dans un musée ou pas. Plus globalement, les élèves non connivents découvrent en même temps qu'ils visitent le musée ce que peut être une démarche d'art contemporain. On retrouve cela chez d'autres élèves non-connivents interrogés « Celle là j'ai pas aimé, j'ai pas compris en fait le concept. C'était bizarre... parce que voir ça dans un musée, j'ai pas compris pourquoi ? » (Dylan) ; « Non, c'était pas intéressant, parce qu'ils faisaient juste quelque-chose, recycler, ou..... ? Pour moi, c'est pas d'l'art. C'est pour ça » (Onur). Le fait que les élèves non-connivents ne considèrent pas l'œuvre comme une œuvre résultant d'un processus de création artistique, mais la ramène à une simple émission de télévision, nous permet de mieux comprendre pourquoi le

processus de problématisation est si difficile. En effet, ils ne mettent pas l'œuvre à distance, comme objet d'étude et de commentaires, ni comme objet artistique dont la réception dépend de codes particuliers. Finalement, cette confusion entre les objets quotidiens et les objets artistiques empêche l'interprétation de cette œuvre par un certain nombre d'élèves qui l'appréhende uniquement en fonction de leurs schèmes de perceptions et d'appréhension quotidiens, souvent inadéquates pour construire le sens de l'œuvre. C'est donc une combinaison de facteurs, du point de vue des registres de l'apprentissage, qui peut être à l'origine de l'appropriation non conforme aux attentes, de la part de certains élèves. Cela relève à la fois d'un problème de mobilisation basse du registre cognitif qui empêche la secondarisation des objets du monde mais également d'une mobilisation basse du registre culturel liée à la méconnaissance des mécanismes de création de l'art contemporain. Enfin, une mobilisation basse du registre de l'identité symbolique est également à l'origine du problème, dans la mesure où ces élèves ne se constituent pas eux-mêmes dans une posture de critiques artistiques qui leur est implicitement demandé d'incarner, du point de vue du positionnement intellectuel. A cause de ces différents facteurs, nous allons voir, grâce à l'exemple de l'entretien réalisé avec Onur, que la problématisation de l'œuvre demeure pour certains élèves impossible, malgré la médiation apportée en l'état.

Entretien avec Onur, élève de niveau scolaire moyen, classe de 3^{ème} V. (94)

Père : Ouvrier du bâtiment ; Mère : Au foyer

L'enquêtrice: Alors, t'as une petite idée, de quoi elle veut bien nous parler ? Elle veut nous parler de quelque chose ?

Onur: Si vous avez quelque chose à recycler, ne jetez pas à la poubelle, mais jetez les dans une poubelle recyclable.

(...)

L'enquêtrice: Est c'que c'est le moment où on est en train de recycler les livres, où on est en train de les détruire ?

Onur: Avant., pour les détruire.

L'enquêtrice: Ok, donc là, on tient quelque chose, là. Elle a choisit, l'artiste, de nous montrer que la destruction des livres, que cette phase là, c'est pas anodin quand même. Qu'est c'que ça évoque pour toi, de détruire des livres ?

Onur: Les livres, des fois, il les fait...c'est fait avec des arbres. On détruit les arbres.

L'enquêtrice: Déjà, ouais. Et les livres, est c'que c'est que des arbres ? Ou alors, ça représente quelque chose d'autre encore ? Non ?

Onur: Ca dépend.

L'enquêtrice: Un livre dans une société, c'est pourquoi faire ?

Onur: C'est pour se cultiver.

L'enquêtrice: Ouais, donc c'est la culture.

Onur: Pour apprendre des choses.

L'enquêtrice: Le savoir. Tout ça, donc là, on détruit la culture et le savoir, c'est ça en fait. Là, on est en train de détruire la culture et le savoir. Elle ne nous montre pas... pas le reste.

Onur: Mais après, ils font quoi ?

L'enquêtrice: Elle, elle a choisi de nous montrer que ça... En fait, on essaye de r'garder pourquoi l'artiste, elle a fait tous ces choix, là, tu vois ?

Onur: Peut être après, c'est pour en refaire ?

L'enquêtrice: Pour en refaire, peut être, ouais...ça c'est sûr dans la vraie vie, mais elle a choisi un moment du réel. Elle nous montre la destruction des livres comme un symbole.

Finalement, on s'aperçoit dans cet extrait que l'élève ne parvient pas à aller au delà d'une approche de l'œuvre qui serait relativement « moralisatrice » au sens où elle délivrerait une ligne de « bonne conduite » (ici en terme « d'éco-gestes par exemple »), ce qui a par ailleurs été mis en évidence

dans la manière avec laquelle les milieux populaires lisent des histoires à leurs enfants (Bonnéry, 2010a). Dans ce cas, l'élève resterait alors ancré dans une forme de disposition narrative à la réception des œuvres. Même lorsque l'on tente de l'accompagner dans la construction de l'œuvre comme artefact, cette croyance initiale de l'élève semble indétrônable. Il revient en effet à plusieurs reprises sur son idée de base « *Mais après ils font quoi ?* », « *Peut-être après c'est pour en refaire ?* » même lorsqu'il est invité à prendre de la distance avec cette problématisation erronée de l'œuvre. On peut déduire de ce type de résultats de recherche qu'une médiation spécifique pourrait être envisagée, afin d'aider les élèves les moins connivents à se départir des appréhensions premières qui sont les leurs, mais qui les empêchent d'accéder au mode savant de réception des œuvres, comme objectif du processus de transmission-appropriation.

Dans le point précédent, nous pointions la nécessité pour la médiation de bien objectiver les enjeux de l'art contemporain afin notamment de les différencier d'autres médias quotidiens. Nous avons pu voir dans la présente sous-partie que des médiateurs qui s'attelaient à ce travail d'objectivation touchaient un point sensible du côté des élèves, et donc répondaient pédagogiquement de manière adéquate à des besoins particuliers, notamment des élèves en difficulté. En cela, on peut dire que cette pratique dont nous avons étudié un exemple concret est particulièrement "levier" notamment pour lutter contre les inégalités sociales de réception des oeuvres.

Il en va de même avec la manière particulièrement pertinente de déconstruire méthodiquement l'hypothèse du recyclage faite par les élèves, à partir d'arguments pointés dans l'oeuvre elle-même. Cette argumentation nous semble également pouvoir, par exemple, aller dans le sens d'une démocratisation de l'appropriation savante des oeuvres.

Néanmoins, nous avons également souligné des « travers » qui nuisent à l'efficacité potentielle de la médiation. La principale cause d'une médiation freinante est ici le fait de vouloir se rapprocher de la réception des élèves, pour potentiellement les « séduire » par cette tentative de rapprochement de leurs schèmes de réception et d'appropriation des oeuvres. Comme nous l'avons vu de nombreuses fois dans le chapitre précédent, ce que nous avons nommé malentendu « par effets de leurre » est également présent, dans une autre mesure, dans ce cas d'une médiation au musée. Ces tentatives éloignent finalement des enjeux savants pourtant bien ceux attendus par la disposition esthétique.

Ainsi, les élèves peuvent être confortés dans leur disposition populaire par ce type de médiations que l'on peut nommer « médiations de confirmation ». En effet, celles-ci confirment pour les élèves la validité de leurs appréhension première de l'oeuvre, alors que ce n'est pas celle qui est réellement attendue d'eux. Par exemple, ils peuvent être confortés dans leur croyance liée à la disposition technique qui les fait considérer que l'artiste n'a pas réalisé de réel travail et que cette oeuvre n'a pas de valeur. Un autre exemple de confirmation de schèmes de perceptions : lorsque les élèves sont confortés dans le fait que le matériau filmé (et le contexte dans lequel il a été filmé) est plus intéressant que la métaphore prodiguée par ce matériau (qui nécessite beaucoup plus de recul réflexif et qui n'est donc pas accessible à

tous sans accompagnement). Enfin, la médiation peut également (sans avoir l'intention de le faire), dans le fait que l'artiste ait voulu évoquer la thématique du recyclage dans son oeuvre, ce qui n'est pas le cas.

Les maladroites d'une médiation qui ne se distancie pas assez de la disposition populaire de réception des oeuvres risque donc de conforter les élèves dans une problématisation de l'oeuvre trop hâtive et erronée par rapport aux enjeux dont elle relève réellement, et qui nécessite une conversion de la réception première de l'oeuvre. Il ne s'agit pas de nier la disposition populaire de réception des oeuvres qui existe et qui a toute légitimité. Mais il s'agit justement d'utiliser cette disposition populaire comme matière première d'une réception plus savante.

Synthèse intermédiaire

Pour conclure, nous avons fait état dans cette dernière section d'un retour critique sur les modalités de médiation des oeuvres contemporaines proposées par les médiateurs du MAC/VAL. Cette critique, notamment de la phase de problématisation, s'effectue par trois voies d'analyse différentes qui concourent toutes à une même réflexion, sur les enjeux d'une médiation culturelle qui puisse œuvrer à la réduction des inégalités sociales d'appropriation savante des oeuvres. Nous avons développé ce que nous avons nommé des points de fragilités de la médiation, puis ce qui correspondrait aux points de vigilance particuliers à avoir du côté de la réception populaire des élèves non connivents et enfin ce qui semble participer d'une médiation levier.

Les points de fragilités de la médiation qui peuvent selon nos analyses, contribuer à renforcer les difficultés d'appropriation de la disposition esthétique chez les élèves les moins connivents, sont d'une part, une trop grande place accordée au relativisme de l'interprétation, qui gommerait les inégales réceptions possibles de l'oeuvre en vue des attentes réelles d'une réception savante. Les médiations qui n'effectuent pas vraiment le travail de conversion du regard afin de faire passer les élèves d'une disposition populaire seule, à une disposition savante sont susceptibles de renforcer les inégalités. Ce travail d'acculturation étant à la fois difficile pour les élèves et les médiateurs qui souhaitent respecter la manière d'appréhender les oeuvres qu'ont les élèves dans leurs diversité, et se rapprocher de leurs modes de réception, pour rendre la réception artistique attractive à leurs yeux.

Mais cela relève d'une logique niant le fait que c'est bien la réception savante et la disposition esthétique qui lui est associée. Celle-ci représente de fait la visée de la transmission lors d'une visite scolaire au musée, ayant comme ambition de former intellectuellement et également tous les élèves. C'est dans cette optique que nous avons pointé, par exemple, la nécessité pour la médiation, d'objectiver les enjeux de l'art contemporain par rapport à d'autres médias quotidiens, afin de ne pas « enfermer » les élèves dans leur seule appréhension première, erronée car non secondarisée. Des pratiques de médiation qui pourraient être moins discriminantes veillent à ne pas conforter les élèves dans des croyances, des postures de spectateurs qui ne vont pas avec la disposition esthétique attendue, car même si cela relèverait d'une forme de respect de tous les spectateurs, cela ne contribuerait pas, dans le même temps, à une égalité de la formation, de la disposition de spectateur attendue de façon équitable chez tous les élèves.

D'autre part, le fait de prodiguer une médiation trop décousue semble également nous permettre de qualifier une médiation de « freinante ». En effet, la cohérence globale de l'argumentation serait à reconstituer par les élèves eux-mêmes, ne faciliterait pas le travail pour ces derniers, notamment pour les plus en difficulté. Cela revient à une conclusion plus globale, sur la faible prise en compte par la médiation des enjeux cognitifs de l'apprentissage de la disposition esthétique. On constate en effet, généralement, un manque de focalisation des médiateurs dans leur stratégie éducative, sur les tâches de saut cognitif à faire réaliser aux élèves, afin qu'ils parviennent à se saisir des œuvres dans un premier, puis un second, puis un troisième degré de réception. C'est d'ailleurs, ce que l'on a pu constater lorsque nous mettions en évidence les difficultés des élèves non-connivents à reconstruire le cheminement qui mène à la problématisation. Pour atteindre une médiation « levier », il pourrait être intéressant d'insister sur le caractère progressif de la médiation anticipée qui permette d'établir des liens constants entre ce qui est décrit de l'œuvre et ce que l'on interprète. Les médiations, qui établiraient également un lien de cause à effet entre le message véhiculé par l'artiste et la manière dont est montré ce message, auraient donc potentiellement plus que d'autres, un impact de « levier pédagogique ». C'est finalement du fait de ce faible accompagnement cognitif proposé par la médiation de manière générale que nous avons pu conclure qu'une « médiation levier » pouvait fonctionner auprès des élèves les plus connivents, mais pas forcément auprès des plus fragiles, où celle-ci ne suffit pas toujours, en l'état.

Enfin, une troisième fragilité constatée nous amène à une dernière réflexion : il est particulièrement difficile pour les élèves non-connivents avec l'objet de prendre l'œuvre comme une métaphore. Pareillement, l'accès leur est restreint à la symbolisation pensée par un artiste dont ils sont relativement éloignés et avec lequel ils ne partagent pas forcément les codes culturels. En effet, la question du registre culturel de l'apprentissage est fondamentale, notamment dans cette dernière phase de la réception qui vise à une problématisation de l'œuvre. Nous avons d'ailleurs vu que les étayages culturels apportés par les médiateurs étaient particulièrement importants dans cette phase de la réflexion. Cela peut, à la fois, contribuer à renforcer le caractère « levier » de la médiation, mais également, potentiellement, devenir un point de fragilité, puisque les élèves les moins connivents sont éloignés de ces références nécessaires à l'interprétation. Il est donc nécessaire que les médiateurs prennent en compte les inégalités sociales d'accès aux inférences culturelles utiles à la problématisation de l'œuvre et qu'ils objectivent au maximum les enjeux sociétaux dont ils ont connaissance concernant les intentions artistiques véhiculées dans cette œuvre.

Conclusion du chapitre

Finalement, nous avons démontré dans ce chapitre, l'importance de considérer la médiation culturelle comme acte pédagogique en tant que tel, comme processus de « transmission-appropriation » de la disposition esthétique. C'est ce que nous proposons plus généralement dans cette thèse de sociologie de l'éducation qui prend comme objet les pratiques de médiation culturelle des œuvres avec des scolaires. Et notamment, ce qui nous paraît essentiel à bien pointer, est la dimension d'accompagnement cognitif de la formation de la disposition esthétique, le plus souvent non prise en compte dans les pratiques de

médiation. Celle-ci est nécessaire dans les trois registres de l'apprentissage car elle conduit vers la réflexivité (versus l'immédiateté), vers la saisie de l'utilité sociale de l'art (versus l'utilité) et vers la posture de l'amateur éclairé (versus le consommateur). Toutes ces postures savantes sont en liens avec une compétence cognitive certaine. Ainsi, le regard porté sur les visites scolaires au musée d'une part, et d'autre part sur les discours de médiation proposés pour accompagner la confrontation aux œuvres, était, dans ce chapitre, particulièrement investi de questions plus typiquement pédagogiques. Celles-ci portent surtout sur les pratiques d'enseignement et auxquels les médiateurs, dans leur ethos professionnel, sont moins confrontés.

Pourquoi cette posture critique prenant comme outil les sciences de l'éducation ? En quoi est-ce intéressant de prendre comme cadre théorique des études, ayant comme objet central la contribution des pratiques enseignantes dans le renforcement possible, des inégalités sociales de réussite scolaire, afin d'interroger les pratiques de médiation ? Dans un premier temps, parce que nous avons pu voir tout au long de ce chapitre, des modalités effectives de réception de l'œuvre de Tania Mouraud par les élèves, qui demeuraient relativement éloignées de la disposition esthétique attendue, malgré des tentatives de médiation de qualité. Nous avons effectivement pu constater que les médiations les plus « levier » observées étaient possiblement des « leviers pédagogiques » pour des élèves connivents et possiblement beaucoup moins « leviers » pour des élèves non-connivents.

En effet, nous avons mis en valeur, dans nos analyses, les différentes difficultés constatées de manière récurrente chez les élèves de milieux populaires confrontés à la réception savante des œuvres contemporaines. L'objectivation de ces difficultés fait partie de notre analyse critique, afin de proposer, en filigrane, un référentiel de pratiques pour la médiation culturelle prenant en compte ces différentes résistances à l'acculturation, vers la disposition esthétique, de la part des élèves les moins connivents en particulier. Voici les principales difficultés relevées qui nécessiteraient des adaptations et des transformations de la médiation. En effet, la pratique de médiation culturelle à destination de ces élèves les moins connivents doit selon nos résultats de recherche, tout comme les pratiques d'enseignement, s'adapter afin de pouvoir dépasser ces résistances et ces blocages à l'appropriation. La difficulté principale réside dans la mise à distance des œuvres, et des expériences faites de ces œuvres. Tout comme face à des objets scolaires plus classiques, les élèves non-connivents se heurtent à un décrochage cognitif lorsqu'il s'agit de secondariser. Sur quoi porte cette secondarisation ?

Elle repose tout d'abord sur l'œuvre elle-même comme objet artistique nécessitant une réception particulière, et devant être considérée comme artefact, fruit d'un processus de création qu'il faut analyser dans son ensemble, en mettant en lien les intentions de l'artiste, les effets sur le spectateur, les choix esthétiques réalisés, les connaissances culturelles. Elle porte également sur les impressions que procure l'œuvre sur le spectateur-élève, impressions qu'il doit considérer comme des matériaux d'analyse en tant que tels, ce qui leur est particulièrement difficile. Enfin, cette mise à distance doit également se faire sur les logiques de la création artistique elle-même, au sens où la matière du réel est employée comme symbolisation, ou comme langage métaphorique devant être appréhendé le plus souvent au second degré dans le langage artistique. Les élèves de milieux populaires interrogés dans nos entretiens nous ont

montré, tout au long de ce chapitre, combien ces trois modalités de la secondarisation leur posaient problème dans la réception savante des œuvres d'art.

Il s'agit, dès lors, de réussir à construire une médiation de ces œuvres qui puisse aider cognitivement les élèves à réaliser ces distanciations, celles-ci sont, pour le moment, relativement inaccessibles. Cela peut se réaliser, on l'a vu, par le biais d'étayages, de modélisations adéquates mais aussi de progressions successives, d'anticipation, de cohérence de l'argumentation qui font de l'acte de médiation, un véritable guide cognitif du cheminement intellectuel complexe vers l'appropriation savante des œuvres. Tout ceci relève bien d'un véritable travail pédagogique réfléchi et organisé comme tel. D'où l'intérêt d'ancrer sa pratique de médiation, non seulement dans une connaissance du registre culturel de son champ de compétences (connaissance de la musique ou de l'art contemporain et de l'histoire de l'art pour cette enquête) mais bien également sur le registre cognitif notamment qu'il n'est pas possible de négliger si l'on souhaite atteindre ses objectifs de transmission avec tous les élèves.

L'étude de cas suivante concerne la réception des œuvres du patrimoine de la chanson. Celle-ci nous permet de mettre également en perspective à la fois des dispositifs de médiation et les dispositions effectives des élèves dans leur appropriation des œuvres. Nous y approfondissons encore l'exploration des malentendus qui freinent potentiellement la transmission de la disposition esthétique ainsi que la connaissance de l'univers symbolique des élèves et des possibles écarts avec l'élève idéal.

Chapitre VI. Etude des processus de transmission- appropriation de la critique musicale

Dans l'objectif de comprendre la formation de malentendus dans le processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique, après avoir étudié les spécificités de ce qui se joue dans l'art contemporain, le chapitre VI est maintenant consacré aux spécificités du dispositif de médiation musicale Zebroek. Dans le présent chapitre, nous étudions davantage les « résistances » des élèves face au travail d'acculturation et de médiatisation qui est mené par le dispositif. En effet, il ne s'agit plus seulement d'une visite ponctuelle avec échange, comme dans le chapitre précédent, situation qui occasionnait moins de conflits. Le dispositif musical fait le choix ambitieux d'un accompagnement sur le moyen terme avec les collégiens, le plus souvent au sein de classes non-conniventes. Ce projet de longue durée impose du « travail » de la part des élèves, qui plus est sous forme écrite, ce qui occasionne une forme de résistance que nous prenons le parti d'étudier plus en détails. Ce chapitre devrait également mettre davantage en évidence les effets (ou non effets) des médiateurs, plus visibles dans le cas d'actions sur la durée et avec plusieurs types de publics.

Cela est le point de départ pour la construction de cette étude de cas qui questionne le dispositif « Zebroek au Bahut » scolarisant la chanson française comme support potentiel de malentendus.

Ces malentendus sont explorés selon trois échelles d'analyse : en premier lieu d'un point de vue sociologique, nous travaillons sur ce que nous avons nommé le « malentendu de porosité » lié notamment au « détour » pédagogique par l'art.

En second lieu, d'un point de vue plus didactique, nous abordons le « malentendu d'opacité cognitive ». Nous cherchons à comprendre comment les malentendus peuvent se former au cœur même de l'apprentissage de la posture de spectateur, par la difficulté de secondarisation de l'expérience personnelle de l'œuvre, à savoir de l'opinion et l'émotion. Ce qui reste invisible aux élèves est la nécessité de ressaisir leur expérience de l'œuvre pour produire une analyse critique.

Enfin, dans une troisième partie plus axée vers une sociologie de la réception artistique, nous traitons du « malentendu de légitimité culturelle » : nous analysons en quoi des malentendus peuvent émerger lorsqu'on sollicite la disposition « juvénile-populaire » des élèves alors qu'on attend d'eux qu'ils développent une disposition esthétique « savante ». Nous tentons ensuite de comprendre ce qui, dans le dispositif lui-même ou dans la médiation qui l'encadre, a pu participer de la formation de ces malentendus mais aussi de leur atténuation éventuelle.

La mise en évidence des malentendus constatés chez les élèves provient d'une part des entretiens et observations sociologiques menés dans le cadre de cette thèse mais également d'un autre « matériau » de recherche qui nous paraissait particulièrement heuristique : les « chroniques de chansons » réalisées

par les élèves ainsi que les « tweets réflexifs » qu'ils devaient rédiger à partir des chansons du livret Zebroek. A partir de ce corpus, nous cherchons à mettre en évidence les différentiels entre transmission effective ou intentions pédagogiques du dispositif et appropriations effectives des élèves, traduites dans ces écrits.

Nous verrons également comment ces différentiels se construisent en situation par des « effets de leurre » notamment, lorsque la médiation laisse les élèves dans leur appropriation erronée de l'exercice, ou les oriente, le plus souvent malgré elle, vers des appropriations qui sont en-fait éloignées des attentes. Ici, le terme « leurre » n'est pas employé dans une acception qui impliquerait une domination sociale assumée par la médiation mais plutôt qui œuvre de manière souvent complètement implicite. Les stratégies éducatives, de « séduction » c'est à dire de rapprochement des élèves ou de « survie » face à des attitudes de résistance peuvent en effet « leurrer » les élèves, en les orientent sans le vouloir vers des fausses pistes intellectuelles.

Nous disposons d'un matériau empirique complémentaire : le cas détaillé d'un TD d'accompagnement à la rédaction de chroniques par les médiateurs de Zebroek dans une classe relais scolarisant des élèves en décrochage scolaire. Dans ce dispositif particulièrement exigeant, est attendue une réception esthétique de l'ordre d'une critique savante, ce qui n'est pas toujours à ce point assumé et explicite dans les autres dispositifs d'EAC. Les difficultés rencontrées sont donc particulièrement exacerbées dans ce contexte qui tente de pousser les élèves les plus démunis dans la pensée. Cela constitue pour nous un « cas limite » qui est le fil rouge de notre analyse dans les trois sections de ce chapitre afin d'étudier des situations concrètes de médiation dans lesquelles les malentendus et les tensions sont à leur comble. Dans ce chapitre, nous enrichissons donc nos matériaux d'analyse en proposant de suivre le fil de la médiation proposée dans cette classe relais, ainsi que les réactions qu'elle suscite. Cela nous permettra de réfléchir à partir de situations de malentendus évidents afin de travailler plus généralement sur les implications des différentes modalités de médiation dans le renforcement ou l'atténuation des malentendus. Si l'étude de ce cas limite est heuristique pour ce travail de recherche (notamment sur les élèves non connivents et leurs difficultés), cela ne signifie en rien que le travail de médiation mené par l'association Zebroek soit de mauvaise qualité. Au contraire, nous verrons comment, malgré des « freins » particulièrement importants, la médiatrice persévère et réussit finalement à amener une partie des élèves vers l'appropriation de l'oeuvre de Téléphone *Métro, c'est trop*. Cela justifie donc d'une très grande adaptabilité au public et d'une cohérence de la médiation, qui sait vers où elle souhaite mener les élèves intellectuellement, même si la tâche est très ardue, nous le verrons.

De manière générale, ce chapitre est construit sur la mise en évidence de la construction possible des malentendus auprès des élèves non connivents en particulier. Cette focale particulière donne ici une impression générale du dispositif Zebroek relativement critique et négative. Or, l'association mène un travail tout à fait considérable de médiatisation de la disposition populaire autant que des chansons au quotidien sur le terrain. Il est à noter que nous avons également recueilli des matériaux d'analyse concernant ce dispositif, qui montraient de nombreuses médiations « leviers » auprès d'élèves d'autres classes, qui rencontraient moins de difficultés et de tensions que dans le cas que nous présentons ici.

Beaucoup de ces élèves étaient conduits par la médiation vers une appropriation littéraciée des chansons du livret, qui répondaient tout à fait aux critères de la disposition esthétique et scolaire. Mais, nous avons fait le choix de ne pas les étudier en détails afin de répondre au mieux à notre problématique, en nous concentrant plutôt sur une médiation, non pas tant « freinante » que réellement « freinée » dans ce cas. Ce qui est à l'origine d'un effet de « pointage » ou de « critique » qui peut être reproché à notre démarche d'analyse dans le présent chapitre. Or, c'est parce que ce dispositif est emblématique des dispositifs partenariaux de médiation culturelle, que nous l'avons choisi pour réaliser cette étude de cas comme montrant potentiellement des faits génériques. Au delà de l'exemple de cette association, les injonctions officielles à l'EAC poussent les structures culturelles partenaires de l'école à une forme d'ambiguïté entre la défense d'un projet avant tout culturel et l'injonction à travailler avec des scolaires qui engage d'autres logiques⁶³. Ce n'est donc pas tant le dispositif Zebrook précisément que nous critiquons mais, par cet exemple précis, c'est une interrogation des évidences des politiques publiques actuelles que nous souhaitons mener.

Les principaux malentendus qui émergent de nos analyses de ces chroniques et tweets sur les chansons sont constitués en 5 grandes catégories de styles d'écritures particulièrement récurrentes chez les élèves.

Les élèves sont amenés à produire des critiques de chanson dont l'objectif est qu'elles se rapprochent d'une réception savante. Or, les écrits réellement produits par la majorité des élèves (au delà des élèves très connivents) ne correspondent pas à cette critique savante. Ils sont plutôt ancrés dans des modalités de réception que nous nommons « juvénile-populaire » dans ce chapitre et qui recourent quatre styles de textes. Ces quatre catégories autour desquelles s'organise notre réflexion sont : « le style wikipédia », « le style opinion », « le style émotionnel », « le style juvénile-populaire » et que nous allons définir dans le développement suivant.

Partant de ces constats empiriques de l'existence de malentendus chez les élèves, nous cherchons donc à comprendre ce qui a pu contribuer à leur développement dans les pratiques de médiation du dispositif Zebrook : nous envisageons d'une part les supports de l'activité proposés aux élèves et d'autre part leur mise en œuvre par la médiation des chansons. Nous nous intéressons particulièrement aux pratiques de médiation plus ou moins habilitantes concernant la formation de la disposition esthétique chez les élèves. C'est pourquoi, nous tentons pour chaque style énoncé ci-dessus de saisir également les pratiques de médiation qui pourraient atténuer ces malentendus et constitueraient alors des « leviers pédagogiques » favorisant une diminution des inégalités sociales d'appropriation savante des œuvres.

⁶³ Par exemple, le salon du livre jeunesse de Montreuil (93), événement culturel d'importance sur le territoire, se positionnait à ses débuts comme étant essentiellement axé sur la dimension culturelle et artistique sans vouloir se préoccuper de questions comme l'échec scolaire. Aujourd'hui, de par les injonctions publiques à travailler avec des scolaires, et sur des enjeux scolaires, ses objectifs ont évolué en ce sens.

Avant-propos. La rédaction de chroniques de chansons, des attentes aux malentendus.

Avant de procéder à l'analyse de nos matériaux, il semble nécessaire de bien définir quelle est la disposition attendue par Zebrook pour l'écriture de chroniques de chansons. Nous mettons également en évidence les premiers éléments du différentiel entre disposition attendue et disposition esthétique constaté dans nos matériaux de recherche.

- **La disposition attendue par Zebrook pour l'écriture de chroniques**

Le travail d'écriture de chroniques musicales est proposé aux classes participantes après tout un travail d'écoute et de commentaires des chansons du livret lors d'un travail partenarial entre médiateurs culturels et enseignants. Cette première phase est alors considérée comme une préparation longue à l'écriture de chroniques. Lorsque le dispositif Zebrook invite les élèves à réaliser cet « exercice », il attend des textes d'argumentation complexe mettant en relation le message de la chanson et son contexte de création. Voici, d'après nos observations participantes au sein de l'association Zebrook⁶⁴ un résumé de ce que nous avons perçu comme étant les enjeux implicitement attendus par l'équipe de médiation concernant des chroniques rédigées par les élèves. Les effets sur l'auditeur devraient être explicités par l'élève en vue des éléments perçus dans le texte lui-même. Il est donc attendu de ces derniers qu'ils exposent leur critique à partir de citations des paroles de la chanson. Mais également qu'ils traitent d'éléments sonores en les explicitant de la même façon. Il faudrait que l'on sente dans leur chronique qu'ils ont bien compris que les choix n'ont pas été opérés au hasard compte tenu du message que l'artiste souhaitait faire passer. Il s'agit en définitive de saisir l'intentionnalité de l'œuvre. De plus la logique intertextuelle de critique de la chanson ainsi que sa valeur patrimoniale devraient elles aussi être développées dans le corps de la chronique. Enfin, la biographie de l'auteur si elle est sollicitée, doit s'inscrire dans le champ de la création musicale, dans l'histoire des genres et des esthétiques et est mise en lien avec le message global de la chanson. De même, le contexte historique de création de la chanson devrait également être étudié au regard des éléments que nous venons de citer. Il s'agit d'une posture attendue particulièrement savante sur la musique : l'élève est invité à donner un avis générique, (et non personnel) à l'aune de ces critères combinés. Ces attentes, « hautement littéraciées », correspondent *in fine* aux enjeux cognitifs de la disposition scolaire. Mais, nous allons voir que ces attentes demeurent malheureusement trop dans l'ombre, dans le cadre d'une pédagogie implicite qui peut être à l'origine de malentendus pour les élèves non connivents avec ces attentes « non explicitées ». Alors que de leur côté, les élèves connivents sauront lire entre les lignes la teneur de ces attentes implicites et produiront des textes de chroniques plus formateurs intellectuellement, creusant ainsi les inégalités. Nous allons voir ci-dessous que Zebrook tente pourtant bien de clarifier ses attentes, mais cela ne suffit pas.

⁶⁴ Nous étions présente lors de l'élaboration du livret où ces questions étaient posées par l'équipe de médiateurs. C'est ainsi que nous pouvons expliciter ces éléments.

- **Les conseils aux élèves pour la rédaction de chroniques**

Pour étayer ces attentes, les concepteurs du dispositif Zebrook ont rédigé un livret pédagogique conseillant les élèves pour la rédaction de chroniques. Analysons les éléments qui sont particulièrement mis en avant dans ces orientations.

Nous pouvons également souligner concernant ce livret que les médiateurs de Zebrook participent intégralement au travail sur son contenu avec le directeur de l'association : le choix des chansons, des textes les accompagnant et des modalités de l'activité des élèves sont donc rédigés par ces derniers. Les médiateurs se trouvent donc, dans le dispositif étudié, à la fois les concepteurs et les médiateurs du livret. En ce sens, les modalités de médiation qui s'exercent face aux élèves sont le plus souvent dans la continuité de la médiation inscrite dans le livret, mais elles peuvent également contribuer à la formation de malentendus.

Une chronique de chanson doit être « argumentée » à l'écrit, et prendre appui sur la chanson elle-même. A propos des émotions, il est précisé : « *On peut mettre en évidence ses sentiments par rapport à un vers précis de la chanson ou par rapport à une intonation de l'interprète* ». Il est demandé de justifier ses goûts et dégoûts dans la critique d'art : « *Autant que possible, s'interdire les considérations faciles qui n'apportent pas grand chose « j'aime, j'aime bien, j'aime pas. C'est génial, c'est nul, c'est top » : pourquoi ? qu'est-ce qui précisément m'autorise à l'affirmer ?* ». Le fait d'être précis est particulièrement mis en exergue ; des éléments du vocabulaire de l'analyse esthétique attendue sont proposés :

Extrait des « conseils à la rédaction de chroniques » publiés dans le livret : *Que l'on aime ou déteste la chanson essayons de trouver des éléments précis sur lesquels nous pourrions nous appuyer : le sujet est-il banal, sans intérêt ? ou au contraire surprenant, audacieux ? les rimes sont elles faciles, déjà entendues mille fois ? ou originales ? la mélodie est-elle insipide ou copiée sur une autre ? prenante ? émouvante ? simple mais belle ? Les arrangements riches, pauvres, brouillons, riches poignants, sobres mais efficaces ? Les musiciens : le talent qu'ils démontrent à l'occasion d'un solo par exemple. L'interprète ? que dire de sa voix, de son interprétation ?.*

Les médiateurs s'appliquent à décrire les spécificités du métier de critique artistique et à expliciter la pratique sociale servant de référence à de cet exercice avec des scolaires « *On a tous les droits quand on est critiques, on peut être gentil, de mauvaise foi, sans pitié... on peut jouer avec les mots pour être drôle, sévère ou mesuré. A une condition toutefois, nos propos doivent rester justifiables et n'être jamais insultants* ». Dans ce cas, les conseils fournis aux élèves s'appuient explicitement sur des référentiels journalistiques, dont sont issus les concepteurs du projet Zebrook

Extrait des « conseils à la rédaction de chroniques » publiés dans le livret : *On peut, comme disent les journalistes, partir à la recherche d'un « angle », par exemple comparer deux chansons qui parlent du même thème ou deux chansons d'un même auteur sur un sujet voisin. Il peut aussi être intéressant d'aborder le sujet d'une chanson en la situant dans l'époque à laquelle elle a été écrite .*

Les attentes des médiateurs ayant élaboré ce dispositif sont ainsi exposées. Mais elles ne correspondent que partiellement aux véritables attentes implicites décrites ci-dessus. Nous verrons en plus, que ces consignes sont parfois contredites par des directives complémentaires. Nous observons aussi des modalités de médiation allant à l'inverse de ces attentes explicites.

- **Bilan des chroniques d'élèves correspondant à ces attentes**

Partant de la définition de ces attentes, il nous semble important de situer les chroniques témoins de malentendus au sein de notre corpus global.

Arrêtons nous sur une pratique observée dans le dispositif : l'association Zebroek récompense publiquement ses « coups de cœurs » parmi les chroniques publiées par les élèves, lors du concert final réunissant toutes les classes participantes. C'est ainsi que des « distinctions » sont proposées à ces « bonnes » chroniques à la fin du dispositif Zebroek au Bahut. Par cette pratique, l'association valorise particulièrement le type de chroniques attendues répondant aux exigences de la disposition esthétique.

Le malentendu du côté des médiateurs réside en particulier dans l'utilisation de ces « bonnes chroniques » comme modèles pour l'accompagnement des élèves en difficulté dans la rédaction de chroniques de chansons. L'effet de croyance dans un transfert direct peut contribuer au malentendu en cours dans le processus de transmission-appropriation.

Pour Zebroek, il est bien logique de valoriser particulièrement les chroniques « coups de coeur ». Mais nous nous sommes intéressés de plus près aux chroniques qui ne correspondaient justement pas à ces « coups de coeur » afin de mettre en évidence les appropriations effectives de l'exercice, éloignées des attentes.

A partir de l'analyse des chroniques de chansons rédigées par les élèves (corpus de 38 chroniques, représentant exhaustivement toutes celles rédigées par des élèves de 4ème ou 3ème dans le cadre du dispositif de 2012 à 2015) nous avons établi le diagnostic suivant. Nous recherchions la présence dans les chroniques à la fois d'une « mise à distance », « mise en liens », « mise en problème » et « mise en ordre » caractéristiques de la disposition scolaire et esthétique attendue. Ensuite, en nous appuyant sur les attentes formulées précédemment, nous avons comptabilisé le nombre de chroniques en concordance avec ces « attentes » hautement littéraciées, et les autres, porteuses de malentendus. Dans notre corpus d'enquête, seules 5 chroniques d'élèves sur 38 répondent aux exigences de la disposition esthétique attendue décrite plus haut. Celles-ci ne seront pas présentées dans ce chapitre centré sur les chroniques porteuses de malentendus.

Dans ce corpus, 9 chroniques correspondent à des formes « en chantier », retravaillées à l'aide d'une médiation mais portant encore les marques de malentendus : nous les étudions dans ce chapitre lorsque nous nous penchons sur des médiations qui atténuent les malentendus. Au final, 24 chroniques sur 38 sont donc en réel décalage avec les attentes du dispositif, ce qui montre la généralisation du malentendu pour les élèves.

Notre statut de doctorante CIFRE nous a permis des observations « de l'intérieur » du dispositif. C'est ainsi que nous avons été témoin de la déconvenue des médiateurs lors de la publication en ligne des chroniques de chansons produites par les élèves, dont 63% lors de notre enquête faisait état de malentendus. Ce résultat d'enquête nous permet de faire l'hypothèse d'une faible appropriation par les élèves de ce « modèle » de la critique savante, malgré la conférence en classe censée donner les outils nécessaires à l'analyse de chansons (conférence accompagnée de TD ou Travaux dirigés en classe afin d'aider les élèves dans cette rédaction de chroniques).

Pourtant, cette conférence en classe est *a priori* tout à fait en adéquation avec l'exigence de formation d'une disposition savante. L'incompréhension est grande chez les médiateurs : pourquoi ce travail ancré dans la forme scolaire et dans son rapport scriptural-scolaire, mené sur un long terme (environ 5 mois) en partenariat avec les enseignants, n'a pu susciter plus d'appropriation savante chez les élèves non connivents ? On a vu effectivement dans le chapitre 2 que ces malentendus étaient « relationnels » : ils agissent à la fois pour les élèves qui demeurent dans l'incompréhension de ce qu'on cherche à leur transmettre et également pour les médiateurs qui pensent réellement transmettre les savoirs et postures attendues des élèves.

- **L'effet des chroniques « coups de cœur » comme révélateur de malentendus**

Le système de distinction dont nous faisons ici état est parfois vécu douloureusement par les élèves, particulièrement lorsqu'ils ne comprennent pas quels sont les critères d'une « bonne chronique ». Cette incompréhension des caractéristiques d'une « bonne chronique » s'ancre bien sûr dans la trop faible acculturation de bon nombre d'élèves à la disposition esthétique attendue. Nous l'avons constaté de manière informelle lors d'un concert de fin de projet : les élèves présents dans la salle disaient entre eux qu'ils ne saisissaient pas comment une chronique pouvait être meilleure qu'une autre puisqu'on leur demandait leur point de vue.

Notes d'observation lors de la remise publique des coups de cœur parmi les travaux des élèves

J'assiste à la remise des « décorations » et « coups de cœur » pour les travaux des élèves lors du concert final de 2014. Les élèves d'une classe de 4ème de SD (93) sont assis à côté de moi. Leurs chroniques de chansons n'ont pas reçu de « coups de cœur », ni aucun des travaux de leur classe. Un élève très en colère par ce qu'il semble vivre comme une injustice dit à son enseignante « mais madame c'est trop injuste en fait, on nous demande de donner notre avis sur les chansons, on les donne voilà, comment il peut y avoir des meilleurs chroniques que d'autres ? J'vois vraiment pas comment ils font pour dire si celle là elle est bien et celle là elle est pas bien, je savais même pas que c'était un concours ».

Ce témoignage nous donne à voir que des élèves peuvent ne pas avoir saisi les attentes de Zebrock, et plus généralement du genre de la critique artistique, et passent donc à côté des enjeux d'appropriation savante des chansons. Nous revenons sur ce point essentiel du malentendu : il porte à la fois sur le registre de l'identité symbolique à savoir, la juste posture critique de chroniqueur à adopter. Mais il relève également du registre cognitif de l'apprentissage qui semble échapper à cet élève au sens où il ne voit pas quelle est l'activité intellectuelle attendue dans une chronique. Le registre culturel est lui aussi en cause, car il manque sans doute à cet élève une familiarité avec les ressources, habitudes et codes culturels qui lui permettrait de s'approprier cet exercice de la chronique au-delà de l'écriture de son propre point de vue personnel, qui est effectivement tout relatif, comme le suggère cet élève. Cette observation nous permet de faire l'hypothèse d'un malentendu fondamental sur la rédaction de chroniques de chansons, et en partie inhérent aux modalités d'action du dispositif Zebrock.

A/ Des malentendus liés à la tension forme scolaire/ forme culturelle

Nous l'avons vu dans le chapitre 2, le « malentendu de porosité » est potentiellement très présent au sein des dispositifs d'EAC, du fait du partenariat entre école et culture qui implique des modes de socialisations divergents. Dans le cas du dispositif Zebrook étudié, on constate une forme de « mimétisme ambigu » de la forme scolaire qui peut, selon nos résultats d'enquête, susciter des malentendus, notamment parce que la forme culturelle spécifique de la réception artistique y est minorée. Nous parlons de « mimétisme ambigu » dans la mesure où le mimétisme de la forme scolaire est seulement partiellement assumé, et n'est pas non plus total. L'ambiguïté résidant pour le dispositif culturel dans sa relation avec le scolaire.

A ce titre, nous nous plaçons ici dans une analyse du malentendu plutôt d'un point de vue d'une sociologie de l'école. Cette confusion entre forme scolaire et forme culturelle est présentée dans cette section comme une « pédagogie du détour » par l'art dont nous allons établir une critique dans la continuité des travaux déjà présentés. L'exemple de la résistance des élèves face à la scolarisation de la musique dans le « cas limite » au sein d'une classe-relais, permet de mettre en évidence les tensions liées à ce détour pédagogique.

Enfin, nous verrons comment ce mimétisme de la forme scolaire par un dispositif culturel peut amener les élèves à s'investir a minima dans l'exercice de la chronique en entrant dans le seul « jeu scolaire » qu'ils perçoivent mais sans la réception spécifiquement culturelle qui l'enrichit dans un dispositif partenarial et qui est également attendue d'eux. A ce titre, les chroniques du « style wikipédia » que nous donnons en exemple mobilisent peu les élèves sur le plan cognitif car elles demeurent dans une juxtaposition de faits, sans liens entre eux et sans mise en perspective. Elles sont donc peu formatrices à la fois de la disposition scolaire et de la disposition esthétique et n'atteignent donc pas les objectifs visés.

I/ Des malentendus constatés chez les élèves : approche critique d'un détour par l'art

1. Pour les élèves : un dispositif à la frontière floue entre scolaire et hors scolaire

Le premier type de malentendu que nous développons ici relève d'une compréhension inappropriée de la construction thématique historique du livret Zebrook par les élèves. En effet, lors des entretiens menés avec les élèves en aval du temps de médiation, nous avons vu émerger une forme de malentendu global portant sur les enjeux du dispositif Zebrook. Le livret concerné durant les années d'observation, intitulé « chansons, tweets, et libertés » impliquait une confusion importante pour les élèves sur le statut de ce support d'apprentissage liée à une thématique historique et construit à la croisée entre forme scolaire et forme culturelle. La complexité de la thématique historique de ce dispositif réside dans sa « triple historicité ».

En effet, il s'agit d'appréhender par ce livret, d'une part, l'histoire de la libération de la France, et de la résistance durant la seconde guerre mondiale. D'autre part, chaque chanson du livret est issue d'une

époque différente de 1950 à nos jours. Pour chaque décennie, les chansons illustrent d'un côté leur temps propre (également considéré comme une période d'histoire par les élèves) : par exemple la chanson de Maxime Leforestier intitulée *Des jours meilleurs* qui évoque la période de désillusion concernant les grandes utopies de liberté et d'égalité à la fin des années soixante-dix.

Mais chacune de ces chansons évoque d'un autre côté de manière symbolique l'héritage des valeurs de la libération de la France, de manière directe ou détournée (valeurs de paix, de liberté, d'humanisme, de lutte contre les idéologies xénophobes). Enfin, ces chansons classées dans un ordre chronologique par les concepteurs de Zebroch ont également pour vocation de proposer aux élèves une certaine histoire de la musique elle-même. Cette thématique historique à trois niveaux mise en jeu dans le livret a été à l'origine de nombreux malentendus pour les élèves ; nous pouvons en rendre compte par les exemples suivants.

Des éléments d'enquête nous font en effet penser que les élèves en difficulté notamment, n'ont pas réussi à s'approprier cette complexité historique. C'est ce que nous voyons avec l'exemple d'Anton, scolarisé en classe SEGPA. Lors de son entretien, lorsqu'on lui demande de quoi traitent les chansons de ce livret, Anton répond par exemple : *« C'est sur la guerre je crois bien, c'est sur tout ce qui était nazis des trucs comme ça, sur la guerre heu... sur l'Allemagne je pense aussi, et puis après je sais pas hein »* (Anton). Lorsque l'enquêtrice lui pose des questions de compréhension sur la thématique de la liberté, transversale à ce livret, Anton est également bien confus dans sa contextualisation historique du projet musical :

Entretien avec Anton, élève non connivent, groupe 3

Anton : *Ben p'tet parce que quand la France a eu le droit à ses droits ,quand ils sont devenus autonomes, je pense quand y'a eu la libération (...) quand y'a eu la libération quand le roi de France il a donné un peu de liberté*

L'enquêtrice : *oui alors le roi de France c'est encore une autre époque*

Anton : *ouais je pense que quand vous avez eu la liberté là j'pense que ça a été un soulagement aussi.*

Cet extrait montre de manière plus radicale, ce que nous avons pu voir à de nombreuses reprises dans les entretiens avec les élèves lors de l'échange sur le dispositif dans son ensemble, et sur la compréhension thématisée de ce dernier. Pour Anton, le livret Zebroch est évoqué en ces termes : *« Zebroch, bah c'est faire de l'histoire bah plutôt en chanson parce que c'est plus, parce que les jeunes écoutent plus de musique, parce que si on va parler comme ça... on va s'ennuyer, on va dormir quoi, autant le faire en musique ! »*.

Anton nous explique en effet qu'il considère le projet Zebroch comme une manière plus ludique de faire passer « la pilule » du cours d'histoire-géographie, qu'il trouve ennuyeux, à l'instar de l'école plus généralement. On peut supposer que l'élève appréhende l'activité comme une « forme scolaire déguisée », que l'on retrouve fréquemment dans les projets relevant d'une « pédagogie du détour ». Cela semble pour lui appréciable au premier abord car ce détour musical lui permet de « souffler » par rapport à la forme et aux exigences scolaires habituelles qui ne lui correspondent pas.

Néanmoins, des recherches précédentes ont déjà pu montrer les illusions du transfert ou du détour, sur un possible retour vers du scolaire. A ce titre, les propos suivants montrent une certaine ambiguïté vis à vis de ce projet Zebrook pour lequel il semble s'engager sous la contrainte scolaire uniquement. Pour des élèves non connivents appartenant aux groupes 3 comme Anton (et possiblement au groupe 4 également), voici une manière de décrire leur implication dans la rédaction de chroniques de chansons : « *Ouais c'était bien des fois c'est rigolo mais des fois on a envie de le faire mais on le fait à contre cœur quoi quand on a pas trop envie de le faire on se force à le faire pour avoir une bonne appréciation pour l'école (...) ouais ça je l'ai fais parce que c'était pour l'école* » (Anton).

La rédaction de chroniques impliquant un rapport très scolaire à un « exercice », qui plus est de réflexion et de rédaction⁶⁵, l'amène ici à reconnaître les enjeux de la socialisation scolaire qu'il rejette sous « le détour pédagogique » proposé par Zebrook par le biais de la musique. La première conclusion est la suivante : la pédagogie du détour ne semble pas opérer dans ce cas vers un retour sur les apprentissages scolaires puisque la posture de collégien essayant de donner le change en faisant *a minima* « son métier d'élève » ne garantit pas une posture épistémique et un rapport au savoir correspondant aux attentes hautes de ce type de projet.

On suppose que les élèves peuvent utiliser les mêmes stratégies tant dans la forme scolaire que dans la forme culturelle, d'autant plus si celles-ci sont entremêlées au point d'en brouiller l'appréciation claire. Ici, le risque est que le registre cognitif de l'apprentissage soit minoré par rapport à une appréhension purement scolaire qui recoupe les trois autres formes de registres. La seconde conclusion que l'on peut tirer de ce cas précis est la suivante : la forme culturelle qui se « déguise » en forme scolaire, semble si bien « déguisée » que l'élève ne perçoit pas qu'il s'agit bien d'une forme culturelle, dont les enjeux sont spécifiques.

La forme culturelle qu'est le patrimoine de la chanson à textes, dont l'objectif sous-jacent est d'être étudiée « en soi », comme œuvres d'art et objets culturels dignes d'intérêt et comme support de formation d'une disposition esthétique, n'est pas abordée de la sorte par l'élève ; il pense qu'il s'agit d'un projet au service des enjeux scolaires seuls. Les élèves comme Anton, par « effet de leurre », demeurent alors complètement à l'écart des enjeux culturels de la transmission.

Nous partons de cette mise en valeur de malentendus afin de montrer par la suite, que l'interprétation de la couverture du livret, la compréhension des éléments délinéarisés qui le composent afin d'en avoir une lecture historique thématifiée, supposent des compétences que les élèves n'ont pas, et que le « détour » ne peut pas, en l'état, leur faire acquérir.

A l'inverse, des élèves de niveau scolaire « moyen » comme Théo, nous expriment parfois leur réticences à « faire de l'histoire avec de la musique », ce qu'ils jugent « *bizarre* ». Ils sont déroutés par cette manière d'aborder ce qu'ils considèrent comme un cours d'histoire et aspirent à une modalité plus classique relevant d'une « normalité » d'un cours d'histoire-géographie en contexte scolaire « je préfère faire de l'histoire euh... normalement quoi ».

⁶⁵ Ce qui est tout à fait pertinent du point de vue de la transférabilité des dispositions esthétiques et scolaires que de faire passer les élèves par l'écrit.

Dans ce cas, on retrouve les conclusions issues des différentes enquêtes traitant de la « pédagogie du détour » citées dans le chapitre précédent. En effet, il y est fait état de réticences de la part des élèves à travailler par détours pédagogiques, notamment lorsque ceux-ci sont des détours artistiques qui leur paraissent parfois trop éloignés des enjeux scolaires. Par rapport à Anton, Théo donne à voir un second cas de non-appropriation des pédagogies du détour cette fois comme étant trop éloignée des enjeux d'apprentissages.

Dès lors, on rejoint également les conclusions de Julien Netter sur le « contexte segmenté » entre éducation artistique et apprentissages scolaires et sur la difficile mise en cohérence des deux. On peut lire dans les propos de Théo une revendication à plus de clarté sur ce qui relève du scolaire et du hors scolaire lorsqu'il insiste sur le fait de vouloir faire de l'histoire-géographie seulement de manière « scolaire », et une confusion dans ce qu'on attend de lui par l'étude de ce livret.

Enfin, selon Théo, les chansons ne devraient pas ainsi « parler de guerre », sujet sérieux et peu associé à la notion de plaisir, et qui plus est dans un cadre où la musique est utilisée en vue d'illustrer le cours d'histoire-géographie apparent. De ce fait, pour marquer son refus de ce qu'il voit comme une « instrumentalisation de la musique » par l'école, il se désengage du projet qui vient bouleverser son rapport quotidien à la musique. Cet élève est dans un certain rejet du livret Zebrook car celui-ci lui apparaît comme une ruse pour « appâter » les élèves, sans qu'il voie comment « braconner » sur le territoire scolaire, c'est-à-dire y pratiquer l'écoute musicale de la manière dont il en a l'habitude (Faure & Carmen Garcia, 2005).

L'élève revendique en effet une distinction nette entre ce qui relève de son loisir extrascolaire et de son goût juvénile pour l'écoute musicale-plaisir et ce qui relève du scolaire.

Ce que nous appelons « effet de leurre » est dans ces deux cas lié aux entrecroisements des formes scolaires et des formes culturelles « déguisées » l'une en l'autre et qui participent potentiellement d'une pédagogie implicite, et des inégalités d'appropriation. Pour conclure, ces éléments d'enquête nous amènent à penser que trois formes de tensions agissent en interférence ici et sont constitutives de la formation de malentendus : la tension entre expérience juvénile et expérience scolaire d'une part, la tension entre forme scolaire et forme culturelle d'autre part, et enfin la tension entre situations didactiques à l'école et situations adidactiques dans les dispositifs d'EAC. Comme l'ont montré les travaux de J. Netter notamment, les activités culturelles proposées dans le cadre des ateliers périscolaires, lié à une tradition d'animation socioculturelle en rupture avec l'école, se positionnent en effet souvent dans des formes d'apprentissage informels et moins organisées qui sont appelés « adidactiques » car ils ne relèvent pas d'une didactisation comme les savoirs savants scolarisés dans les disciplines scolaires (Netter, 2012, 2015, 2016a). Ces tensions amènent à des mobilisations entremêlées des registres cognitifs, culturels et de l'identité symbolique, le plus souvent dans leur régime mineur. Ces trois tensions semblent être particulièrement prégnantes dans les projets culturels, et notamment musicaux, car leur interférence accentue encore les malentendus par rapport à des situations exclusivement scolaires.

On peut faire l'hypothèse, d'un point de vue plus sociologique, que les tensions et flous existant entre forme scolaire et forme culturelle au sein de ces dispositifs d'EAC puissent amener les élèves sur

des fausses pistes intellectuelles, ceux-ci considérant le dispositif Zebrook comme forme scolaire déguisée, et comme détour pédagogique.

2. Le « style wikipédia » comme révélateur du « malentendu de porosité »

Nous avons vu chez Anton et Théo, combien la porosité entre scolaire et non scolaire posait des difficultés d'appréhension du dispositif. Pour poursuivre notre argumentation, observons les travaux des élèves et notamment l'écriture de chroniques de chansons. Ils nous révèlent les tendances de la disposition effective des élèves, éloignées des attentes du dispositif.

Une première catégorie d'écrits nous est apparue comme étant particulièrement révélatrice du « malentendu de porosité » que nous traitons dans cette section. Il s'agit du « style wikipédia » que nous avons rencontré à de nombreuses reprises dans notre corpus. Sur quels traits structurels ce style de chronique est-il construit ? Il s'agit d'une forme de rédaction de chronique caractérisée par une implication cognitive faible des élèves et une énumération d'informations désincarnées, et non mises en perspectives les unes avec les autres. Comme son nom l'indique, les écrits qui relèvent de ce style peuvent être des copies du site internet Wikipédia, proposant des informations de type encyclopédiques mais qui ne sont pas le fruit du travail intellectuel des élèves eux-mêmes.

Lors de l'observation d'une séance de TD incluse dans le dispositif Zebrook, nous constatons l'importance de ce type de construction inappropriées de chroniques de chansons par les élèves. Ces derniers, organisés en petits groupes, devaient rédiger une chronique de chanson. Laissés un temps en autonomie, ils se précipitent alors sur internet pour se rendre sur le site wikipédia. Ils recopient ce qu'ils y lisent tout en parlant d'autre chose et en étant très peu concentrés sur l'exercice. L'enseignante et la médiatrice essaient de leur faire approfondir le sujet au-delà de ces « copiés-collés wikipédia », mais les élèves ne semblent pas imaginer ce qu'ils pourraient apporter de plus à des informations déjà existantes.

A plusieurs reprises ils disent aux encadrants « *Mais qu'est-ce que vous voulez que je dise de plus, y'a déjà tout là* », ou encore « *Je ne comprends pas ce qu'on doit écrire en fait, on doit recopier non ?* ». De nombreuses observations de « TD » en classe telles que celle ci, attestent de cette tendance des élèves à recourir abondamment aux ressources « toutes faites » en ligne, et notamment à « Wikipédia » pour rédiger leur chroniques. Voici donc la chronique qui résulte de ce travail de TD encadré par la médiatrice. Les sources de wikipédia auxquelles se réfèrent directement les textes des élèves sont en gras dans l'extrait ci-dessous et montrent bien l'effet de « plaquage » de ces « connaissances » qui n'amène pas à la réflexion.

Chronique de la chanson « Noir désir » de Youssoupha, par des élèves de 4ème de la ville de VSG, (77).

Youssoupha est né le 29 août 1979, sous le nom de Youssoupha Mabiki. Il est né à Kinshasa, au Congo. [Youssoupha, de son nom complet Youssoupha Mabiki, né le 29 août 1979 à Kinshasa, en République démocratique du Congo, est un rappeur français]. Son père, Tabu Ley Rochereau, est un musicien et homme politique. [Son père est le musicien zaïrois Tabu Ley Rochereau]. A ses 10 ans, Youssoupha arrive en France, pays où il grandira. [Il arrive très tôt à Béziers, dès 12 ans, où il grandit] (...) Il passe son bac et obtient la meilleure note de l'académie de Versailles en français, puis il s'oriente dans des études littéraires. [Il passe son bac et obtient la meilleure note de l'académie de Versailles à l'oral de français2, il s'oriente ensuite vers des études médiation culturelle et communication]. Après son cursus universitaire, il se consacre pleinement à la musique.

[C'est après un cursus universitaire à la Sorbonne Nouvelle (Paris III) qu'il se consacre pleinement à la musique]. Mais ce n'est qu'en 2007, qu'il sort son 1er album solo. [Il sort son premier album solo en mars 2007]. Durant cette même année, il participe, en tant que professeur d'écriture, à l'émission « Popstars » sur M6. [En 2007, il participe, en tant que professeur d'écriture, à l'émission de télé-réalité musicale Popstars, sur M6].

Cette chronique de chanson rédigée par des élèves de 4ème nous montre bien une utilisation non médiatisée des savoirs encyclopédiques (et donc du registre culturel) dénuée d'une articulation de ces connaissances avec le sens même de la chanson. Sans véritable travail d'acculturation avec les réelles exigences liées à l'écriture d'une chronique de chanson, les élèves demeurent dans le rapport quotidien et ordinaire avec lequel nous nous informons dans la sphère privée. Ils ne mobilisent donc pas le registre d'apprentissage de l'identité symbolique qui impliquerait de se positionner dans une posture énonciative spécifique, en tant qu'auteur de son propre texte de savoir et en tant (qu'apprenti) critique musical. Or, nous l'avons vu, le travail requis par la disposition esthétique nécessite un encadrement du subjectivité et de l'objectivité qui n'apparaît aucunement dans ce style de chroniques.

Il semble également que ces élèves répondent ainsi à une supposée attente scolaire de formalisme pour lequel il serait requis de bien citer les dates, les noms et fonctions de toutes personnes citées ainsi que de garder un style purement informatif tel que celui trouvé sur wikipédia. Comme si le fait de rédiger une chronique nécessitait dans l'esprit des élèves de répondre à un supposé questionnaire scolaire de compréhension de texte qu'il faudrait remplir : « *les auteurs sont..., la chanson date de... etc.* ». Le malentendu se situe donc à la fois sur le registre culturel mais également sur le registre cognitif de l'apprentissage. Ces chroniques de style wikipédia sont finalement pour les élèves un simple exercice de paraphrase qui n'engage pas l'activité de réception de l'oeuvre.

On constate dans cette chronique que, confrontés aux textes d'origine issus de wikipédia, les élèves ne maîtrisent pas l'art de la paraphrase et font des contre-sens par rapport aux informations initiales. En effet, les études de Youssoupha glissent de « médiation culturelle et communication » en études littéraires. La critique est aussi basée sur des faits annexes sans inférence avec le contenu même de l'oeuvre étudiée : ces faits sont particulièrement mis en avant par les élèves dans leur sélection des informations (le fait que Youssoupha ait participé à l'émission "the voice" sur M6 par exemple) et de surcroît avec éléments erronés ou approximatifs.

Ces types de chroniques sont donc des exemples du parfait malentendu qui existe autour de la rédaction de ces textes de critique artistique, et sont récurrentes dans nos analyses. Finalement, ces exemples nous donnent à voir le fait que les enjeux d'apprentissages ne sont pas partagés, et la faiblesse du processus d'acculturation à la disposition esthétique en jeu dans ce malentendu. Ces chroniques de style wikipédia sont un exemple de la différenciation active des élèves, en agissant par « effet de dénivellation » : en effet, les élèves qui réalisent des chroniques de ce type et les publient sur la plateforme publique de Zebrock, sont alors laissés dans leur appréhension première de l'oeuvre, celle qui les mobilise le moins sur le plan de l'apprentissage cognitif, alors que d'autres élèves vont réaliser le travail complexe attendu.

Ce style wikipédia peut également désigner par extension des chroniques qui se construisent comme des « exercices scolaires à trous » : les élèves répondent de manière morcelée à des rubriques de questionnement, en s'inscrivant dans le régime bas du registre scolaire et cognitif de l'apprentissage. Ils effectuent l'exercice de la chronique comme n'importe quelle tâche scolaire, en exécutant *a minima* leur « métier d'élève ». Elles sont construites (tout comme celle vu précédemment) dans un style d'énumération de faits et dates qui ne sont pas corrélés entre eux mais simplement juxtaposés. Elles proposent des textes qui n'articulent aucunement les données brutes avec le contenu de la chanson et ne mettent donc pas en jeu la disposition scolaire-artistique. Voici par exemple deux productions d'élèves de 4ème qui s'approprient le dispositif Zebrock de cette manière erronée. C'est en cela que nous pouvons supposer que l'accompagnement n'a pas été efficace pour ces élèves.

Extrait de chronique de la chanson « Dans la vie faut pas s'en faire » de Line Renaud
(...) Cette chanson dit que « dans la vie faut pas s'en faire ». Elle est optimiste (elle voit la vie en rose). Les paroles de l'auteur sont gaies, poétiques...L'orchestration utilise des vents, des percussions. Le tempo est lent. La mélodie est simple et se retient bien. Line Renaud chante comme elle parle, avec des phrases familières, simples. L'objectif visé par la chanson est d'amuser. Selon moi, cette chanson atteint son objectif car elle m'a fait rire. Mon opinion sur cette chanson est qu'elle divertit, elle amuse...

Chronique de la chanson « Andy » des Rita Mitsouko

Cette chanson est sortie en 1986 et est interprétée par le groupe les Rita Mitsouko, de leur vrai nom Catherine Ringer et Fred Chichin. Le style de la chanson est entre le funk et le rock.

Les instruments utilisés sont le clavier, les cuivres, les guitares rythmiques et la basse qui donnent un rythme rapide. Le thème de la chanson est un cliché d'une fille qui veut séduire un garçon timide et elle utilise des méthodes un peu vulgaires. Je n'aime pas cette chanson car les paroles n'ont aucun sens, elles sont un peu bizarres. Ce n'est pas mon style de musique, je n'ai pas envie de l'écouter. De plus, le clip est trop ancien pour moi, on dirait qu'il remonte au Moyen Age.

Le registre de travail qui est mobilisé par ces élèves semble être celui de routines scolaires reprenant les différentes rubriques (le style, le texte, la mélodie, les instruments, l'auteur de la chanson) sans construction d'une interprétation de l'oeuvre. Les analyses des enquêtes PISA déjà citées, ont montré que les élèves les plus fragiles scolairement n'effectuaient pas ces différents items de manière réflexive mais dans une simple routine scolaire, dans le but d'effectuer son « métier d'élève ». Ce type de travaux produits par les élèves ne sollicite pas la même disposition intellectuelle que le ferait la rédaction d'une chronique mêlant habilement les connaissances et les points de vue argumentés par l'analyse de l'oeuvre musicale en question, dans un texte rédigé et non dans une accumulation de différents points tel que ce que nous venons de décrire.

Par exemple, la première chronique n'explique pas en quoi le choix esthétique d'un tempo lent participe d'un processus d'écriture musicale qui va dans le sens d'une mélodie qui se donnerait pour objectif « d'amuser ». En outre, ces deux chroniques nous donnent à voir les différents registres de l'apprentissage qui sont en jeu et qui s'entremêlent, compliquant encore l'appropriation juste de cet exercice par l'élève. En effet, sont également impliqués dans ces chroniques, un rapport au langage distancié, qui suppose de créer un texte singulier à partir de rubriques déjà existantes au sein du livret,

sans se contenter de répondre aux questions. A cela s'ajoute une mobilisation éloignée des attentes en ce qui concerne l'utilisation des registres de l'apprentissage.

En effet, ces jugements produits par les élèves sur les chansons mêlent plusieurs registres : dans la chronique de la chanson des Rita Mitsouko notamment, il est question à la fois d'une certaine représentation du langage, mais également des codes de l'amour (sur la manière avec laquelle il convient de séduire par exemple), ce qui mobilise les élèves sur le registre à la fois culturel et de l'identité symbolique. Elle témoigne alors d'une influence réciproque des différents registres puisque parler d'amour à l'adolescence mobilise les élèves surtout sur le registre de l'identité symbolique.

Cette chronique met également en jeu un clivage jeunes/vieux qui est lui aussi lié à une mobilisation basse du registre de l'identité symbolique et une faible mise à distance de la chanson, comme objet d'étude et de commentaire alors même que le dispositif Zebrook tente d'abolir ce clivage en rédigeant dans ses recommandations, ainsi que cela apparaît dans le livret : « *C'est pas de mon temps !* » et alors ? *les belles chansons restent belles des années après, sinon elles seraient forcément « pourries » demain* ». Pourtant, à la lecture de la chronique ci-dessus, on voit que les élèves demeurent fortement ancrés dans ce type de rejet de musiques qui ne seraient pas de leur génération, ce que nous nommons « style juvénile-populaire » dans la section C de ce chapitre car cela correspond à une identité juvénile affirmée.

Nous faisons l'hypothèse que le mode de construction du livret de chansons, et le cadrage pédagogique qu'il préconise, peuvent contribuer à développer ce type de malentendus cristallisé dans le « style wikipédia ». En effet, le livret Zebrook est étayé pour chaque « page chanson » par des textes d'accompagnement faisant « médiation » et impliquant un certain rapport à la chanson. Ces textes sont regroupés en des rubriques que nous décrivons comme étant morcelées. En effet, l'association Zebrook ne propose jamais un « modèle » de chroniques de chansons dans lequel les différents éléments d'analyse seraient mis en liens, mais plutôt un ensemble de textes d'étayage mettant en valeur différents aspects de la chanson : « le texte », « l'époque », « l'artiste » et « la musique ». Il y aurait donc un déficit en terme de modélisation, et surtout de travail sur cette modélisation d'une « chronique attendue ». Les rubriques d'information sur les chansons sont délivrées sans liens entre elles (même si des liens sont explicités parfois au sein même de ces rubriques).

Ce n'est pas la présence des rubriques en soi dans le livret qui susciterait des malentendus, car ces textes d'étayage correspondent à une forme de contextualisation attendue de la médiation ; mais c'est plutôt l'absence d'accompagnement de ces rubriques morcelées qui peut éventuellement susciter des malentendus et contribuer à une orientation des élèves vers des chroniques « morcelées » comme celles que nous venons de lire.

II/ « Le mimétisme ambigu » de la forme scolaire : le dispositif Zebroek comme support de malentendus

Nous venons de décrire les enjeux des malentendus constatés chez les élèves, et avons commencé à aborder les possibles contributions du support pédagogique qu'est le livret dans le développement de ces malentendus. Continuons à présent à analyser, ce qui, dans le dispositif Zebroek au Bahut et sa médiation, a pu contribuer partiellement à leur développement.

1. Les doubles finalités de Zebroek : réussite scolaire ou partage du goût de l'art ?

Nous avons vu que des élèves comme Anton peinent à situer clairement les frontières entre scolaire et hors scolaire, pris dans un malentendu de porosité important. Cela pourrait trouver en partie sa source dans le positionnement du dispositif Zebroek vis à vis de l'école. Ce dispositif affiche en effet une volonté explicite de travailler à « la réussite scolaire de tous les élèves » par le biais de l'action culturelle musicale, en milieu scolaire (source : plaquette de présentation des actions éducatives de Zebroek, année 2014). Il s'agit d'une volonté politique propre à l'association de participer d'une « démocratisation culturelle » en passant par le scolaire qui touche tous les élèves. Mais également de trouver des clés de transmission qui aient un impact sur la réussite scolaire des élèves. La volonté de Zebroek de travailler avec l'équipe ESCOL depuis 2005 sur ces enjeux scolaires en témoigne notamment.

Par ailleurs, le partenariat scolaire généralisé est constitutif de l'organisation structurelle du dispositif Zebroek : il travaille avec de nombreux établissements scolaires chaque année. Ce partenariat école/culture est donc un élément essentiel de son mode de médiation et de financement. Mais cet affichage privilégiant l'art au service de la réussite scolaire contraste néanmoins avec la volonté de transmettre du culturel avant tout : « *Nous sommes toujours désireux de partager avec les élèves et les enseignants notre goût pour l'art et la culture et résolument convaincus de la nécessité de favoriser « les entrées en culture » de tous les élèves, de tous les enfants* » déclarent par exemple les acteurs de Zebroek (source : article paru dans le café pédagogique, 2009).

Cette ambiguïté dans les objectifs, se retranscrit dans le dispositif lui-même. L'association s'engage alors dans une forme de « mimétisme » de la forme scolaire, afin notamment de gagner et conserver « son droit d'entrée » dans l'école. Voici comment la médiatrice de Zebroek introduit par exemple en classe de 4^{ème}, une séance de conférence en classe.

La médiatrice : *L'idée c'est de vous présenter une sélection de chansons, de découvrir une sélection de chansons sur une thématique, qui dans le cadre de votre programme de 3ème voilà s'intègre dans le programme d'histoire géo, parce que voilà on va en parler dans un instant mais ce sont des chansons qui ont toutes été écrites suites à la fin de la seconde guerre mondiale et qui donc reprennent plein d'idées qui s'y rapportent mais on peut également étudier ces chansons dans le cadre de ce que vous étudiez en français donc avec la poésie engagée, donc on va voir comment tout ça fait résonance avec votre programme et au delà hein, bon c'est aussi histoire de vous faire découvrir des artistes, des styles de musique, que vous connaissez ou que vous connaissez pas. Voilà l'idée c'est vraiment que ces deux heures on les passe ensemble à discuter et pas que ce soit que moi qui parle comme dans un cours hein, donc toutes les interventions sont les bienvenues. » (Observation, Conférence Zebroek, classe de 4ème, Neuilly-sur-Marne, 77).*

Cette introduction est révélatrice de tensions internes. On voit par exemple le souci du dispositif de « rentrer dans les programmes scolaires ». Cela fait partie du corps principal de ce que la médiatrice propose aux élèves pour les aider à cerner les enjeux du dispositif. La formation de la disposition esthétique est passée en second plan, voire complètement élaguée dans cette manière de parler du projet. La phrase « *Bon, c'est aussi histoire de vous faire découvrir des artistes* » glissée à la fin est révélatrice de la faible place accordée à la spécificité de la forme culturelle dans ce travail de transmission. Cette description très partielle des attentes du dispositif en terme de formation de discours critiques ancrés dans une disposition esthétique savante est alors passée sous silence, pouvant contribuer par « effet d'implicite » à la formation de malentendus.

De plus, on voit également apparaître dans les propos de la médiatrice l'ambiguïté d'une forme scolaire « mimée » mais qui demeure extérieure à elle, voire même relativement critique de la place de l'enseignant dans un cours magistral (alors que dans les faits, c'est essentiellement la médiatrice qui parle pendant toute cette séance de conférence). La terminologie choisie par le dispositif s'ancre également elle-même dans cette forme culturelle déguisée en forme scolaire : par exemple le fait de choisir d'appeler « conférence » et « TD » les interventions des médiateurs en classe, ancre le dispositif dans un registre scolaire, voire universitaire et dans tous les cas, dans un discours savant contrastant avec la volonté de mettre en valeur particulièrement l'expérience des élèves.

Ainsi, on voit comment les élèves peuvent être amenés à percevoir ce projet comme une forme de « pédagogie du détour ». On voit aussi dans les ambiguïtés soulignées ci-dessous, comment elles peuvent participer de l'opacification des frontières entre forme scolaire et forme culturelle à l'origine de malentendus.

2. Un livret construit (seulement en apparence) comme un manuel scolaire d'histoire



Le « mimétisme ambigu » de la forme scolaire que propose le dispositif Zebrock prend forme en particulier dans la construction même du livret pédagogique distribué aux élèves. Celui-ci présente en effet des similitudes avec un « manuel scolaire », dans sa forme moderne, telles qu'elles ont été décrites par les recherches en sociologie des supports pédagogiques (Bonnéry, 2015).

Tout d'abord celui-ci s'inscrit dans le genre de la synthèse de cours d'histoire-géographie : il oriente les élèves potentiellement vers de fausses pistes puisque le dispositif Zebrock n'est justement pas un cours d'histoire de collège. Nous l'avons vu avec l'exemple d'Anton ci-dessus : les élèves en difficulté ne savent parfois plus de

quelle époque historique il est question dans ce projet musical. Entre les rois qui accorderaient de la liberté et la révolution, les années 70 et la libération de la France, les élèves sont ici bien perdus.

Ils sont alors redirigés vers la période de la seconde guerre mondiale par la double page présente au début du livret qui propose une « synthèse historique » s'apparentant dans son contenu et dans sa forme à un cours d'histoire-géographie de niveau collège. Les titres intermédiaires traités dans ce « cours d'histoire » introductif du livret Zebroek sont présentés ci-après en image. Ces titres sont proches de ceux que l'on trouve dans les manuels d'histoire proposés à l'étude des collégiens dans un cadre scolaire ; ils sont organisés également de manière à la fois progressive et thématisée ainsi que les programmes scolaires le recommandent : « la seconde guerre mondiale », « les nazis », « une volonté de détruire », « avant la guerre », « le déclenchement de la guerre », « une guerre mondiale », « le tournant de la guerre », « en France », « la résistance », « la libération », « un programme audacieux », « l'horreur nazie », « les suites du conflit ».

Mais malgré cette apparence de forme scolaire, le livret Zebroek ne fait pas partie d'un curriculum comme c'est le cas pour les manuels scolaires ; il ne s'organise pas selon une construction progressive et didactisée du savoir. Cela peut finalement renforcer l'effet de leurre sur le savoir en jeu dans le dispositif Zebroek et dans le cas précis de ce livret pédagogique alors même que ces doubles pages étaient éditées pour aider les élèves à mieux contextualiser leur travail historique.

Ici, nous ne remettons pas en cause le fait de mettre ces savoirs à disposition des élèves car cela nous semble participer d'un étayage culturel tout à fait nécessaire. Nous traitons plutôt par cet exemple et ceux qui suivront d'une forme de « mimétisme ambigu » de la forme scolaire susceptible de brouiller les élèves sur les enjeux de ce livret, comme Anton et Théo qui pointent les tensions entre forme scolaire et forme culturelle. Le malentendu a encore une fois lieu dans les deux sens car il concerne autant les médiateurs et concepteurs du livret qui pensent aider les élèves à contextualiser les chansons que les élèves qui se saisissent de cet « outil » de manière erronée. Néanmoins, pour les élèves les plus « scolaires », ce mimétisme ambigu de la forme scolaire peut les conduire vers l'apprentissage puisqu'ils retrouvent le cadre scolaire qu'ils ont l'habitude de fréquenter.

Ce n'est donc pas en soi le support proposé qui suppose un malentendu mais la croyance selon laquelle les élèves sauraient déjà faire, par eux-même les relations qui sont attendues d'eux dans ce livret.

Ici, la dimension culturelle du dispositif est complètement occultée par la dimension scolaire de ce dernier. L'histoire comme discipline scolaire et l'histoire comme thématique transversale commune à des objets culturels se superposent donc, laissant les élèves dans une appropriation très partielle des réels enjeux du dispositif. Dans le cas suivant, nous avons plutôt une forme scolaire apparente qui est en fait une manière détournée de transmettre du culturel, et qui brouille à nouveau les enjeux de savoirs pour les élèves. C'est le cas lorsque les élèves sont confrontés dans le livret Zebroek à une frise chronologique (présentée sur toutes les doubles pages chansons du livret), en apparence semblable à celles étudiées dans les cours d'histoire.

Voici, ci-dessous, la frise chronologique proposée sur la double page du livret concernant la chanson de Yves Montand « Le chant des partisans ». La date de 1953 y est par exemple accompagnée de

faits de diverse nature: « première retranscription internationale à la télé, c'est le sacre de la Reine Elisabeth II, le livre de poche fait son apparition »



L'intention qui transparait de ce livret pédagogique, est de proposer aux élèves des éléments de contexte. On reconnaît là un souci de donner les outils et connaissances nécessaires à tous les élèves et une prise en compte des inégalités sociales dans le dispositif.

Néanmoins, le mimétisme scolaire, crée de nouveau de l'ambiguïté car cette frise chronologique ne donne pas du tout de repères historiques sur la seconde guerre mondiale. Le premier degré d'historicité n'est donc pas étayé par cette frise chronologique. Le second degré d'historicité concernant l'époque de création de la chanson prise dans sa continuité avec les valeurs de liberté, de paix n'est pas non plus pris en compte dans ces éléments de contextualisation apportés par le dispositif. Cette frise chronologique a pour fonction essentielle de transmettre des connaissances de culture générale sur le domaine culturel au sens large. Tout comme la médiatrice l'évoquait dans son introduction de manière allusive, il s'agit donc d'une forme de « saupoudrage culturel » qui ne constitue pas véritablement un étayage pour la formation de la disposition scolaire ou esthétique, ni pour la rédaction de chroniques de chansons.

De nombreuses anecdotes mises en valeur dans ces frises chronologiques se réfèrent en outre à des éléments de culture générale supposés proches de la vie quotidienne des élèves (et donc pouvant les intéresser potentiellement), comme ceux concernant la télévision, ou le cinéma (nous le verrons dans l'exemple ci-après). Cela contribue d'autant plus au malentendu de porosité que cela convoque des savoirs expérientiels issus de logiques sociales en concurrence avec les logiques cognitives. Cela est lié ici au fait que le culturel, qui essaie de conserver sa place spécifique, a du mal à trouver sa place au sein de la forme scolaire dominante. Nous pouvons distinguer le culturel en général et ce qu'il doit devenir dans la culture scolaire, qui suppose la construction personnelle d'une culture générale jamais enseignée mais toujours attendue dans une mise en liens avec d'autres savoirs. Ici, le savoir culturel qui est transmis est difficilement mis en rapport avec la construction de la chronique, en cela, il n'aide pas les élèves à s'approprier les chansons de manière savante.

Par ailleurs, au delà de la nature du support pédagogique lui-même, c'est la mise en œuvre de ce dispositif qui peut également renforcer les malentendus. L'extrait d'observation suivant nous donne à voir des élèves et des médiateurs qui se laissent « distraire » par ces anecdotes historiques : ils perdent de vue l'enjeu réel d'apprentissage qui concerne la capacité à analyser, contextualiser une chanson en fonction

d'une thématique de réflexion plus globale. Nous l'avons constaté notamment lors d'une conférence en classe où la médiatrice présentait aux élèves l'existence et l'intérêt de cette frise chronologique.

Observation, Conférence Zebroek, classe non-connivente, 4ème, collège de LC (93).

Médiatrice : Vous avez vu qu'il y a aussi une frise chronologique dans laquelle vous avez 3-4 dates qui sont tout à la fois liées à des grands évènements de l'histoire, mais aussi à des anecdotes, parfois on va vous parler de la sortie d'un film très important, qui a marqué une époque. Là on vous parle par exemple du premier film parlant parce que avant le cinéma était muet. Vous savez, Charlie Chaplin ?

Elève : c'est quoi ça Charlie Chaplin là ?

Médiatrice : y'a des anecdotes et aussi des dates qui peuvent vous intéresser, en lien avec les chansons ou pas hein... voilà, des choses qui peuvent être intéressantes.

Elève : pourquoi c'est muet le cinéma là ?

Médiatrice : voilà avant le cinéma était muet.

Elève : ouais mais pourquoi ?

Enseignante : ben y'avait pas de sons.

Médiatrice : techniquement on ne pouvait pas avoir de son

Enseignante : déjà qu'avoir l'image ça a été long. Avoir l'image ça a été très difficile, c'est pas venu comme ça.

Elève : mais on entendait quoi alors ? (...)

Dans cet extrait, on voit en effet que les élèves se saisissent de ces « anecdotes » de manière déconnectée du travail sur les chansons mais seulement pour elles-mêmes et « dévient » alors par curiosité (ou parfois par stratégie de dérivation) sur ces connaissances de culture générale, qui prennent alors la place du nécessaire travail de contextualisation historique sans lequel l'appropriation savante des œuvres musicales dans ce dispositif est très difficile. Les médiateurs eux-mêmes se laissent emporter par le piège de l'anecdotique, tout en œuvrant à la formation d'une culture générale certes non négligeable, mais qui les éloigne des enjeux de l'analyse de la chanson.

Il y a effectivement dans cet exemple, porosité entre implication dans un champ culturel large incluant cinéma, télévision, littérature véhiculé par Zebroek et l'enjeu de critique musicale impliquant des compétences cognitives et culturelles proches de la disposition scolaire. Pour ce cas des frises chronologiques « anecdotiques » et de leur mise en œuvre par les médiateurs lors des conférences, nous ne disposons d'aucune observation qui aurait pu montrer une médiation qui permette de diminuer ces malentendus. En effet, les évocations de cette frise, lorsqu'elles ont lieu dans notre corpus, amènent toujours sur des dérives de cet ordre. Si ces frises, telles qu'elles sont proposées ici, constituent potentiellement des « freins » au processus de transmission-appropriation de la disposition esthétique, cela ne signifie pas qu'il soit inutile de donner des repères temporels aux élèves. Mais cela, plutôt dans l'optique d'un étayage servant à nourrir l'analyse de l'œuvre et sa contextualisation.

3. La rédaction de tweets comme support de malentendus : les enjeux de la « délinéarisation »

Nous souhaitons à présent entrer dans une analyse plus détaillée de ce support de médiation qu'est le livret Zebroek et de son implication potentielle dans la formation des malentendus. Voyons pour ce faire, comment le dispositif Zebroek entre dans un « mimétisme ambigu » de la forme scolaire au point de lui « emprunter » le caractère délinéarisé et le rapport inductif à la construction du savoir de ces manuels

scolaires qui a été mis en cause dans la formation de malentendus dans des recherches précédentes (Bonnéry (dir.), 2015)

3.1 La double historicité du livret

Nous l'avons vu, le second degré d'historicité de ce livret est à comprendre dans la manière avec laquelle les artistes de toutes époques se saisissent des thématiques liées à la seconde guerre mondiale et à la libération de la France pour les retraiter dans une actualité différente des années plus tard. Voici un extrait de l'éditorial publié par les acteurs de Zebrook au sein du livret pédagogique « chanson, tweet et libertés » qui peut nous permettre de mieux comprendre la complexité de ce support pédagogique. Celui-ci nous donne à voir les différents enjeux historiques, entrecroisés dans ce livret, et introduit les potentielles difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans son appropriation :

Extrait de l'éditorial du projet « chanson, tweet et liberté », signé par les concepteurs du dispositif : *Toujours les chansons portent la marque de leur temps. Parfois elles nous le racontent vraiment. C'est le cas des vingt chansons que nous allons découvrir, toutes marquantes par la portée de leur texte et la personnalité de leurs interprètes. Elles font l'éloge de la liberté. Certaines ont été écrites, chantées et colportées quand dans notre pays hommes, femmes et enfants en étaient privés, dans les sombres années de la seconde guerre mondiale. D'autres en portent le souvenir et rendent hommage à ceux qui surent résister.*

Partant de ce présupposé acquis des élèves, toutes les chansons du livret ont été rapportées par ses concepteurs à des événements liés de près ou de loin à la libération, la résistance, la lutte contre les régimes autoritaires. Il s'agit donc d'une approche thématisée qui ramène différentes chansons de tous styles et époques musicales à cette thématique de réflexion déployée dans le livret comme un fil rouge du travail. Dans le projet d'innovation numérique du dispositif Zebrook, ce fil rouge thématique est mis en avant pour chaque chanson du livret par un « hashtag » supposé faire le lien entre la thématique de la résistance pour la liberté et la chanson du livret. Cela permettait en principe, pour les concepteurs du livret, d'amener les élèves à approfondir la réflexion sur la thématique historique mise en évidence par le hashtag. Il était attendu des élèves qu'ils mettent en perspective ce « hashtag » et une citation complémentaire choisie dans chacun des textes de chansons afin de construire leur tweets de manière à la fois réflexive et thématisée.

Ce lien thématique est évident pour les chansons patrimoniales du début du livret, comme par exemple la chanson de Mireille Mathieu « Paris en Colère » traitant de la libération de Paris dont le hashtag thématique choisi par Zebrook est « #parislibéré », ou encore la chanson de Léo Ferré « l'affiche rouge » dont le hashtag est « #groupeManoukian » qui traite du sort des résistants communistes étrangers. Le lien est beaucoup moins évident pour les chansons plus récentes qui traitent de sujets d'actualité sans lien direct avec la guerre et la libération mais que l'on a rapproché dans un travail savant de thématisation. Par exemple le Hashtag « #délation » est choisi pour la chanson du groupe La Maison Tellier intitulée « Un bon français » (2010) et qui traite de personnes dénonçant leurs voisins sans papiers dans le contexte de la société actuelle. Dans le même ordre d'idée, le Hashtag « #antimilitarisme » a été

choisi pour la chanson des Ogres de Barback « Grand-mère » où ces derniers parlent de leur grand-mère arménienne pacifiste, antimilitariste et libertaire. Ces chansons ne traitent pas en effet directement de la seconde guerre mondiale mais il est possible de les rassembler dans ce livret, car leur thématique fait écho aux valeurs de paix et de lutte pour la liberté qui découlent notamment de la victoire contre le nazisme.

3.2 Bilan des tweets d'élèves qui se saisissent effectivement de cette double historicité

Regardons à présent les tweets d'élèves qui constituent notre matériau de recherche. Les élèves se sont-ils effectivement approprié cet exercice de réflexion, de mise en liens et de thématisation particulièrement savant qui était attendu d'eux par le dispositif ? Le premier résultat qu'il nous semble important de valoriser est le fait qu'aucun des 42 tweets publiés par les élèves ne répond à cette proposition du dispositif Zebrook. Nous allons nous interroger par la suite de notre développement sur les raisons possibles d'une telle incompréhension des enjeux du dispositif. Seuls 3 tweets sur 42 correspondent (très partiellement seulement) à l'exercice initialement suggéré dans le livret, s'appuyant sur la mise en lien d'un Hashtag réflexif ou d'une citation extraite de la chanson mais sans jamais les mettre en liens. Les élèves s'approprient peu cette suggestion dans la dimension de réflexion et de critique savante qu'elle suppose.

Dans l'exemple suivant, un tweet d'élève concernant le chant des Partisans de Yves Montand se contente de commenter la citation du livret au lieu de la mettre en perspective « #⁶⁶Ami si tu tombes un ami sort de l'ombre à ta place : Le chant des partisans malheureusement encore d'actualité ». On voit ici le caractère partiel de la réflexion menée par les élèves dans ce tweet. Si la forme correspond à peu près aux attentes suggérées par le livret, le fond en est relativement éloigné. On ne sait pas exactement dans ce cas par exemple, à quoi les élèves font référence lorsqu'ils évoquent une chanson « encore d'actualité », la citation qu'ils mettent en avant dans ce tweet se référant plus à la force de la population résistante alors que les élèves semblent ne pas traiter de cela. L'imprécision du contenu du tweet nous amène dans tous les cas à penser que les enjeux de la formation de la disposition esthétique et savante ne sont pas forcément amenés par ce dispositif précis.

Au-delà de cet exercice particulier (tweet mettant en liens un hashtag et une citation de chanson), nous avons relevé seulement 4 tweets sur 42 qui réalisaient un hommage à la résistance, et donc une compréhension et une appropriation plus globale du thème de réflexion de ce livret tels que celui-ci en référence à la chanson l'affiche rouge de Léo Ferré « #Hommage aux courageux libérateurs #affiche ». Ici, l'utilisation du symbole « Hashtag » rapporté au terme « affiche » montre en outre une appropriation erronée du média tweeter pour lequel les hashtags sont censés renvoyer vers des communauté de discussion et de réflexion autour d'un même sujet. Mais dans les tweets d'élèves, ces hashtags semblent souvent être placés au hasard, sans réelle compréhension du dispositif de communauté réflexive. Cela montre que la volonté du dispositif, de se saisir des réseaux sociaux pour être en phase avec les jeunes, et à partir de là, les attirer vers l'analyse savante d'oeuvres, part d'un constat erroné : les collégiens, du

⁶⁶ Nous symbolisons les citations de tweets réalisés par les élèves par la mention d'un # en début de citation.

moins ceux des classes populaires, ne sont pas familiers de Twitter, en tout cas de cet usage-là, qui consiste à écrire de façon thématique et problématisé, et pas seulement à « suivre » la vie des personnalités.

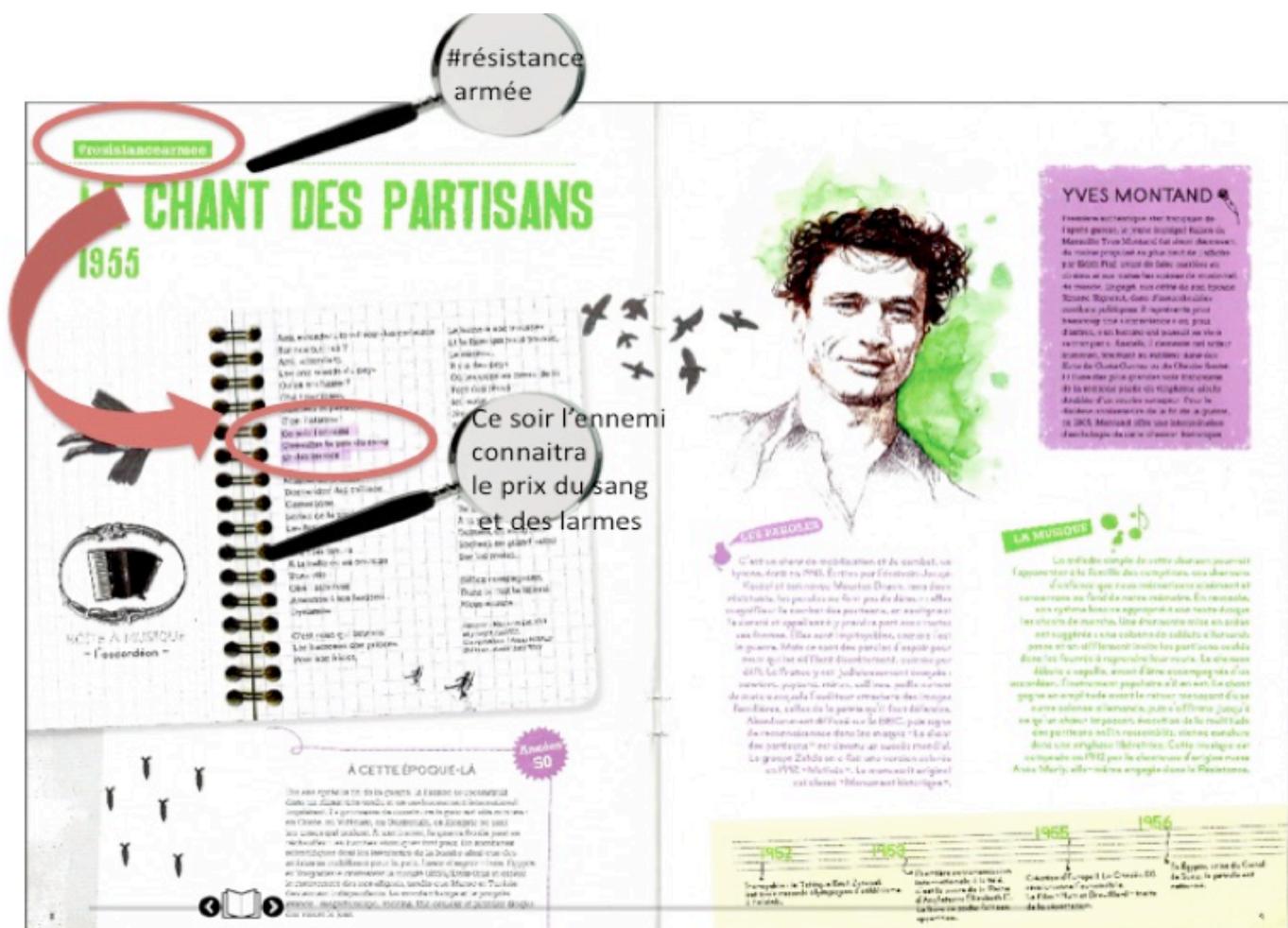
Des tweets comme celui-ci, en réaction à la chanson du chant des partisans d'Yves Montand dont nous avons longuement étudié la médiation dans le chapitre 4, montrent également une certaine appropriation de l'enjeu historique du livret « *#YvesMontand, nous entendons tes paroles qui résonnent et qui propagent en nous ce sentiment de révolte! #lechantedspartisans* ». On constate néanmoins que l'enjeu historique n'est souligné par les élèves que dans le cas des chansons les plus anciennes du livret qui traitent directement de la guerre.

Au delà de ce thème de la résistance, seuls 5 tweets sur 42, publiés par deux classes différentes témoignent d'une réflexion philosophique plus large sur la guerre, la liberté et la paix (montrant le rôle des enseignants dans l'orientation de ces tweets). Les voici : « *#Faut-il de la violence pour avoir la paix ?#V Le "V" des contraires.#symbole* » (à propos de la chanson *Peace or violence* de Stromae) ou encore « *#Cette chanson a été écrite, pour nous faire réfléchir, nous faire réagir sur les atrocités du passé. Pour ne plus les reproduire.#annefrank* » (à propos de la chanson « Anne ma sœur Anne, de Louis Chedid).

Néanmoins, ici encore, les élèves produisent des tweets qui sont certes ancrés dans un débat et une réflexion plus large sur la société mais portent encore la marque d'un rapport peu distancié à ces enjeux, comme le montre ce questionnement d'élèves publié sur twitter « *#On se sent souvent impuissant face aux persécutions mais c'est faux. On peut tous faire quelque chose. #annefrank* ». Ici, la posture est plutôt celle de la morale personnelle qu'une réflexion plus large, et cela correspond à ce que nous retrouvons fréquemment dans les productions des élèves les moins connivents avec la culture scolaire. Cette morale personnelle n'est donc pas « ressassée » par l'élève, qui n'a pas été orienté vers cette secondarisation de son opinion par la médiation. Enfin, certains tweets sont considérés comme des petites chroniques de chanson résumées et apportent une certaine dimension d'analyse qui peut entrer dans les exigences supposées par le dispositif.

C'est le cas seulement de 5 tweets sur 42, qui peuvent témoigner d'une activité intellectuelle appropriée concernant la réception et la critique savante d'œuvres de la chanson et du patrimoine (même si l'exercice suggéré par Zebrook n'est pas réalisé), tel que celui-ci : « *#Lepetittrain, une façon drôle et déjantée, folle et colorée de narguer la #déportation* ». Mais ces travaux en adéquation avec les exigences supposées par le dispositif font figure d'exception dans le corpus de tweets que nous avons analysé et de nombreux malentendus viennent détourner les élèves des finalités premières de cet exercice comme nous allons le voir. En effet, si l'on cumule ces résultats, aucun tweet ne réalise l'activité proposée par le dispositif, 12 tweets sur 42 sont donc seulement partiellement en adéquation avec les attentes du dispositif soit 28% du total des tweets d'élèves dont nous disposons. Cela nous montre bien l'ampleur du malentendu puisque les autres tweets d'élèves de notre corpus correspondant à 72% de nos matériaux, sont complètement éloignés de ces attentes (nous allons le voir plus précisément dans les sections suivantes).

3.3 Un support de travail délinéarisé qui favorise les malentendus



Partant de ces résultats d'enquête et de l'échec constaté de ce dispositif, tentons à présent d'interroger les supports et modalités de cadrage de ces supports comme potentiels « conteneurs de malentendus » ayant pu contribuer à cette très faible appropriation de l'exercice des tweets dans sa dimension attendue. Voici (ci-dessus), pour illustrer notre propos, une vue générale de la double page du livret consacrée à la chanson d'Yves Montand.

Tout d'abord, on voit que le « hashtag » suggérant une piste de réflexion aux élèves, (écrit en tout petit en haut à gauche de la page et que nous avons mis en évidence dans une loupe) est à mettre en lien de manière totalement implicite avec l'extrait des paroles de chansons, présenté dans le texte surligné (la flèche rouge a été rajoutée par nos soins afin de mettre en évidence ce lien inexistant). Aucune consigne explicite n'apparaît dans la double page pour inviter les élèves à réaliser ce rapprochement. Ici on peut donc parler d'une forme de « délinéarisation » (Bautier, Bonnéry & Kakpo, 2016) impliquant une construction autonome et inductive du savoir qui demeure très implicite pour les élèves.

Dans notre exemple, l'activité intellectuelle sollicitée prenait lieu dans le fait de repérer ces indices d'une part et de les mettre en perspective d'autre part dans une analyse particulièrement savante

de la chanson, afin d'entrer dans le débat d'idées sur la nécessité ou pas de résister de manière armée ou de manière pacifique, et les conséquences humaines d'une résistance violente, ce que très peu d'élèves sont parvenus à faire.

Reprenons notre modélisation N°1 sur les 4 « piliers ». Du point de vue intellectuel, l'enjeu de cette activité est de réaliser une triple action cognitive : la mise en liens tout d'abord de ces deux éléments distincts, et la mise en problème ensuite de la confrontation de ces deux éléments, pour finir en troisième lieu sur la mise en ordre de cette perspective nouvelle dans la production d'un tweet synthétique rendant compte de cette réflexion. Cela représente une activité particulièrement complexe qui aurait nécessité un accompagnement approfondi, sans quoi, les élèves ne peuvent parvenir par eux-mêmes à cette triple exigence cognitive, comme en attestent les résultats d'enquête cités précédemment.

Cela suppose donc l'élévation invisible du niveau de l'activité cognitive sollicitée chez les élèves. Cette élévation non accompagnée peut s'avérer discriminante notamment pour ceux déjà les plus en difficulté. Or, il ne s'agit pas non plus de dire qu'il faudrait réduire le niveau d'ambition pour ces élèves. Au contraire, le défi pédagogique est de les conduire vers ce niveau d'exigence. Il est à noter que, par rapport au musée, cette médiation implique de l'écriture, ce qui est toujours plus difficile pour les élèves non connivents.

Il semble effectivement, au vu de nos analyses des tweets réalisés par les élèves, que ces derniers aient eu en grande majorité des difficultés à se saisir de cette approche par thématisation relativement peu explicite qui plus est. C'est selon nous la dimension de construction inductive d'un savoir, qui peut expliquer l'échec du processus de transmission-appropriation dans le cadre de ce dispositif des tweets. Autrement dit, par le biais d'éléments délinéarisés et allant dans le sens d'une pédagogie implicite, les élèves étaient sensés pouvoir objectiver et problématiser la chanson, par eux mêmes et sans aide ni du livret, ni de la médiation. Ceci est un exemple de la manière avec laquelle la disposition esthétique est transmise aux élèves dans un rapport d'évidence propre aux personnes déjà conniventes de ces enjeux. Une didactisation de ce cheminement de pensée pourrait être intéressante dans ce cas où l'accès au 3ème degré de la disposition esthétique (le plus élevé) est sollicité sans médiation.

3.4 Des consignes qui participent d'un « effet de leurre »

Examinons maintenant les prescriptions écrites concernant l'exercice des tweets : les élèves sont invités (de manière très peu visible dans le livret), à rédiger des publications sur tweeter correspondant à des commentaires d'œuvres ou des chroniques musicales très courtes, partagées avec les autres élèves. Les attendus sont explicités par une note écrite à la toute fin du livret sur une page intitulée « *allez hop, au boulot !* » : elle décrit brièvement le travail à réaliser sur le fil tweeter réservé aux commentaires d'élèves participants au projet Zebrook au Bahut sur les chansons du livret :

Consigne pour la rédaction de tweets publiée dans le livret Zebrook : Sur le compte tweeter du projet vous commenterez et échangerez sur les chansons, leur musique, leur signification...etc (Maximum 140 caractères). Il s'agit d'un fil tweeter collaboratif, c'est à dire que les autres classes participant au projet pourront réagir à vos tweets. Le fil est alimenté toute l'année, séance après séance et dès que vous voudrez réagir ou prendre position. Pour chaque chanson, vous trouverez une sélection de Hashtags, citations extraites des paroles de la chanson, thématiques de réflexion exemple : #résistancearmée.

Cette consigne met surtout en valeur le caractère collaboratif du tweet, vu par l'association comme attractif pour les élèves car « interactif ». Le fond de ce qui doit être tweeté n'est que peu développé dans cette consigne unique censée servir de guide aux élèves. La disposition savante attendue n'est pas évoquée ni ce qui constitue la difficulté de l'exercice, à savoir la mise en lien du Hashtag thématique et de la citation du texte de la chanson autour d'une réflexion publique dépassant les enjeux de la chanson. On les informe seulement de la présence sur les doubles pages de ces hashtags et citations sélectionnées mais sans leur dire ce qu'ils doivent en faire, ni la finalité de leur présence.

Cette consigne amènerait plutôt plus de confusions puisqu'elle détaille les chansons par une succession de rubriques semblant déconnectées les unes des autres « leur musique, leur significations etc » sans expliciter le fait qu'il faut mettre tous ces éléments en liens, au sein d'un texte court qui donne en plus « notre point de vue » sur l'œuvre. Il s'agirait en effet selon ces orientations de produire un commentaire d'œuvre, dans lequel il est demandé de savoir « prendre position ». L'effet de leurre peut également exister puisqu'il est question de « réagir » (et non d'objectiver) ce qui n'implique pas la même posture distanciée. Dans nos observations, nous avons constaté que la médiation face aux œuvres orientait également les élèves vers l'expression de leur réaction, ce qui ne facilite pas toujours l'appropriation savante attendue.

A l'instar de ce que nous allons voir pour les chroniques de chansons, cette insistance à exprimer un point de vue personnel dans la rédaction des tweets, peut donner lieu, selon nous, à différents types de malentendus. En effet, elle tend à la mobilisation basse du registre de l'identité symbolique dans lequel les élèves ne comprennent pas la situation énonciative qui est attendue d'eux et s'impliquent uniquement en terme de réaction personnelle et d'opinion, nous le verrons dans les exemples de tweets publiés par les élèves. Dans un contexte partenarial école/culture, la division du travail peut également expliquer le trop faible cadrage de l'activité.

En effet, les médiateurs qui ont conçu ce livret supposent que ces consignes seront traitées avec les élèves par les enseignants lors du travail en classe alors que les enseignants supposent que les médiateurs qui viennent présenter le livret introduiront les consignes qui décrivent leurs attentes à ce moment. Dans les faits, aucun des adultes médiatisant le dispositif ne réalise ce travail de cadrage qui aurait été pourtant nécessaire pour préciser les attentes, afin d'éviter la généralisation du malentendu que nous avons constaté ci-dessus.

4. Sociologie d'un détour multiple : l'analyse de la couverture du livret Zebrook comme introduction de la thématique historique

Face à ces difficultés récurrentes dans l'exercice des « tweets réflexifs » mais également des chroniques de chansons et dans la compréhension des enjeux historiques thématiques par ce livret, le dispositif Zebrook au Bahut s'est « outillé » grâce à un travail de création graphique proposé comme couverture du livret mais également comme moyen de clarifier ses enjeux historiques auprès des élèves. Il était proposé aux élèves de décoder les éléments figurant sur la couverture du livret Zebrook que voici.



La couverture que nous présentons ci-dessus est utilisée régulièrement lors des conférences afin d'introduire le projet. La régularité de ce « protocole » de médiation nous a permis de comparer différents modes d'introduction de ce livret, qui nous semblaient pouvoir renforcer les malentendus. Nous avons également observé des modalités médiation qui tendaient plutôt à les atténuer. Voyons tout d'abord en quoi cette tentative de remédiation porte en elle-même différentes sources de malentendus qui sont mis en évidence dans l'extrait d'observation suivant. Nous pouvons nous attarder par nos exemples sur des modalités de la collaboration, de la sous-traitance entre enseignants et médiateurs, qui sont en jeu dans des projets partenariaux.

Les propos d'élèves comme Anton nous ont permis de mettre en évidence le malentendu important, notamment pour les élèves les plus en difficulté, sur les périodes historiques en jeu dans ce livret. Il semble que l'activité de décodage de la couverture proposée par Zebrook ait pu, dans certains cas, accentuer, voire former ce malentendu. Dans d'autres cas, lorsque la médiation prend réellement en charge l'activité d'analyse avec les élèves, celle-ci permet au contraire de clarifier les enjeux.

L'effet « patchwork » qui provient de la juxtaposition d'époques différentes présentes dans ce photomontage pourrait « perdre » les élèves sur la période historique en jeu dans ce livret. Mais il semble que ce ne soit pas tant ce « patchwork » en soi qui pose problème dans le processus de transmission-appropriation mais plutôt les modalités de médiation de cette construction de sens. Finalement, la création graphique étudiée en classe, dont la nature-même est de jouer avec des rapprochements inédits afin de trouver par « synchrétisme » une forme artistique synthétique et originale, peut en soi être un bon outil de réflexion et d'introduction du thème du livret.

Mais dans l'extrait d'observation suivant, on voit par exemple que la médiatrice laisse les élèves construire de manière complètement autonome le savoir en jeu sans véritablement les accompagner. Nous pouvons supposer que cette première situation de transmission peut freiner l'appropriation savante de la thématique historique de ce livret, qui plus est dans une classe de 3ème « prépa pro » qui concentre des élèves plutôt en difficulté scolaire. Voici donc un extrait qui nous permet de constater ce malentendu en processus de construction par une « médiation freinante ».

Extrait d'observation, conférence Zebroek, classe non connivente, 3ème prépa pro de P.C. (77)

Elève : heu on voit l'arc de triomphe

Médiatrice : qu'est-ce que c'est l'arc de triomphe qu'est-ce que ça évoque ?

Elève : un monument à Paris

Médiatrice : un monument parisien d'accord la ville de Paris qui peut être représentée, c'est quoi comme type de monument ?

Elève : historique

Médiatrice : qui représente quoi ?

Elève : l'histoire

Médiatrice : alors, historique ok qui représente quoi dans l'histoire ?

Elève : le soldat inconnu

Médiatrice : Y'a effectivement la flamme du soldat inconnu qui est allumée chaque année sous l'arc de triomphe

Elève : Y'a Marianne

Médiatrice : oui on voit en effet un personnage qui fait penser à Marianne oui

Elève : nan c'est une imitation de Marianne

Elève : je pense y'a la révolution

Médiatrice : alors heu après je suis pas une spécialiste de l'arc de triomphe mais très simplement triomphe en fait ça peut nous faire penser à des périodes de guerre et de victoire c'est aussi pour ça qu'on trouvait ça important que ce soit un élément qui figure sur ce visuel

Dans l'extrait ci-dessus, l'évocation de l'arc de triomphe à considérer symboliquement demeure très allusive. De par cette médiation, il est difficile de le considérer comme symbole d'une victoire, de la fin d'une guerre et de l'indépendance d'une nation et donc par voie de conséquence comme un symbole des idées de paix et de liberté qui sont centrales au livret Zebroek et aux chansons qu'ils contiennent. Ici, la médiatrice n'étaye pas sa présentation sur les enjeux de ce symbole qu'est l'arc de Triomphe ainsi que du symbole de Marianne : ils sont seulement nommés par les collégiens mais la médiatrice ne s'en saisit pas.

De même, l'interprétation erronée de l'élève qui pense visiblement que le livret va lui parler de la révolution française n'est pas relevée par la médiatrice et laissée en suspens, donc susceptible de créer des malentendus comme ceux que nous avons constatés en début de chapitre. Les propositions des élèves face à ce support visuel ne sont pas vraiment « ressaisies » par la médiatrice dans ce cas précis.

Malgré cela, la médiation se fait tout de même ici *a minima* lorsque la médiatrice propose une interprétation de l'arc de triomphe comme un symbole de guerre et de victoire, mais les éléments de contexte ne sont pas précisés et l'explicitation demeure floue. Au contraire, la même médiatrice peut, dans une autre classe (connivente cette fois), proposer un accompagnement des élèves face au décodage de cette image, de manière beaucoup plus efficace et plus complète. Elle contribue ainsi à atténuer les malentendus. Dans ce second cas, présenté ci-dessous, la médiatrice prend le temps de développer avec

les élèves le décodage des symboles de cette image et ne demeure pas dans leur simple évocation ou reconnaissance.

Extrait d'observation, Conférence Zebrook, classe connivente, 4ème CHAAM, NSM, (77)

Médiatrice : *Donc si vous me le décriviez en quelques mots simples, qu'est-ce que vous voyez ?*

Élève : *la liberté*

Médiatrice : *la liberté, toi tu vois la liberté, est-ce que la liberté ça se voit ?*

Élève : *(réfléchit)...oui*

Médiatrice : *alors qu'est-ce qui te...pour toi c'est quoi la liberté*

Élève : *la dame du milieu*

Médiatrice : *la dame du milieu ok*

Enseignante : *c'est Marianne, hein, on la reconnaît hein, c'est la liberté euh...enfin ça c'est encore autre chose mais pourquoi tu as dit que la liberté c'est Marianne, qu'est-ce qui...*

Élève : *euh elle lève le bras*

Médiatrice : *d'accord et essaie de...elle a un attribut qui effectivement nous fait penser directement à Marianne, ce serait lequel ? Le bras levé effectivement peut faire penser à un personnage...*

Élève : *(la coupant) son chapeau*

Médiatrice : *son chapeau alors on l'appelle comment son chapeau*

Élève : *une cocarde*

Médiatrice : *une cocarde? Alors la cocarde c'est ce qu'il y'a dessus là juste ici (elle montre le détail de la cocarde à l'image). Mais ce bonnet on l'appelle le bonnet phrygien. Alors phrygien ça s'écrit P-H-R-Y-G-I-E-N (elle épelle le mot), c'est un mot qui vient du grec et effectivement cette tête là vous la retrouvez dans toutes les mairies ou municipalités de France parce que c'est un des symboles de la république française. Et effectivement c'est personnifié en la figure de Marianne ; d'accord ?*

Finalement, ce n'est pas tant l'effet « patchwork » en lui-même qui suscite les malentendus, quoiqu'il puisse déjà brouiller les pistes de compréhension pour les élèves les plus fragiles. Mais ce serait surtout l'explicitation insuffisante des symboles qui freinerait l'appropriation. Dans le second cas que nous venons de lire, la médiatrice entre par exemple, non plus *a minima* mais de manière complète dans l'interprétation des symboles nécessaires à la compréhension des enjeux en question.

La médiation apportée dans ce cas, pourra amener une partie des élèves à saisir la thématique dans toute sa complexité. Il nous a paru intéressant de détailler ce processus pédagogique de manière critique. Cela nous permet en effet de relativiser le poids des dispositifs, et de mettre en évidence plutôt ici celui de l'activité pédagogique et de l'adaptation au public. Cette question de l'étayage fourni va au-delà du dispositif Zebrook et fait écho aux questionnements relatifs à l'enseignement de manière plus générale. En effet, nous allons décrire ci-après, les 6 étapes qui ont mené successivement cette classe 4ème de NSM à élaborer du sens collectivement à partir de cette image couverture du livret.

Nous allons voir dans ce développement en quoi un « détour » à plusieurs niveaux, peut également compliquer l'appropriation, tout en essayant de conduire les élèves vers une construction accompagnée du savoir. Le détour est observé entre art et école d'une part, l'art étant utilisé au service de l'école ; le détour existe aussi dans les symboles et les époques qui mènent finalement à la thématisation sur les enjeux de la seconde guerre mondiale : enfin, on propose un détour par le biais pictural pour parler de musique. La médiatrice, du fait du malentendu de porosité, oscille entre inscription dans une forme scolaire et dans une forme culturelle, ce qui complique son intervention, on va le voir.

La création visuelle comme support pédagogique suscite potentiellement les mêmes risques de malentendus que les autres œuvres contemporaines fortement liées à des processus de symbolisation : en effet, ils ne relèvent pas de l'évidence pour tous les élèves et nécessitent un apprentissage long et une certaine « mise en énigme », posture de spectateur inhérente à la création contemporaine mais qui est loin d'être maîtrisée par tous les élèves. Sa nature graphique et donc plastique peut alors amener notamment à des « digressions » plastiques sur la nature du travail graphique réalisé.

Ainsi, lors d'une observation de conférence Zebroch dans une classe de 4^{ème} à NSM nous avons pu constater un exemple de travail conjoint entre enseignante et médiatrice culturelle, révélateur de malentendus sur le cadrage pédagogique à apporter pour une telle activité de décodage d'image. L'enseignante tentait en effet d'aller dans le sens supposé d'une intervenante culturelle et de s'intéresser à la couverture du livret dans son aspect plastique. Elle demande alors aux élèves : « *Qu'est-ce que c'est déjà, est-ce que c'est une image, une photo ? Une peinture ? À votre avis ?* » et entame ainsi un long échange sur la nature de cette image. Les élèves s'interrogent donc : *est-ce plutôt une photographie, une peinture, une image, une affiche ou un photomontage ?* ».

La médiatrice culturelle se voit alors contrainte d'aborder avec les élèves des considérations éloignées de l'objectif du travail sur la couverture du livret : « *en fait ça va plus s'apparenter à ce qu'on va appeler un collage, c'est à dire qu'il va y avoir de la photo mais également du dessin donc c'est un peu une affiche hybride hein c'est à dire qu'on a pris plusieurs matériaux pour réaliser ce visuel* ». Le malentendu de porosité qui confond les rôles de chacun (médiatrice et enseignante), et l'action conjointe de deux acteurs aux logiques sociales divergentes, nous semblent pouvoir brouiller les élèves sur ce qui est réellement en jeu dans ce support : la compréhension thématique du livret. Ainsi, le détour par l'analyse visuelle comporte des risques d'éloignement des objectifs à atteindre d'un point de vue plus cognitif toujours.

Dans le même registre culturel d'appréhension du dispositif, un autre malentendu peut provenir de l'entremêlement de symboles historiques et musicaux. Les élèves sont amenés, faute de médiation adéquate, à dissocier l'enjeu musical et l'enjeu historique. Des élèves en viennent à appréhender le dispositif Zebroch au Bahut, soit comme étant une manière de faire un cours d'histoire plus ludique (comme nous l'avons vu précédemment), soit comme étant une manière de faire de l'histoire de la musique comme nous pouvons le constater dans cet extrait.

Observation, conférence Zebroch, Classe non connivente, 3^{ème} prépa pro de P-C, (77).

Elève : *On voit qu'ils font de la musique...*

Médiatrice : *Oui donc là on fait le lien avec la musique, ce dont je vous parlais au début*

Elève : *En fait ça fait un peu l'histoire de la musique fin ça lie l'histoire de la musique enfin ce qu'il y avait avant et ce qu'il y a maintenant.*

Médiatrice : *Exactement oui.*

Elle continue son développement en parlant d'autre chose

Ici, la médiatrice laisse cette élève dans une appréhension inexacte du dispositif Zebroch au Bahut en confirmant par « exactement oui » une affirmation qui ne correspond que partiellement aux attentes du dispositif. En effet, si ce dernier est bien l'occasion de se confronter à une sélection de chansons

d'époques et de styles différents, dans l'édition étudiée notamment, il s'agissait aussi de chansons qui faisaient écho à l'Histoire de France et aux valeurs qui lui sont liées et non pas seulement à l'histoire de la musique.

La confusion peut donc créer des malentendus en conséquence de ce décodage partiel pour cette élève, d'autant plus que la médiatrice la conforte complètement dans son approche approximative. On peut supposer que cela peut créer par la suite des formes d'inadéquations et d'incompréhension lorsque l'élève est confrontée à la « triple historicité » inhérente au dispositif dont nous avons déjà fait état. Néanmoins, il s'agit effectivement d'une partie du projet à prendre en compte par les élèves pour s'approprier les enjeux globaux du dispositif.

Cela a été mené de manière plus concluante lors d'une autre conférence en classe qui suivait aussi ce même protocole de décodage collectif de la couverture du livret. Dans ce second cas, on voit que les différents niveaux d'histoire de la musique et d'histoire de France sont mieux tissés entre eux et atténuent de ce fait potentiellement les inégalités de réception du dispositif même si ces éléments demeurent relativement complexes à saisir. On peut se poser la question de savoir pourquoi, lorsque la médiatrice s'adresse à des élèves *a priori* plus « connivents » des codes scolaires que dans la 3ème prépa pro (regroupant des élèves de faible niveau scolaire, afin de les orienter précocement vers des filières courtes et professionnalisantes) le raisonnement est bien plus développé. S'agirait-il d'une forme « d'effet de dénivellation » selon nos hypothèses de recherches ? Voici donc pour une classe de 4ème classique, une manière potentiellement plus efficace d'aborder cette greffe du musical sur des enjeux historiques.

Observation, Conférence Zebroek, classe connivente, 4ème CHAAM de NSM, (77)

Enseignante : *et ce que vous voyez autour ça vous semble aussi appartenir à l'époque de la révolution française ?*

Élève : ...

Enseignante : *là ces habits et ces manières d'utiliser les instruments ? Est-ce que ça te semble*

Médiatrice : *est-ce que cet instrument là il existait à l'époque de la révolution française à ton avis ? (montre la guitare électrique). Alors celui-ci oui la guitare, mais la guitare électrique en effet ça n'existait pas. On avait pas inventé les moyens d'amplifier le son des instruments à cette époque là. Sinon qu'est-ce que vous voyez juste ici (elle pointe l'arc de triomphe). Ça ça vous parle à tous j'imagine, qu'est-ce que ce serait ?*

Élève : *l'arc de triomphe*

Médiatrice : *l'arc de triomphe ok, donc c'est un monument, ça vous fait penser à quelle ville ?*

Élève : *à paris*

Médiatrice : *à paris oui, et c'est un monument qui représente quoi ? Si c'est l'arc de TRIOMPHE (insiste sur le mot)*

élève : ...

Médiatrice : *la victoire tout simplement, et donc si y'a eu une victoire, ça veut dire qu'il y a eu une guerre. Donc pourquoi est-ce que on a choisi ce visuel pour représenter le projet de zebroek au bahut , qui est un projet musical, donc effectivement « musical » c'est en cela qu'on a souhaité remplacer a priori des armes que seraient en train de brandir ces personnes là, on a souhaité les remplacer par des instruments.*

Dans ce cas, la médiatrice ne laisse pas les élèves croire, comme précédemment, que le dispositif ne traiterait que d'une histoire de la musique seule, mais bien que la musique qui y est étudiée a des résonances historiques, ce qui n'est pas tout à fait la même approche. Pour ce faire, elle tente de tisser les deux histoires entre elles et amène de ce fait une compréhension plus fine des enjeux à saisir. Mais cet

exercice du « tissage » demeure très complexe et nous pouvons noter que le processus intellectuel qui doit amener les élèves à comprendre les liens subtiles entre ces deux histoires demeure peut-être trop « sinueux », et que cela peut compliquer l'appropriation.

Voyons en détails la nature de ce chemin non direct emprunté par la médiation et les différentes étapes du raisonnement par lesquelles les élèves sont amenés à décoder l'œuvre figurant sur la couverture, mais surtout par ce biais, les enjeux historiques du dispositif. Première étape : la première question de l'enseignante dans l'extrait ci-dessus était déjà « tissée » de ces deux approches historiques. Elle pointe effectivement le décalage, propre au langage artistique, entre des instruments de musique moderne et l'époque de la révolution française évoqué par la présence de Marianne précédemment. La médiatrice entre donc avec elle et les élèves dans ce travail de mise en énigme propre à la disposition esthétique.

L'impossibilité de voir des guitares électrique lors de la révolution française est donc pointée, cela relève d'une histoire de la musique. La médiatrice précise alors aux élèves que les guitares électriques sont en « décalage » avec les éléments qui font penser à la période de la révolution française, soulignant ainsi une spécificité des œuvres culturelles, le travail de décalage artistique. Elle s'inclut ici dans la construction artistique de la couverture du livret en insistant sur « nous avons souhaité » changer les armes par des instruments brandis. Mais si elle montre le processus de travail, elle ne va pas jusqu'au bout de son développement, omettant de clarifier pour les élèves l'intention portée par le dispositif, à savoir, montrer que par la chanson, on peut « combattre » et « résister », traiter de valeurs importantes de manière détournée. On va le voir, cette conclusion qui aurait pu apparaître directement, ne viendra qu'en 6ème étape d'un travail d'élaboration pas à pas (ce qui fait potentiellement perdre le fil du raisonnement à la plupart des élèves).

Deuxième étape : la médiatrice passe sans transition au décodage de la symbolique de l'Arc de triomphe afin d'orienter les élèves vers la seconde guerre mondiale. Troisième étape : de nouveau éloignée du lien entre musique et histoire. La médiatrice propose en effet aux élèves de continuer leur lecture d'image pour arriver à la notion de « Révolte populaire » qu'elle met en avant.

La médiatrice : *Mais là on a quand même une foule hein vous voyez là (elle pointe l'image), on a même ici une sorte de barricade ; donc une foule qui est a priori en révolte. C'est une révolte populaire qui est représentée ici. Donc effectivement tu as pensé, avec raison hein, à la révolution française. Mais là on a quand même une foule hein vous voyez là (elle pointe l'image), on a même ici une sorte de barricade ; donc une foule qui est a priori en révolte. C'est une révolte populaire qui est représentée ici. Donc effectivement tu as pensé, avec raison hein, à la révolution française ».*

Ici la médiatrice fait un véritable travail d'étayage pour faire remarquer aux élèves les éléments qui sont porteurs de sens et le construire avec eux. Ce travail relève selon nous ici d'une « médiation levier ». Quatrième étape : elle continue alors d'apporter de l'étayage sur la révolution française par un détour par l'œuvre originale ayant permis la création de cette couverture. La médiatrice se place alors de nouveau dans son appartenance au champ culturel dans son ensemble en proposant cette comparaison avec un tableau célèbre.

La médiatrice : *Maintenant je vais vous montrer un tableau dont on s'est inspirés pour créer ce visuel et ce tableau c'est un tableau de Delacroix, Eugène Delacroix. Est-ce que vous avez déjà vu ce tableau ? Est-ce que vous savez comment il s'appelle ? Elouan tu as eu une super idée tout à l'heure en disant que ça représentait la liberté parce que ce tableau là il s'appelle « La liberté guidant le peuple »(...)la liberté bien évidemment étant personnifiée en la personne de Marianne si on veut effectivement l'appeler comme ça ; mais par contre ce tableau là il date de 1830 donc c'est UNE révolution française c'est pas LA révolution française comme on l'entend dans l'imaginaire populaire français de 1789, c'est une des révolutions françaises. C'est en cela que j'insiste bien sur le fait que dans le visuel c'est UNE révolte populaire.*

Les connaissances historiques qui sont détaillées par la médiatrice dépassent ici largement le niveau des élèves qui méconnaissent à cet âge l'existence de différentes révolutions françaises. C'est un constat que nous avons fait de manière récurrente dans nos observations des médiations culturelles, à savoir le fait de faire référence à des contenus de connaissances savantes de manière non adaptée, sans la progression et des contenus ayant fait l'objet d'une transposition didactique par l'école.

On voit de nouveau apparaître le malentendu de porosité entre des logiques sociales, scolaires ou culturelles, pour lesquelles les références de culture générale de niveau universitaire sont beaucoup sollicitées. Certains élèves peuvent donc de nouveau se « perdre » dans ces nouvelles périodes historiques qui viennent s'ajouter au livret. Néanmoins, ce que la médiatrice amène à la fin de son argumentaire nous semble pouvoir réduire les malentendus chez les élèves. Voici comment elle conclue son développement autour de ce double « détour » interne (par la révolution française et par la peinture) :

La médiatrice : *donc ce projet on l'a appelé chansons, tweets et libertés, pourquoi ? Et pourquoi est-ce que on a eu envie de faire ALLUSION (insiste sur le mot) à cette idée de révolte populaire et de liberté ? Parce que cette année on est en 2015 et on fête cette année les 70 ans de la fin de la seconde guerre mondiale .*

Ici, il nous semble pouvoir souligner l'effort de la médiatrice pour re-synthétiser les enjeux du dispositifs et effectuer ainsi un « retour » possible sur la compréhension du thème du livret. Cinquième étape : Elle revient donc à l'enjeu principal du dispositif, à savoir la libération de la France et la fin de la seconde guerre mondiale. Elle fait alors un nouveau détour par un long discours sur la construction des valeurs d'après-guerre et du système social français

La médiatrice : *Et donc suite à la seconde guerre mondiale, il faut que vous sachiez que à partir de 1945 il y a ce qu'on appelle le conseil national de la résistance avec énormément de personnes qui ont émergés des mouvements de la résistance dont on parlera dans un instant et qui ont fabriqué tout le système social dans lequel nous vivons. C'est à dire tout ce qui est sécurité sociale, retraite, chômage etc. c'est vraiment des choses qui viennent de ce moment là. Le chômage ça a été plus tard pardon parce que à ce moment là ça n'existait pas trop. Mais c'est vraiment un héritage qui nous vient de cette période là si vous voulez tout le système social grâce auquel nous vivons. Donc c'est une période très importante qui a fondé par la suite toute la société dans laquelle on vit et également c'est à partir de ce moment là qu'il y a eu énormément de valeurs qui ont émergé, et notamment celle de liberté. Dont va découler par la suite la liberté d'expression qui est quand même quelque-chose de très très fort en France .*

C'est seulement dans une sixième étape que la médiatrice revient au travail préalable qui était fondé sur la mise en évidence, par l'image, du lien entre musique et histoire et que la clarification des

enjeux entre réellement en jeu. Voici comment elle conclut son raisonnement en retournant à la problématique initiale de la place de la musique dans tout cela :

La médiatrice : *Et donc les chansons que je vais vous présenter découlent toute de cette histoire là, et certaines vont vous montrer comment les artistes, les chanteurs, les musiciens se sont inspirés de la seconde guerre mondiale des luttes, des personnes qui se sont battues pendant la seconde guerre mondiale pour leur liberté, et d'autres chansons vont être plus éloignées de cette essence même qui est la seconde guerre mondiale et vont plutôt partir vers des idées voilà, des grandes valeurs que sont la liberté, la paix, voilà la lutte contre l'oppression, ce genre de choses voilà ».*

Après quoi, elle présente les chansons de manière chronologique en insistant à chaque fois sur les dates anniversaires importantes de la libération de la France comme une manière de faire le lien entre les chansons du livret et la thématique historique de celui-ci. Ces modalités de médiation amènent selon nous vers une certaine atténuation possible des malentendus dans la mesure où celles-ci explicitent finalement très clairement les réels enjeux du dispositif.

Le raisonnement mené est également intéressant puisqu'il essaie de conduire les élèves vers la construction inductive du savoir. On peut seulement supposer que la succession de ces six étapes pour arriver à la conclusion attendue puisse être opacifiante pour certains élèves des enjeux de savoirs. Ici le choix pédagogique d'accompagner pas à pas le raisonnement des élèves, en partant systématiquement de leurs propositions est tout à fait intéressant mais il peut éventuellement s'avérer complexe pour les élèves les plus en difficulté qui « décrochent » et n'accèdent pas à la finalité de la démonstration. Le malentendu demeure alors, là où la médiation tentait justement de le lever.

Enfin, en dernier lieu, on peut supposer que le titre du projet lui-même « chanson, tweet et liberté » peut brouiller les enjeux d'appropriation par les élèves de la « triple historicité » de ce livret. En effet, il ne s'agit pas seulement de lever l'ambiguïté sur les époques historiques représentées dans ce patchwork mais aussi de comprendre leur lien avec le terme « chanson » (nous l'avons vu) et également avec le terme « tweeter » contenus dans ce titre. Cela constitue alors une interprétation à plusieurs niveaux d'imbrication qui ne simplifie pas la compréhension d'une thématique déjà croisée de manière complexe.

En effet, on attendrait d'un titre de projet thématisé qu'il soit le reflet de la thématique abordée par les différentes chansons de cette sélection. Or, la médiatrice présente le projet lors d'une conférence auprès d'élèves en ces termes : « (...) le thème du projet cette année c'est chanson tweet et liberté, il y a une confusion ici entre le TITRE du projet qui est effectivement « chanson, tweet et liberté » et le thème du projet qui est la libération de la France et la fin de la seconde guerre mondiale et les valeurs qui leur sont liées ».

Mais que peuvent comprendre les élèves de cette thématique lorsqu'elle est présentée comme telle ? A la profusion des symboles que l'on a décrite, la complexité du travail de décodage, se greffe un clin d'œil symbolique supplémentaire qui peut encore potentiellement opacifier les enjeux de savoirs. La médiatrice présente en plus du reste, le titre du projet en le rattachant à la devise nationale « Liberté, égalité, fraternité ». Voici son propos :

La médiatrice : *là on va fêter les 70 ans de la fin de la seconde guerre mondiale et de la victoire du peuple français et même du monde contre l'idéologie nazie hein contre une*

idéologie fasciste, et donc c'est les 70 ans de la libération et donc les 20 chansons que vous allez découvrir aujourd'hui et cette année, elles vont justement partir de ce point de départ qu'est la libération de la France pour voir comment les artistes chanteurs et musiciens se sont emparés de ce thème là de ce moment de l'histoire pour s'inspirer et créer des chansons ok ? donc tu nous disais qu'il y avait également l'oiseau tweeter qui fait partie de notre petite devise chanson tweet et liberté, et qui fait un petit peu échos à la devise de la France on peut mettre ça en parallèle ».

La greffe de tweeter sur la symbolique républicaine vient s'ajouter à cette synthèse qui était pourtant très explicite, et pouvait éventuellement atténuer les malentendus chez les élèves. Néanmoins, le fait de mélanger tweeter, pratique de réseau social connue des élèves dans un contexte plutôt non réflexif, à une devise nationale, ne participe pas à clarifier l'enjeu. Ici encore, la médiatrice culturelle est dans une logique sociale liée à la forme culturelle et tente de bien mettre en évidence les choix conscients qui ont été faits pour cette « création » graphique. Elle travaille ainsi tout a fait dans son domaine d'activité et montre par là même aux élèves une sorte de modèle de compréhension de l'intentionnalité des œuvres, qui est essentielle à la formation de la disposition esthétique. Mais l'alternance de ces phases avec des phases plus didactiques complique sans doutes l'appropriation pour les élèves.

Par cet exemple, nous venons d'explicitier les enjeux d'une pédagogie du multiple détour. Un détour par la musique d'une part (références aux instruments), mais aussi historique (référence à la révolution française), symbolique (l'arc de triomphe), et pictural (référence à l'oeuvre de Delacroix et à la création graphique). Ce travail de contextualisation du livret par détours successifs est particulièrement osé et comporte de nombreux risques de malentendus.

Le risque principal est que la multiplication de ces « détours » laisse les élèves les plus en difficulté dans une impossible compréhension des enjeux thématiques du livret Zebrook. Surtout lorsque les allers et retours constants entre forme culturelle et forme scolaire que nous venons de décrire opacifient la transmission du raisonnement. Malgré ces écueils, de bonnes tentatives de clarification sont également menées par la médiation et peuvent constituer une forme de levier pédagogique, qui resterait sans doutes à améliorer pour l'élaguer de ces biais que nous venons d'aborder.

III/ Des tensions entre scolaire / hors scolaire à leur comble au sein de la classe relais

Dans le développement suivant, nous verrons des tensions ainsi que des malentendus à leur comble dans un dispositif de re-scolarisation. Il ne s'agit aucunement de pointer la pratique de Zebrook du doigt mais bien plutôt de montrer que Zebrook est confronté par militantisme éducatif, aux élèves les plus en difficulté. Cela rajoute des enjeux supplémentaires à la transmission. Dans ces contextes particulièrement difficiles, les médiateurs se heurtent à beaucoup de « freins » de la part des élèves et doivent rivaliser de persévérance et d'ingéniosité pour aller au bout de leur processus de transmission.

Pour finir cette première section de notre étude de cas, nous proposons un petit détour par la classe relais d'A. (93), qui constitue selon nous « la caisse de résonance » de tensions entre forme scolaire et forme culturelle et du malentendu de porosité. Ce « cas limite » nous intéresse car il permet de donner

à voir des tensions et des résistances qui font suite aux malentendus. En premier lieu, le contexte d'action dans une classe relais semble renforcer le « malentendu de porosité » qui agit déjà en contextes scolaires classiques. Le flou existant autour du caractère scolaire et sérieux de la situation de travail est exacerbé par le cadre de la classe relais : dispositif de rescolarisation surtout basé sur des enjeux de socialisation, et proposant un cadre assumé en rupture avec la forme scolaire habituelle.

La porosité entre scolaire et hors scolaire y est donc déjà forte et peut susciter des malentendus à ce titre. Le fait de proposer un projet culturel tel que celui de Zebrook va selon nous accentuer cette tendance. Dans l'analyse suivante, le malentendu se situe pour les élèves dans le fait qu'ils ne sachent plus ce qui relève du scolaire et donc de l'apprentissage et ce qui relève du hors-scolaire ou du loisir mais qui s'exerce également dans une forme de contrainte mal acceptée. L'indétermination de la situation didactique suscite une forte tension. Cela agit sur l'incompréhension des attentes et donc sur la formation de malentendus potentiels.

1. Les paradoxes d'une situation adidactique en contexte scolaire

Voici le compte-rendu de notre observation au sein de la classe relais qui nous amène à faire cette hypothèse d'un renforcement du « malentendu de porosité » par le dispositif d'EAC. La médiatrice est accueillie autour d'un petit déjeuner, dans une ambiance très peu studieuse où les élèves sont surtout occupés à boire, manger et discuter ensemble avec les adultes leur rendant « visite ». L'introduction de la médiatrice au sein de la classe relais révélait déjà l'ambiguïté en jeu sur le caractère scolaire ou non scolaire de la situation pédagogique proposée aux élèves. Les élèves étaient assis au fond de la salle, l'enseignante les invite alors à se rapprocher de la médiatrice. Ils refusent en se disant « confortables » là où ils sont déjà. A cette première résistance, l'enseignante réplique alors « *Sami allez, quand on a des invités on fait des efforts* », ce à quoi les élèves réagissent de manière virulente « *des invités oh ! on est pas à la maison là oh ! (...)* (moqueur) *je vais m'asseoir à côté de mes invités* ».

La médiatrice tente d'aller vers un rassemblement autour du petit déjeuner qui est servi en même temps qu'elle expose les enjeux du dispositif Zebrook « *en plus on est accueillis autour d'un super petit déjeuner c'est agréable* ». Les élèves sont alors absorbés par les seuls enjeux du petit déjeuner et sont très peu attentifs. Dans l'exemple ci-dessus, on peut voir que le cadre de l'activité ne favorise pas un contrat didactique qui soit accepté et compris par les deux parties, médiateurs et élèves. En effet, l'enseignante de la classe relais les invite à se positionner dans un milieu qui est peu propice au travail intellectuel, pour contrer le fait que ces élèves soient très peu scolaires.

Il est intéressant de constater que ce sont les élèves eux-mêmes qui reprennent l'enseignante sur le flou caractérisant la place de la médiatrice intervenant dans leur classe. Ils soulignent le terme « d'invités » en affirmant que celui-ci est plus approprié à un cadre domestique alors qu'ils sont sensés être à l'école. En ce sens, ils sont d'ores et déjà dans une demande de clarification de la situation didactique, présentée ici comme adidactique.

L'enseignante de la classe relais adopte une posture essentiellement de « socialisation » durant cette séance de TD, cette tendance « socialisatrice » des dispositifs de rescolarisation a été confirmé par

d'autres recherches. De son côté, la médiatrice est elle dans une posture « ascolaire » (en insistant sur le côté agréable du petit déjeuner), alors qu'elle agit en contexte scolaire et pour la réalisation d'un exercice en concordance avec la disposition scolaire, à savoir la rédaction de chroniques de chansons. Cela renforce encore les flous sur le statut de l'intervention qui a lieu pourtant dans un cadre purement scolaire.

La position de la médiatrice est marquée par les logiques de l'animation (qui traversent aussi la médiation culturelle) sont parfois antinomiques des logiques scolaires. Cela pose les premiers jalons de ce malentendu général que nous allons décrire par l'analyse détaillée de cette séance. Les élèves vont continuer à se comporter de manière très peu scolaire tout au long de la séance, se levant, vaquant à leurs occupations, parlant du petit déjeuner ou de tout autre chose. Ce flou entre situation d'apprentissage et situation de petit déjeuner n'invite pas à entrer dans l'analyse de la chanson, on va le voir.

2. Un contrat didactique flou qui favorise les malentendus sur le travail à réaliser

En plus, de cette situation particulièrement adidactique, l'observation nous montre que la médiation culturelle s'effectue dans une forme de pédagogie implicite qui participe de la formation de malentendus. En effet, le « contrat didactique » (ou contrat passé entre celui qui transmet et celui qui apprend sur la nature du savoir à se transmettre et sur les conditions de sa transmission) demeure très elliptique dans la manière avec laquelle le dispositif présente, cadre et introduit le travail mené avec les élèves. La médiatrice introduit par exemple la séance de travail par une amorce ne laissant aucunement voir la nature du travail qui va être réalisé avec les élèves, à savoir la modélisation d'une chronique attendue, la rédaction d'une chronique collective à partir d'une chanson du livret analysée en collectif, le travail d'amélioration des travaux d'élèves déjà réalisés. Ce qui est annoncé aux élèves en début de séance de TD par la médiatrice intervenante relève surtout d'une forme de « prise de température » de l'appréciation ou non du projet par les élèves alors que la séance porte en fait sur tout autre chose :

Observation, TD Zebroek, classe non convivente, classe relais d'A. (93).

La médiatrice : du coup ce que je voulais vous proposer pour aujourd'hui on se voit pendant une heure peut-être plus on va être souples sur l'horaire, peut-être en fonction de ce que justement vous avez à me dire par rapport au projet Zebroek au Bahut, du coup je voulais vous proposer qu'on prenne un petit temps là autour du petit déjeuner pour voir ce que vous en avez pensé de ce projet jusqu'à maintenant où est-ce que vous en êtes est-ce que vous avez travaillé sur les chansons est-ce que ça vous a plu ? qu'est-ce qui vous a plu si ça vous a plu par exemple ?

D'une part, on voit dans ces propos que la médiatrice a un positionnement pédagogique qui part avant tout des élèves, ce qui est le cas durant toute la séance de travail et qui relève de logiques sociales caractéristiques de la médiation culturelle et de l'animation socioculturelle en tensions avec les logiques cognitives. Ici, elle s'intéresse en premier abord à eux et à leur ressenti global du projet et occulte l'enjeu d'apprentissage de la séance. En cela, il nous paraît que cette amorce puisse fabriquer par effet d'implicite, un « malentendu d'opacité cognitive » dans la mesure où les réelles attentes sont complètement masquées.

On peut voir également une forme « d'effet de leurre » puisque les élèves sont orientés vers l'activité qui consiste à donner leur avis sur le projet, ce qui n'est pas l'intention de la médiatrice pour la

séance qui suivra. Ce non cadrage initial des enjeux conduit la séance peu à peu vers de nombreuses tensions et résistances de la part des élèves qui ne comprennent pas ce qui est en jeu dans ce TD. Ces tensions et résistances nous semblent pouvoir rendre compte de plusieurs facteurs combinés à l'origine des malentendus nombreux et persistants qui font de cette séance un relatif échec pédagogique qu'il nous intéresse de décrypter dans cette étude de cas.

A plusieurs reprises, la réaction des élèves au cours de la séance nous fait penser que ces derniers n'ont pas compris quelle était la nature du contrat didactique en jeu dans ce TD de Zebrook. Voici deux situations de recadrage lors de tensions au sein de la classe relais, et qui concordent pour postuler que les élèves manquaient de clarté sur le contrat didactique. Ainsi, premièrement, en tout début de séance, l'enseignante tente de cadrer les élèves qui se dispersent pendant l'intervention de la médiatrice. Elle les menace finalement de les « garder un peu plus longtemps » s'ils ne sont pas attentifs et leur rappelle le caractère sérieux de ce dispositif d'EAC faisant intervenir des personnes extérieures « *ben là j'ai fais venir deux personnes donc on est là pour travailler maintenant !* ». A ces propos, un élève rétorque alors « *ah on doit travailler en fait là ?* » et montre ainsi de manière claire qu'il ne prenait pas la présence des intervenants extérieurs comme une invitation au travail mais plutôt comme un temps hors scolaire ou un « contexte segmenté » pour reprendre l'expression utilisée par J. Netter (Netter, 2016a ; 2016b).

De même, à la toute fin de la séance, après deux heures de travail essentiellement sur l'écriture de la chronique, un élève réalise à peine que la séance les amenait à « travailler ». Il reste alors dix minutes de temps disponible au groupe afin de finaliser l'écriture collective de la chronique de la chanson « métro, c'est trop » de Téléphone qui est censée servir de modèle et dont ils ont parlé pendant une demie-heure. La médiatrice tente de concentrer l'attention sur la nécessaire argumentation des élèves dans la rédaction d'une chronique. A ce moment, un élève réalise sincèrement « *parce qu'on a commencé à faire la chronique là ?* ». Il semble en effet que la situation pédagogique ne soit pas clarifiée pour ces élèves qui montrent bien le malentendu en cours sur la nature de la l'activité proposée par le dispositif dans le cadre de leur classe relais.

En effet, durant cette demie-heure de travail collectif, de très nombreuses diversions ont été amenées par les élèves, et l'écriture de chronique n'a jamais été formalisée de la sorte comme travail objectif. Ces deux situations, à différents moments de la séance, montrent de manière claire que les élèves n'avaient pas conscientisé ce travail sur la chronique demeuré implicite, et la faible explicitation du contrat didactique. L'existence de ces malentendus amène selon nous la classe relais à se « braquer » contre toute stratégie pédagogique mise en œuvre pour tenter de les amener à réaliser une chronique de chanson. Nous allons le voir.

3. Stratégies de survie et détours pédagogiques face à la résistance des élèves

Dans leurs travaux sur les cultures juvéniles et l'enseignement musical au collège, Florence Eloy et Ugo Palheta évoquent les « stratégies de survie » (Eloy & Palheta, 2008) employées par les enseignants en contexte de travail difficile afin de tenter d'amener les élèves les plus réticents vers l'apprentissage. Nous allons voir que les médiateurs culturels sont également pris dans ces tensions pédagogiques et tentent de

contrer la vive résistance des élèves par différentes stratégies éducatives. En effet, la situation de tension et de résistance des élèves amène dans ce TD la médiatrice à recourir à plusieurs formes de réponses qui sont caractéristiques du travail auprès d'élèves décrocheurs scolaires d'après la littérature de recherche, et qui suscitent elles-mêmes de nouvelles formes de résistance que nous allons détailler à présent.

3.1. Passer en force : la contrainte scolaire dans le projet culturel

Tout d'abord, voyons comment la tension entre scolaire et hors scolaire que nous avons évoquée ci-dessus prend forme de manière paradoxale dans les situations en classe. Alors que le projet a été présenté dans un contexte particulièrement ascolaire (petit déjeuner, échanges informels), et que les élèves n'ont visiblement pas saisi l'enjeu de la séance, qui leur a d'ailleurs été en grande partie involontairement masqué, une des « stratégies de survie » de la médiatrice culturelle est de réinjecter du sérieux et de la contrainte scolaire dans l'exercice demandé aux élèves. Mais cela ne va pas sans heurts car les élèves réagissent de manière d'autant plus virulente qu'ils ressentent une forme d'injustice dans cette contrainte scolaire apparue brutalement dans ce qu'ils appréhendaient comme une « visite » de détente avec Zebroek. Voici donc un extrait d'observation qui nous permet de voir ces tensions et résistances à l'œuvre en classe, lorsqu'il s'agit de faire travailler les élèves « de force » sur la chronique de chanson dont ils ne comprennent pas les enjeux.

La médiatrice présente au tableau un « modèle » de chronique idéale, réalisée par d'autres élèves. Elle s'en sert comme support pour donner un exemple de ce qui est attendu des élèves et leur propose de se lancer dans la rédaction collective d'une chronique en suivant ce modèle.

Observation, TD Zebroek, classe non connivente, classe relais d'A. (93).

Médiatrice : (...) donc dans l'exercice de la chronique il y a également l'idée de donner son avis sur la chanson, est-ce qu'on l'aime, est-ce qu'on l'aime pas ? et donner les raisons pour lesquelles on aime ou on aime pas cette chanson, d'accord ? alors est-ce que ça vous intéresserait de faire une chronique ensemble ? de commencer l'élaboration d'une chronique ?

Elève : nan

Elève : ça veut dire quoi ? ça veut dire faire comme ça ?

Enseignante : ça veut dire tous ensemble

Médiatrice : tous ensemble sur la chanson que vous choisissez

Elève : oui mais moi ça m'intéresse pas

Médiatrice : mais tu vas voir que ça va t'intéresser

Elève : ouais mais sur la chanson que je veux alors

Enseignante : non c'est sur l'une des dix chansons du livret en fait. Mais ça c'est un travail collectif on le fait tous ensemble.

Elève : nan moi j'fais pas ça m'intéresse pas

Elève : moi ça m'intéresse

Elève : oh le bolos ! (expression péjorative)

Médiatrice : de toutes façons c'était une question comme on l'appelle rhétorique, c'est à dire que vous n'avez pas le choix, on le fait ensemble maintenant

Elève : quoi (énervé) ?

Elève : mais pourquoi vous nous demandez si ça nous intéresse ?

Médiatrice : c'est ce qu'on appelle les questions rhétoriques, ça veut dire que j'attends à ce que la réponse soit positive de toutes façons

Elève : ah ouais !!! (l'air de trouver cela injuste)

Médiatrice : donc quelle chanson est-ce que vous souhaitez qu'on étudie ?

Elève : métro c'est trop

Médiatrice : alors là y'a métro c'est trop...

Elève : madame j'ai mal à la tête

Enseignante : non non tu ne peux pas te tenir comme ça en classe, personne ne se tient comme ça donc je ne t'autorise pas à te tenir comme ça non plus, moi aussi des fois j'ai mal à la tête et ça n'excuse rien

Elève : mais jvous jure madame j'ai mal à la tête

Enseignante : Salim tu arrêtes, et tu pourrais ptet mettre tes lunettes tu aurais moins mal à la tête aussi

Médiatrice : donc est-ce que métro c'est trop ça vous va à tous ?

Elève : nan

Elève : on peut l'écouter ?

Enseignante : on peut voter

Elève : (criant presque dans la classe) moi j'ai pas envie de faire la chronique !

Un élève sort de la salle en claquant la porte

Cette situation de TD est au paroxysme des tensions que nous avons pu observer. On constate que les élèves, qui se sentent piégés par la contrainte scolaire, inventent tout au long de la séance des systèmes de « sabotage » de l'intervention. Cette résistance est d'autant plus forte qu'ils attendaient du projet Zebrook une toute autre modalité d'action, du fait que la musique relève pour eux d'un loisir et non d'un travail scolaire. L'enseignante prend ici le parti de « rassurer » ses élèves en anticipant sur leur rapport difficile à l'écriture. Elle insiste donc uniquement sur le fait qu'ils feront l'exercice ensemble, ce qui pourrait alléger la contrainte. Mais les élèves se situent ici, non pas dans une appréhension de l'écrit mais plutôt dans une résistance à la contrainte scolaire dans un cadre qu'ils imaginaient hors-scolaire.

Le flou que nous tentons de décrire concernant le caractère scolaire ou non scolaire de cette intervention devient ici un important facteur de discordance pour des élèves se sentant « piégés » par cette forme de « pédagogie du détour » dont on a pu voir qu'elle suscitait de nombreux malentendus. Ainsi, ils se plaignent de maux de têtes, restent dans la négative, et font en sorte que le travail ne puisse se faire. Ils demeurent complètement à l'extérieur des apprentissages tandis que la médiatrice est contrainte de tenter de passer en force au risque de ne pas avancer du tout.

Ces techniques de « sabotage » constantes durant la séance, qui existent de la même manière dans toutes les autres séances scolaires pour les élèves décrocheurs scolaires (Bonnéry, 2007 ; Henri-Panabière, Renard, Thin, 2013) vont dans le sens d'un « décrochage cognitif » important pour ces élèves concernant les enjeux de la critique savante d'œuvres musicales. L'extrait suivant nous permet de voir la tension s'installer entre un dispositif qui se présente comme extérieur à l'école, et qui travaille autour de la musique (ce qui est *a priori* sympathique) et la contrainte scolaire qui transparaît tout de même de ce dispositif présenté comme scolaire. On voit que le dispositif d'EAC conforte les élèves dans cette dichotomie susceptible d'accentuer les malentendus. Voici un extrait d'observation qui montre cette tendance.

Observation, TD Zebrook, classe non connivente, classe relais d'A. (93).

Elève : pourquoi c'est obligatoire de faire la chronique ?

Médiatrice : parce que c'est un exercice qu'on vous propose pour rendre les cours un peu plus (se rattrapant visiblement vis à vis de l'enseignante présente) euh enfin pour vous faire faire quelque-chose de sympathique pendant les cours.

Elève : mais c'est pas sympathique ça !!

Médiatrice : écouter de la musique ?

Elève : mais c'est pas écouter de la musique là votre chronique là jsais pas quoi !

Les élèves continuent donc tout au long de la séance de remettre en cause la contrainte scolaire apparue dans le dispositif de transmission musicale. Il est également intéressant de constater que la médiatrice véhicule une vision du projet qui « allégerait » la contrainte scolaire, et rendrait « sympathique » l'école. Mais les élèves ne ressentent pas cette manière savante d'aborder la musique comme étant particulièrement sympathique, cela ne correspond pas à leurs schèmes de réception et d'appréhension habituels liés au plaisir musical. De fait, il y a là un malentendu (ici de légitimité culturelle) de base qui ne permet pas à la médiatrice de mener son activité pédagogique durant cette séance de TD.

Enfin, on peut faire émerger de nos matériaux de recherche, le rejet violent de cette contrainte scolaire qui réapparaît dans le processus d'écriture de chroniques car il lui est intrinsèquement lié. Un élève va par exemple abandonner l'exercice car on lui demande de retravailler son texte afin de l'améliorer pour répondre aux exigences scolaires. Voici sa réaction.

Un élève de la classe relais : *J'avais fini et la prof elle m'a dit nan faut pas faire comme ça faut six séances, ben j'ai tout déchiré et j'ai arrêté (...) (énervé) j'avais fini hein j'vous promets j'ai tout écrit j'ai fait deux pages recto verso (...) ouais c'est moi qui a écrit et après elle m'a dit nan faut pas faire comme ça, et j'avais fini en avance et il manquait juste de l'écrire au propre de prendre des photos et tout et on m'a dit nan, bah tant pis, (...) nan je la refais pas encore, je l'ai fait et j'arrive plus à faire .*

On voit dans cet extrait que cet élève ne supporte pas de se retrouver en échec dans un projet culturel comme il pouvait l'être dans des situations purement scolaires. Le processus d'écriture, de correction et de réécriture relève en effet de la forme scolaire et de ses exigences. Il semble lui être intolérable de devoir passer par ce processus de révision qui fait pourtant l'objet central de ce TD dans le cadre du dispositif Zebrook. Cela a été d'ailleurs montré par des travaux de l'équipe ESCOL, combien ce processus de révision était complexe pour les élèves non connivents (Crinon et Marin, 2014). On peut alors comprendre en partie les fortes résistances de la part des élèves que nous avons pu observer durant cette séance.

3.2. Proposer une pédagogie du détour pour atténuer la contrainte scolaire : le cas du quizz comme effet de leurre

Une autre stratégie consiste à passer par une forme d'activité « ludique » : elle peut à son tour induire autre forme de malentendu contribuant à l'échec du processus de transmission-appropriation de la disposition savante relative à l'écriture de chroniques de chansons. Ce détour ludique est utilisé par l'enseignante pour « enrôler » les élèves dans ce type d'exercice de rédaction qui semble difficile à mettre en œuvre auprès de ces publics en particulier. Pour détourner l'activité de la chronique de chanson jugée « trop scolaire » pour ses élèves, l'enseignante n'ayant elle-même, visiblement pas saisi les enjeux de la chronique, propose aux élèves de réaliser un exposé sur l'artiste Alain Bashung présent dans le livret, et de transformer cet exposé en « quizz ».

Ce « leurre pédagogique » amène les élèves à penser qu'ils effectuent la tâche qui leur est demandée alors qu'ils sont à côté des exigences du dispositif. Autrement dit, dans les faits, en faisant ce quizz, ils n'apprennent pas à faire une chronique de chansons, et ne se forment pas à la disposition

esthétique, ce qui est pourtant l'enjeu réel du dispositif. Nous pouvons rapprocher cette pratique pédagogique de ce qui a été décrit comme relevant d'un effet de « dénivellation » des attentes en fonction du niveau supposé des élèves, pratique qui consiste à occulter les difficultés cognitives rencontrées par les élèves en leur supplantant d'autres formes de « réussite » plus abordables.

Néanmoins, les recherches en sciences de l'éducation ayant mis au jour ce type de pédagogie, en font une critique : elles risquent de générer des malentendus en masquant les réelles attentes scolaires notamment cognitives, font obstacle à une appropriation « haute » des tâches et activités et privent par là même, les élèves concernés, des instruments intellectuels dont ils auraient besoin. Constatons d'abord, que le choix pédagogique de ce « quizz » comme « détour » ou comme « effet de leurre » ne facilite pas la compréhension des attendus sur la nature du travail à réaliser, à savoir la rédaction d'une chronique de chanson, et donc d'une critique d'art. L'extrait d'observation suivant nous donne à voir la tension liée à cette incompréhension fondamentale.

Observation, TD Zebroch, classe non connivente, classe relais d'A. (93).

Médiatrice : bon Hamza (...) peut-être que tu peux nous parler de ce que t'as fait toi ?

Elève : on l'a fait avec sophie, heu le quizz

Médiatrice : d'accord avec sophie vous avez fait un quizz et vous avez fait un quizz sur quoi ?

de nouveau du chahut dans la classe, les élèves semblent peu concernés par ce quizz

Enseignante : j'aimerais bien que le premier rang se retourne

Elève : déjà on est assis là alors...

Enseignante : oui mais vous tournez le dos c'est pas très poli

Elève : (s'énervant) hey mais moi je pige rien ici là, je sais même pas je fais quoi ici moi !

Enseignante : on est en train de parler du projet

Elève : ben moi je sais même pas quel projet

Médiatrice : tu vas nous parler de ce que tu as fait toi

Elève : mais j'ai pas fais moi la chronique là ou jsais pas quoi, j'ai juste fait un quizz...

Le mouvement de résistance à l'œuvre dans cet extrait fait apparaître qu'une stratégie de rapprochement des élèves peut s'avérer inefficace lorsque ces derniers ne reconnaissent pas l'activité demandée (ici le quizz), ni comme liée à un apprentissage, ni comme liée à un véritable jeu. Le statut adidactique du milieu proposé peut éventuellement avoir un effet sur le rejet virulent de ces élèves. La détresse de l'élève qui ne comprend visiblement pas l'enjeu de la séance nous amène à penser que les malentendus peuvent être à leur paroxysme dans ce type de dispositif considéré dans notre étude comme « cas limite ».

On peut supposer que les élèves en difficulté scolarisés dans des classes plus classiques, vivent la situation de la même manière même s'ils l'expriment avec plus de modération. Ici le détour pédagogique par le quizz est de nouveau mis à mal par les élèves eux-mêmes qui en montrent la faible portée. Le difficile « travail conjoint » entre enseignants et médiateurs accentue encore dans ce cas le malentendu lorsque la médiatrice sollicite les élèves durant le TD sur une chronique, qui n'a en fait pas été réalisée par les élèves avec leur enseignante.

Finalement, au delà de l'incompréhension générale sur le travail escompté, on constate une appropriation erronée de la chanson abordée dans ce dispositif par le biais d'une « pédagogie du détour ». Les élèves qui se saisissent de ce « jeu », le font en demeurant dans le registre mineur de l'apprentissage,

et ce dans les trois dimensions cognitives, culturelles et de l'identité symbolique que nous avons précédemment décrites. En effet, du point de vue symbolique ils n'entrent pas, par ce biais du quizz, dans la position énonciative d'un critique musical ou même d'un collégien face à un travail scolaire ; de ce fait, du point de vue cognitif et culturel, les seules anecdotes qui sont retenues sur la vie d'Alain Bashung ne servent en rien la construction d'un rapport critique sur la chanson analysée. Ceci transparait clairement dans les propos des élèves de cette classe relais concernant ce travail :

Un élève de la classe relais : *nous on faisait un exposé sur Alain Bashung (...) c'était un exposé sur sa vie sur qu'est-ce qu'il faisait comme type de chansons tout ça (...) on a appris quoi ? que c'est un breton ; qu'il est mort d'un cancer des poumons (lisant sa feuille) à 61 ans. il était d'origine bretonne et kabyle ! Algérien kabyle !*

Les éléments retenus ici sont plus identitaires et anecdotiques que réellement culturels. L'activité interprétative inhérente à la rédaction de chroniques n'a pas été mise en œuvre par le procédé du quizz qui passe donc à côté de l'exigence de la disposition scolaire et esthétique. Le registre de l'identité symbolique mobilisé dans l'activité ludique et de loisirs qu'est le quizz amène les élèves à aborder cette chanson comme ils aborderaient les problèmes adolescents, sans prendre de distance.

Ainsi, lorsqu'il est interrogé sur la nature du message de la chanson d'Alain Bashung « aucun express », un élève évoque bien le fait que l'artiste traite d'une femme, mais glisse vers des interprétations erronées liées à une mobilisation trop importante de sa posture de collégien et de jeune entouré de ses pairs « *ouais une femme qu'il a aimé... et qu'il a trompé et qu'il a jetée !* ». Ici l'élève tente délibérément de se faire remarquer des autres élèves en répondant par une forme de provocation : en effet la chanson évoque une femme aimée et admirée pour laquelle l'auteur écrit « aucun express n'aura ton envergure » (extrait des paroles). L'interprétation (faussée) concernant le rapport à la femme dont il est question dans la chanson de Bashung nous laisse entrevoir le type de mobilisation non distanciée par cet élève qui semble reproduire ici les schémas qu'il connaît pour le moment en termes de relations amoureuses hommes-femmes.

La médiatrice, surprise par cette interprétation, tente néanmoins de partir des réactions des élèves, qu'elle valide comme pistes possibles pour creuser l'analyse « *ah bon ? c'est ça que ça dit ? je sais pas, vous voulez qu'on reprenne les paroles ?* » alors qu'elle sait que la chanson ne parle pas de cela du tout. De ce fait, on peut parler d'un cadrage flou de l'activité attendue. Les élèves sont laissés en quelque-sortes dans leur interprétation première pour ne pas aller à l'encontre de leurs propositions, aussi erronées qu'elles soient.

Lorsqu'on leur propose de réécouter le morceau une nouvelle fois afin de mieux en saisir les paroles, les élèves réagissent par une posture de rejet « *allez... et encore une fois (soupire d'agacement)* ». On voit donc des élèves particulièrement réfractaires à la posture d'écoute-étude d'une chanson, et notamment au fait de devoir réécouter plusieurs fois, reprendre à nouveau leur critique et leurs interprétations pour pousser l'analyse.

Il semble également difficile pour ces élèves, ainsi que nous l'avons montré dans le chapitre précédent, de s'exprimer sur une chanson en qualifiant par exemple le timbre de voix de l'artiste. Par

contre, lorsqu'il s'agit d'écouter la chanson en classe, les modes de socialisation à la musique des élèves se manifestent, ils crient : « à fond à fond à fond ! à fond madame ! » comme ils le feraient avec leurs pairs hors de l'école ou lors d'un concert. Les deux modalités d'écoute savante et sociale de la musique semble ici confondues, ce qui ne facilite pas le travail de critique musicale pour ces élèves peu habitués à ce type d'activité savante. Le malentendu ici à l'œuvre est une nouvelle fois constitué de plusieurs éléments combinés conduisant les élèves à ne pas se saisir de l'activité dans tout son potentiel formateur.

Synthèse intermédiaire

Concernant en particulier « le malentendu de porosité » que nous venons d'explorer, nous pouvons conclure sur la potentielle formation de malentendus liés à des dispositifs d'EAC qui se « déguisent » en forme scolaire, tout en négligeant leur spécificité de formation des élèves à la disposition esthétique. Ce que nous avons nommé « le mimétisme ambigu » de la forme scolaire.

Ainsi, la « pédagogie du détour » par l'art se heurte à des résistances de la part des élèves qui revendiquent plus de clarté sur les frontières entre forme scolaire et forme culturelle dans un dispositif d'EAC particulièrement « poreux ». Au delà même de ces résistances, particulièrement virulentes dans des dispositifs scolarisant des élèves peu connivents avec les codes scolaires, nous constatons des formes d'engagement erroné dans l'exercice de la critique d'art lorsque le statut du dispositif demeure à mi-chemin entre scolaire et hors scolaire.

Les écrits peuvent alors se contenter d'entrer *a minima* dans une sorte de mimétisme des activités et tâches scolaires alors que l'enjeu est autre. Une médiation qui pourrait lever ses malentendus préciserait et définirait selon nous la nature spécifique de la disposition esthétique qui est en jeu dans le travail engagé par la confrontation et l'analyse des œuvres. Le manque de clarté entre un positionnement dans une forme scolaire ou forme culturelle rejoint également l'oscillation constatée entre inscription du discours de médiation et de ses orientations dans le champ culturel et inscription de ceux-ci dans le champ scolaire, qui risque de compliquer l'apprentissage pour les élèves. Cette oscillation étant inhérente à un projet culturel partenaire de l'école, la médiation culturelle doit redoubler de vigilance pour ne pas « perdre » les élèves dans des raisonnements ancrés dans deux types de logiques sociales.

B/ Des malentendus liés à la difficulté de secondarisation

Nous avons constaté chez les élèves la récurrence de deux tendances d'écriture de chronique : le « style opinion » et le style « émotionnel » que nous allons expliciter ci-dessous. Ces deux tendances marquent l'existence d'un malentendu sur la nécessaire « mise à distance » de son opinion et son émotion liée à une œuvre. En effet, dans la disposition esthétique, une secondarisation ou une ressaisie de son expérience de l'œuvre est attendue, afin de passer d'une réaction immédiate, à une « réaction médiée » de l'œuvre par « l'aisthesis réfléchie ». Nous avons posé comme hypothèse de recherche, le fait que la logique sociale des médiateurs culturels les invite à fréquemment entrer dans une « logique expressive ».

Voyons dans le développement suivant comment cette logique sociale s'oppose à la logique cognitive et peut potentiellement contribuer au développement de ce malentendu chez les élèves.

I/ Le style opinion

1. Le « style opinion » lié à l'injonction d'une expression de soi

Un premier type de malentendus s'installe chez les élèves lorsqu'ils ne procèdent pas à une ressaie ou une secondarisation de leur propre « opinion » sur la chanson. Cela donne des chroniques que nous appelons de « styles opinion » dans lesquelles les élèves livrent simplement un avis personnel, sans analyser la chanson. La forte fréquence de ces types chroniques nous donne à penser que cette tendance est particulièrement marquée chez les collégiens qui ne comprennent pas quelle est la disposition esthétique attendue d'eux. Voici un exemple de chronique rédigée par les élèves dans le « style opinion ».

Chronique de la chanson « J'ai deux amours » de Joséphine Baker (4ème de VSG, 77)

Danaë: J'aime les paroles et l'air du refrain par contre je n'aime pas sa façon de chanter.

Marion: Je n'aime pas sa façon de chanter mais je trouve les paroles jolies; elles me donnent de l'émotion. Cette chanson me rappelle les berceuses de mon enfance.

Anthony: Je n'aime pas la chanson.

Déborah: La musique est bien, sa façon de chanter est bizarre, elle roule trop les "r".

Cette chronique, rédigée collectivement par les élèves de cette classe, fait l'objet de plusieurs malentendus entrecroisés. Tout d'abord, les élèves n'ont pas saisi la nature de l'exercice d'écriture collective puisqu'ils se contentent de juxtaposer leurs avis personnels sur la chanson. Le tissage de leurs différents points de vue sur l'œuvre n'est donc pas réalisé. Nous observons à cet endroit, un malentendu lié à la situation didactique du travail en groupe mais aussi à la mauvaise compréhension de ce qui est attendu des élèves en terme d'exigences pour la rédaction d'une chronique de chansons.

Les différents « piliers » communs à la disposition scolaire et esthétique sont effectivement absents de ces opinions brutes présentées comme des « chroniques de chansons ». Les élèves n'entrent dans ce cas ni dans la mise en liens (ou alors à moindre échelle dans l'argumentation de leur propre points de vue mais pas dans l'établissement de liens entre les opinions de chacun), ni dans la mise en ordre, ni dans une forme de mise en problème de la chanson chroniquée. Chaque élève participant à cette chronique de style opinion, nous donne à penser sur les différents registres de l'apprentissage en jeu dans ce malentendu. Anthony⁶⁷ par exemple, exprime seulement son rejet de la chanson et ne semble pas pouvoir parler d'une chanson qu'il ne connaît pas. Cela rejoint des conclusions que nous avons mises en évidence dans de précédents travaux avec Stéphane Bonnéry (Bonnéry & Fenard, 2013a).

Danaë est également dans cette posture simpliste, même si elle nuance quelque peu son propos en montrant qu'elle aime certains éléments de la chanson et d'autres pas. Mais elle n'entre pas non plus dans le « fond » de cette chanson de Joséphine Baker qui traite pourtant de sujets de société importants (la double appartenance culturelle des personnes immigrées par exemple, l'attachement à une culture nationale). Ainsi, on peut voir un premier degré du malentendu lorsque les élèves sont en incapacité de

⁶⁷ Ces élèves ne figurent pas dans la liste des enquêtés car ils sont seulement auteurs de cette chronique et n'ont pas été interrogés lors d'un entretien individuel par notre enquête.

ressaisir leur opinion, surtout lorsque leur avis est négatif sur la chanson ce qui les empêche fondamentalement de rentrer dans l'analyse.

D'autres enjeux du malentendu sont soulevés par Déborah qui relève l'aspect « bizarre » de la sonorité qui est la marque esthétique de chansons d'une autre époque que la sienne. La critique portée sur le fait que la chanteuse roule trop les « r » par exemple relève plus du registre culturel. Les avis proposés sur ces chansons du patrimoine sont alors nécessairement négatifs car les chansons relèvent d'une forme « d'étrangeté » aux yeux des élèves qui n'arrivent pas à les constituer en objet d'étude tant l'objet leur paraît différent de ce qu'ils connaissent. C'est ce qui est fréquemment rencontré dans notre corpus de travaux d'élèves qui se positionnent en négatif face à des œuvres « anciennes » et considérées comme trop peu familières pour être étudiées par eux.

Le style opinion a donc été mis en évidence par l'exemple ci-dessus. Sa prégnance dans les travaux des élèves nous amène à penser que le malentendu réside également sur la compréhension erronée des enjeux d'une chronique de chanson, qui invite effectivement à inclure un avis personnel. Un entretien avec une élève nous confirme que l'exercice de la chronique est rapporté dans l'imaginaire des élèves (de tous niveaux scolaires) à une tribune pour donner son avis : *« oui on a écrit une chronique, on devait prendre une musique et parler dessus, dire ce qu'on a aimé, ce qu'on a pas aimé, on les a mis sur le site, et comme on est allés au cabaret sauvage, on a du aussi écrire ce qu'on a fait pendant ce jour là »*. L'écriture semble ici intrinsèquement liée à l'exposition ou la narration de l'écriture de soi (ce que l'on aime, ce que l'on a fait) mais n'est pas même perçu par cette bonne élève dans son caractère d'objet d'étude et d'analyse en tant que tel.

L'écriture ne constitue pas une modalité de l'activité réflexive mais demeure selon ses propos une modalité de la seule expression de soi. Elle compare d'ailleurs cette activité de chronique à une activité d'écriture qui doit seulement « relater » des faits, des opinions, ou des déroulés de journée. Cela nous permet de faire l'hypothèse que pour les élèves moins connivents, l'appropriation savante de l'écriture d'une chronique (apparentée à une critique d'art pour le domaine musicale est d'autant plus difficile. L'activité cognitive en jeu dans le fait de parler au-delà de soi est plus difficile d'accès que celle qui consiste à parler de soi. Les élèves les plus en difficulté sont donc enclins à s'engager de fait dans cette activité première car elle leur est d'emblée plus accessible, d'autant plus que les modalités de la médiation les y incite parfois également. Quelles sont les modalités de la médiation culturelle proposée par Zebroch susceptibles de contribuer à renforcer ce malentendu ?

Nous pouvons faire l'hypothèse que les « injonctions paradoxales » contenues dans les consignes établies par Zebroch concernant l'écriture de chronique puissent y contribuer. En effet, les consignes relativement claires qui encadrent l'activité de chroniques de chansons décrites en introduction de cette section, coexistent avec des consignes parfois contradictoires et ambivalentes dans la formulation des attentes. On note en particulier une insistance forte sur la prise de position personnelle par rapport à la chanson chroniquée. Cette insistance peut conforter les élèves dans leur appropriation erronée de l'exercice.

Considérons ces consignes comme une des modalités effectives de la médiation culturelle : nous constatons qu'elles peuvent renforcer les malentendus existant en constituant une forme de « conteneur de malentendus ». Ainsi dans la rubrique intitulée « *savoir s'engager* », les médiateurs conseillent aux élèves « *d'exprimer ses propres émotions : tristesse, joie, colère sympathie, au contraire agacement, mal-être* » et concluent la rubrique conseils en ces termes : « *Surtout n'oubliez pas que toutes les critiques sont intéressantes à condition d'être personnelles et argumentées. N'hésitez donc pas à vous exprimer, à parler de vous, c'est votre avis qui nous intéresse* ». Dès lors, on voit des contradictions apparaître au sein même du cadrage pédagogique. Ce type de conseils insistant sur l'engagement personnel des élèves peut susciter des écrits se résumant à un défilé de points de vue personnels sans réels argumentaires (ainsi que cela est également constaté dans les pratiques d'enseignement). Aussi, la médiation indirecte que constitue ces consignes joue ici dans le sens du « télescopage » des registres, puisqu'ils mobilisent à la fois le registre de l'identité symbolique, le registre cognitif et le registre culturel, mais principalement dans leur dimension « basse » dans ce cas.

Ici, l'insistance sur le point de vue personnel de l'élève entre en tension avec la volonté de leur faire produire une chronique distanciée et argumentée comme nous l'avons vu précédemment. La difficulté d'une chronique de chanson peut s'expliquer en partie dans ce paradoxe qui consiste à la fois à parler de soi et au delà de soi puisqu'il s'agit d'un texte qui prend position mais qui prend de la distance dans le même temps par rapport à l'œuvre étudiée dans un texte objectivé au maximum. Comme face à des situations scolaires, il est question ici de savoir lier un discours élaboratif littéraire avec des éléments subjectivés, ce qui n'est pas activité facile pour tous les élèves. C'est ce qui demeure opaque chez les élèves qui écrivent leur chronique dans le « style opinion ».

2. Vers un second degré d'appropriation : la tentative d'argumentation de son opinion

Cependant, ces mêmes consignes peuvent constituer par ailleurs une amorce de secondarisation de l'opinion des élèves dans leur chroniques de chansons, quand ils réussissent à argumenter leur point de vue, ce qui correspond à un second degré de l'analyse. De ce fait, cette modalité de médiation peut également amener les élèves à s'approprier l'exercice dans une dimension plus distanciée que ce que nous avons abordé jusque là. Un second degré d'appropriation a pu être observé chez deux de ces élèves (Déborah et Marion) : elles demeurent ancrées dans ce « style opinion » mais tentent tout de même d'argumenter leur avis sur la chanson à l'aide d'éléments esthétiques relevés dans l'œuvre. Ainsi, contrairement aux deux autres élèves, elles ne se contentent pas d'exposer ce qu'elles aiment ou n'aiment pas, mais pourquoi elles aiment ceci ou cela. Il y a donc une étape supérieure dans l'activité intellectuelle en jeu dans leur raisonnement.

Leur point de vue fait, l'objet d'un certain travail de « ressaisie ». On peut y voir potentiellement une certaine efficacité de la médiation, en ce qui concerne l'exigence de l'argumentation du point de vue qui a été décrite en introduction de ce chapitre. Néanmoins, tous ces élèves ne proposent pas au final une chronique de chanson qui entre véritablement dans les enjeux de l'analyse de l'œuvre attendue. Leurs

écrits demeurent dans la seule expression non distanciée de leur point de vue personnel : les élèves semblent dans l'incapacité de poursuivre leur chronique de chanson, une fois leur argument explicité.

La formule simplifiée du « j'aime/ je n'aime pas cela, parce que » qui est proposée par Zebrook dans le but de guider les élèves vers la disposition esthétique attendue, contribue alors à conduire les élèves vers une version peu analytique de l'exercice de la chronique. Celle-ci relève du malentendu car les élèves pensent effectivement s'acquitter d'une tâche et la remplir convenablement alors qu'ils effleurent à peine le travail qui est réellement attendu d'eux, tandis que les médiateurs pensent quant à eux, avoir participé de la clarification des enjeux.

Le travail conjoint des enseignants et des médiateurs peut amener les élèves à accéder à un niveau plus intéressant d'engagement intellectuel, au sein de ce « style opinion ». Dans notre corpus des chroniques, certaines se proposent en effet de tisser des points de vues divergents, et accèdent donc à un degré supérieur d'appropriation de la logique de rédaction d'une chronique qui considèrent une certaine polysémie de l'œuvre. C'est le cas de chroniques plus complexes qui exposent un débat de point de vue au sein de la classe :

Chronique de la chanson « Noir Désir » de Youssoupha, classe de 4ème, C., 77 : L'avis de la classe est partagé: certains aiment et conseillent l'écoute de cette chanson car elle dénonce le mal fait au Congo, car la musique les inspire. D'autres n'aiment pas le rap, et trouvent le rythme trop saccadé. Ils trouvent la voix de Youssoupha peu mélodieuse.

Malgré le meilleur tissage, la meilleure mise en perspective des opinions de chacun et la plus grande mise à distance, par rapport à la chronique traitée précédemment, c'est ici encore le débat de points de vue qui structure le texte et non la structure de la chanson en elle-même. Une nouvelle fois, le malentendu peut se faire sentir car les élèves n'ont finalement pas compris ce qui était attendu d'eux, à savoir que le point de vue sur l'œuvre entre dans un faisceau d'analyses complexe de différents éléments esthétiques, contextuels, contenus dans l'œuvre.

Face à cette incompréhension de la nécessité d'argumenter son point de vue dans une chronique de chanson, les médiateurs culturels peuvent essayer de justifier par d'autres « stratégies de survie », de l'importance de cette argumentation, au delà de la seule rédaction de chroniques. Dans notre exemple fil rouge auprès d'élèves de classe relais, face à ces processus de résistances à l'apprentissage, la médiatrice tente de justifier l'action de Zebrook d'un point de vue utilitariste, et s'ancre de la sorte dans une pédagogie « de l'utile » liée au « productive learning » particulièrement valorisée auprès de ce public en voie de déscolarisation. Elle nous délivre au passage un certain nombre de représentations qu'elle se fait de son rôle de médiatrice culturelle au sein de ce dispositif qui peuvent nous orienter vers une analyse plus poussée des malentendus en jeu dans ce type d'accompagnement.

La médiatrice (à une élève de la classe relais): Tu vois par exemple Mylène, si j'ai bien compris toi l'année prochaine tu veux aller faire un CFA, et donc pour rentrer en CFA il va bien falloir que tu écrives une lettre ou tu vas motiver ton choix d'aller faire un CFA donc ça ça fait partie de ce que tu vas faire dans toute ta vie et c'est ce qu'on appelle l'argumentation .

L'élève : Je sais mais c'est facile d'écrire ça.

La médiatrice : justement là l'idée c'est de pas rester dans la facilité et d'essayer d'aller un petit peu plus loin parce que l'argumentation elle est trop importante vous aurez à

argumenter dans tous les moments de votre vie que ce soit pour trouver un travail ou une formation, que ce soit pour rencontrer une nouvelle personne dans une relation amoureuse ou amicale que ce soit dans des relations de vie de tous les jours d'accord, vous aurez de toutes façons à argumenter vos choix de vie d'accord.

Pour cette élève, il y a en effet une grande différence entre l'argumentation demandée dans une lettre de motivation et l'argumentation complexe et plus intellectualisée qu'elle doit produire dans l'écriture d'une chronique de chansons. D'autant plus que la comparaison invite au brouillage des enjeux (puisqu'il est aisé de comprendre l'utilité d'une lettre de motivation et moins la rédaction d'une chronique de chanson). La médiatrice tente alors de justifier par d'autres biais de l'utilité de l'apprentissage de l'argumentation et laisse entrevoir de nombreuses contradictions dans son discours, qui ne facilitent pas le travail d'appropriation des élèves.

Elle tente ainsi d'élargir la nécessité de l'argumentation à la vie sociale plus généralement, au delà du seul accès à l'emploi. Les élèves n'entrent pas dans cette proposition de comparaison avec la vie réelle et soulignent de plus belle le caractère non seulement implicite de l'argumentation attendue dans une chronique de chanson, mais également leur incompréhension de l'intérêt d'un tel exercice de mise à distance de la musique qui se vit et qui ne s'écrit pas. On voit donc que le passage au second niveau de développement de ce « style opinion » initial, qui passe par l'argumentation de son point de vue, peut poser problèmes à ces élèves les plus éloignés des codes scolaires. On constate une forme de résistance au processus d'acculturation qui a pour essence de vouloir transformer une réception première, en une réception secondarisée : les élèves résistent car cela remet en cause leur manière habituelle de s'approprier des œuvres et donc la légitimité de leur réception dans un style opinion. Ici, on peut évoquer la notion de « choc dispositionnel » pour rendre compte de ces enjeux.

Ces conclusions concernant le malentendu en jeu dans « le style opinion » se retrouvent encore démultipliées dans le cadre du projet d'innovation numérique de Zebrook. Le réseau social Tweeter choisi comme support pédagogique de ce dispositif est susceptible de renforcer encore les malentendus que nous avons constatés dans le « style opinion » pour la rédaction de chroniques. En effet, les textes d'accompagnement de l'exercice des tweets incitent particulièrement les élèves à « réagir », notamment par l'expression récurrente « *A vos tweets !* » employée par les médiateurs de Zebrook sur la plate-forme en ligne. Cette expression liée dans l'imaginaire à la rapidité, faisant référence à l'expression « à vos marques, prêt, partez ! » utilisée dans les courses de vitesse, peut suggérer une fausse piste aux élèves, les orientant vers une réaction « à chaud » à une chanson.

Cette réaction rapide peut conduire les élèves vers une fausse piste intellectuelle : en effet, c'est moins une réaction qu'une réflexion et surtout une prise de recul qui est attendue. En conséquence, les élèves se servent donc de tweeter, pour publier leur réaction « à chaud » au sujet de ces chansons, comme ils y sont d'ailleurs encouragés. Voici deux exemples de ces « tweets réaction » à propos de la chanson *le petit train* des Rita Mitsouko : « *#leptittrain: une étrange et belle découverte. Les rita mitsouko excellent à nous surprendre !* »; « *#Réaction au clip des Rita: C'est pas une chanson, c'est une parodie* ». Ce

dernier tweet évoque de lui-même la nature du travail réalisé, il s'agit bien d'une « réaction » et non d'une « analyse » de la chanson.

De plus, le travail de catégorisation esthétique n'est que partiellement réalisé, puisqu'il s'agit bien d'une chanson, qui adopte un genre parodique. Or les élèves considèrent qu'une parodie n'est pas une chanson, cela aurait nécessité un accompagnement plus approfondi afin de se servir de l'outil tweeter pour travailler à la catégorisation et à la formation de la disposition esthétique. Ces tweets ne correspondent donc pas à l'activité savante attendue des élèves car ils mobilisent notamment le régime « bas » du registre de l'identité symbolique et du registre cognitif combinés, ce qui peut être un effet de la médiation sur la réception.

3. La difficile médiation de la chanson se basant sur l'opinion première des élèves

Afin d'approfondir l'analyse du rôle de la médiation culturelle dans la formation de ce type de malentendus au delà des seules consignes, il est nécessaire d'observer plus en détails les modalités de la médiation en actes et les résistances des élèves à l'appropriation des enjeux d'une chronique de chanson.

Pour ce faire, nous poursuivons notre propos par notre étude du TD dans le cadre de la classe relais. Ce TD constituait une tentative de modélisation de la disposition esthétique attendue avec des élèves particulièrement réfractaires à l'exercice. Dans ce cas, il s'agissait de réaliser la chronique collective d'une chanson de Téléphone, *Métro, c'est trop* à partir du ressenti, ou de l'opinion première des élèves de la classe relais sur cette chanson.

Cette modalité d'action étant très présente dans le protocole de médiation du dispositif Zebrook. Le fait de partir à tous prix du « ressenti des élèves » afin de remonter en généralités et de construire une argumentation sert ici de modèle à la rédaction de chroniques. Mais cela comporte également des risques pour les élèves : demeurer dans l'expression brute de leur ressentis (ici le ressenti principal des élèves est par exemple « l'agacement ») sans réussir à le ressaisir dans une analyse plus distanciée qui demeure l'objectif de la médiatrice tout au long de cette séance.

Dans son travail d'accompagnement de la rédaction de la chronique, la médiatrice avait comme ambition de partir du sentiment d'agacement exprimé par les élèves au sujet de cette chanson. Ceci pouvait en effet dans l'intention, constituer « une médiation levier ». L'idée étant de les conduire peu à peu à comprendre cet effet sur l'auditeur comme un effet artistique prévu et construit par l'auteur de la chanson et ainsi de se rapprocher de la formation de la disposition esthétique attendue pour la critique musicale.

La médiatrice : *Donc pour toi métro c'est trop pour toi aussi cette chanson là c'est trop t'en as marre, ok. Alors à votre avis justement tu dis que cette chanson elle est énervante mais y'a ptet une raison, ptet qu'ils ont eu envie Téléphone de faire une chanson un peu énervante qui rentre dans la tête ».*

La médiatrice et l'enseignante essaient alors conjointement de conduire les élèves vers l'analyse détaillée des éléments de cette chanson qui peuvent être énervants afin de faire des hypothèses de sens sur la construction de cette chanson. Mais les élèves se prêtent très peu au jeu et les accompagnateurs leur délivrent peu à peu quelques éléments d'analyse :

La médiatrice : *Combien de fois on l'entend dans la chanson ? on l'entend énormément de fois métro c'est trop" et pourquoi à votre avis ? (pas de réponse des élèves) dans la chanson « métro c'est trop » c'est un petit peu énervant parce qu'on l'entend tout le temps, regardez les paroles combien de fois y'a écrit métro c'est trop ?*

La médiatrice note au tableau le fait que la chanson parle d'une « expérience énervante », tentant ainsi de susciter la mise en liens entre l'effet ressenti qui est justement « l'énervement » et le propos de la chanson lui-même en l'objectivant par l'écrit. Mais les élèves demeurent extérieurs à ce cheminement intellectuel qui demeure opaque. De plus, l'argumentation recherchée sur les raisons de cet énervement chez les élèves ne fait qu'attiser leur sentiment d'exacerbation à l'écoute de cette chanson : « *Qu'est-ce qui vous énerve dans cette chanson ?* » demande la médiatrice, ce à quoi l'élève répond : « *(énervé) tout !! même le titre il est énervant métro c'est trop là j'sais pas ce que c'est* ». L'analyse tourne rapidement à une simple expression du sentiment d'agacement des élèves que l'on explore collectivement et qui leur donne une place prépondérante : « *[elle t'énerve ? alors qu'est-ce qui t'énerve ?] tout ! sa voix elle tape la tête, elle tape dans la tête* ». Mais ces éléments ne sont pas mis en perspective avec le fond de la chanson et la manière avec laquelle celle-ci a été construite en conscience de ces enjeux.

Durant la séance étudiée, la médiatrice essaie donc d'amener les élèves à argumenter en quoi ils n'aiment pas *Métro c'est trop*, et en quoi cette chanson suscite un « blocage » de la part d'une partie importante de la classe relais. Elle a l'intention de modéliser la rédaction d'une chronique (et donc de généraliser une méthode) en partant de cet exemple précis.

L'idée étant de pouvoir sortir de l'impasse de la rédaction collective de cette chronique en partant du rejet argumenté de cette chanson par les élèves. Cela demeure très compliqué dans le cadre de cette observation car ces derniers, dans cette classe relais semblent ne pas non plus pouvoir parler d'une chanson qu'ils n'apprécient pas, nous l'avons vu dans le cas d'Anton précédemment.

Afin de débloquer la situation, l'attention est menée en fin de séance vers le sens du texte de cette chanson. Il est supposé que ce texte aborde une situation commune à beaucoup de personnes résidant en région parisienne, la thématique des transports en commun, de leur côté routinier et stressant. La stratégie pédagogique vise à tenter d'intéresser les élèves ici non plus à l'artiste, sa célébrité, mais à porter l'attention sur l'universel du thème de la chanson. La médiatrice tente de rassembler la classe relais autour de cette idée d'une chanson traitant d'une expérience commune : « *Donc cette chanson, à quoi elle nous fait penser ? elle nous fait penser un peu à une expérience commune à tout le monde parce que même quand on travaille pas, pour aller au collège ou pour aller faire des activités vous vous avez j'imagine l'expérience de prendre le métro* ». Les élèves parviennent effectivement à rentrer légèrement dans l'analyse de la chanson par ce biais de la convocation de leur expérience personnelle qui pique leur curiosité. Néanmoins, nous allons le voir, si une compréhension quelque peu analytique commence à être possible, la convocation de leur expérience personnelle et la tentative de rapprochement de la médiatrice avec les élèves vient de nouveau former des malentendus sur le savoir en jeu.

En effet, sur le registre culturel tout d'abord, les élèves mettent en évidence le décalage de ce texte avec leur réalité. Par exemple, ils soulignent le décalage entre cette chanson et leur quotidien des

transports en banlieue « *sauf nous on prend le bus nous pour aller au collège c'est les parisiens qui prennent le métro* » ; « *ehh mais j'prends surtout le RER en fait* ». Le parallèle est donc plus difficile à tenir et l'analyse qui devrait s'en suivre piétine alors un peu puisque les élèves peuvent avoir du mal à partager cette expérience de mal-être dans le métro supposée commune par l'artiste mais qui demeure pour eux une expérience extraordinaire et associée à une certaine idée de liberté et d'évasion : « *moi j'suis heureux quand je suis dans le métro ça veut dire que je suis à Paris, que j'suis en vacances et tout* ».

D'autres jeunes de cette classe prennent la chanson à contresens lorsque l'enseignante essaie de leur montrer que les gens qui prennent le métro sont souvent ceux qui en ont besoin pour travailler, souhaitant ainsi peut-être se rapprocher de la classe ouvrière supposée des élèves et de leurs parents « *pour la plupart de ces gens là ils prennent le métro pour faire quoi à votre avis ? pour gagner leur vie, parce que c'est la majorité des gens qui doit aller travailler pour manger oui* ». Mais de cela découle une appropriation erronée liée à la mauvaise compréhension des enjeux de ce texte. C'est en ce sens que l'on observe un élève interpréter la chanson de la sorte et à plusieurs reprises : « *ben lui qui a écrit la chanson métro c'est trop il veut pas travailler* » ; « *C'est lui qui a pas envie de travailler* », convoquant par la même une représentation sans doute incorporée de l'importance du travail et du labeur pour s'en sortir dans la vie. Ces jeunes témoignent bien ici d'une maîtrise faible des registres, notamment culturels et de l'identité symbolique et de leurs relations. On peut penser également que Zebrook puise dans le réservoir culturel et expérientiel de ses membres qui ont l'âge d'avoir connu « Métro c'est trop » et qui, comme salariés ont pu avoir ou ont une expérience du métro. Or l'expérience des jeunes avec laquelle ils pensent communiquer en s'adossant à ce type de savoir pratique n'est pas, ou plus la même, ce qui crée une sorte de double violence.

Finalement, malgré ces différends culturels dont témoignent les réactions des élèves, et qui révèlent une forme de domination sociale latente, la médiation va réussir à amener certains élèves à une certaine prise de conscience notamment de « l'artefactualité de l'oeuvre » qui est centrale à la disposition esthétique. Voyons à quoi aboutissent tout de même les élèves après toutes ces résistances et ces stratégies pédagogiques de « survie ».

Observation, TD Zebrook, classe non connivente, classe relais d'A. (93).

Médiatrice : *est-ce que vous savez ce que veut dire l'expression métro boulot dodo*

Elève : *ouais c'est trop nul on va au travail après on rentre après on dort*

Médiatrice : *ouais et du coup effectivement c'est quelque-chose qui se répète tous les jours c'est ce qu'on appelle la routine d'accord ce qui est quotidien c'est qui se répète et se répète tous les jours donc par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure vous vous souvenez au fait que la phrase métro c'est trop elle se répétait plein de fois plein de fois plein de fois dans le texte est-ce que ça vous fait pas vous dire ah ! Y'a ptet quelque-chose derrière tout ça*

Elève : *(comprenant d'un coup) ben c'est la routine ah ouais*

Elève : *(s'intéressant vraiment et réfléchissant) ça veut dire tous les jours on va au métro c'est ça ?*

Médiatrice : *oui et donc ça veut dire que cette chanson elle a ce côté un peu comme tu disais tout à l'heure Salim, tu disais que la chanson était énervante*

Elève : *ouais*

Médiatrice : *peut-être que tu voyais que la chanson était énervante parce que effectivement elle se répète beaucoup beaucoup elle dit tout le temps effectivement métro c'est*

trop les paroles sont très répétitives le refrain c'est une boucle de la même phrase, d'accord et du coup comme on vient de parler de la routine, du fait qu'on le prenait tous les jours matin puis soir et que toutes les journées sont en fait de grosses boucles en fait on fait tout le temps le même trajet, est-ce que vous voyez pas que justement y'a quelque-chose d'intéressant à cet endroit là de se dire que justement si cette chanson elle est énervante et répétitive c'est ptet pour coller avec le message de cette chanson le message qui est de dire métro le métro yen a marre c'est trop répétitif

Enquêtrice : *donc c'est un choix des artistes là, ils ont fait le choix de faire exprès un truc qui se répète comme ça*

Enseignante : *de faire quelque chose d'entêtant en fait*

Elève : *de quoi ?*

Enseignante : *entêtant ça veut dire que ça fait mal à la tête, on peut le dire aussi d'un parfum tu sais quand les parfums ils sentent très forts ça fini par te faire mal à la tête*

Elève : *ah comme le chewing gum là ça m'énerve quand ça fait ça*

(...)

Enquêtrice : *Est-ce que vous voyez un peu la chronique que vous pouvez faire avec ce qu'il y a écrit au tableau là ?*

Elève : *nan*

Médiatrice : *nan ? vous ne voyez pas ce que vous pouvez écrire avec ça ?*

Elève : *trop d'infos moi je sais plus*

Médiatrice : *mais tu vois sur la structure de la chronique qu'on voy'ait tout à l'heure avec une petite présentation de Téléphone et après une ptite analyse de pourquoi pourquoi est-ce qu'ils ont écrit cette musique*

Elève : *ah ça veut dire qu'on va faire la chronique sur cette musique*

Médiatrice : *vous pouvez le faire vous avez déjà fait beaucoup de travail là hein en fait elle est presque écrite là la chronique avec tout ça*

Enseignante : *mais on va la faire tous ensemble*

Médiatrice : *qu'est-ce qui manque à cette chronique à partir du modèle qu'on a vu tout à l'heure ?*

Elève : *rien*

Pour conclure, cette « prise de conscience » des élèves existe bien quant à la nature d'une œuvre d'art, ici musicale comme « artefact » ou construction sociale. Celle-ci est importante et révèle que le dispositif est malgré tout arrivé en partie à ses fins. Il était intéressant de montrer surtout le chemin menant vers cette appropriation partielle dans ce contexte difficile. En cela, il nous a semblé important de décrire l'ensemble de ce processus d'appropriation de l'œuvre, afin de mettre en évidence également les modalités de la médiation qui ont pu servir de « levier pédagogique ».

En effet, l'étagage apporté par la médiatrice est intéressant car il constitue ici un véritable cadrage. Celle-ci pointe aux élèves les indices qui sont à prendre en compte dans l'élaboration du sens, comme le fait que la musique et les paroles de la chanson se répètent en boucle ; elle les engage ainsi à appréhender l'œuvre comme artefact et à comprendre les effets ressentis comme agaçants, comme une construction consciente de l'artiste. Les élèves, après tant de résistances, réussissent visiblement, (à force de persévérance de la médiatrice) à réfléchir à l'œuvre en ces termes.

Mais il semble aussi à la vue de cet extrait d'observation que l'analyse demeure circonscrite à cette chanson spécifique et à son message. Certains élèves demeurent par exemple prisonniers dans la qualification d'expériences énervantes (comme celles du chewing-gum) et ne généralisent pas les enjeux de la modélisation qu'ils viennent pourtant de bâtir ensemble. Cela ne construit visiblement pas la disposition savante à l'analyse de chansons de manière générique chez les élèves de cette classe : ils quittent la séance sans avoir réellement compris, malgré tout ce travail, ce qu'ils devront écrire à propos

de la chanson de Téléphone, et au delà, en quoi consiste l'écriture d'une chronique de chanson, dont la pédagogie par l'exemple était censée leur fournir un modèle. La transférabilité de la disposition esthétique n'est donc pas effective dans ce cas, même si le travail est amorcé. Le travail de modélisation étant incomplet, l'exemple travaillé avec la chanson « Métro c'est trop » perd alors de son utilité potentielle comme instrument intellectuel pour l'analyse d'autres œuvres fourni par le dispositif d'EAC.

II/ Le style émotionnel

Les consignes citées précédemment, sous forme d'injonction à l'expression de soi et de ses ressentis peuvent également amener les élèves à s'appropriier les chroniques de chanson dans le « style émotionnel » que nous avons relevé à de nombreuses reprises dans notre corpus. Cela peut expliquer l'apparition de textes laissant paraître une très forte résonance émotionnelle liée à un rapprochement identitaire avec le contenu des propos de la chanson ou à une identification très forte avec le sujet de la chanson.

Prenons pour exemple du malentendu inhérent à ce « style émotionnel », le cas de la rédaction de chronique à propos de la chanson « Noir désir » du rappeur Youssoupha. Celle-ci est un hymne de colère contre les méfaits de la colonisation. Cette thématique a été à l'origine d'une forte appropriation de l'enjeu identitaire par les élèves. De ce fait, la première chronique rédigée par les élèves de la classe observée était purement ancrée dans le « style émotionnel » et n'entrait pas dans l'analyse distanciée de la chanson. Voici ce qu'ils écrivaient alors dans la version spontanée de leur rédaction de chronique après l'écoute de la chanson : « *Youss t'as trop raison, nous aussi on nique tous les colons du globe ! On a la rage comme toi, Yes Youss en force contre le racisme* ». On constate ici que les élèves réagissent sans la retenue habituellement liée à l'écrit quant au lexique utilisé de manière presque « viscérale » à l'expression du ressenti de leur colère face aux injustices traitées dans la chanson et avec laquelle une partie importante de la classe avait un lien familial étroit lié éventuellement à leur parcours migratoire.

Cette « chronique » sous forme de cri de rage concentre alors les malentendus sur la nature du travail réellement attendu dans le cadre de la rédaction de chroniques, et va alors devenir le support de travail privilégié par le trio médiateur (enseignant de français, d'histoire-géographie et médiatrice culturelle) afin de se rapprocher peu à peu de ces attentes. Nous ne détaillons pas ici les propos de ces enseignants et médiateurs enregistrés en classe⁶⁸ mais pouvons néanmoins prendre appui sur l'écrit finalement publié sur internet afin de voir quels malentendus ils ont tentés de lever par leur action.

L'évolution constatée entre le début du travail réalisé par les élèves et la chronique finale publiée sur le site internet nous permet de rendre compte de l'importance du travail de médiation afin de parer aux malentendus récurrents constatés dans cet exercice. Voici donc un extrait de la chronique après re-travail

⁶⁸ Nous en ferons un résumé dans l'analyse qui suit. Il ne s'agit pas en effet ici d'analyser les discours de médiateurs, ce que nous ferons plutôt dans la section C de ce chapitre ou dans le chapitre suivant. Il s'agit plutôt de montrer la formation de malentendus par l'analyse des chroniques d'élèves.

conjoint en classe⁶⁹ qui nous donne à voir la manière avec laquelle les élèves ont ressaisi et mis à distance à l'aide de la médiation leur émotion première.

Chronique de la chanson *Noir Désir*, de Youssoupha, après re-travail en classe : « *En ce qui concerne à présent le style, Youssoupha n'y va pas par quatre chemins pour les paroles. En effet, son texte est dur et combatif, provocateur et maladroit par moments. Parfois le langage est familier, voire grossier, lorsqu'il dit : «et forcément je nique tous les colons du globe ».* Cela s'explique et se comprend parce qu'il condamne tous les méfaits liés à la colonisation. Voyons de plus près le thème de cette chanson à texte. Dans cette chanson, Youssoupha exprime sa rage contre les personnes racistes envers les personnes de couleur, de peau noire. Il nous parle aussi de l'esclavage et des maux de l'Afrique et d'autres pays. En fait, notre chanteur condamne toutes les violences et injustices que sa patrie a subies. Ainsi, Youssoupha nous montre à quel point il est fier de ses origines africaines. Pour finir, cette musique engagée nous fait ressentir la colère de Youssoupha. On entend le mal qui a été fait auparavant aux personnes de couleur. En effet, le chanteur étant fier de ses origines, nous fait partagé son ressenti face à la société de consommation et ne mâche pas ses mots face à la violence faite aux noirs ».

Partant de la réaction « à chaud » des élèves lors de leur premier jet d'écriture, la médiatrice a tenté de les faire argumenter les raisons de cette colère considérée comme légitime que les élèves ont ressentie et décrite dans leur production « brute ». Elle leur a expliqué qu'il était effectivement légitime qu'ils ressentent cette colère mais que ce n'était pas ainsi que l'on rédigeait une chronique argumentée. Elle les a amenés à prendre du recul sur leur ressenti afin de contextualiser au mieux les propos de l'artiste qui les faisaient tant réagir. C'est uniquement ce cadre de médiation approfondi et partagé par enseignants et médiateurs culturels qui leur a permis de dépasser les enjeux du « style émotionnel » décrits précédemment.

L'enseignant les a accompagner dans un premier temps afin qu'ils se questionnent sur la manière considérée par celui-ci comme « parfois maladroite » car utilisant un registre familier voire grossier pour faire passer son message. Ce jugement de valeur apparaît au final dans la chronique publiée sur internet mais a fait l'objet d'un véritable clivage en classe entre l'enseignant et une partie des élèves qui considèrent que la manière qu'a Youssoupha de dire les choses est la plus directe et la plus appropriée. L'enseignant a alors essayé d'amener les élèves à « expliquer et comprendre » la violence des propos de l'artiste et y est d'ailleurs parvenu. Le registre émotionnel n'est pas ici occulté mais est mis au service de l'argumentation contextuelle et culturelle.

Ainsi, les concepts de colonisation, d'esclavage et de racisme sont mis en évidence comme étant le « fond » du caractère combatif de cette chanson. Les élèves décrivent alors avec justesse comment l'artiste les amène à « ressentir sa colère » ou à « sentir le mal qui a été fait auparavant aux personnes de couleur ». Les mots sont bien plus distancés et posés que dans la version initiale mais ne trahissent pourtant pas le point de vue exprimé par les élèves. Ce travail de conversion et d'acculturation que nous venons d'aborder nous semble au cœur des pratiques de transmission-appropriation et d'une médiation « levier » en mesure de dépasser les malentendus profonds qui s'instaurent dans cet exercice de la chronique. Nous venons de voir en quoi l'injonction à l'expression de soi pouvait être particulièrement

⁶⁹ Malheureusement, nous n'avons pas l'enregistrement de cette séance de re-travail et ne pouvons pas de ce fait citer précisément la manière avec laquelle les enseignants et médiateurs ont étayé la chronique de chanson. Un résumé est néanmoins proposé ci-après.

périlleuse pour les élèves et susciter d'autant plus de malentendus que l'engagement émotionnel et identitaire dans la thématique de la chanson était fort, ce qui est régulièrement le cas dans le dispositif Zebrook au Bahut et plus globalement dans les dispositifs d'EAC.

Synthèse intermédiaire

Les logiques sociales propres à la médiation culturelle conduisent les acteurs du secteur culturel à solliciter la logique expressive chez les élèves, ce qui implique de savoir donner son opinion propre et de parler de ses émotions et ressentis face à l'œuvre. Cela fait en effet partie intégrante d'une réception artistique, mais cette sollicitation forte de l'expérience des élèves, rend difficile pour ces derniers la secondarisation de cette expérience, et donc la mise à distance et la ressaisie de leurs émotions et opinions, d'autant plus dans un dispositif scolarisant la musique qui est une pratique familière des élèves, et face à des chansons qui suscitent une identification forte.

Ainsi, le passage d'une réception immédiate à une réception médiée est parfois rendu difficile par l'absence de réelle médiation de ce saut cognitif nécessaire au passage d'une posture de réception directe de l'œuvre dans l'expression de son ressenti ou de son opinion à une construction plus analytique du rapport à cette œuvre. Mais nous avons pu voir que l'accompagnement progressif des élèves dans un raisonnement partant de leurs ressentis, pouvait les amener, même lorsqu'ils étaient particulièrement réticents, à construire une ébauche d'analyse seconde de l'œuvre. Pour cela, la médiation devrait pointer dans l'œuvre les éléments qui font sens, les indices à prendre en compte et accompagner les élèves dans leur cheminement intellectuel qui, partant de leur « réaction », s'en saisit comme d'une « matière » en elle-même pour une analyse plus poussée de l'œuvre.

C/ Des malentendus de « légitimité culturelle »

Nous avons émis l'hypothèse de l'existence accrue d'un « malentendu de légitimité culturelle » dans les dispositifs d'EAC partenaires de l'école qui prend sa source dans la tension entre « le savant et le populaire » (Grignon & Passeron, 1989). En effet, les stratégies éducatives qui sont fréquemment mises en place par ces dispositifs relèvent parfois des enjeux de « popularisation du savant » et « d'esthétisation du populaire », dont nous avons vu qu'elles peuvent susciter des malentendus sur la nature de la disposition esthétique réellement attendue des élèves, alors qu'on les oriente vers une disposition plutôt populaire d'appréhension de ces œuvres. Ainsi, le discours produit par les élèves dans les chroniques de chansons porte souvent la marque de cette « légitimité culturelle » en tension.

C'est alors que nous pouvons trouver des écrits de « style juvénile-populaire », qui s'adressent implicitement aux cercles des pairs, et se traduit par un langage oral et populaire inapproprié d'une critique artistique savante. On trouve également des écrits de « style populaire », qui sont ancrés dans des schèmes d'appréciation plutôt populaires, comme l'approche biographique ou anecdotique, par la recherche de « véracité » ou par la performance physique par exemple.

I/ Le style juvénile-populaire

Ce style repose surtout sur la dimension « basse » du registre de l'identité symbolique en inscrivant les élèves uniquement dans leur communauté de pairs, d'où notre appellation d'un « style juvénile-populaire ». Le « style juvénile-populaire » qui est ancré dans un langage oral caractéristique d'une culture à la fois juvénile et populaire. Ces chroniques sont écrites dans un style direct, et effectivement quasi-oral dans lequel les collégiens n'ont pas pris la posture de critiques musicaux mais demeurent ancrés dans leur seul rôle social d'élèves appartenant à la communauté scolaire. Ce biais est très présent du fait notamment de la rédaction « en petits groupes » de ces chroniques de chanson, ce qui accentue les enjeux communautaires des collégiens, leur affiliation avant tout à leur groupe de pairs et le langage oral qui est employé. De plus, la publication en ligne sur une plate forme commune à tous les établissements scolaires participants accentue également ce phénomène⁷⁰. Cela d'autant plus, que le fait de parler d'un objet culturel proche des références des élèves, ce qui risque de renforcer « l'effet de leurre » et donc de contribuer au malentendu « d'opacité cognitive ».

1. La reconnaissance unique des artistes les plus proches de la culture juvénile-populaire

Revenons sur l'artiste Youssoupha précédemment abordé. Ce chanteur présent dans le livret Zebrock « Un monde de musique » a été choisi à de nombreuses reprises comme sujet de chroniques de chansons par les élèves, témoignant ainsi du choix récurrent de collégiens vers la seule chanson du livret qui fait une référence directe à leur univers culturel le plus proche. Concrètement, 11 des 88 chroniques recueillies dans notre corpus initial traitaient de la chanson de Youssoupha « Noir désir », ce qui fait figure d'exception par rapport aux choix des autres chansons (6 chroniques traitent de « Marchand de cailloux » de Renaud, 5 autres de « Itsi Bitsi petit bikini » de Dalida et de « Andy » des Rita Mitsouko, toutes les autres chansons ayant moins de 3 occurrences).

Comme nous l'avons démontré dans des recherches précédentes, les élèves des milieux populaires conçoivent difficilement comme activité possible le fait de parler de ce qu'ils ne connaîtraient que pour l'avoir étudié et non vécu. De plus, ils citent régulièrement les mêmes artistes, correspondant au cercle restreint des musiques « écoutables » pour un jeune de 14 ans de l'époque de notre enquête (Bonnéry & Fenard, 2013a). Aussi, ce choix pour une chanson du répertoire connu les amène à des mobilisations du registre de l'identité symbolique particulièrement basses en laissant peu de place à l'analyse savante attendue.

On a par exemple le cas de jeunes adeptes de rap, qui proposent une chronique de leur chanteur favori Youssoupha dans laquelle ils font ressortir leur rapport de proximité avec le rappeur, seul artiste du livret sur lequel il semble à leurs yeux « légitime » d'écrire puisque l'artiste est reconnu par la communauté des pairs. C'est ce que nous désignons ici comme « effet de leurre » puisque le rapprochement de la culture des élèves agit comme un « leurre ». Ce rapprochement pourrait potentiellement davantage intéresser les élèves, mais sollicite de fait une réception première et expérientielle de l'œuvre et non une réception savante. Le leurre se situe également sur le registre culturel

⁷⁰ Ce que nous retrouverons de manière encore plus exacerbée dans notre analyse des tweets publiés par les élèves.

de l'apprentissage puisque des contenus moins légitimes sont mis en valeur au sein de l'enceinte scolaire, qui attend donc une « esthétisation du populaire » afin de pouvoir légitimer ces contenus.

Cette prédilection pour Youssoupha est particulièrement mise en avant dans notre exemple par les élèves de la classe de 4ème de VSG (77) qui expliquent que « *Youssoupha est devenu le meilleur rappeur de France (d'après nous) dans son album Noir Désir* ». Le point de vue des élèves ressort particulièrement bien dans le fait qu'ils insistent par exemple sur une forme d'admiration pour ce rappeur pour lequel ils précisent bien « *Il a fait des études* », comme s'il s'agissait par là de le légitimer comme artiste ayant également réussi scolairement et socialement, et qui fait en outre la première partie de « stars » actuelles du milieu du rap/RnB plébiscité par ces élèves « *il a fait des premières parties avec Snoop Dog et 50 Cents* », ce qui semble être pour eux en soi un gage de qualité.

De plus, un autre élément souligné par les élèves « *A 14 ans, il écrit son premier couplet* » nous donne à voir une forme d'identification directe à ce chanteur, les élèves de 4ème concernés ayant eux-mêmes 14 ans. Ils concluent par la suite leur chronique de par la phrase « *Youss, on se connaît !* », héritée du langage oral des quartiers populaires utilisée entre pairs comme signe de reconnaissance et qui marque une forte identité symbolique, mais qui demeure peu appropriée à la forme de la critique savante.

Dans le cas que nous venons de voir, la mobilisation déséquilibrée du registre de l'identité symbolique était essentiellement due au choix d'un artiste dont la proximité culturelle avec les élèves permettait peu la distanciation.

Un autre exemple de ces chroniques de « style juvénile-populaire » nous semble particulièrement intéressant car il nous donne à voir d'autres « dérives » qui freinent l'analyse de chanson. Dans la chronique suivante, ce n'est pas l'artiste qui se rapproche de la culture des élèves mais la thématique abordée. Ce type de dispositif peut avoir selon nous le même effet de malentendus sur les élèves. En effet, dans le cas de la chanson des Rita Mitsouko « Andy », dont le thème traite de relations amoureuses, ces derniers sont complètement absorbés par le sujet de cette chanson ce qui ne leur permet pas de prendre du recul. Leur implication dans le texte suivant est typique d'adolescents confrontés à des problématiques de leur âge et la gêne qui peut se traduire dans les propos des élèves nous montre en quoi le thème choisi par les artistes et donc par intermédiaire comme support du dispositif d'EAC peut biaiser la réception savante d'une chanson prise comme objet d'étude en tant qu'oeuvre d'art.

Chronique de la chanson « Andy » des Rita Mitsouko, 4ème C. (77)

Le titre de la chanson est Andy. le groupe qui a écrit cette chanson s'appelle les Rita Mitsouko. C'est un groupe français mais son nom nous fait penser à du japonais. Les paroles parlent de sexe: la femme de la chanson veut faire l'amour avec Andy, qui est un personnage de bande dessinée. C'est une aguicheuse car elle le provoque mais lui n'est pas d'accord. Elle lui a déjà fait des avances, et lui avait déjà refusé : ce n'est pas un homme facile. Beaucoup d'élèves de la classe déconseillent l'écoute de cette chanson car ils la trouvent répétitive et du coup ennuyeuse. Il est difficile de danser dessus. De plus, elle n'est pas adaptée à des enfants mineurs car elle peut choquer puisqu'elle parle de sexe. Quelques élèves aiment ce morceau car il leur évoque des souvenirs.

La chronique de Andy des Rita Mitsouko est typique des écrits d'élèves de style « communautaire ». On peut faire l'hypothèse que les supports artistiques proposés aux participants du

dispositif comme « milieu didactique » favorisent ces malentendus plus que les supports typiquement scolaires. En effet, les œuvres d'art que sont les chansons traitent ouvertement, parfois de manière décalée ou provocatrice, de sujets de société sans être « filtrés » par la sélection scolaire des supports pédagogiques : elles sont donc plus directement en prise avec les émotions, le ressenti, le réel et des questions qui ne se posent que très peu habituellement en contexte scolaire classique.

Les objets culturels que sont les chansons ne sont pas des objets didactisés, pensés directement pour l'apprentissage scolaire comme le sont d'autres objets d'étude que la « transposition didactique » vient transformer en support scolaire. Elles se présentent donc essentiellement comme objet culturel non médiatisé pour l'école. Ce qui implique plus de difficultés d'appropriation de ces objets culturels en contexte scolaire. En effet, dans le cas présenté ci-dessus, révélateur de plusieurs cas observés, les élèves « ricanent entre eux » autour du thème de la chanson, par la lunette de leurs problématiques adolescentes. Ils se « cherchent » et se provoquent entre élèves au sein de la classe en évoquant la dernière phrase « *quelques élèves aiment ce morceau car il leur évoque des souvenirs* ».

Les jugements de valeurs qui sont émis proviennent non pas de la qualité de la chanson en elle-même ou de son message mais des postures sociales qui sont approuvées ou réprouvées dans la communauté d'élève (être « aguicheuse », ne pas être un « homme facile ») et mobilise ces derniers sur les registres à la fois symboliques et culturels. Ce type de chronique est ancré dans un premier degré d'appréciation qu'ils ne dépasse pas et ne produisent pas une chronique de type savante attendue implicitement par le projet artistique.

Par ailleurs, le « style juvénile-populaire » est pour nous lié à une appréciation collective du « jugement du plus grand nombre » que l'on retrouve comme une forme de « tyrannie de la majorité » pour reprendre les termes de Dominique Pasquier (Pasquier, 2005). Ici la phrase issue de notre corpus de chroniques « *Beaucoup d'élèves de la classe déconseillent l'écoute de cette chanson car ils la trouvent répétitive et du coup ennuyeuse* » nous amène à faire l'hypothèse que le rejet collectif de la chanson se base sur une affiliation ou une désaffiliation à la culture collective de la classe et des collégiens.

Les chroniques de chansons sont proposées à la rédaction en petits groupes d'élèves et suscitent d'autant plus ce type de réactions où l'influence du groupe sur les productions se fait sentir. Ce style se manifeste d'autant plus qu'il porte sur une pratique majeure des adolescents, la musique. D'ailleurs, d'autres chroniques reprennent ce même argument d'une chanson répétitive et donc ennuyeuse comme critère de rejet de chansons du livret « *Les paroles sont trop répétitives. Les refrains sont trop ennuyeux* » écrivent d'autres élèves au sujet d'une chanson de Juliette Greco que nous allons voir ci-après. Ce registre de discours de rejet est fréquemment employé également dans le « style juvénile-populaire » au sens où ils sont communs à de nombreux discours juvéniles sur des propositions adultes en décalage avec leurs modes de recevoir le monde

2. La valorisation à tout prix de la disposition populaire des élèves

En second lieu, la disposition esthétique attendue demeure opaque car ce sont en fait d'autres dispositions contradictoires qui sont mises en valeur dans le dispositif : celles des élèves. En effet, ces

dispositifs d'EAC sont fortement enclins à valoriser la culture des élèves et cette logique sociale qui relève d'un ancrage dans une forme de démocratisation de la culture, entre parfois en tension avec les visées de démocratisation culturelles qui sont affichées. Le rapprochement systématique de la culture des élèves et de leurs modes de réception ne participe donc pas selon nos observations de la formation de la disposition scolaire et esthétique.

Le malentendu peut résider dans le fait que cette acculturation à la disposition esthétique affichée comme finalité entre en tension avec le fait d'essayer de se rapprocher de la culture des élèves qui est récurrent chez les acteurs de ce dispositif. Ainsi, malgré l'affichage d'enjeux d'ouverture des élèves à une culture savante et une modalité savante d'appropriation de la culture, les pratiques de médiation, au sens d'un étayage créant du cadre commun, demeurent floues et s'apparentent à des stratégies de « popularisation du savant » et « d'esthétisation du populaire » qui favorisent les malentendus. Ces stratégies s'orientent en effet vers les objets culturels des élèves ou vers les modalités d'appropriation de ces objets culturels par les élèves et qui sont éloignés de la culture savante qui est la réelle finalité du processus de transmission-appropriation.

Toutes les tentatives qui consistent à essayer de se rapprocher de la culture des élèves ou encore de parler à partir de références communes s'avèrent des échecs dans le cadre de ce TD. Au contraire, au lieu de rapprocher les acteurs du dispositif et les élèves, ces modalités d'accompagnement cristallisent d'autant plus les différences de culture et les malentendus possibles. Par exemple, la médiatrice essaie d'accrocher les élèves en s'appuyant sur le côté « stars » du groupe Téléphone qu'elle étudie avec eux. Mais le contraste avec les « stars » actuelles que connaissent les élèves ne fait qu'agrandir le fossé.

Observation, TD Zebroek, classe non convivente, classe relais d'A. (93).

Travail d'une chronique de la chanson de Téléphone Métro C'est trop

La médiatrice est en train d'essayer d'analyser la chanson de Téléphone avec les élèves à l'oral, elle tente de les faire travailler sur le timbre de voix de l'artiste. Finalement ils vont parler du fait que ce groupe soit « connu » ou non.

Elève : mais comment il a pu devenir chanteur c'est n'importe quoi ?

Médiatrice : il va passer d'une tonalité pas totalement grave, on est d'accord que ça n'a/

Elève : (la coupant) hey il a eu de l'argent grâce à ses chansons ?

Médiatrice : (continuant) ça n'a rien à voir avec la voix d'Alain Bashung ?

Elève : (à l'enseignante) il a eu de l'argent ?

Enseignante : je ne sais pas mais tout chanteur gagne sa vie grâce aux chansons

Elève : il a eu de l'argent grâce à cette chanson ?

Médiatrice : ah tu sais que téléphone ils ont eu un immense succès

Elève : un million ils ont dépassé le 1 million ?

Médiatrice : ils ont été disque de je ne sais plus quoi je me l'étais noté, ils ont été disques (cherchant dans sa fiche) ils ont vendu énormément énormément de CD hein Téléphone à l'époque

Enquêtrice : et les concerts étaient tout le temps pleins

Ils se chamaillent de nouveau

Médiatrice : hey ! avec cette chanson là ils ont été classés deuxième album c'était le 2ème album le plus vendu en France à l'époque

Enseignante : c'était dans les années 80

Médiatrice : 70 avec cette chanson

Elève : thème de quelle époque on parle là, thème là 70 (rires) trop loin le truc

Médiatrice : Téléphone effectivement ça a été un groupe quand on était adolescents dans les années 70-80 c'était LE groupe à côté duquel tu pouvais pas passer, c'était le Booba de l'époque hein

Elève : nan moi j'y crois pas

Elève : (rires) ah ah ! le Booba de l'époque n'importe quoi ! c'est trop nul

Dans cette confrontation entre adultes et élèves, la tension se situerait dans une appropriation jugée trop invasive des références de la culture des élèves comme ce peut être le cas lorsque Téléphone est comparé maladroitement au « Booba » de l'époque. On voit également dans cet extrait d'observation que, lorsque les élèves sont orientés par la médiation vers leurs modes de réception musicale (ici par exemple côté « stars » de la musique), ils sont alors entièrement pris dans des questionnements de cet ordre. Cela rejoint d'autres analyses précédentes qui montrent les effets négatifs d'une mauvaise utilisation du registre culturel, lorsqu'il est utilisé comme « saupoudrage » et non comme inférence possible pour la construction du sens (nous l'avons vu avec la frise chronologique notamment, et nous le verrons plus bas avec le cas des anecdotes biographiques annexes). Il paraît impossible de leur transmettre des catégories esthétiques comme tente de le faire la médiatrice à propos de la voix de J.L. Aubert (chanteur de Téléphone), de la qualification esthétique de cette voix et de sa comparaison avec celle de Bashung. La modalité populaire de réception musicale qui a été initiée par la médiation empêche donc la modalité savante de réception musicale de prendre place dans le processus intellectuel. C'est bien de concurrence dont il s'agit ici et qui participe du malentendu de légitimité culturelle.

Néanmoins, lorsqu'elle s'efforce de se rapprocher du goût musical supposé des élèves, la médiatrice a conscience que la musique est une voie d'entrée en apprentissage périlleuse car se prêtant à des représentations préexistantes ; elle tente de contrer ce risque par son cadrage pédagogique :

La médiatrice : *donc ce qu'on fait ici aujourd'hui d'accord c'est sur la musique donc c'est pas forcément quelque-chose qui peut vous paraître important mais la musique c'est quelque-chose qui est commun à vous tous et je suis sûre que ici vous écoutez tous de la musique et c'est quelque-chose qui vous plaît c'est un plaisir que d'écouter de la musique donc justement l'idée de ce projet là c'est essayer de comprendre en quoi écouter de la musique ça peut être un plaisir mais parfois ça peut aussi être quelque-chose d'assez agaçant parce que y'a certaines chansons qui à l'oreille nous plaisent pas du tout donc l'idée c'est d'essayer de comprendre comment est-ce que ça ce fait qu'on aime certaines chansons et pas telle autre ça vous donne des clés ensuite pour argumenter sur d'autres choses.*

Analysons les ambiguïtés de ce cadrage pédagogique. Le fait d'étudier spécifiquement la musique est assumé dans son paradoxe, opposant légèreté de la musique et sérieux de l'étude. Il aurait été ici intéressant de développer la raison pour laquelle étudier la musique pourrait être considéré comme quelque-chose d'important, comme un support d'apprentissage et de construction de savoirs. Mais la médiatrice revient de nouveau sur la valorisation des élèves et de leurs goûts, en cherchant à les « séduire » : « *c'est quelque-chose qui vous plaît, c'est un plaisir que d'écouter de la musique* ». Le dispositif est présenté comme une activité « plaisante » pour les élèves.

Ici le malentendu porte en partie sur le caractère incorporé de la disposition esthétique chez la médiatrice qui en est connivente. La réception savante d'une œuvre d'art est considérée par elle comme un plaisir intellectuel. Elle attribue ce « plaisir » savant implicitement à des élèves pour lequel le plaisir musical relève *a priori* d'autres dimensions. D'autre part, le caractère peu légitime de la musique en contexte scolaire mis en évidence par Florence Eloy dans ses travaux (Eloy 2012 ; Eloy, 2015a) vient

poser question aux élèves concernant le sérieux accordé à une activité musicale vécue comme très éloignée des enjeux scolaires. Finalement, tout se passe comme si le « piège » se refermait sur les différentes stratégies de Zebrock, piège dû notamment au malentendu de légitimité culturelle relatif aux tensions existant entre les différentes modalités de réception de la musique qui s'affrontent dans cette séance.

3. L'exercice des Tweets qui implique particulièrement le style juvénile-populaire

Le « style juvénile-populaire » est d'autant plus présent pour l'exercice des tweets que le média utilisé renforce encore l'effet de communication orale entre pairs. Les tweets publiés au sujet d'autres chansons étudiées avec le dispositif sont alors très liés au langage au sein du groupe de pairs chez ces collégiens, tant dans les expressions utilisées que dans le sujet de cette liberté qui est ramenée aux préoccupations juvéniles des adolescents « *#Les zazous sont des gens libres. Ils ne laissent pas les autres critiquer leur style vestimentaire.#ZAZOU #ENFORCE* ». Nous pouvons ici faire le parallèle avec les caractéristiques des chroniques rédigées par les élèves en classe. Finalement, ce type de tweet est lié à une mauvaise mobilisation du registre de l'identité symbolique pour les élèves qui ne se conçoivent pas comme des critiques musicaux mais demeurent dans leur rôle de collégiens, adolescents et liés à un groupe de pairs, ce qui est encore accentué par l'utilisation de tweeter.

Nous verrons ci-dessous que les « tweets partage » sont un exemple de manifestation de ces habitudes juvéniles inappropriées en contexte scolaire. Nos résultats d'enquête nous amènent à conclure que les élèves se saisissent finalement très peu des propositions de Hashtags réflexifs qui leur étaient suggérés de manière implicite et se saisissent plutôt des « injonctions paradoxales » du dispositif: ils entrent alors dans une compétition de phrases courtes et « percutantes », de « punchline » (phrases poétiques, rythmées et percutantes, dans l'écriture de textes de rap) mais dénuées de toute réflexivité historique, politique et sociale recherchée initialement.

En voici deux exemples, l'un concernant la chanson interprétée par Serge Reggiani, *Les loups sont entrés dans Paris* : la métaphore des Loups évoque l'invasion de la France par les armées allemandes pendant la seconde guerre mondiale. Voici ce qu'une classe écrit à ce propos :« *#Ils ne se sont pas laissés faire et le loup est reparti la queue entre les jambes.#sergereggiani* » ou encore en réponse à ce tweet, une classe propose « *#le loup est entré dans la bergerie. Mais les moutons étaient plus nombreux.#sergereggiani* » tandis qu'une autre classe (à propos d'une autre chanson) s'essaie également à l'écriture poétique par les rimes cette fois, mais demeure en dehors de toute analyse si ce n'est d'établir un rapprochement entre des œuvres d'époques différentes « *#D'Yves Montand aux Rita, il n'y a qu'un pas !* ».

Dans cette catégorie d'écriture de type plutôt poétique enfin, d'autres élèves jouent des figures de rhétorique pour créer des slogans percutants à partir d'une chanson comme *Paris en colère* de Mireille Mathieu « *#parislibéré Eh oui la fierté de Paris restera la liberté! #MireilleMathieu, la frange de la liberté! #vivelaliberté* ». Ici la frange de la liberté porte plus sur la coiffure et l'esthétique de l'artiste que sur la libération de la France nous semble-t-il. Ce type de « création » peut être intéressante mais ne met pas en jeu l'activité cognitive suggérée par le livret. Finalement, on constate que ces tweets sont

particulièrement en adéquation avec les orientations suggérées par la médiatrice de Zebroch citée précédemment, qui insistaient sur le caractère « *percutant* », « *un peu coup de point* » des tweets.

D'autres tweets encore, relevant également de ce « style juvénile-populaire » se servent de ce réseau social selon les habitudes prises par les jeunes de partager des vidéos de la plateforme youtube, sans rédiger de commentaires. Ici encore, il s'agit d'une utilisation peu réflexive du dispositif s'appuyant sur la proximité culturelle de l'utilisation de cette plateforme par les élèves comme réseau social au même titre que facebook. Ci-dessus, la publication d'une classe de 4ème (93) : il est seulement suggéré aux lecteurs du tweet : « *#regardez la vidéo* », et suit, sans autres commentaires la vidéo youtube de la chanson de Stromaé dont il est question. Cela vient réactiver une pratique très courante dans la vie quotidienne juvénile (et au-delà) : poster, ou partager des vidéos, sans que cela n'amène à une analyse particulière, ni même à d'autres commentaires qu'un appel à « liker » ou à « retweeter » (c'est à dire à apprécier le contenu et à le signifier directement sur le réseau social, ainsi qu'à le partager avec son propre réseau).

En quoi le mode d'accompagnement de ces créations de tweets par les médiateurs de Zebroch, peut contribuer à renforcer ces malentendus ? Nous allons à présent investiguer les modalités de l'accompagnement de ce dispositif par les médiateurs, susceptibles de conduire les élèves à se saisir de manière erronée de l'exercice du tweet. Les deux extraits d'observation suivants nous amènent à réfléchir à la fois sur le malentendu concernant le dispositif en lui-même, censé se rapprocher d'une pratique supposée familière des élèves et également sur la manière dont les discours de médiation peuvent conforter les élèves vers les fausses pistes que nous mettons en perspective avec les tweets d'élèves par la suite. Revenons à des situations d'analyse collective de la couverture du livret Zebroch en classe, qui nous semblent concentrer les malentendus.

Extrait d'observation d'une conférence en classe de 3ème prépa pro de P-C (77).

Les élèves découvrent la couverture du livret Zebroch au Bahut et décrivent ce qu'ils y voient.

Elève : on voit que c'est pour les jeunes parce que y a écrit « au bahut » et y a le signe de tweeter ouais (...)

Médiatrice : On a ouvert un compte tweeter pour votre classe et pour les autres classes participantes et on va vous proposer de réagir sur tweeter par rapport à la thématique et aux chansons. Vous avez un compte tweeter vous ?

Elève : mouais

Autre élève : nan

Autre élève : moi j'en ai un mais j'y vais jamais

Médiatrice : ouais quelques uns ? donc vous vous en servez pourquoi ?

Elève : pour tweeter ! (rires)

Médiatrice : merci mais qu'est-ce que tu tweets ?

Elève : ce que je pense

Médiatrice : ce que tu penses ? par rapport à quoi ?

Elève : à tout

Elève : à sa vie

Elève : aux évènements

Médiatrice : à tout d'accord donc par rapport aux évènements de l'actualité à un livre que tu as lu...à une musique que tu as entendu donc tweeter c'est effectivement un espace où on peut partager des choses qui nous tiennent à cœur et également réagir sur notamment des sujets d'actualité par exemple donc là ce qu'on vous propose avec tweeter c'est de réagir par rapport aux chansons que vous allez découvrir, donc ça on va le faire ensemble aujourd'hui hein je vais vous en donner un exemple comme ça vous saurez un petit peu

mieux comment ça va se passer on va le faire ensemble mais l'idée c'est d'essayer de tenir un débat au sein de la classe. Vous savez que le tweet c'est quelque-chose de très court, de très synthétique et il faut que ce soit un peu coup de point hein que ce soit percutant, on peut pas être trop trop descriptif dans tweeter parce que d'une c'est limité en nombre de caractères, et l'idée c'est que ce soit un ptit peu soit drôle, soit percutant, un peu choc c'est le principe du tweet donc c'est un exercice qui demande un peu de réflexion et de débat entre vous parce que le tweet c'est vraiment un point de vue qu'on vous demande de donner.

Extrait d'observation d'une conférence en classe de 4ème SEGPA, V. (77)

Les élèves analysent la couverture du livret et voient le symbole de tweeter

Elève : *y'a un petit oiseau*

Elève : *et une voiture militaire*

Médiatrice : *un petit oiseau qui ressemble à quoi ?*

Elève : *(en riant) tweeter !*

Médiatrice : *à l'oiseau de tweeter exact et très justement tu voyais que le thème du projet cette année c'est chanson tweet et liberté parce que on va vous proposer une petite expérience cette année avec tweeter, on va vous proposer de tweeter des choses sur les chansons qui a un compte tweeter ici ?*

Elève : *moi*

Médiatrice : *tu t'en sers pourquoi ?*

Elève : *pour regarder des trucs*

La médiatrice Zebrook : *oui donc tu es abonnée tu suis des gens tu suis ce qu'ils postent et quels types d'informations ils postent ces gens ?*

Elève : *de tout et de rien*

Médiatrice : *de tout et de rien exactement ça peut être aujourd'hui voilà ce que j'ai mangé à le partage d'une information*

Elève : *(rires) en fait nous on raconte notre vie en fait*

Médiatrice : *ouais ça peut être effectivement raconter sa vie comme ça peut être je partage une information qui me tient à cœur je partage une information sur l'actualité je partage une information sur un spectacle culturel que j'ai vu ou que j'ai envie de voir, ça peut être un conseil ça peut être une réaction à quelque-chose ça peut être une envie de débattre de discuter d'un sujet en particulier, et c'est ça qu'on vous propose grâce à l'outil tweeter, de réagir et de créer une discussion entre vous au départ au sein même de la classe mais une discussion également avec, vous savez que tweeter c'est public hein donc tout le monde peut voir ce que vous tweetez, donc de créer une discussion avec les autres élèves qui vont participer au projet est-ce que tu es le seul à avoir un compte tweeter ?*

Elève : *Oui.*

Médiatrice : *Les autres vous voyez comment ça marche ? c'est un peu comme facebook.*

Ces deux extraits d'observation sont intéressants car ils nous permettent de « déplier le malentendu » puisque la pratique d'accompagnement va à l'encontre des exigences attendues dans le dispositif. Les éléments de cadrage que nous mettons en évidence dans ces extraits d'observation peuvent donc être pertinents pour analyser les différentes origines du malentendu que nous observons concernant ce projet « Chanson, Tweet et Liberté ». Il nous donnent en effet à voir la formation du malentendu à deux niveaux.

Tout d'abord, concernant la supposée proximité des élèves avec la plate forme numérique tweeter, on voit dans les réponses des élèves que ces derniers sont dans un positionnement ambigu. En effet, ils reconnaissent à la fois la tentative de rapprochement de leur culture « jeune » en associant le logo de tweeter à un projet qu'ils identifient donc comme étant à destination des jeunes. Dans le même temps, on voit que l'utilisation de tweeter ne semble finalement pas si répandue parmi les élèves. Ceux qui l'utilisent s'en servent dans une toute autre optique que celle suggérée par le dispositif Zebrook au Bahut

ce qui créer un décalage important entre les attentes de ce dispositif et les pratiques effectives qu'ont les élèves de cet outil tweeter.

Il s'agit dans la pratique ordinaire que ces élèves en ont, de tweeter au fil de la pensée, de parler soit « de tout et de rien », soit de « ce que je pense », et ce notamment par rapport « à sa vie », c'est à dire dans une démarche d'exposition personnelle caractéristique de notre société des réseaux sociaux : « *On raconte notre vie en fait* ». L'utilisation de tweeter dans sa dimension plus intellectualisante n'est pas évoquée par les élèves sauf pour exprimer des réactions aux « événements », c'est à dire aux sujets d'actualité les plus médiatisés à la période de notre enquête⁷¹.

Il ne s'agit donc pas dans leur conception d'un fil de discussion et de débat partageant les réflexions des internautes qui demande une prise de distance critique. Le malentendu entre le dispositif et ses concepteurs et les élèves peut donc résider dans ce premier décalage entre attentes et conceptions divergentes du même médium d'écriture qu'est Tweeter. Pourtant, on voit que la médiatrice essaie de prendre en considération le mode d'appropriation qu'ont les élèves de tweeter mais qu'elle évoque dans les deux cas également le mode d'appropriation plus savant qui peut en être fait : « *ça peut être une envie de débattre, de discuter d'un sujet en particulier, et c'est ça qu'on vous propose grâce à l'outil tweeter* » ; « *donc tweeter c'est effectivement un espace où on peut partager des choses qui nous tiennent à cœur et également réagir sur notamment des sujets d'actualité par exemple* ».

Néanmoins, malgré cette tentative d'introduction d'une autre dimension de Tweeter aux élèves, il semble que cela ne suffise pas à l'acculturation de ces derniers avec cette pratique savante éloignée de leur pratique ordinaire. Il s'agit en effet d'une véritable conversion des pratiques ordinaires qui est sollicitée implicitement dans ce dispositif Zebrock et cette acculturation ne peut sans doute pas se réaliser par le simple fait de l'annoncer. Autrement dit, la simple présentation d'une autre modalité d'appropriation du support numérique Tweeter ne suffit pas à la transformation des pratiques ordinaires qu'en ont les élèves.

En second lieu, le malentendu peut finalement s'accroître par les orientations apportées par la médiatrice en début de projet et qui tentent de cadrer l'activité d'écriture de tweets. En voulant prendre en compte leurs modes d'appropriation propres, celle-ci oriente alors les élèves vers les tendances qu'ils adoptent facilement, et qui ne correspondent pas au niveau d'exigence réellement attendu d'eux pour la rédaction de ces tweets. On voit que le cadrage de la médiatrice amène fréquemment les élèves à considérer le tweet comme une « réaction ». De plus, on insiste sur le fait de partager des choses « qui nous tiennent à cœur », ce que les élèves feront volontiers en adoptant une pratique de Tweeter qui leur est familière, notamment par le partage sans commentaires de vidéos youtube (nous le verrons par la suite).

La médiatrice oriente également implicitement les élèves en ce sens, en comparant la plateforme Tweeter avec le réseau social Facebook qui est d'autant plus porté vers ces appropriations superficielles. Une nouvelle fois, le fait de vouloir se rapprocher de la pratique des élèves brouille les enjeux

⁷¹ Ici l'élève évoque de nouveau les attentats ayant lieu à Paris et qui étaient nommés ainsi dans la sphère médiatique.

d'appropriation attendus par le dispositif car la porosité entre les savoirs quotidiens et les savoirs savants complique encore plus l'appropriation attendue. Les élèves sont également induits en erreur lorsqu'on les incite à rédiger des tweets « percutants », « un peu choc » qui les amènent à produire les tweets de type poétique que nous avons pu voir, intéressants par ailleurs, mais ne sollicitant pas la même activité intellectuelle et de distanciation. Enfin, ce type de médiation incite aussi les élèves à donner leur point de vue personnel, ce qui peut tout comme pour la rédaction de chroniques, les amener vers de fausses pistes d'appropriation de l'exercice.

Tous ces éléments nous conduisent à penser que les malentendus existants peuvent parfois s'épaissir par le biais de médiations non réfléchies vers des enjeux d'appropriation savantes des chansons du livret. Le support choisi par le dispositif, ici le réseau twitter ainsi que le type d'accompagnement qui lui est joint complique l'appropriation savante du dispositif pour les élèves, même si l'intention pédagogique de départ est tout à fait intéressante. Les logiques sociales importées par les médiateurs culturels en contexte scolaire se basent parfois sur des croyances dans un transfert immédiat d'une pratique à l'autre. En effet, la médiatrice semble penser, en cohérence avec le dispositif conçu par l'association, que les pratiques juvéniles numériques et musicales des élèves vont se transférer en apprentissages scolaires dans le cadre du dispositif mis en place. C'est la croyance d'une identité entre le registre culturel de l'école et les pratiques culturelles juvéniles qui constitue ici la base du malentendu. Enfin, on l'a vu dans la section A, le titre « chansons, tweets et libertés » centré sur le réseau social twitter (comme moyen pédagogique) dans une logique sociale d'affichage brouille également l'appropriation thématique et historique des chansons du livret (comme savoirs à transmettre).

II/ De l'utilisation « basse » de la biographie des artistes

Dans le style juvénile-populaire, on trouve une proportion importante de chroniques abordant les chansons selon notamment le critère biographique. L'intérêt pour la biographie est construit historiquement par la critique littéraire, les Lagarde & Michard procédaient ainsi : comprendre la vie de l'auteur pour éclairer l'oeuvre sous l'angle des centres d'intérêt, de ce que l'auteur dénonce, etc. Dans le même esprit, le dispositif Zebrook pensait sans aucun doute apporter par ce biais un étayage culturel savant. Or, l'appropriation qui en est faite par les élèves dans le style « juvénile-populaire » est différente de cette utilisation savante. L'artiste est seulement abordée comme star ou par les anecdotes qui lui sont liées, alors que la biographie ne s'y réduit pas forcément, d'où la formation de malentendus dans les deux sens (pour les élèves comme pour les médiateurs).

1. Disposition narrative et « starification »

Voici par exemple une chronique de chanson écrite par des élèves de 4ème de VSG (77) et qui nous donne à voir ces appropriations biographiques. Ces élèves décrivent par exemple la chanson « j'ai deux amours » de Joséphine Baker en ces termes.

Chronique de la chanson « j'ai deux amours » de Joséphine Baker par une classe de 4ème

« Il était une fois une pauvre petite fille noire qui se nommait Freda Joséphine McDonald qui naquit le 3 juin 1906 à Saint- Louis dans le Missouri. Après avoir été bonne à tout faire

chez un famille blanche à 8 ans, Joséphine débuta sa carrière de danseuse à l'âge de 13 ans. Lors de son voyage en France, elle en tomba amoureuse et décida de faire sa tournée en Europe et de s'y installer en 1930. A l'occasion de l'exposition coloniale, Joséphine Baker (c'était son nom de scène) interpréta J'ai deux Amours dans la revue Paris Qui Remue. Cette chanson parle d'une femme vivant dans la savane qui rêve d'aller et de vivre à Paris. Cette chanson remporta beaucoup de succès et Joséphine Baker devint la première star noire ».

Dans cette chronique, nous supposons que la prégnance au sein du dispositif « Zebrook au bahut » de la biographie des artistes a rencontré un certain engouement chez les élèves, qui rédigent fréquemment des chroniques de ce type, dans lesquelles les anecdotes de vie des artistes sont la focale principale du propos, sans relier ces dernières à l'analyse de la chanson.

Le cas que nous présentons ici force ce trait jusqu'au bout, et nous donne à voir la forme de fascination qu'exerce les vies de « stars » sur les élèves. Ceux-ci se rattachent d'ailleurs de manière importante à la trajectoire de vie d'une petite fille noire bonne à tout faire qui deviendra « la première star noire » selon leur expression. Les élèves aiment fréquemment les histoires et anecdotes biographiques qui entourent les vies d'artistes et l'imaginaire qu'elles nourrissent. Ceci peut bien entendu être une « porte d'entrée » dans l'œuvre mais nous considérons qu'elle peut également être source de malentendu car dans le cas que nous présentons, cette biographie n'est aucunement mise en liens avec l'analyse de l'œuvre en elle-même. De ce fait, les élèves demeurent d'une certaine manière « prisonniers » de leur appréhension première, liée à leur socialisation, et ne parviennent pas par ce biais à une interprétation savante de cette œuvre.

Nous faisons l'hypothèse qu'un registre de l'identité symbolique trop fortement axé par l'identité « juvénile / populaire » ne va pas de pair avec une analyse plus distanciée et plus globale du message de la chanson au niveau de la société dans son ensemble. La posture de collégien principalement inscrit dans une communauté d'autres collégiens éloignerait donc de la posture épistémique de critique savant que l'on cherche à former chez les élèves. Il y a donc un malentendu qui se forme potentiellement. En conclusion, la particularité de la transmission d'œuvres contemporaines, ici musicales, nécessite d'autant plus une médiation appropriée sans quoi les élèves passent à côté des enjeux de leur appropriation spécifique. En effet, tout l'enjeu de la médiation culturelle se trouve ici concentré dans la transformation d'une réception « immédiate » en réception « médiante » chez les élèves. On a également pu constater cet attrait ou ce « piège » du biographique dans la manière avec laquelle les élèves évoquaient Alain Bashung après le travail de quizz.

Cette tendance biographique trouve sa source en partie quand les dispositifs orientant les élèves vers l'appropriation biographique et la logique de « starification » qui correspond peu aux attentes littéraires de l'exercice. Or, le dispositif Zebrook (et la critique musicale plus généralement) est particulièrement orienté vers cette dimension biographique, ce qui conforte les élèves dans cette modalité d'appropriation. Cette insistance sur la biographie de l'artiste rend finalement compte d'une modalité courante d'appréhension du registre musical de la chanson, et ce même dans le cadre de la critique savante.

2. Une disposition esthétique orientée vers la biographie des artistes : le risque de la « popularisation du savant »

Une des modalités de cadrage de la disposition esthétique proposée par le livret Zebroch au Bahut est une contextualisation biographique de la chanson. Cette stratégie pourrait alors s'apparenter à ce que nous avons décrit comme la « popularisation du savant » en reprenant les travaux de F. Eloy. A ce titre, nous considérons ici le fait que le dispositif Zebroch oriente de manière significative les élèves vers une appropriation biographique des chansons du livret, comme relevant en partie d'une stratégie de rapprochement des schèmes d'appropriation et de réception des élèves. Cette stratégie éducative est vecteur de malentendus, nous l'avons vu précédemment.

Pour Zebroch, il s'agit par là de s'appuyer sur une modalité populaire de réception des œuvres pour travailler sur des contenus légitimes et plus éloignés des élèves. En ce sens, on cherche bien à proposer aux collégiens l'étude des chansons parfois anciennes, et relevant d'un répertoire patrimonialisé mais en gardant un mode d'approche des œuvres relativement populaire, en insistant notamment sur l'aspect biographique des personnalités musicales du livret.

Comment se matérialise donc cette catégorisation biographique des chansons au sein du dispositif Zebroch ? Sur chaque page chanson du livret, on peut voir apparaître une importante rubrique concernant la biographie de l'artiste et son parcours de création. Chacune de ces rubriques est accompagnée d'un dessin représentant l'artiste. Cet élément est central dans la construction du livret Zebroch et l'ensemble de ce qui concerne l'artiste lui-même et sa biographie représente les $\frac{3}{4}$ d'une page en termes de disposition dans l'espace graphique de la double page. Cela montre bien l'importance qui est accordée à cet élément par les concepteurs du livret : ils estiment qu'une approche par la personne de l'artiste, ce qu'il a de fascinant, ce qu'il a de créatif, sa personnalité sa trajectoire charismatique ou atypique, est une « formidable entrée en culture » proposée spécifiquement par le dispositif « Zebroch au Bahut ».

Voici le contenu de l'encadré biographique de l'artiste Yves Montand proposé par Zebroch dans le livret pédagogique : « première authentique star française de l'après guerre, le jeune immigré italien de Marseille Yves Montand fut sinon découvert, du moins propulsé au plus haut de l'affiche par Edith Piaf, avant de faire carrière au cinéma et sur toutes les plus grandes scènes de music-hall du monde. Engagé aux côtés de son épouse Simone Signoret, dans d'innombrables combats politiques, il représenta pour beaucoup « une conscience » ou pour d'autres « un homme qui passait sa vie à se tromper ». Au delà, il demeure cet acteur immense, touchant au sublime dans des films de Costa Gavras ou de Claude Sautet. Et l'une des plus grandes voix françaises de la seconde partie du vingtième siècle doublée d'un sourire ravageur. Pour le dixième anniversaire de la fin de la guerre, en 1955, Montand offre une interprétation d'anthologie de cette chanson historique ».

Dans le texte biographique présenté dans le livret ci-dessus on voit apparaître la notion de « star » qui est censée toucher les élèves dans leur mode d'appréhension habituel de la musique, lié aux appropriations populaires et juvéniles de la musique dans un processus de « starification » véhiculé par les médias. Le support soumis aux élèves insiste sur ces dimensions de l'appropriation, par exemple le

fait que Yves Montand avait un « sourire ravageur ». Ainsi, à la fois le livret Zebrook comme support pédagogique et les modalités de mise en œuvre de ce support par la médiation, insistent tous deux sur cette dimension biographique dans le dispositif Zebrook au Bahut. En effet, durant les conférences menées par les médiateurs en classe et produisant des analyses de ces chansons, les médiateurs insistent en particulier sur cet élément d'approche de l'œuvre par la biographie de l'artiste et par son parcours de créateur. Un extrait d'observation de temps de médiation en classe vient corroborer cette tendance qui pourrait susciter des malentendus chez les élèves.

En effet, voici comment cet artiste était présenté aux élèves par une médiatrice lors d'une conférence en classe portant sur ce livret :

Observation, conférence en classe avec la 3^{ème} Prépa-Pro de P-C, 77.

La médiatrice : *Et Yves Montand qui est un très grand chanteur français et l'une des plus belle gueule on dit ça comme ça, de cette époque là, c'était un jeune homme qui était très beau et qui avait une très belle voix, et c'est l'une rares des personne de cette époque à avoir fait carrière en France et il a également fait carrière aux Etats-Unis en tant que chanteur et en tant qu'acteur également.*

Dans ces propos la médiatrice participe implicitement de « l'effet de leurre » en incitant les élèves à se saisir des chansons avec leurs schèmes d'appropriation habituels même si ce ne sont pas forcément les dispositions requises pour l'appropriation savante des œuvres d'art. En effet, elle insiste par exemple sur le critère de beauté physique de l'artiste qui corrobore l'approche particulièrement développée chez les jeunes de par les médias notamment.

De plus, elle cherche également à « démontrer » aux élèves que cet artiste est digne d'intérêt car il a fait une brillante carrière et qu'il est donc « connu », ce qui est un critère important pour les élèves. Sa beauté et sa célébrité dans le monde entier pouvant ainsi légitimer d'une certaine manière l'étude de cet artiste d'hier pour des élèves d'aujourd'hui. Le problème peut provenir dans ce cas, non pas tant de « l'accroche » choisie par la médiatrice, car il lui est nécessaire d'entrer dans l'analyse par un angle précis, mais plutôt le fait que cette accroche biographique ne soit pas retravaillée pour faire produire davantage de « générique » aux élèves.

Il s'agit donc ici en fait d'un malentendu de légitimité culturelle au sens où la posture de spectateur et la manière savante d'aborder les artistes est rendue implicite, ce qui favorise les malentendus sur le registre à entretenir quant à la manière d'aborder les artistes et leurs œuvres. Comme nous l'avons démontré dans notre article sur les dispositifs partenariaux, la contextualisation qui est proposée ne permet pas toujours aux élèves de s'acculturer à la disposition savante réellement requise. Notamment lorsque le rapport de « véracité » des propos de l'artiste dans son œuvre est revendiqué par les élèves, sur le modèle de l'appropriation du rap qui est fréquent par exemple (Bonnéry & Fenard, 2013b). L'approche biographique choisie par Zebrook s'oppose selon N. Heinich à « l'appréciation cultivée ». Celle-ci « *est supposée prendre pour cible l'œuvre d'art, c'est le pôle « opéraliste » de l'admiration, tandis que l'appréciation populaire s'adresse plutôt à son auteur, à travers sa biographie et les récits de ses éventuelles souffrances, c'est le pôle « personnaliste (...) Plus on monte dans la hiérarchie des valeurs intellectuelles, plus on privilégie l'esthétique plutôt que le biographique, le détachement de l'analyste*

penché sur des objets, plutôt que l'implication émotionnelle de l'admirateur en empathie avec un créateur » (Heinich, 2004, p.89).

Ce rapport biographique peut donc accentuer les malentendus de cet ordre en orientant les élèves vers la vie réelle des artistes, et la manière dont celle-ci a influencé leur création artistique. Nous verrons par la suite en quoi ce type de médiation par le dispositif-support peut orienter les élèves vers de fausses pistes. En effet, *« si les élèves sont enclins à percevoir l'histoire personnelle et intime des artistes au détriment de l'histoire de la musique, c'est d'abord parce que les discours disponibles dans les médias vont dans ce sens, mais c'est aussi parce qu'une part des adultes du projet mettent l'accent sur cet aspect qui fait immédiatement réagir et participer les élèves, les logiques de « socialisation » interférant ici avec les logiques d'enseignement »* (Bonnéry & Fenard, 2013b). En outre, ce type de médiation ne permet pas de construire alors l'œuvre comme « un artefact » et de travailler avec justesse sur la question de l'intentionnalité de l'œuvre.

Concernant la rédaction de tweets, cette entrée biographique n'est pas forcément utilisée mais le style populaire demeure très présent. Ainsi, d'autres modalités de schèmes de réception et d'appréciation, valorisés par le dispositif, sont utilisés abondamment par les élèves. Premièrement, le fait de vouloir se rapprocher des pratiques juvéniles par l'utilisation d'un réseau social comme tweeter peut susciter des textes qui mobilisent une identité symbolique juvénile, loin de la posture savante attendue pour la rédaction de ces tweets. En quelque sorte, il s'agit ici d'une forme « d'esthétisation du populaire ». En effet, on utilise un support populaire qu'est tweeter pour tenter de l'esthétiser, ce qui rencontre de nombreuses résistances chez les élèves.

Soit les chansons sont décrites dans leur seule capacité à procurer un plaisir immédiat, et dans la dimension de leur « utilité concrète ». Ainsi, les élèves tweetent-ils par exemple au sujet de la chanson « Les Zazous » de Brigitte Fontaine *« #La Musique des Zazous est très rigolote et très gaie elle donne envie de faire les fous. #zazous »*. Ils demeurent ainsi ancrés dans une posture première de réception des œuvres musicales, quotidienne et expérientielle, qui mobilise la logique sociale des élèves mais entre en tension avec la logique cognitive de l'exercice.

Dans une autre mesure encore, l'implication des élèves dans ces tweets, démontre une prise de distance insuffisante pour réaliser l'exercice dans sa dimension savante, notamment lorsque les élèves se focalisent sur des événements d'actualité les ayant touchés comme les attentats au moment de l'enquête. Dans ce cas, la vision perspective existe bien mais on sent que ces faits d'actualité sont livrés de manière non médiatisée par rapport au dispositif proposé *« #Mais comme il le dit, le danger est là sous nos yeux, présent. On l'a vu récemment avec l'attaque du supermarché à Vincennes. #annefrank »*. On retrouve ces mêmes difficultés dans les exercices proposés dans l'examen PISA, et au sein duquel, les savoirs expérientiels et les savoirs savants sont difficilement « tissés » par les élèves les moins connivents avec les codes scolaires (Bautier, Crinon, Rayou, Rochex, 2006). Au final, les activités cognitives ne sont pas de même nature que celles qui sont attendues par le dispositif. Les types de tweets que nous venons de mettre en évidence nous amènent à penser que les malentendus sociocognitifs demeurent importants dans ce type d'exercice.

Synthèse intermédiaire

Les stratégies éducatives de rapprochement des élèves et de leurs modes d'appréhension des œuvres cumulent les risques de formation de malentendus constatés dans les modalités pédagogiques que sont « la popularisation du savant » et « l'esthétisation du populaire ». On voit alors que la médiation peut susciter des malentendus lorsqu'elle sollicite chez les élèves une disposition juvénile-populaire à la réception d'œuvres alors qu'elle attend des élèves qu'ils mobilisent une disposition particulièrement légitime et savante correspondant à la critique artistique. Ici, l'effet de leurre se situe donc dans le fait d'orienter les élèves vers de fausses pistes intellectuelles en légitimant, dans une logique de démocratisation de la culture, leurs manières propres d'aborder les œuvres. On se trouve alors avec des élèves qui ne saisissent pas que la médiation a pour objectif finalement une forme de transformation de leurs pratiques et d'acculturation à une manière savante d'aborder les œuvres.

Des accroches pédagogiques, sont alors utilisées pour séduire les élèves, et les attirer dans le travail de réception artistique, mais celles-ci sont susceptibles d'être reprises de manière directe par ces derniers qui, reconnaissant leur modalité d'appropriation, pensent que celle-ci est légitime et sont alors dans une forme de malentendu. Toutes les « entrées » dans l'œuvre sont légitimes *a priori*, mais elles ne suffisent pas à construire la réception de l'œuvre, sans quoi une grande partie de l'analyse de celle-ci risque de demeurer invisible aux élèves. L'appropriation savante d'une œuvre d'art passe nécessairement par un cheminement intellectuel approfondi menant à une analyse fine et détaillée de la construction esthétique et ne peut se résumer à une approche uniquement spontanée sans le recours intellectuel aux différentes activités de « mise à distance, en ordre, en liens et en problème ». La clarification de l'objectif de formation de la disposition esthétique et de ces caractéristiques nous semble pouvoir atténuer ce type de malentendus. Néanmoins, la spécificité de l'expression musicale au regard d'une réception savante attendue des élèves de milieux populaires a une influence certaine dans la formation des malentendus exposés dans cette section.

Conclusion du chapitre

Nous avons proposé une étude de cas construite à partir du dispositif particulier de travail autour du patrimoine de la chanson avec Zebrook au Bahut. Néanmoins, les conclusions que nous avons fait émerger de ce matériau de recherche précis, sont susceptibles de concerner des dispositifs d'EAC plus généralement, proposant une scolarisation de l'art.

Premièrement la confusion entre forme scolaire et forme culturelle que l'on peut certainement rencontrer dans différents dispositifs d'EAC, amène à plusieurs modalités de la formation de malentendus. D'une part, la pédagogie du détour par l'art que propose parfois ces actions artistiques en milieu scolaire, n'opèrent pas toujours un retour vers les apprentissages scolaires tels que visés par ces dispositifs. De plus, ce détour pédagogique est ancré dans une « minoration de la disposition esthétique » attendue des élèves. Le « mimétisme ambigu » de la forme scolaire peut, faute de recul sur la formation des inégalités sociales de réussite scolaire, emprunter les éléments de la forme scolaire les plus

susceptibles de créer des malentendus, comme l'emploi de supports délinéarisés, morcelés ou l'approche par le détour pédagogique, ou encore la méthode inductive de construction du savoir. Le risque est donc tout d'abord de créer des projets pédagogiques hybrides qui ne soient ni rentables scolairement, ni culturellement.

D'autre part, le statut ambigu du dispositif partenarial école/culture conduit les médiateurs à accompagner intellectuellement les élèves dans leur cheminement, par des processus de transmission-appropriation complexes. Ces modalités pédagogiques de la médiation culturelle, notamment en contexte scolaire, empruntent alors de multiples détours afin d'amener les élèves à construire leur raisonnement. Ces détours oscillent entre un ancrage dans une forme culturelle qui demeure prégnante, même si elle est parfois accessoire à la compréhension et une forme scolaire et cognitive nécessaire à l'appropriation mais qui éloigne de la réception esthétique. Les deux formes peinent alors à se mutualiser pour co-construire la réception savante des œuvres d'art par les élèves. En outre, l'approche thématifiée qui s'est déjà beaucoup développée par les évolutions du curriculum scolaire dans les disciplines scolaires, se complique encore dans l'approche culturelle thématifiante et fait pourtant partie d'une modalité d'action très répandue dans la forme culturelle, nous le verrons dans le chapitre suivant.

C'est ainsi que le processus de transmission-appropriation de la critique savante d'œuvres d'art se heurte plus encore que des objets scolaires classiques, à un défaut de secondarisation par les élèves. En effet, si le rapport émotionnel, d'identification et de réaction spontanée est inhérent à la réception artistique et peut amener les élèves les moins scolaire à entrer dans un processus intellectuel dont ils se seraient peut-être exclus sans cette « expérience esthétique », on constate que ce rapport expérientiel peut freiner l'appropriation savante attendue.

Cette tendance est d'autant plus présente que les acteurs des dispositifs d'EAC, de par leur spécificité et leur ancrage dans la forme culturelle, sont particulièrement enclins à solliciter ce rapport expérientiel, dans la lignée des travaux fondateurs de John Dewey considérant « l'art comme expérience ». Mais l'ancrage dans l'émotion, dans l'opinion brute peut constituer selon nous un leurre si la médiation n'est pas adéquate afin d'accompagner les élèves, après l'expression de ces sentiments, sensations, à secondariser leur expérience première de l'œuvre ; Ainsi, les difficultés scolaires provenant en grande partie d'un défaut de secondarisation, comme l'attestent un bon nombre de recherches récentes, peuvent être encore accentuées par l'introduction de la logique expressive dans l'enceinte scolaire : ce risque nécessite de repositionner les enjeux de l'accompagnement des élèves vers la ressaisie primordiale de leurs ressentis.

Enfin, nous avons pu montrer dans ce chapitre que l'appropriation savante des œuvres d'art en classe, telle que proposée par ces dispositifs d'EAC, pouvait s'avérer compliquée du fait du « malentendu de légitimité culturelle ». C'est vrai notamment pour le rapport aux œuvres musicales qui suscitent une appropriation très identitaire et liée à l'expérience personnelle de l'écoute de musique, mais c'est également pertinent pour d'autres types d'œuvres, pour lesquelles les modalités populaires, juvéniles de l'appréhension se confrontent aux modalités savantes attendues répondant à la disposition esthétique. Ces malentendus sont d'autant plus présents que les médiateurs culturels proposent des modalités de cadrage

de l'activité qui s'ancrent dans des logiques de rapprochement des élèves et de leurs schèmes de perception et d'appréhension. La disposition esthétique attendue est alors minorée selon d'autres modalités encore puisque ce sont d'autres formes de réception qui sont sollicitées chez les élèves, dans une optique de démocratisation de la culture et de valorisation des élèves. Les tendances à l'esthétisation du populaire et à la popularisation du savant que l'on peut retrouver au delà du seul cas de Zebrook dans de nombreux dispositifs d'EAC, contribuent potentiellement à la formation de malentendus, sur le rapport aux œuvres réellement attendu des élèves. De plus, la spécificité de la musique, proche de la culture adolescente et populaire rend l'appropriation savante plus difficile, car elle requiert une importante secondarisation, nous l'avons vu. A cela s'ajoute encore des difficultés particulières liées à la spécificité de la médiation de Zebrook, très axée sur la production écrite, ce qui n'est pas toujours le cas au musée ou dans d'autres dispositifs d'EAC. Les malentendus peuvent donc en être d'autant plus forts.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

RÉSUMÉ DE NOS CONCLUSIONS DE RECHERCHE : DES PISTES POUR UN REFERENTIEL DE PRATIQUES DE LA MEDIATION CULTURELLE

- **Des différenciations passives et actives qui participent potentiellement de la construction des inégalités**

Dans cette thèse, nous avons mis au jour la construction des inégalités sociales de réception savante des œuvres en contexte scolaire, par les pratiques de médiation culturelle. Deux tendances sont constatées : des différenciations passives et des différenciations actives. Dans les deux cas, ces tendances participent potentiellement de la formation de malentendus, « de porosité » ou « d’opacité cognitive ». Le concept de « différenciation passive ou active » (Rochex, & Crinon, 2011) existe initialement pour les pratiques enseignantes seules, mais peut tout à fait s’étendre aux pratiques éducatives des intervenants extérieurs de l’école comme les médiateurs culturels. Cela permet de mieux saisir les processus de répétition et augmentation des inégalités par les différents acteurs d’une école plus poreuse, dont nous avons tenté dans cette thèse, de mettre en évidence certains mécanismes.

D’une part, les acteurs de l’EAC se situent, pour certaines situations, dans une forme de différenciation passive lorsqu’ils oeuvrent sur un objectif de transmission essentiellement culturel, identique pour tous les élèves, sans prendre en compte l’ensemble du processus de transmission-appropriation auxquels ils participent. Dans ce cas de figure, ceux-ci proposent sensiblement les mêmes types de médiation quelque-soit le degré de connivence des élèves concernés. Cette médiation est composée d’un ensemble de pointages d’indices présents dans l’oeuvre particulièrement saillants pour la construction du sens, de sollicitations des élèves, d’argumentation de l’interprétation, d’étayages notamment culturels sur l’artiste ou le processus de création de l’oeuvre et enfin, dans certains cas, de modélisations de la disposition esthétique attendue, par l’exemple. Tous ces éléments assurent évidemment d’un travail de médiation culturelle de qualité.

Malgré cela, nous avons vu que si les élèves que nous avons appelés connivents se saisissaient sans problèmes de ce « guidage » pour entrer dans l’analyse, celui-ci ne constituait pas forcément la même aide pour les élèves en difficulté. Le « décrochage cognitif » des élèves les moins connivents, à médiation équivalente, a été constaté de manière récurrente dans l’appropriation des œuvres. Notre thèse a démontré que le différentiel entre disposition attendue et effective était très conséquent pour les élèves non connivents. Cela montre que les inégalités sociales de réception des œuvres sont bien prégnantes. C’est aussi un indicateur du malentendu d’opacité cognitive plus général qui entoure la réception des

œuvres, puisque seuls les élèves déjà socialisés dans leur environnement familial à cette disposition esthétique, sont capables de s'approcher de ces attentes.

Cette connivence avec les élèves les plus favorisés n'est pas nécessairement voulue ou conscientisée mais elle fonctionne de fait comme un « délit d'initié » en faveur des élèves connivents puisque l'initiation n'a pas complètement lieu pour tous les élèves. Aussi, le fait de donner à tous les élèves le même type de médiation peut-il participer de cette différenciation passive. Le malentendu que nous avons décrit dans notre travail de recherche touche autant les élèves non connivents qui croient répondre aux attentes en termes de réception des œuvres et les médiateurs qui pensent transmettre à tous de la même manière la disposition esthétique.

A titre d'exemple, l'étude sociologique des supports pédagogiques proposés par la médiation culturelle a fourni les conclusions suivantes. Les supports « délinéarisés » proposés en guise de médiation (comme le livret Zebrook) sont intéressants pour la formation autonome de la pensée, mais requièrent à ce titre pour les élèves les moins connivents, un accompagnement important. Or, ils sont conçus comme s'ils pouvaient être appropriés par tous de la même manière, en fonction d'un élève idéal qui serait certainement connivent. De fait, les élèves qui ne le sont pas n'ont justement pas l'autonomie suffisante pour réaliser les mises en liens et activités implicites requises par des éléments de contexte apparemment désunis. Ceci illustre bien cet enjeu de différenciation passive puisque le support est pensé comme identique pour tous mais favorise finalement les élèves connivents par rapport aux autres, qui demeurent exclus de l'appropriation implicitement requise par ces supports.

La différenciation passive s'exerce également d'une autre manière : lorsque les équipes de médiateurs culturels intervenant dans les classes considèrent leur travail comme étant éloigné des enjeux de transmission-appropriation mais essentiellement comme transmetteurs culturels. La non-prise en charge des apprentissages cognitifs notamment, le caractère adidactique des situations de transmission et le faible cadrage qui est proposé aux élèves joue souvent en défaveur des élèves les plus fragiles et renforce de ce fait indirectement les inégalités.

D'autre part, nous avons également fait état d'une « différenciation active » par les pratiques de médiation culturelle. Dans ce cas de figure, il ne s'agit plus de fournir la même médiation à tous les élèves comme précédemment, mais finalement de « donner moins » à ceux qui ont justement le moins. Cette tendance ne correspond pas à une forme d'élitisme des pratiques de médiation, mais plutôt au fait que ces dernières, confrontées aux résistances des élèves, ne peuvent faire autrement et font baisser le niveau par adaptation. En cela, on constate que les dispositifs d'EAC fonctionnent effectivement comme une « caisse de résonance »⁷² des problématiques plus scolairement centrées, ainsi que cela a été montré sur les adaptations curriculaires (Anyon, 1980) ou par d'autres recherches allant dans le sens d'une adaptation obligatoire de l'enseignement au niveau réel des élèves et qui impliquent une évolution de la profession d'enseignant (Bouveau & Rochex, 1997 ; Van Zanten, 2004).

La nécessaire adaptation des pratiques de médiation culturelle, tout comme des pratiques enseignantes est liée à une volonté louable de prise en compte des différents profils socio-culturels et

⁷² Ainsi que le suggèrent J. Netter et S. Kakpo dans leurs travaux sur les enjeux du périscolaire.

scolaires des élèves concernés par la médiation. Nos conclusions montrent malgré cela des médiateurs culturels qui participent parfois sans le vouloir d'effets de « dénivellation » ou « d'assignation » en tentant justement de s'adapter au niveau supposé des élèves. Sur des pratiques plus scolaires, É. Bautier décrit ces pratiques d'adaptation comme potentiels leurres : « *On peut ainsi penser aider l'élève en lui évitant une tâche d'écriture qui le mettrait en difficulté alors même que, dans un temps plus ou moins rapproché, l'absence de confrontation à l'écriture, de l'utilisation de l'écrit dans les tâches d'apprentissage peut l'amener à des difficultés aux conséquences plus importantes* » (Bautier, 2005, p.5). A l'instar de cet exemple, dans notre enquête, les médiations proposées aux élèves de milieux populaires assignent certains élèves non connivents à leur modalité de réception première, sans leur proposer de rentrer dans le processus d'acculturation à la disposition esthétique réellement attendue d'eux. C'est pourquoi nous avons pu parler d'effets de « leurre » notamment pour ces collégiens en difficulté qui demeurent de fait, éloignés d'une réception savante. Les acteurs de la médiation peuvent participer d'une différenciation lorsqu'elles orientent les élèves vers les mobilisations mineures des registres de l'apprentissage, ou lorsqu'elles n'aident pas les collégiens à comprendre les interrelations qui existent entre eux. Ceci est une conclusion récurrente dans notre enquête où nous avons régulièrement fait le constat de médiations qui tentaient « d'accrocher » les élèves sur leur disposition populaire mais les « enfermait » d'une certaine manière au sein de celle-ci. Ainsi, la médiation culturelle prend en compte les différences entre élèves mais semblent ne pas employer les bons outils afin de réduire les inégalités.

Par ailleurs, nous avons vu comment des médiations pouvaient également déniveler les exigences en fonction du niveau des élèves, participant ainsi du renforcement des inégalités sociales de réception des œuvres qui existent de fait. Les médiateurs pouvaient par exemple solliciter les élèves de classes conniventes et non conniventes sur des rapports différents aux mêmes œuvres. Par exemple selon des critères formels correspondant à la disposition esthétique savante d'un côté et selon des critères uniquement techniques de l'autre côté. Ainsi, les instruments intellectuels mis à la disposition des élèves n'étaient pas les mêmes, ni les modélisations des attentes. Cela construit le malentendu d'opacité cognitive pour les élèves les plus en difficulté. Or, c'est justement d'une très grande clarté cognitive dont ces élèves ont besoin pour bien comprendre quelle est l'activité intellectuelle qui est effectivement attendue d'eux pour se saisir des œuvres. En effet, leur socialisation ne leur a pas fourni ces codes au préalable, alors que la médiation considère comme pré-requis les attentes pourtant totalement implicites des trois degrés de la réception savante que nous avons mis au jour.

Le contexte actuel valorisant l'EAC dans le système scolaire favorise pourtant ces projets culturels et les promeut comme réponse à l'échec scolaire en leur conférant de nombreuses vertus qui permettraient de dépasser ces enjeux. L'art y est vu comme renouvellement possible des modes d'enseignement. Or, nous pouvons supposer, au vu de nos résultats de recherche, que les dispositifs d'EAC ne surmontent pas « magiquement » les difficultés d'étayage qui sont au coeur du métier d'enseignant aujourd'hui, et se confrontent aux mêmes types de limites lorsqu'ils agissent en contextes scolaires. C'est ce que nous pouvons voir apparaître notamment dans notre cas limite (chapitre 6) où les jeunes de la classe relais retournent aux médiateurs la « violence symbolique » dont ils sont victimes et

où l'on peut voir, en actes, toute la difficulté du travail de médiation culturelle dans ce contexte de tensions.

En conséquence, les malentendus de légitimité culturelle sont nombreux pour les élèves non connivents. En effet, comme ils n'ont pas été acculturés aux enjeux d'une réception savante et aux attentes de la disposition esthétique, ils ne connaissent en rien le rapport savant qui est attendu d'eux. Or, celui-ci est particulièrement complexe et demande une lecture « hautement littéracée » des œuvres. Au-delà de l'organisation de l'éclectique en fonction des critères formels qui est déjà très socialement située, la disposition esthétique requiert des compétences très hautes en termes de mise en problème, mise en ordre et mise en liens qui sont déjà les points faibles de ces élèves sur le plan scolaire. De plus, la mise à distance qui est requise à l'école est encore plus requise pour la réception des œuvres d'art et pose de nombreuses difficultés qu'il est nécessaire d'anticiper si l'on souhaite participer de la réduction des inégalités. L'accès à une appropriation à la fois « méta-perceptive », « méta-créative » et « méta-artistique » d'une œuvre est notamment à travailler particulièrement pour ne pas discriminer les élèves qui en sont largement exclus.

La différenciation active qui pourrait au contraire réduire ces inégalités serait basée sur le fait de transmettre justement « plus » (les codes, les attentes, les postures intellectuelles) aux élèves non connivents afin qu'ils reçoivent un accompagnement adapté qui leur permette une acculturation avec la disposition savante d'analyse d'œuvres. La médiation culturelle ne peut renoncer aux étayages adéquats avec ces publics populaires, sans quoi les objectifs de démocratisation prônés grâce à l'Éducation Artistique et Culturelle ne peuvent être atteints compte tenu des exigences scolaires contemporaines. C'est pourquoi la médiation auprès d'élèves particulièrement éloignés des codes scolaires et savants requiert des modalités pédagogiques complémentaires d'une médiation dans un cadre plus connivent. Nous avons tenté de définir dans cette thèse quels étaient ces éléments complémentaires qui pourraient aider les élèves les plus précarisés dans leur cheminement intellectuel vers l'appropriation savante des œuvres.

- **La nécessaire « médiatisation » la disposition populaire**

Au-delà de la question de ces différenciations, même des médiations de très grande qualité ne parviennent pas toujours à conduire les élèves de milieux les plus populaires vers les seconds et troisièmes degrés de la réception savante. En effet, celle-ci se heurte, on l'a vu dans nos analyses, à différents « freins » et résistances du côté des élèves, qui doivent être surmontés. Cela ralentit ou même bloque le processus de transmission-appropriation dans certains cas. Une meilleure connaissance de ces différents freins a été développée dans cette thèse. En résumé, selon nos résultats de recherche, la médiation culturelle ne peut faire l'économie d'un travail de « médiatisation » de la disposition populaire afin de contribuer à la construction de dispositions savantes chez tous les élèves et non uniquement chez ceux qui en sont déjà dotés par ailleurs.

Notamment, il nous semble primordial pour la médiation culturelle de prendre en compte l'ensemble des registres de l'apprentissage (le registre cognitif, mais aussi culturel et de l'identité symbolique). En effet, nous avons montré à plusieurs reprises dans cette thèse combien ces registres

étaient interdépendants. Il semble qu'auprès des élèves non connivents notamment, il faille s'assurer d'une mobilisation haute de l'ensemble de ces registres chez les élèves et en faire un objectif à part entière de la médiation. Positionner les élèves dans une posture épistémique de critique artistique et « d'amateur éclairé » des œuvres d'art d'une part. Les mettre à distance de leurs manières de réagir aux œuvres dans un contexte quotidien, leur permettre de construire un certain rapport savant aux œuvres, dans une logique intertextuelle, formelle, et sociétale notamment. Leur fournir les connaissances culturelles nécessaires aux mises en liens, et à l'objectivation de l'oeuvre. Comme autant d'instruments intellectuels qui, s'ils ne sont pas construits et fournis, desservent ces élèves non connivents au profit des élèves qui le sont plus.

L'un de ces « freins » concerne notamment le « malentendu de porosité ». En effet, ces dispositifs d'EAC en contexte scolaire proposent parfois un cadre de travail ambigu entre forme scolaire et renouvellement de cette forme scolaire. Deux positionnements peuvent entraver l'appropriation pour les élèves, le « mimétisme ambigu de la forme scolaire » décrit dans le chapitre 6 qui complique pour les élèves la compréhension de la disposition esthétique qu'on cherche leur transmettre. A l'inverse, le fait de proposer un cadre qui soit complètement ascolaire ou adidactique, comme on l'a vu dans l'exemple de l'atelier relais, et qui complique la mise au travail sur des enjeux artistiques.

Le travail d'acculturation demeure également indispensable lors d'une médiation auprès d'élèves non connivents. Nous avons mis au jour dans cette thèse quatre schèmes de perception et d'appréhension privilégiés des élèves de milieux populaires pour se saisir des objets culturels.

En premier lieu, ceux-ci peuvent appréhender les œuvres par la disposition corporelle, en se situant dans le registre des descriptions simples de leurs perceptions physiques ou sensorielles, où en se laissant corporellement entraîner par l'expérience de l'oeuvre dans une esthèse totale. Dans ce cas, c'est l'exigence de l'encadrement de l'esthèse par l'ascèse qui doit leur être transmise. La difficulté principale réside alors dans le fait de concevoir que ces perceptions ne sont pas une fin en soi mais qu'elles constituent des matériaux pour l'analyse de l'oeuvre. Il s'agit également d'une forme « d'aisthesis réfléchie » qui met ces élèves en difficultés, car ils doivent « élever leur propre expérience de l'oeuvre au carré », ce qu'ils n'ont absolument pas l'habitude de faire.

Les élèves non connivents n'arrivent pas, sans une médiation adéquate, à ressaisir leurs matériaux initiaux pour les secondariser et ainsi accéder à une dimension « méta perceptive » attendue par la disposition esthétique. De même qu'il a été démontré qu'à l'école, ils peinaient à secondariser le langage, ainsi que les objets du monde pour les constituer en objet d'étude et de commentaire. De ce fait, la réception savante de la musique est particulièrement laborieuse pour ces élèves car elle leur demande de secondariser une expérience qui leur est très proche et qu'ils connaissent d'habitude en dehors de ces enjeux de réception savante. Plus généralement, nous pouvons constater une différence entre les deux objets culturels eu égard de l'expérience juvénile : la musique étant paradoxalement plus complexe à aborder de manière savante.

Le processus de secondarisation en est rendu d'autant plus inaccessible pour eux. En effet, dans la réception des œuvres musicales, la mobilisation basse des registres culturels et de l'identité symbolique

interfère avec la mobilisation d'une approche cognitivement haute de la chanson. Autrement dit, les élèves qui sont habitués à côtoyer la musique dans leur univers personnel, ne se positionnent pas comme critiques musicaux, mais comme jeunes écoutant de la musique et n'adoptent pas les bonnes postures, logiques et savoirs pour se saisir des œuvres musicales. Une médiation potentiellement levier consiste, au préalable de la médiation culturelle de l'œuvre, à médiatiser la posture de spectateur attendue de l'élève.

La réception des œuvres contemporaines comprend elle aussi ses difficultés propres. Les collégiens peuvent également s'appropriier les œuvres de ce domaine en fonction de leur disposition technique en s'interrogeant uniquement sur leur procédé de fabrication et non sur leur processus de création. Cela requiert une posture beaucoup plus intellectualisante car il s'agit de comprendre le travail d'élaboration et de conception de l'œuvre comme un artefact. On a vu que c'était une des principales difficultés des élèves que de concevoir les œuvres comme des « mises en scènes » dans lesquelles tous les choix conscients de l'artiste sont à interroger pour l'interprétation du sens. De manière transversale aux deux objets médiateurs étudiés, cette prise de conscience de « l'artefactualité » et de « l'intentionnalité » de l'œuvre est très difficile pour ces élèves, et devrait faire l'objet d'un travail de transmission particulier. Nous avons vu également qu'une médiation qui insistait particulièrement sur ces aspects, de manière systématisée, avait des chances de participer d'une appropriation de la disposition esthétique par les élèves. L'accès à la dimension « méta-créative » de la réception savante est un point de fragilité principal sur lequel orienter la médiation.

En second lieu, nous avons vu que les élèves étaient ancrés dans une disposition narrative. En cela, ils cherchent dans tous les objets culturels une forme de figuration explicite qui est justement absente de la plupart des œuvres fonctionnant par messages détournés, par symbolique, ou par la forme poétique, toutes non directes. La compréhension des dimensions d'humour, de parodies, des décalages faisant partie intégrante du langage artistique leur demeure inaccessible sans un accompagnement particulier allant dans le sens d'une médiatisation de la relation à l'œuvre. Pour la réception de la musique, cette disposition narrative peut les « piéger » dans un rapport à la chanson qui demeure essentiellement biographique, anecdotique ou encore dans la recherche d'une « vérité », d'une histoire réellement vécue par le chanteur qui est erronée par rapport à la disposition esthétique attendue. Pour la réception des œuvres contemporaines, cela rend d'autant plus difficile la compréhension par les élèves des œuvres non figuratives, abstraites ou essentiellement liées à une recherche formelle qui composent pourtant une partie non négligeable de ce domaine artistique.

La mise à distance réflexive de l'œuvre comme questionnant, non pas la société, mais le champ de l'art dans sa dimension purement esthétique est particulièrement difficile pour eux, qui de plus, n'ont pas en leur possession les codes culturels leur permettant d'accéder à ces questionnements « méta-artistiques » comme nous les avons nommés. La question de l'art de plus en plus « autoréférencé » constitue presque une évidence pour des médiateurs culturels qui correspondent à un degré de connivence extrême, mais est loin d'être une évidence pour tous les élèves. Cela nécessite donc une formation particulière que la médiation doit donc prendre en charge si elle ne souhaite pas renforcer les inégalités.

Ici, les œuvres contemporaines sont susceptibles de contribuer plutôt au malentendu de légitimité culturelle car ces œuvres du domaine visuel orientent et invitent les élèves, par leur réception attendue, vers ces évocations. Cela peut contribuer à un effet de leurre dû aux spécificités de l'objet culturel en lui-même. Tandis que du côté de la chanson, on peut penser que cette disposition évocative (composante de la disposition populaire) soit plus vectrice de malentendu d'opacité cognitive. En effet, les œuvres musicales sont moins facilement analysables en termes de mise en liens entre forme et fond de l'oeuvre et l'attente demeure donc implicite pour les élèves non connivents.

De fait, ces élèves ne comprennent pas qu'il leur faut analyser ces rapports entre forme et fond car ils ont beaucoup de mal à saisir ce que serait une « forme » esthétique musicale, qui leur demeure trop abstraite (alors que la forme visuelle est plus concrète). Ces deux objets culturels ne suscitent donc pas le même type de malentendus. Ici, le registre culturel de l'apprentissage, s'il fait défaut aux élèves, est un point de compréhension crucial d'une réception inadéquate. Ce travail d'acculturation demeure néanmoins le lieu privilégié de « chocs dispositionnels » et d'une forme de violence symbolique à partir du moment où il s'agit de transformer une réception populaire en une réception savante. Comme on l'a vu pour le cas de la jeune fille qui sortait de la classe tant l'analyse de la chanson des Rita Mitsouko lui faisait violence, nous avons à prendre en considération les conséquences de trop importants malentendus de légitimité culturelle pour ces élèves. Surtout lorsque ceux-ci ne sont pas spécifiquement médiatisés.

Enfin, en dernier lieu, les élèves de milieux populaires peuvent également se saisir des objets culturels en privilégiant un accès par leur disposition évocative. C'est à dire qu'ils sont amenés à aborder les œuvres pour ce qu'elles leur évoquent personnellement, et à utiliser leur imaginaire pour entrer dans une activité intellectuelle essentiellement basée sur l'analogie. Si cela peut effectivement être utile à la réception savante qui fonctionne on l'a vu par un modèle de communication symbolique et « inférentiel », la simple évocation ne permet pas d'accéder à la compréhension de ce langage artistique. Or, ces élèves pensent réellement répondre à la consigne d'une interprétation de l'oeuvre lorsqu'ils proposent leurs différentes évocations. Tout l'enjeu d'une médiation levier serait alors dans ce cas de réussir à se ressaisir de ces évocations pour amener les élèves, par différentes logiques et inférences, par une démonstration de causalité solidement bâtie, et de manière graduelle, vers le second degré de la disposition esthétique qu'est la disposition symbolique.

Finalement, du point de vue de la médiation, ce qui est complexe dans le travail auprès de ces élèves en difficulté est le fait de médiatiser, non plus principalement l'oeuvre, mais bien la disposition populaire des élèves avant tout. Sans quoi la médiatisation de l'oeuvre, qui est considérée comme le corps de métier des médiateurs culturels, ne peut pas se faire. Cela nécessite un déplacement de la question culturelle vers la question de la médiation en tant que processus complet de transmission-appropriation qui prend en compte le degré de connivence des élèves. Il ne s'agit surtout pas de s'adapter aux élèves moins connivents en les mobilisant sur des tâches intellectuelles moins élevées, mais de trouver la manière au contraire, de les conduire vers les activités cognitives les plus élevées, tout en partant de leur disposition effective. D'où l'intérêt de prendre en compte des apports des sciences de l'éducation pour penser la médiation culturelle.

- **Les enjeux éducatifs partagés de la transmission de la disposition savante dans une école « de la porosité »**

Une concordance très nette entre disposition scolaire et esthétique sur le plan des activités intellectuelles qu'elles sollicitent a été mise en évidence. Ces « piliers » que sont la mise à distance et la mise en problème, la mise en ordre et la mise en liens constituent également un apport important de cette thèse. Cela peut constituer selon nous une base commune aux acteurs de l'éducation et de la culture amenés à travailler de concert sur la formation de la pensée des élèves. Il semble que cet outil puisse à la fois servir de guide. Ceci est important afin de mieux cerner les enjeux qu'il est capital de transmettre aux élèves : leur fournir les instruments intellectuels dont ils ont besoin autant pour la réussite scolaire que pour la réception savante des œuvres (mais également au-delà pour la formation de la pensée dans une société littéraciée).

Cette modélisation nous a permis de préciser la nature des attendus en ce qui concerne la réception savante des œuvres en contexte scolaire. Du fait des exigences renouvelées liées à la « nouvelle littéracie scolaire », le travail des médiateurs, comme celui des enseignants, ne se résume pas aux premiers piliers (correspondant à la disposition scolastique). Il ne suffit pas d'effectuer une « mise en ordre », ou de connaître et transmettre les catégories esthétiques, les courants, ruptures et filiations au sein du champ de l'art (même si cela est toujours requis pour les élèves, notamment pour les non-connivents) mais aussi de « mise en liens » d'œuvres entre elles sur la base de critères transversaux. Il en va de même, il ne suffit pas de « mise à distance », ou de considérer l'œuvre comme objet d'étude (ce qui est déjà complexe pour certains élèves) mais aussi de la mise en problème de l'œuvre, c'est à dire d'un accès à la disposition problématisante. Autrement dit, les élèves doivent réussir à considérer l'œuvre, au-delà d'elle même comme apportant un point de vue sur le monde, ce que les élèves en difficulté ne réussissent que rarement, nous l'avons constaté, alors que c'est le propre des réceptions savantes produites par les élèves connivents étudiés.

La modélisation de ces concordances fortes entre disposition scolaire et esthétique peut également attirer l'attention des équipes éducatives et culturelles sur les points de fragilité possibles que les élèves peuvent rencontrer et qui nécessitent un accompagnement privilégié pour réduire les inégalités sociales d'accès à une pensée critique. Ce qui est un enjeu crucial de démocratisation dans notre société à la « littéracie étendue », et aux exigences intellectuelles globalement plus complexes. Cet outil permet éventuellement aux praticiens de pouvoir aussi établir une grille d'évaluation des projets artistiques qui dépasse les traditionnelles valeurs « d'épanouissement personnel », de « plaisir » ou de « créativité » qui sont si récurrentes dans les dispositifs d'EAC. Au final, ces quatre clés principales permettent de travailler réellement, au-delà des discours, sur des enjeux de réussite scolaire par le biais de projets artistiques. Mais encore faut-il construire les objectifs de la médiation culturelle sur ces enjeux de formation de la pensée, qui impliquent un déplacement du travail du médiateur du registre culturel vers le

registre cognitif (ou du moins une interaction plus forte entre eux). Comme les médiateurs culturels, les recours éducatifs extérieurs sont amenés à être généralisés dans l'école de la porosité.

En cela, nos conclusions vont donc également dans le sens d'une moindre division du travail entre école et périscolaire, ce qui contredirait en partie les travaux sur la division du travail éducatif comme tendance profonde de l'école (Tardif & Le Vasseur, 2010). Une plus faible division du travail éducatif entre enseignants et médiateurs va également dans le sens d'un travail commun sur des enjeux de formation cognitive, par le biais de supports scolaires ou de supports artistiques. Dans cette lignée, notre travail se propose d'ailleurs d'apporter une contribution aux théories du curriculum réel (Forquin, 2008). En effet, les exigences de la critique d'art, qui ne sont pas toutes nécessairement reprises par les programmes, sont introduites de fait par les conférenciers à l'école. L'introduction de nouveaux acteurs éducatifs suppose une scolarisation non seulement d'objets mais de rapports à ces objets qui sont extérieurs à la seule pensée scientifique dont il était question dans la transposition didactique. La scolarisation de « pratiques sociales de références » telles que la critique d'art peut rendre d'autant plus implicite les enjeux d'apprentissages que ceux-ci ne sont pas clairement didactisés, et transposés en savoirs et séquences scolaires. Aussi, les élèves qui ne possèdent pas les codes de la critique d'art de par leur milieu familial auront bien du mal à saisir ce qui est requis dans une appropriation savante d'oeuvres d'art à laquelle on cherche à les « acculturer ». La responsabilité des médiateurs serait de ce fait double, ils peuvent malgré eux compliquer et opacifier le curriculum en allant au-delà des programmes scolaires, et proposent des médiations qui constituent, comme on l'a vu dans nos analyses, soit des leviers, soit des freins à l'appropriation savante. La nette différence d'étayage existant entre des médiateurs tels que Antoine ou Alexandre nous permet de penser que le curriculum réel dépend de la qualité des médiations proposées aux élèves. D'où l'idée d'une formation des médiateurs culturels qui aille dans le sens d'un travail sur la réduction de ces inégalités.

Cette porosité plus grande entre champs culturel et scolaire peut susciter, au-delà de ces ambitions éducatives communes, des effets de brouillages qui compliquent néanmoins l'appropriation pour les élèves en difficulté. Le « mimétisme ambigu » de la forme scolaire que nous avons mis en évidence pourrait finalement nuire au travail d'acculturation à la disposition esthétique. Il semble au contraire qu'une clarification s'impose sur les enjeux spécifiques de la réception savante et des critères esthétiques de celle-ci. Cela n'empêche pas d'orienter son action de transmission explicitement vers les enjeux partagés de la disposition esthétique et scolaire afin de travailler à une visée commune en termes de formation cognitive. Enfin, il est particulièrement important pour les élèves non connivents d'être confrontés à des modélisations claires et explicites des attentes concernant la disposition esthétique que l'on cherche à former chez eux. Les supports et étayages fournis par la médiation peuvent donc travailler en ce sens afin de participer d'une réduction des malentendus de légitimité culturelle qui sont fréquents pour les élèves non connivents.

Malgré ces concordances, nous avons vu que le malentendu d'opacité cognitive était également accentué du fait que les acteurs de la médiation culturelle se situent généralement dans un « faible cadrage » de l'activité intellectuelle, de part les logiques sociales qui sont celles du monde culturel. Notre

thèse contribue à montrer au contraire que cela mériterait d'être approfondi pour apporter justement un cadrage plus précis à l'activité des élèves qui en ont le plus besoin. Ce travail pédagogique de médiation passerait par une dimension nécessairement progressive de l'accompagnement. En effet, toute pratique pédagogique et didactique suppose un phasage de l'apprentissage très détaillé. C'est peut-être un élément essentiel qui manque dans les pratiques de médiation culturelle, qui on l'a vu, sont relativement éloignées de ces enjeux pédagogiques. Les élèves non connivents peuvent ne pas réussir à effectuer le saut cognitif qu'on leur propose de réaliser, si ce « saut » est trop important ou qu'il n'est tout simplement pas conscientisé par la médiation culturelle. La tâche sur laquelle la médiation a, il nous semble, à travailler, est donc la prise de conscience et le découpage de ce saut cognitif afin de pouvoir, pas à pas, amener les élèves de leur disposition populaire à une disposition savante. Autrement dit, il s'agirait de développer une forme de pédagogie de la réception artistique, qui prendrait en compte un apprentissage progressif conduisant les élèves vers les trois degrés de réception. Cette thèse a commencé à poser quelques jalons de cette pédagogie mais c'est encore un vaste chantier que celui-ci, et qui n'existe pour le moment que de manière sporadique et non mises en cohérences.

Plus généralement, la transmission de la disposition esthétique en contexte scolaire implique potentiellement des « détours multiples » entre différents niveaux d'analyse des œuvres. L'art aujourd'hui très fortement « autoréférencé », incite les médiateurs à se situer dans des détours relatifs au champ culturel dans son ensemble (comme nous l'avons vu avec les emprunts au cinéma pour le musée, ou le détour par l'art graphique pour la musique) afin de conduire les élèves à dépasser ces enjeux purement culturels, pour problématiser le monde, ce par différents mouvements de symbolisation successifs. Cela confère à l'acte de réception en définitive une grande complexité nécessitant la mobilisation d'un registre culturel de l'apprentissage (et du registre cognitif chargé de ces mises en liens et en problèmes) particulièrement savant. En cela, on suppose que les élèves les plus démunis pourraient pâtir de cette complexité, si la médiation ne s'attachait pas effectivement à les accompagner dans ces argumentaires certes complexes, mais qui en valent certainement la peine tant ils peuvent être intellectuellement formateurs. La médiation culturelle gagnerait donc à penser la didactisation de ces détours multiples qui sont inévitables et posent potentiellement des difficultés aux élèves les plus démunis.

OUVERTURE VERS DE NOUVELLES PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Nous avons donc travaillé dans cette thèse à la qualification plus fine de la disposition populaire. Cette démarche a été particulièrement heuristique car elle nous a permis de construire notre modélisation comme un apport important de notre travail de recherche. Néanmoins, celui-ci n'est à ce stade qu'une ouverture sur des perspectives de recherche encore plus approfondie dans une orientation en sociologie de la jeunesse. En effet, le travail réalisé autour des loisirs culturels des jeunes nous a permis de détailler quatre modalités de rapports aux objets culturels privilégiés chez les élèves. Mais il aurait pu être exploité

pour pousser davantage le questionnement sur les schèmes de perception que se construisent les élèves par le biais de ces « activités électives ».

D'après nos conclusions, une sociologie de la jeunesse signifie une articulation nécessaire entre sociologie des classes et sociologie des âges. Le dernier chapitre notamment montre combien est prégnant le style « juvénile-populaire » de réception, et combien il s'éloigne de la disposition esthétique attendue. Notre exploration des différentes facettes de la disposition populaire de réception (disposition narrative, évocative, technique ou corporelle) va également dans ce sens. Il nous semble en effet qu'une connaissance très poussée des différents types de socialisations auxquelles les élèves sont confrontés dans leur univers quotidien pourrait nous aider à trouver les « points d'appui » nécessaires pour effectuer le levier pédagogique de la transmission de la disposition esthétique. Les apports que nous avons fournis concernant les quatre piliers de la disposition scolaire pourraient être mis en perspectives avec une meilleure connaissance des loisirs culturels des élèves. Par exemple, certains jeunes développent par le biais de la pratique du jeu vidéo des compétences à la mise en liens et la mise en problèmes, notamment ceux dans lesquels il s'agit de résoudre des énigmes particulièrement complexes, qui peuvent constituer des « forces » de ces élèves sur lesquelles la médiation pourrait être basée par la suite.

Ainsi, nous pourrions observer la disposition populaire des élèves moins dans l'écart qui l'amène à la disposition savante comme nous avons choisi de le faire dans ce travail, mais plutôt comme ce dont « dispose » positivement l'élève, et sur lequel nous pouvons appuyer la médiation. De même, notre protocole d'enquête a révélé des tendances différentes entre garçons et filles, où les jeunes filles sont plus amenées à privilégier des écritures exploratoires d'elles-mêmes, de leurs émotions dans des journaux intimes notamment. Cela pourrait développer chez celles-ci des capacités particulières à « l'aïsthesis réfléchie » requise dans une réception savante, nous l'avons vu. Enfin, des élèves qui suivent sur Youtube de nombreuses « cover » ou reprises et parodies de chansons appréhendent parfois relativement bien le caractère de second degré et de clins d'oeil qui est propre au langage artistique. Ces pistes de réflexion mériteraient d'être creusées.

En effet, ce travail de précision sur les multiples socialisations des élèves a un intérêt épistémique qui est souligné dans ces propos, invitant à travailler davantage dans la lignée des travaux de B.Lahire sur la socialisation plurielle : « *À travers ce processus multidimensionnel de socialisation se constituent chez l'enfant des schèmes d'action – multiples et hétérogènes – qui lui permettent de mieux agir au sein de la société et de produire l'action qui convient dans chaque sphère de l'activité et de la communication* » (Faoubar, 2015, p.24).

D'autant plus que ces modes d'accès aux œuvres construits par les adolescents sont parfois en résonance directe avec des sollicitations des œuvres, ou encore font écho à des capacités du « lecteur étalon ». Nous avons pu analyser cela par exemple pour une œuvre d'art contemporain de Jacques Monory « Opéra glacé » (que l'on peut voir dans notre introduction, sur la photographie présentant un médiateur en situation de travail face aux élèves). Dans ce cas, les élèves d'une classe relais s'étaient prêtés au jeu de la mise en énigme de l'œuvre de Monory en rivalisant de conjectures et d'hypothèses les menant vers une appropriation symbolique très poussée de cette œuvre. Ici, il se trouve que l'œuvre

sollicitait chez les élèves justement une compétence qu'ils avaient fortement développée en regardant beaucoup de films policiers les invitant à entrer dans une enquête. La disposition populaire peut donc parfois rencontrer la sollicitation de l'oeuvre elle-même dans une réception fructueuse.

De ce fait, nous pensons qu'il serait pertinent d'utiliser plus encore que nous l'avons fait dans nos travaux, les résultats de la sociologie de la réception sur la question du « spectateur étalon » sollicité par les œuvres. Les travaux de ce domaine de recherche auraient tout intérêt à être mis au service d'une analyse *a priori* des différents types d'œuvres contemporaines dans le but d'affiner encore les réceptions possibles de ces types d'œuvres par les élèves non connivents. Celles-ci viennent-elles solliciter, comme nous venons de le voir dans l'exemple ci-dessus, des dispositions qui tirent les élèves vers des activités intellectuelles formatrices, ou viennent-elles au contraire « enfermer » les élèves dans une réception première des œuvres qui l'est moins ? La mise en correspondance de la sociologie de la réception, de la sociologie des loisirs culturels des jeunes et de celle des sciences de l'éducation pourrait être dès lors très féconde.

A titre d'exemple contradictoire, une autre œuvre contemporaine présentée au musée le MAC/VAL intitulée « pénétrable jaune » invitait les élèves à passer dans une installation monumentale faite innombrables fils en plastiques jaunes. Notre enquête révèle que les élèves non connivents sont alors pris totalement dans leur disposition corporelle. Voici comment l'une d'entre eux qualifie l'expérience de cette œuvre : « *C'était comme dans un tourbillon... un tourbillon et qu'il fallait vite avancer parce que il fallait pas se faire emporter* ». Cette réaction nous donne des éléments pour introduire de nouvelles perspectives de recherches. Des travaux en sciences de l'éducation ont en effet montré que dans les ZEP, l'extraordinaire de l'activité primait sur « l'ordinaire de la classe » dans des cas comme celui-ci, où l'élève oublie simplement sa fonction d'élève et se fait happer par le « jeu » que sollicitent de plus en plus les œuvres contemporaines. En effet, de nombreux artistes souhaitent que le spectateur soit actif, qu'ils interagissent avec l'oeuvre. Néanmoins, cela peut créer des malentendus potentiels supplémentaires pour les élèves non connivents qui ont déjà de la difficulté à mettre à distance l'oeuvre dans un contexte leur faisant perdre l'objectif d'apprentissage. Ce type de conclusions nous amène à penser qu'il serait intéressant de développer davantage les perspectives de recherche dans cette direction.

Enfin, une dernière perspective de recherche réside dans la question du malentendu de porosité qui a été évoqué, lorsque des logiques sociales et logiques cognitives entrent en tension dans des partenariats entre école et « hors-école ». Nous avons notamment travaillé sur la mise en évidence du faible cadrage de l'activité cognitive notamment par les dispositifs d'EAC. Le mimétisme ambigu de la forme scolaire qui a été abordé dans le dernier chapitre est une piste intéressante de réflexion à approfondir. En effet, des questionnements sur le renouvellement de la forme scolaire peuvent être particulièrement féconds afin de mieux comprendre les enjeux de l'école actuelle.

Plus précisément, nous avons fait le choix dans cette thèse de nous centrer exclusivement sur la réception des œuvres. Néanmoins, l'école contemporaine est amenée également à scolariser des pratiques artistiques, et donc à entrer dans une « logique d'atelier » qui transforme en profondeur sa manière de transmettre et son rapport à l'apprentissage. Nous avons recueilli quelques matériaux qui n'auront

finalement pas été exploités sur les ateliers de pratiques plastiques du musée ou les ateliers de création de chanson en classe pour Zebrook. Ces premières explorations sont prometteuses pour fournir un support d'analyse heuristique afin de questionner plus en profondeur le renouvellement de la forme scolaire. Nous avons notamment pu observer que les logiques scripturales scolaires étaient mises en second plan dans ces ateliers de pratiques artistique, qui parfois peuvent « leurrer » les élèves sur les réels enjeux d'apprentissage se cachant derrière la « tâche » à réaliser concrètement.

En définitive, nous n'avons pas traité de la question du transfert entre disposition scolaire et esthétique, si ce n'est d'un point de vue relativement théorique, en comparant nos résultats avec ceux de recherches sur les apprentissages en classe. Au demeurant, nous avons néanmoins montré qu'il y avait une grande proximité entre les dispositions mobilisées dans la réception artistique et le niveau scolaire des élèves enquêtés. Une étude complémentaire, plus empirique cette fois, pourrait affiner notre propos sur cette question du transfert des dispositions. Il faudrait dès lors construire un protocole de recherche dans lequel les élèves effectueraient d'une part l'apprentissage de la réception savante des œuvres par une médiation insistant explicitement sur les quatre grands piliers de la pensée communs aux deux domaines. On pourrait par exemple confronter les élèves à des activités scolaires mobilisant également ces schèmes de pensée afin de « tester la transférabilité » d'une disposition à l'autre. Cela laisse fortement penser que ceux qui produisent des réceptions savantes conformes aux attentes scolaires ont l'habitude de mobiliser le même type de disposition dans les activités scolaires. De ce fait, même s'il existe des profils dissonants, il demeure une consonance forte des dispositions mobilisées par les adolescents entre le domaine artistique et le domaine scolaire, du moins pour les très bons élèves et ceux les plus en difficulté parmi les élèves enquêtés.

En effet, notre point de vue est surtout argumenté à partir de la polarité entre ces jeunes de milieux socio-culturels très contrastés issus de classes élitistes à option artistique ou au contraire de classes relais ou SEGPA. L'effet « loupe » recherché donne pourtant à penser également sur les difficultés potentielles des élèves situés entre ces deux pôles opposés et nos résultats sont à ce titre généralisables. Nous avons simplement ébauché une qualification plus fine des réceptions produites par des élèves des groupe 2 et 3 de notre nomenclature (cf. chapitre 3), en montrant notamment l'effet différenciateur des socialisations parentales à la réception esthétique. L'approfondissement de cette exploration nous semble encore nécessaire.

Par ailleurs, nous avons appuyé notre propos sur la comparaison de deux objets médiateurs. Cela nous permet à la fois de généraliser nos conclusions de recherche à la réception artistique dans son ensemble, puisqu'un certain nombre de celles-ci sont transversales aux deux types d'arts étudiés. Mais à la fois, la mise en évidence des divergences de difficultés de réception selon la spécificité de ces deux domaines artistiques nous fait penser également qu'il serait utile de mener des recherches complémentaires portant sur la réception d'autres arts encore. Ceux-ci peuvent effectivement mobiliser et faire interagir encore différemment les dispositions effectives des élèves ainsi que les registres de l'apprentissage. Par exemple, la réception savante de la danse contemporaine nécessite de déconstruire particulièrement un rapport au corps fondé sur la performance physique et de pouvoir introduire de

l'abstraction dans une chorégraphie analysée selon des critères avant tout symboliques et formels. Cela suppose des dispositions particulières ainsi qu'une forme de mise à distance (de la disposition narrative et corporelle notamment) qu'il pourrait être intéressant d'analyser plus avant. La danse serait alors à interpréter comme on le ferait d'une peinture abstraite (voire peut y faire indirectement référence), ce qui relève à la fois des registres cognitifs et culturels et de leur interrelation.

Pour conclure, nous avons abordé de manière relativement détournée, la question de la « sensibilité saisie par la forme scolaire » (Eloy, 2013). Nous aurions pu chercher à travailler tout particulièrement cette scolarisation relativement nouvelle des émotions, des affects qui étaient auparavant tenus davantage éloignés de l'école. Mais la scolarisation de l'art amène de fait à une prise en compte plus importante de cette sensibilité. Il s'agit d'un axe de recherche à part entière que nous avons pu effleurer à plusieurs moments de notre enquête. Notamment dans des projet musicaux invitant les élèves à écrire une chanson collective sur « les mauvais sentiments » en présence d'un artiste et chanteur invitant à l'exploration de l'intimité. C'est également apparu lorsque les médiateurs abordaient des thématiques telles que l'amour, qui soulevaient encore d'autres malentendus.

Ce rapport à l'intime peut être « freinant » comme c'était le cas lors de l'analyse de la chanson de Charles Trenet *Je fais la course avec le train* avec des élèves de classe-relais. En effet, cette chanson est une métaphore d'un jeune homme qui court après l'amour et qui ne réussit jamais à l'atteindre par le biais de l'image d'une course bucolique avec un train. Aussi, peut-on observer des élèves qui se saisissent de cette interprétation pour rentrer cette fois dans une posture de dérision qui leur sert également de dérivatif à la mise en activité cognitive de décodage de l'oeuvre « *je vais courir derrière les bus maintenant !* », « *j'ai couru après l'amour vous voyez madame* », « *ah mais c'est un ouf il va pas se marier à un train !* ». Ici le lien émotion/cognition est donc particulièrement difficile à établir pour ces élèves qui évitent la véritable mise au travail. La réticence de ces collégiens à analyser la chanson selon cette interprétation nous amène à penser que le travail sur la base des émotions qu'implique tout travail artistique est périlleux avec des élèves dont, on l'a vu, le registre de l'identité symbolique est encore vascillant.

Mais ce travail sur les ressentis peut également être vertueux avec des élèves scolarisés dans ces dispositifs relais. C'était le cas par exemple lorsqu'une élève particulièrement non-connivente, s'émeut soudain d'une oeuvre contemporaine de Nicolas Floch à côté de laquelle elle « *serait passée sans s'arrêter* », nous dira t-elle. Il s'agissait d'un tapis de danse accroché au mur tel un grand monochrome noir. La médiation l'invitait à observer les traces « vivantes » de pieds des danseurs qui s'étaient « réellement » entraînés sur ce tapis de danse. En outre, et pour faire le lien avec des perspectives de recherche précédemment explorées, cette élève non socialisée dans son environnement familial aux enjeux des dispositions scolaire et esthétique, pratiquait la danse comme activité de loisir de grande importance pour elle. En cela, nous pouvons supposer que cette activité élective a permis une voie d'entrée dans l'oeuvre pour cette élève en « résonnant » particulièrement auprès d'elle.



Illustration 4: Les élèves d'un dispositif relais au musée le MAC/VAL face à l'oeuvre de Nicolas Floc'h, « Performance painting #4 », 2007.



Illustration 5: Des élèves au musée face à l'oeuvre de Pierre Soulages « Peinture, 165 x 411 cm », 1988

A partir de cette exploration sensible, la jeune fille a pu faire le parallèle avec une œuvre de Pierre Soulages qui était exposée dans la même salle (cf. illustration 5 ci-dessus), afin de mettre les deux démarches artistiques en miroir. Cette élève, de par l'émotion suscitée par l'observation des traces, s'est ainsi mise à appréhender le monochrome noir de P. Soulages à la recherche de traces également « vivantes », qu'elle a également trouvées dans cette œuvre (où l'artiste jouait consciemment sur les effets de texture et de lumière qu'il laissait dans l'oeuvre à l'aide d'outils en bois). Elle avait alors saisi le clin d'oeil entre artistes de l'art contemporain à l'art moderne et les filiations et entrain donc dans une réception savante. Cet exemple marquant constitue pour nous une forme d'ouverture de notre recherche. Interroger le passage de l'émotion à la cognition nous semble une voie de recherche complémentaire qui pourrait être tout à fait pertinente à explorer par la suite.

BIBLIOGRAPHIE

- Anyon, J. (1980), Social Class and the Hidden Curriculum of Work, *The Journal of Education* Vol. 162, pp. 67-92.
- Archat-Tatah, C. (2010). *Enjeux de l'introduction de l'art à l'école primaire et au collège. Processus d'apprentissage et mises en forme scolaire des confrontations aux oeuvres. Le cas du cinéma*. Thèse de doctorat sous la direction de E. Bautier, Université Paris 8.
- Archat-Tatah, C. (2013). Écrire pour devenir un spectateur amateur, *Le français aujourd'hui*, n°182, 77-92.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Baluteau, F. (2013). Curriculum optionnel et composition sociale : Le cas des collèges, *Socio-logos*, revue de l'association française de sociologie [En ligne], n° 8 (pp.).
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Comment les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des dispositifs, *Carrefours de l'éducation* N° 36, 9-13.
- Barrère, A. (2017). Articles « cadrage pédagogique » et « dispositifs pédagogiques » in : A. Van Zanten & P. Rayou. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation (2ème édition)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barrère, A. & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : enjeux et questions, *Revue française de pédagogie*, N°163.
- Barrère, A., Montaya, N. & Pequignot, B. (2013). *Les parcours « La Culture et L'art au Collège » : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle*. Synthèse du rapport pour le conseil général de la Seine St-Denis, laboratoire CERLIS.
- Bautier, É. (1989). Aspects sociocognitifs du langage. *Langage et société*, n° 47, 55-84.
- Bautier, É. (2004). Formes et activités scolaires : secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale in : N. Ramognino, P. Verges (Dir.), *La langue française hier et aujourd'hui, politiques de la langue et apprentissages scolaires* (Presses universitaires de Provence).
- Bautier, É. (2005). L'adaptation des formes scolaires aux élèves : aide ou leurre, in : L. Talbot, *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (ERES, 143-156).
- Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage, *Pratiques : Écrits et savoirs*, n°143-144, 11-26.
- Bautier, É. (2010b). Changements curriculaires, des exigences contradictoires qui construisent des inégalités : Entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs, in : C. Ben Ayed, *L'école démocratique*, (Armand Colin, 83-93).
- Bautier É., Bonnéry S., Archat C., Faure M-F., Grossman S. & Kundid L. (2006). *Les démarches éducatives partenariales : les enjeux et conditions de l'inscription des élèves dans des logiques scolaires*,

Rapport pour le Conseil Général de la Seine-Saint-Denis, Saint-Denis, Université Paris 8, équipe ESCOL-ESSI.

Bautier, É., Bonnéry, S. & Kakpo, S. (2016). D'hier à aujourd'hui, les manuels à l'école élémentaire et au collège, in : S. Bonnéry (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Études sociologique*. (La dispute).

Bautier É., Charlot B. & Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Bautier, É., Crinon, J. Rayou, P. & Rochex, J.Y. (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : Analyses secondaires de l'enquête PISA 2000, *Revue française de pédagogie*, n° 157, 85-101.

Bautier É., Crinon J., Delarue-Breton C., Marin B. (2012). Les textes composites, des exigences de travail peu enseignées, *Repères*, N°45, p.63-79.

Bautier, É. & Goigoux, R., (2004), Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de Pédagogie*, N°148, p.89-100.

Bautier, É. & Rayou, P. (2008). Ce qu'évalue vraiment PISA : Littéracie et univers de référence des élèves, in : D. Goux, J. Helmchen & E. Flitner (dir.) *L'école comparée, Regards croisés franco-allemands*, (L'Harmattan).

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, Pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bautier, É. & Rayou, P. (2013). La littératie scolaire. Exigences et malentendus : Les registres de travail des élèves, *Éducation et didactique*, 7-2., p.29-46.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y., (1997). Apprendre : des malentendus qui font la différence, in : J.P. Terrail, *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux*, (La Dispute).

Bautier É. & Rochex J.-Y., (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens : démocratisation ou massification ?*. Paris : Armand Colin.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2001). Rapport aux savoirs et travail d'écriture en Philosophie et Sciences économiques et sociales in : B. Charlot (dir.), *Les jeunes et le savoir*, (Anthropos).

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées, in : *Raisons éducatives : Situation éducative et significations*, N°8, p. 199-220.

Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (2007). Apprendre : ces malentendus qui font la différence, in : J.P Terrail (dir.), *La scolarisation de la France : Critique de l'état des lieux*, (La Dispute).

Bautier É & J.-Y. Rochex J-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Les codes socio-linguistique et contrôle social*. Le sens commun.

Bernstein, B. (1997). Ecoles ouvertes, Sociétés ouvertes ? in : J.C Forquin (dir.) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, (De boeck., 155-164).

Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : Presses Universitaires de Laval.

Bessy, C. & Chateauraynaud, F. (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. Paris : Metaillié.

- Bonnéry, S., (dir), Bautier, É. Dejaiffe, B. & Pirone, F. (2012). *Transmission-appropriation des pratiques musicales : formes et fonctions de la socialisation en banlieue populaire*. Rapport de recherche dans le cadre du programme PICRI de la Région Ile-de-France (projet en partenariat avec l'association Chroma / Zebroek). Janvier 2012.
- Bonnéry, S. (2003). *Des supposées évidences scolaires aux présupposés des élèves : la co-construction des difficultés scolaires des élèves de milieux populaires*, Thèse de doctorat, sous la direction de Elisabeth Bautier, Université Paris 8.
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission scolaire. *Pensée plurielle*, n° 11,(1), 75-82.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnéry, S. (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage, *Revue française de pédagogie*, 167, 13-23.
- Bonnéry, S. (2010a). Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse, *au colloque international « Enfance et culture » organisé par le RT « enfances » de l'AISLF, le CERLIS et le DEPS/MC, du 15 au 17 décembre 2010 à Paris*.
- Bonnéry, S. (2010b). « – Loup y es-tu ? – Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir, mon enfant... ». Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse ». Actes du Congrès AREF 2010 : *Actualité de la Recherche en Éducation et Formation*.
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques, *Recherches en didactiques*, n°12, décembre 2011, pp.65-84.
- Bonnéry, S. (2013). *Les processus de domination inscrits dans (et encouragés) par les manuels scolaires et parascolaires*. Communication / RT4 dans le cadre du congrès « Les dominations » de l'AFS à Nantes.
- Bonnéry, S. (dir.), (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires : Études sociologiques*. Paris : L'enjeu scolaire.
- Bonnéry, S., (dir), Bautier, E. Dejaiffe, B. & Pirone, F. (2012). *Transmission-appropriation des pratiques musicales : formes et fonctions de la socialisation en banlieue populaire*. Rapport de recherche dans le cadre du programme PICRI de la Région Ile-de-France.
- Bonnéry, S. & Eloy, F. (2017). La socialisation à la disposition esthétique à travers l'enseignement musical : un analyseur des modalités légitimes d'organisation de l'éclectique, in : P. Kaelblen, I. Kirchberg, A. Robert, *Bourdieu et la musique, bilan et perspectives*, (Paris : éditions Delatour).
- Bonnéry, S. & Fenard, M. (2013a). Les répertoires musicaux des adolescents : légitimité et omnivorité au prisme de la socialisation, *VEI Diversité*, N° 173.
- Bonnéry, S. & Fenard, M. (2013b). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux, *Revue française de pédagogie*, N°185, 35-47.
- Bonnéry, S. & Kakpo, S. (dir.) (2012). *Le temps d'étude requalifié : circulation des savoirs entre la classe et les dispositifs hors la classe*. Rapport de recherche pour la ville de Gennevilliers, ESCOL/ CIRCEFT, Université Paris 8.

- Bonnéry, S. Martin, E. (2002), *Les classes-relais. Un dispositif pour les jeunes en rupture scolaire*, Paris : ESF éditeur.
- Bonnéry, S. & Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires : Sociologie d'un détour, *Lien social et politiques*, N° 70, p. 135-150.
- Bourdieu, P. (1966). L'Ecole conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, vol. 7, N° 3, p. 325-347.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique : précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1975). *Choses dites*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, Seuil, 1992.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : sur la théorie de l'action*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. & Darbel. (1966). *L'amour de l'art : Oeuvres culturelles et disposition cultivée*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Darbel, A. & Schnapper, D. (1969). *L'amour de l'art*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bouveau, P. & Rochex, J.Y. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. Paris : Hachette éducation, CNDP.
- Bronckardt, J.P. (2004). La construction des significations dans l'activité située : L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail in : Moro, C. & Rickenmann, R., *Situation éducative et significations* (De Boeck Supérieur).
- Caillet, E. (1995). A l'approche du musée, la médiation culturelle. Lyon : Pressus Universitaires de Lyon.
- Caillet E. & Perret C. (2007). *L'art contemporain et son exposition (2)*. Paris : L'Harmattan.
- Carmen Garcia, M. (2015). La légitimation artistique de la danse hip-hop et du cirque contemporain, un effet de l'institutionnalisation de pratiques culturelles « populaires », *Informations sociales*, N° 190.
- Cardone S. (2011). La photographie et le récit biographique, instruments narratifs pour l'exploration du soi, la méthodologie du photolangage, in : I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell Puigross, *Université et formation tout au long de la vie : un partenariat européen de mobilité sur les thèmes de l'éducation des adultes*, (L'Harmattan p.253-277).
- Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique, *Sociologies pratiques*, N° 25, p. 73-84.
- Cayouette-remblière, J. (2013). *Le Marquage Scolaire. Une Analyse « Statistique Ethnographique » : des trajectoires des enfants de classes populaires à L'école*. Thèse de doctorat, sous la direction de Stéphane Beaud. Soutenue à Paris, EHESS.

- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2004). Quelles pratiques d'enseignement pour compenser les inégalités sociales en grande section de maternelle, in : L. Talbot, *Pratiques d'enseignements et élèves en difficultés*, (ERES, p.112-121).
- Chabanne, J.C. & Bucheton, D. (2002). *Parler, écrire, pour penser et apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage comment parler de l'oeuvre ?, *Le français aujourd'hui*, N° 182, 55-66.
- Chamboredon, J.-C. (1983). « Adolescence et post-adolescence : la "juvénisation" ». *Actes du colloque sur la post-adolescence, organisé à Grenoble du 30 avril au 1er mai 1983*.
- Chamboredon, J.-C. & Prévot J. (1973). « Le métier d'enfant ». *Revue française de sociologie*, vol. 14, p. 295-335.
- Champagne, P. & Christin, O. (2012). *Pierre Bourdieu : une initiation*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Champi, P., Etevé, C., Forquin J.-C. & Robert A.-D. (2001). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, (article apprentissage)*. Retz.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue, *Sociétés contemporaines* N° 11-12.
- Charlot, B. (1994). Ce qui se pense dans les zones d'éducation prioritaires : analyse des demandes de financements, in : B. Charlot, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (Armand Colin, p.121-142).
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1986). La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné, *Revue française de pédagogie* N°76.
- Claude, M.S. (2015). *Commenter la peinture, commenter la littérature, présupposés, limites et perspectives d'un détour*. Thèse de doctorat sous la direction de Patrick Rayou, Université Paris 8.
- Coulanjeon, P. (2004). *Les musiciens interprètes en France : portrait d'une profession*, La Documentation française.
- Coulanjeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.
- Coulanjeon, P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction*. Paris : Grasset.
- Delarue-Breton, C. & Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français aujourd'hui*, 190,(3), 51-60.
- Denauw, C. (2012). Éducation et musée : un tandem complexe, *Sociétés*, N°118, p. 87-95.
- Deslyper, R. (2013). Une « école de l'autodidaxie »? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire », *Revue Française de Pédagogie* N°183, p.49-58.
- Détrez, C. (2014). Les loisirs à l'adolescence: Une affaire sérieuse, *Informations sociales*, N°181 p.8-18.

- Develey, M. (2009). La science et le problème : La disciplinarité simplifie l'enseignement de la Science, mais c'est la transdisciplinarité qui permet d'enseigner la résolution des problèmes, *Revue internationale de psychosociologie*, Vol. 15.
- Dewey, J. (1994). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (2005). *L'Art comme expérience : oeuvres Philosophiques*. Pau : Farrago .
- Donnat, O. (1994). *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*. Etude du DEPS. La Découverte.
- Donnat, O. (2010). Les pratiques culturelles à l'ère numérique. *L'Observatoire*, 37 (2), 18-24. .
- Eco, U. (1965). « L'œuvre ouverte ». Paris : Seuil.
- Eco, U. (1979) *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Editions Grasset.
- Eloy, F. (2010). Esthétisation du populaire, popularisation du savant : les stratégies d'utilisation de la culture juvénile dans le cadre des cours d'éducation musicale au collège, Colloque international « Enfance et Culture », 15-16-17 décembre 2010, Ministère de la Culture et de la Communication/Paris V – Descartes.
- Eloy, F. (2012). *Apprendre à écouter la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*, Thèse de doctorat, sous la direction de Dominique Pasquier, Paris, EHESS.
- Eloy, F. (2013). La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire : L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme, *Revue française de pédagogie*, N° 185.
- Eloy, F. (2014). Le rapport des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire : Le cas de l'éducation musicale au collège, *Agora débats/jeunesses*, N° 66, p. 77-90.
- Eloy, F. (2015a). *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Eloy F. (2015b). Le développement des dispositions à l'« éclectisme éclairé » dans l'éducation musicale au collège, in Bonnéry S., *Sociologie des supports pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Eloy, F. & Palheta, U. (2008). Cultures juvéniles et enseignement musical au collège, *Revue Française de Pédagogie*, N°163.
- Fabianni, JL. (2007). *Après la culture légitime: objets, publics, autorités*, Paris, l'Harmattan.
- Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? : Genèse d'un paradigme, *Recherches en éducation*, N°5.
- Fabre, M. , Weil-Barais A., & Xypas C. (dir.) (2014). *Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. De Boeck Supérieur.
- Fabre, S. (2013). *Enseignement des arts plastiques au collège : approche disciplinaire et perspectives normatives en éducation artistique et culturelle*. Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Yves Rochex, Université Paris 8.
- Faoubar M. (2015). Inégalités et pluralité de l'action chez Bernard Lahire, *SociologieS* [En ligne], URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/5152>
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris, La Dispute.

- Faure, S. & Carmen-Garcia, M. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La Dispute.
- Filiod, J.P. (2010). Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de « résidences d'artistes » en école maternelle, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, Vol. 43, p. 77-94.
- Forquin, J.-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques : Présentation et choix de textes*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Galand, O. (2009). *Les jeunes*. Paris : La découverte.
- Galodé, G. & Michaut, C. (2003). Le cheminement des étudiants dans les écoles supérieures d'art, *Revue française de pédagogie*, N°143, p. 79-89.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris : Le Seuil.
- Genette, G. (1997). *L'Œuvre de l'art*. Paris : Seuil.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Glevarec, H. (2016). *La culture à l'ère de la diversité*. La Tour d'Aigues : Editions de l'aube.
- Goody, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grignon, C. & Passeron, J.-C (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris : Hautes études / Gallimard / Le Seuil.
- Heinich, N. (1993). *L'art en régime de singularité. Quelques caractéristiques sociologiques de l'art contemporain*. Open éditions press.
- Heinich, N. (1998). *L'art contemporain exposé aux rejets : étude de cas*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Heinich, N. (2004). *La sociologie de l'art*. Paris : La Découverte.
- Heinich, N. (2008). Ce que fait l'interprétation. Trois fonctions de l'activité interprétative. *Sociologie de l'Art*, opus 13 (3), 11-29.
- Heinich, N. (2009). *Faire voir : l'art à l'épreuve de ses médiations*. Bruxelles : Les impressions nouvelles.
- Heinich, N. & Shapiro, R. (2012). (dir.), *De l'artification : Enquêtes sur le passage à l'art*, Paris : EHESS.
- Henri-Panabiere, G., Renard, F. & Thin, D. (2013). Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais, *Revue française de pédagogie*, n° 183, 2013, p. 71-82.
- Isambert-Jamati V. (1984) *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris: PUF.
- Isambert-Jamati V. (1995). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris, L'Harmattan.
- Jauss. (1972). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Javeau, C. (2004). La posture critique en sociologie de l'éducation, *Revue Éducation et Sociétés* N°13, p.57-70.

- S. Kakpo et J. Netter, (2013). L'aide aux devoirs. Dispositif de lutte contre l'échec scolaire ou caisse de résonance des difficultés non résolues au sein de la classe ?, *Revue française de pédagogie*, 182, 55-70.
- Kerlan, A. & Erruti, R. (2008). Des artistes à la maternelle : Quels effets dans l'école, dans les apprentissages et le développement des enfants ?, publication bilingue, in *Evaluating The Impact of Arts and Cultural Education, A European and International Symposium*, Centre pompidou, Paris, 2008.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Klein, J. (2013). 13. De la médiation culturelle à la médiation artistique: Ateliers d'écriture auprès d'adolescents dits « violents ». in : *L'adolescent entre marge, art et culture: Une clinique des médiations en groupe* (pp. 219-236). Toulouse, France: ERES.
- Lafargue de Grangeneuve L., (2003). L'opéra de Bordeaux, la danse hip-hop et ses publics in : O ; Donnat, P. Tollila, *Le(s) public(s) de la culture* (Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)).
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2004). *La Culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2012). *Mondes pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris : Seuil.
- Lavin, M. (1998). L'histoire des arts. Emergence d'un enseignement. Hachette éducation.
- Lebeaume, J. (2007). Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre » in : *Coordonner, collaborer, coopérer* (De Boeck Supérieur).
- Lebon, F. (2013). La musique autrement ? Les musiciens intervenants entre travail social et création artistique, *Education et sociétés*, N° 31, p. 171-186.
- Légon, T. (2010). *Dispositifs institutionnels et pratiques culturelles juvéniles ordinaires: la réception des dispositifs sur le cinéma par les jeunes rhonalpains*, Actes du colloque international *Enfances et cultures*, Ministère de la Culture et de la Communication, 9es Journées de sociologie de l'enfance, Paris, 2010.
- Légon, T. (2014). Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique : La réception de lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhonalpains, *Agora débats jeunesse*, 2014/1 N° 66 p.47-60.
- Lemêtre, C. (2009). *Entre démocratisations scolaire et culturelle : sociologie du baccalauréat théâtre*. Thèse de doctorat sous la direction de Gérard Mauger et de Charles Suaud, université de Nantes.
- Lemêtre, C. (2015). Enseigner le théâtre : entre travail et jeu, l'espace des malentendus in : P. Rayou (dir.) *Aux frontières de l'école : institutions, acteurs et objets*. Presses universitaires de Vincennes.
- Marsault, C. (2002). « L'enseignement du second degré ». Dans Camy J. (dir) *L'emploi sportif en France : situation et tendances d'évolution*. Coédition AFRAPS-RUNOPES.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, N° 2. p. 23-29.

- Martinand, J.L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum, *Investigações em Ensino de Ciências*. Vol. 8, n° 2, 125-130.
- Massin, M. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*, Paris : La Découverte.
- Millet, M. (2017). Milieux populaires (scolarisation des élèves des). in : A. Van Zanten, P. Rayou. *Dictionnaire de l'éducation* (Presses universitaires de France, p.606-612).
- Millet, M. & Thin, D. (2003). Une déscolarisation encadrée : Le traitement institutionnel du désordre scolaire dans les dispositifs-relais, *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 149, pp. 32-41.
- Montoya, N. (2008). Médiation et médiateurs culturels : quelques problèmes de définition dans la construction d'une activité professionnelle, *Lien social et politique*, N°60, p.25-35.
- Morel, S. (2006). Une classe de zep à l'opéra de paris: Enjeux et effets de l'action culturelle. *Réseaux*, N° 137,(3), 173-205.
- Necker, S. (2010). Monde de l'école et monde de l'art... Quelles pratiques, interactions et problématiques induites par la présence des danseurs dans les classes ?, *Marges* [En ligne], N°10. URL : <http://marges.revues.org/492> ; DOI : 10.4000/marges.492
- Netter, J. (2012). Circulation réelle du travail entre classe et hors-classe, *communication au colloque « Sociologie et didactique. Vers une transgression des frontières ?*, HEP Lausanne, septembre 2012, disponible en ligne.
- Netter, J. (2015) La division du travail scolaire : segmentation, solidarité, inégalités dans l'école primaire contemporaine, Thèse de doctorat sous la direction de Patrick Rayou. Université Paris 8.
- Netter, J. (2016a). La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles, *Espaces et sociétés*, N° 166.
- Netter, J. (2016b). Une exposition « clés en main » : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire, *Carrefours de l'éducation*, N° 41)
- Nouvellon, M. & Jonchery, A. (2014). Musées et adolescents : l'impossible médiation : Une enquête à l'intérieur et autour du Centre Pompidou, *Agora débats/jeunesses*, 66,(1), 91-106.
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission: un choc des cultures ?, *Culture prospective*, N°1, p.1-8 .
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38,(3), 69-94.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : La tyrannie de la majorité*. Autrement.
- Passeron, J.C. (1989) . « L'œil et ses maîtres : fable sur les savoirs et les plaisirs de la peinture », postface aux *Jolis Paysans peints*, Marseille, IMEREC, déc. 1989, p. 99-123.
- Passeron, J.C. & Pedler, E. (1991). *Le Temps donné aux tableaux*, Marseille, IMEREC.
- Péquignot, B. (2008). Retour sur l'image, *Sociologie de l'art*, Opus N°11 et 12, p.195-210.

- Péquignot, B. (2012). Serge Saada, Et si l'on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur, Éditions de l'Attribut Toulouse 2011, 154 pages, *Sociologie de l'Art*, OPuS N°20, p. 105-112.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (6e éd. 2005).
- Perrenoud, Ph. (2004). Evaluer des compétences, *Educateur*, N° spécial, mars, p.8-11 .
- Peterson, R. (2004). Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives, *Sociologie et sociétés*, Vol. 36, N°1, p. 145-164.
- Peugny, C. (2013). *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, Paris : Le Seuil.
- Peyrin, A. (2007). Les modes de professionnalisation de l'accompagnement muséal : Profils et trajectoires de médiateurs, *Sociologie de l'art*, N°9-10, p. 139-169.
- Peyrin, A. (2010). *Etre médiateur au musée : Sociologie d'un métier en trompe l'œil*, Paris : La Documentation française.
- Peyrin, A. (2012). Focus - Les paradoxes de la médiation culturelle dans les musées. *Informations sociales*, 170 (2), 62-65.
- Pirone, F. & Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire, *Revue française de pédagogie*, N ° 179, p. 49-62.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, MCB University press, Vol.9.
- Raynaud, D. (1999). L'émergence d'une sociologie des œuvres : une évaluation critique, *Carnets internationaux de sociologie*, N°106 , p 119-143.
- Rayou, P. (2002). *La dissert de philo : sociologie d'une épreuve scolaire*. Rennes. Presses universitaires de Rennes.
- Rayou, P. (dir.), (2015). *Aux frontières de l'école : Institutions, acteurs et objets*, Vincennes : Presses universitaires de Vincennes.
- Rayou, P. (2016). Enseignants et élèves. À la recherche d'un monde commun. in : V. Lussi Borer Valérie, L. Ria (dir.), *Apprendre à enseigner* (Paris : Presses Universitaires de France).
- Rayou, P. & Van Zanten, A. (2017). *Dictionnaire de l'éducation*. 2^{ème} réédition. Editions Quadrige/ PUF.
- Renard, F. (2008). Une approche sociologique des habitudes de lecture. Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire, *Éducation et Didactique*, vol. 2, n° 1.
- Renard, F. (2009). « Des lectures lycéennes inopportunes en contexte scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 167, 2009.
- Reuter, Y. (2007) La conscience disciplinaire : présentation d'un concept, *Education et didactiques*, vol.1, N°2.
- Rochex, J. (2009). Expérience scolaire et procès de subjectivation. *Le français aujourd'hui*, 166,(3), 21-32.
- Rochex, J.Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Roueff, O. & Sofio, S. (2013). Intermédiaires culturels et mobilisations dans les mondes de l'art, *Le Mouvement Social*, 243,(2), p. 3-7.

- Ruppin, V. (2015). Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école, *Education et sociétés*, N° 35, p.151-167.
- Saada S. (2011). *Et si on partageait la culture ? : Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*. Editions de l'Attribut.
- Safford, K. & Barrs, M. (2007). Divers itinéraires vers la signifiante, apprentissage du langage et de la lecture dans les projets de création artistique, in : *Evaluer les effets de l'éducation artistiques et culturelle*, Symposium européen et international de recherche. 10-12 janvier 2007 : Centre Pompidou, Paris.
- Sizorn, M. (2014). Le cirque à l'épreuve de sa scolarisation : Artificiation, légitimation... normalisation ?, *STAPS*, N° 103, p. 23-38.
- Tardif M. & Le Vasseur L. (2010) *La division du travail éducatif*. Paris : Presses universitaires de France.
- Terrail, J.P. (2002). *De l'inégalité scolaire*, Paris : La dispute.
- Terrail, J.-P. (1990). *Destins ouvriers, la fin d'une classe ?*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tozzi, M. (2005). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, Lyon : chroniques sociales.
- Uzel, J.P. (1997). Pour une sociologie de l'indice, *Sociologie de l'art*, N°10.
- Van Brederode, M. (2016). *Savoirs scientifiques, malentendus et inégalités sociales à l'école : les formes disciplinaires des SVT en 6ème*. Thèse de doctorat sous la direction de Patrick Rayou, Université Paris 8.
- Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. Dans *La profession d'enseignant aujourd'hui: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 207-223). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Vandenbunder, J. (2015). Peut-on enseigner l'art ? : Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique , *Revue Française de Pédagogie*, N°192.
- Vincent, G. (1994). *L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, pp.11-48, 1994
- Vygotski, L.S. (1934-1997). *Pensée et Langage*, Paris : La Dispute.

Autres documents cités

- Ministère de l'Education Nationale : Décret sur l'enseignement de l'histoire des arts, 2008
- Ministère de l'Education Nationale : Directives sur le PEAC, 2016.
- Ministère de l'Education Nationale : *Programme d'arts-plastiques*, 2016, cycle 4
- Ministère de l'Education Nationale : *Programme d'éducation musicale*, 2016, cycle 4.
- Ministère de l'Education Nationale : *Programme d'histoire des arts*, 2016, cycle 4
- Ministère de l'Education Nationale : *Programme d'histoire des arts*, 2015, cycle 3.
- Ministère de l'Education Nationale : *Programme de français*, 2016, cycle 4
- Ressource *Eduscol* pour l'histoire des arts 2008, mis à jour en 2009.

Extrait de l'éditorial du projet « chanson, tweet et liberté », signé par les concepteurs du dispositif Zebroch au Bahut.

Article paru dans le café pédagogique sur le projet Zebroch au Bahut, 2009.

Plaquette de présentation des actions éducatives de Zebroch, année 2014.

Extrait du CQFD « Ce Qu'il Faut Découvrir », document pédagogique à destination des enseignants (MAC/VAL, 2014).

Publications de PISA, OCDE 2012

ANNEXES

Table des annexes

ANNEXE N°1 : Les élèves enquêtés (terrain musique).....	438
ANNEXE N°2 : Les élèves enquêtés (terrain musée).....	439
ANNEXE N°3 : Répartition des classes conniventes et non conniventes de notre enquête.....	440
ANNEXE N°4 : Récapitulatif des profils des élèves en fonction des groupes sociaux.....	441
ANNEXE N°5 : Artistes à reconnaître pour le test culturel.....	442
ANNEXE N°6 : Résultats du test culturel.....	443
ANNEXE N°7 : Comparaison des médiations de la chanson et des œuvres contemporaines....	447
ANNEXE N°8 : Observation d'une visite scolaire au MAC/VAL.....	448
ANNEXE N°9 : Entretien semi-directif avec Louis.....	461

ANNEXE N°1 : Les élèves enquêtés (terrain musique)

Tableau récapitulatif des élèves enquêtés (entretiens retranscrits)							
Terrain d'enquête : Association Zebroek							
Elèves en difficultés scolaires							
Nom de l'élève	Genre	âge	Classe	Profession du père	Profession de la mère	Niveau d'étude des parents	Projet professionnel de l'élève
Anton	G	14 ans	4ème SEGPA	Pâtissier chef	Agente surveillance voie publique, police municipale	Bac pro	Plombier ou tatoueur
Bryan	G	15 ans	4ème SEGPA	Chauffeur poids lourds	Aide soignante (au chômage)	CAP-BEP	Vente ou pompier
Samir	G	14 ans	4ème SEGPA	Absent	Sans profession	Pas de diplômes	Architecte
Mickaël	G	15 ans	3ème SEGPA	Ouvrier usine automobile	Fleuriste	CAP-BEP	Mécanicien
Stacy	F	14 ans	4ème SEGPA	Ouvrier usine grande distribution	Sans emploi	Pas de diplômes	manager (vente)
Marina	F	16 ans	3ème SEGPA	Ambulancier	Secrétaire dans la société d'ambulance	Bac-Pro	Photographe ou mannequin
Mourad	G	15 ans	4ème SEGPA	Eboueur	Aide soignante	Pas de diplômes/ CAP-BEP	Barman
Rosetta	F	13 ans	Classe relais	Chauffeur de cars	Auxiliaire de vie	CAP-BEP	?
Fiona	F	14 ans	4ème SEGPA	maçon	Agente d'entretien	CAP-BEP/ Pas de diplômes	Assistante maternelle ou auxiliaire de vie
Elèves de niveau intermédiaire							
Fatiha	F	13 ans	5ème ART	Technicien polyvalent	Secrétaire dans une mairie	BEP-CAP	Styliste
Tomy	G	14 ans	3ème	Absent	Aide soignante	BEP-CAP	Pédiatre
Rokiata	F	14 ans	3ème	Absent	Agente d'entretien dans un hôtel	Pas de diplômes	Secrétaire juridique
Chloé	F	14 ans	3ème	Directeur d'un restaurant	Agente d'entretien dans ce restaurant	Bac pro/ pas de diplômes	Comptable ou agent immobilier
Théo	G	14 ans	3ème	Cuisinier	Aide soignante dans une maison de retraite	Bac pro/ Cap-BEP	pâtissier
Elodie	F	14 ans	4ème	Châssier (bâtiment) au chômage suite à des problèmes de santé	Famille d'accueil	Bac-pro	Scientifique/ Biologiste
Miloud	G	15 ans	3ème	Ouvrier du bâtiment	Au chômage	CAP-BEP	?
Manel	F	15 ans	3ème	Agent de sécurité à la CAF	Cantinière dans une école maternelle	Pas de diplômes/ CAP-BEP	Journaliste
Elèves en réussite scolaire							
Yann	G	12 ans	5ème ART	Chauffeur-livreur	Secrétaire de mairie	Bac pro/ Bac+2	Ingénieur dans les jeux vidéos
Soline	F	15 ans	3ème	Educateur spécialisé	Assistante sociale	Bac+3	Procureur
Nour	F	14 ans	4ème	Commercial	Femme au foyer	Bac pro	?
Malik	G	14 ans	4ème	Informaticien pour les réseaux de téléphonie	Enseignante de français	Bac+2/ Bac+5	Avocat ou ingénieur en informatique
Mariama	F	15 ans	4ème	Homme politique africain	Travail dans les bureaux (en Afrique)	Bac+2/ Bac pro	Architecte
Louis	G	14 ans	3ème	Educateur spécialisé	Enseignante spécialisée	Bac+3/ Bac +5	Journaliste musical
Stefan	G	14 ans	3ème	Technicien informatique	Chef de projet (téléphonie)	Bac +2	Designer industriel
Hana	F	14 ans	3ème	Professeur d'arabe	Assistante maternelle	Bac+5/ Bac-pro	Médecin
Cindy	F	14 ans	3ème	Chef d'entreprise maçonnerie	Secrétaire médicale	BAC pro	Avocate

ANNEXE N°2 : Les élèves enquêtés (terrain musée)

Tableau récapitulatif des élèves enquêtés (entretiens retranscrits)							
<i>Terrain d'enquête : musée le MAC/VAL</i>							
Elèves en difficultés scolaires							
Nom de l'élève	Genre	âge	Classe	Profession du père	Profession de la mère	Niveau d'étude des parents	Projet professionnel de l'élève
Ibrahim	G	14 ans	3ème	absent	Auxillière de puériculture	CAP-BEP	?
Alexis	G	14 ans	Classe relais	Salarié entreprise de distributeurs de cafés	Infirmière	Bac pro/ Bac +3	éducateur sportif
Aurélien	G	13 ans	Classe relais	Gardien dans une école maternelle	Salariée d'un pressing	Pas de diplômes	?
Fatoumata	F	14 ans	Classe relais	Retraité (agent d'entretien)	Agente d'entretien	Pas de diplômes	Aide soignante
Brandon	G	14 ans	Classe relais	Maçon	Agente d'entretien	CAP-BEP /pas de diplômes	Pompier
Rodrigo	G	14 ans	Classe relais	Mécanicien	Salariée restauration collective	CAP-BEP	Mécanicien
Dylan	G	14 ans	3ème	Routier (au chômage)	Vendeuse prêt à porter (au chômage)	CAP-BEP	Commerce ou mécanique
Mounir	G	14 ans	Classe relais	Gardien de nuit	Agente d'entretien	Pas de diplômes	Pompier
Olivia	F	15 ans	Classe relais	Mécanicien (au chômage suite à un accident)	Employée d'usine	CAP-BEP /pas de diplômes	Puériculture
Solal	G	14 ans	Classe relais	absent	Caissière dans un supermarché	Pas de diplômes	Montage vidéo
Tarek	G	15 ans	Classe relais	absent	Auxillière de vie	CAP-BEP	?
Marc-Antoine	G	14 ans	Classe relais	Absent (enseignant économie gestion en Guadeloupe)	Professeur des écoles au chômage	BAC+3	Travail dans le domaine littéraire
Elèves de niveau intermédiaire							
Emmanuelle	F	14 ans	3ème	Pilote dans l'armée	Ouvrière du tri postal	BAC+3/ BEP-CAP	Sage-femme
François	G	14 ans	3ème	Absent (Eboueur)	Serveuse restaurant	Pas de diplômes	Pâtisserie
Elèves en réussite scolaire							
Alice	F	14 ans	3ème CHAM	Musicien professionnel	Comédienne (théâtre)	Bac+3/ Bac+5	Comédienne (théâtre)
Aurore	F	15 ans	3ème	Mécanicien	Ouvrière usine d'aliments pour animaux	CAP-BEP	Sage-femme
Chen	F	15 ans	3ème	Directeur relations clientèles à l'étranger	Mère au foyer	Bac+5	Ne sait pas mais envisage de longues études
Sabrina	F	14 ans	3ème	Ingénieur Télésurveillance	Conseillère général (ingénieur polytechnique à Madagascar)	Bac+5	Architecte ou danseuse de break dance
Zeliha	F	14 ans	3ème	?	?	?	Marketing ("pas comme simple vendeuse")
Nawel	F	14 ans	3ème	Soudeur (au chômage)	Sans travail	Bac-pro	Médecin
Onur	G	15 ans	3ème	Ouvrier du bâtiment	Femme au foyer	CAP-BEP	Ingénieur en bâtiments
Donatello	G	14 ans	3ème CHAM	Décorateur d'intérieur	Guide dans un musée	Bac+5	Design industriel

ANNEXE N°3 : Répartition des classes conniventes et non conniventes de notre enquête

OBSERVATIONS ASSOCIATION ZEBROCK	
Classes conniventes	Classes non conniventes
Médiatrice : Marine Classe : 5ème ART, D. (93)	Médiatrice : Elise Classe : classe relais, A. (93)
Médiatrice : Elise Classe : 4ème CHAM, N/M (77)	Médiatrice : Elise Classe : classe relais, S. (93)
Médiatrice : Elise Classe : 4ème, LF/J. (77)	Médiatrice : Elise Classe : 4ème SEGPA, Vi. (77)
Médiatrice : Elise Classe : 4ème, Paris (75)	Médiatrice : Marine Classe : 5ème SEGPA, A/B (93)
	Médiatrice : Marine Classe : 4ème, LC (93)
	Médiatrice : Elise Classe : 4ème, SD (93)
	Médiatrice : Elise Classe : classe relais, CSB (93)
	Médiatrice : Marine Classe : 4ème, S. (93)

OBSERVATIONS MUSEE LE MACVAL	
Classes conniventes	Classes non conniventes
Médiateur : Antoine Classe : 3ème CHAAP, N/M (94)	Médiateur : Thierry Classe : Atelier relais CLR (94)
Médiatrice : Anaïs Classe : 3ème, M-Al. (94)	Médiateur : Maxime Classe : Classe relais VL (94)
Médiateur : Alexandre Classe : 3ème, Al. (94)	Médiateur : Alexandre Classe : 3ème, Va. (94)
Médiatrice : Iris Classe : 3ème, B. (94)	Médiateur : Antoine Classe : 3ème, Va. Bis (94)
Médiatrice : Anaïs Classe : 3ème, M-Al. (94)	

ANNEXE N°4 : Récapitulatif des profils des élèves en fonction des groupes sociaux

		Musique	Musée
Elèves connivents des attentes scolaires produisant des réceptions savantes des oeuvres	Groupe 1 : Très bons élèves de milieux intellectuels/ cultivés	Louis, 14 ans, très bon élève, 3ème CHAM, collège de R. (93). Père éducateur spécialisé (Bac+3), mère enseignante spécialisée classes ULIS (Bac +5). Projet professionnel de l'élève : Journaliste musical.	Alice, 14 ans, très bonne élève, 3ème CHAAP, collège de NsM (94). Père musicien professionnel (Bac + 3), mère comédienne de théâtre (Bac + 5). Projet professionnel de l'élève : comédienne de théâtre.
		Soline, 15 ans, très bonne élève, 3ème, collège de S. (93). père éducateur spécialisé (Bac+3), mère assistante sociale (Bac + 3). Projet professionnel de l'élève : procureure.	Donatello, 15 ans, bon élève, 3ème CHAAP, collège de NsM (94). Père décorateur d'intérieur (Bac +2), mère guide dans un musée (Bac +5). Projet professionnel de l'élève : designer industriel.
	Groupe 2 : Bons élèves de milieux économiques stabilisés	Chloé, 14 ans, élève niveau moyen, 3ème, collège de BsC (77). Père directeur d'un restaurant (Bac Pro), Mère femme de ménage (Bac pro). Projet professionnel de l'élève : comptable ou agent immobilier.	Aurore, 15 ans, bonne élève, 3ème collège de V. (94). Père mécanicien (CAP/BEP), mère secrétaire (Bac Pro). Projet professionnel de l'élève : sage-femme.
		Nour, 14 ans, bonne élève, 4ème collège de SD (93). Père commercial (Bac pro), mère femme au foyer (Bac pro). Projet professionnel de l'élève : indéterminé.	
Elèves non connivents des attentes scolaires produisant des réceptions populaires des oeuvres	Groupe 3 : Elèves en difficulté, de milieux populaires entre-deux	Rosetta, 14 ans, élève en décrochage scolaire, Classe relais de CSB (93). Père chauffeur de car (pas de diplômes), mère auxiliaire de vie (CAP/BEP). Projet professionnel de l'élève : indéterminé.	Marc-Antoine, 14 ans, élève en décrochage scolaire, classe-relais VL (94). Père enseignant économie gestion absent en France, (Bac+3), Mère au chômage (professeure des écoles dans son pays d'origine). Projet professionnel de l'élève : travail dans le domaine littéraire.
		Malik, 15 ans, élève en difficulté scolaire, 4ème SEGPA, collège de V. (77). Père éboueur (pas de diplômes), mère aide soignante (CAP/BEP). Projet professionnel de l'élève : barman.	
		Théo, 14 ans, élève niveau moyen, 3ème, collège de BsC (77). Père cuisinier (CAP/BEP), Mère aide-soignante (Bac pro). Projet professionnel de l'élève : pâtissier.	
		Anton, 14 ans, élève en difficulté scolaire, 4ème SEGPA, collège de V. (77). Père pâtissier chef (Bac pro), Mère agente de surveillance voie publique, police municipale (Bac pro). Projet professionnel de l'élève : plombier ou tatoueur, dessinateur.	
	Groupe 4 : Elèves en grande difficulté, de milieux précarisés	Stacy, 14 ans, élève en difficulté scolaire, 4ème SEGPA, collège de V. (77). Père ouvrier d'usine (pas de diplômes), mère au chômage (pas de diplômes). Projet professionnel de l'élève: commerce, vente.	Olivia, 15 ans, élève en décrochage scolaire, classe-relais de VL (94). Père mécanicien au chômage (CAP/BEP), Mère ouvrière d'usine (pas de diplômes). Projet professionnel de l'élève : auxillière de puériculture.
			Brandon, 14 ans, élève en décrochage scolaire, classe-relais VL (94). Père maçon (CAP/BEP), mère femme de ménage (pas de diplômes). Projet professionnel de l'élève : pompier.

ANNEXE N°5 : Artistes à reconnaître pour le test culturel

Liste des chanteurs et groupes présents visuellement sur le test-culturel musical	
Alain Bashung	La Caution
Anaïs	Léo Ferré
Beethoven	Louis Armstrong
Bob Dylan	Madonna
Bob Marley	Mano Negra
Booba	Manu Chao
Bootsy Colins	MC Solaar
Boris Vian	Michel Polnaref
Buena Vista social club	Mickael Jackson
Byonce	Mozart
Charles Trenet	Nana Mouskouri
Clarika	NTM
Dalida	Oum Kelsoum
Duke Hellington	Papa Wemba
Eddy Mitchel	Renaud
Edith Piaf	Robert Smith
Elvis Presley	Salif Keita
Etienne Daho	Sarah Berna-ardt
Fela Kuti	Serge Gainsbourg
50 Cents	Sheikha Rimiti
France Gall	The Beattles
Georges Brassens	The Cure
Guem	The Cure
Jacques Dutronc	Yvette Horner
James Brown	
Jean Ferrat	
Jimmy Hendrix	

Liste des artistes à reconnaître sur le test-culturel (œuvres picturales)
Andy Wahrol
Claude Monet
Diego Velasquez
Edgar Munch
Edgard Degas
George Braque
Henri Matisse
Jean-Auguste-Dominique Ingres
Jackson Pollock
Théodore Guéricault
Léonard De Vinci
Man Ray
Marcel Duchamp
Max Ernst
Paul Gauguin
Paul Klee
Picasso
Salvador Dali
Van-Gogh
Vassily Kandinsky
Yves Klein

ANNEXE N°6 : Résultats du test culturel

Voici deux tableaux présentant les résultats de notre test sur le patrimoine des oeuvres de la peinture et de la chanson. Celui-ci nous permet d'analyser les écarts entre les deux idéaux-types correspondant aux milieux savants et populaires selon deux axes principaux. D'une part, nous pouvons y lire des variations en terme d'amplitude de répertoire patrimonial disponible selon les élèves. D'autre part, nous pouvons également en tirer des conclusions en terme de différentiel de "volume" de discours sur les oeuvres selon les groupes socio-culturels. Par "volume de discours" nous entendons traiter du caractère plus ou moins abondant de commentaires émis par les élèves sur les oeuvres auxquelles ils sont confrontés dans ce jeu-test.

Musique				
Groupes	Elèves	Nombre d'artistes reconnus sur 49 artistes	Volume de l'échange sur le patrimoine (en Nbre de caractères)	Volume total de l'entretien (en Nbr de caractères)
Groupe 1	Louis	13	5359	54912
	Soline	12	7289	48936
Groupe 2	Nour	9	4646	36020
	Chloé	10	4468	42691
Groupe 3	Théo	8	3519	30633
	Anatole	2	1990	35953
	Malik	5	3001	41753
Groupe 4	Rosetta	5	2649	26352
	Stacy	3	2354	31034

Musée				
Groupes	Elèves	Nombre d'oeuvres reconnues sur 21 oeuvres	Volume de l'échange sur le patrimoine (en Nbre de caractères)	Volume total de l'entretien (en Nbr de caractères)
Groupe 1	Alice	14	8196	44564
	Donatello	11	2768	36848
Groupe 2	Aurore	9	2932	43765
Groupe 3	Marc-Antoine	3	1270	27347
Groupe 4	Brandon	3	1803	34540
	Olivia	4	1250	18671

- **Inégalités de répertoires patrimoniaux disponibles**

Ce tableau de résultats nous donne à voir des écarts particulièrement importants entre élèves représentant les idéaux-types de réception savante (groupes 1 et 2) constitués de bons et très bons élèves, plus ou moins acculturés à la réception savante d'oeuvres dans leur environnement familial et ceux représentant les idéaux-types de réception populaire (groupes 3 et 4) constitués des élèves les plus en difficulté scolaire et issus de "milieux populaires entre deux" à très précarisés, ayant peu d'occasion de socialisation culturelle. En effet, du côté du terrain musée, on constate que pour les premiers, les élèves sont capables de reconnaître dans le jeu-test sur le patrimoine une moyenne de plus de 11 oeuvres alors que les seconds en reconnaissent en moyenne seulement un peu plus de 3 sur un total de 21 oeuvres proposées. L'amplitude de répertoire patrimonial est donc 4 fois plus importante chez les élèves des groupes 1 et 2 que chez les élèves des groupes 3 et 4 confondus du côté du musée. Nous pouvons souligner par ailleurs, une nuance non négligeable en terme d'amplitude de répertoire patrimonial disponible entre les 14 oeuvres reconnues par Alice (groupe 1), et les 9 oeuvres reconnues par Chloé (groupe 2). Cela est potentiellement du aux écarts en terme de socialisation familiale à l'univers culturel, bien plus présent pour les élèves du groupe 1, qui représentent le groupe d'élèves le plus conformes aux réceptions savantes des oeuvres d'art.

Pour le terrain musique, on constate tout d'abord une plus faible reconnaissance totale que pour les oeuvres du patrimoine de la peinture. En effet, les très bons élèves du groupe 1 sont capables de reconnaître 13 artistes sur les 49 artistes proposés à reconnaissance. Cela peut être du à la nature du protocole mis en place qui est sans doute plus difficile côté musique, puisqu'il s'agit de reconnaître visuellement des musiciens célèbres dont on connaît potentiellement plutôt leurs chansons et mélodies que leurs visages.

Néanmoins, les résultats que nous constatons sont malgré cela intéressants car ils nous permettent de mettre en évidence le différentiel entre élèves de groupes socio-culturels différents. A ce titre, on constate également d'importants écarts entre élèves des groupes 1 et 4 en particulier. Cette fois, les différentiels semblent "aplanis" en fonction des différents sous-groupes d'élèves nous allons le voir. Mais entre les deux idéaux-types de population d'élèves les plus éloignés, la différence est du même ordre que pour le musée, sachant que Stacy ne reconnaît que 3 artistes contre 13 pour Louis, soit plus de 4 fois plus à âge et pallier scolaire équivalent.

Il est marquant de constater que pour la musique, des élèves du groupe 3, plutôt faibles scolairement et peu acculturés à la rencontre avec des oeuvres, sont néanmoins capables de citer un nombre important d'artistes, se rapprochant même dans le cas de Théo, des "scores" réalisés en reconnaissance par les élèves du groupe 2. Cela peut s'expliquer notamment par le support musical pour lequel des élèves développent une véritable connaissance, même dans les groupes les moins favorisés au niveau des critères socio-culturels. Dans ce cas, l'appétence personnelle pour la musique peut mener à des écarts au sein même des sous-populations étudiées.

Ce qui est moins vrai pour le musée, pour lequel le fait d'être en difficulté scolaire (indépendamment des groupes 3 et 4) semble corrélé au fait de ne pas posséder beaucoup de répertoire

disponible pour les oeuvres du patrimoine de la peinture. Mais pour la musique, ces variations inter-individuelles nous confortent dans le fait que les sous-groupes que nous avons créés pour les besoins de l'analyse ne sont pas complètement homogènes et dépendent également des histoires de socialisation culturelles personnelles qu'il nous importera de prendre en considération dans la dernière partie de cette thèse. Aussi, Anatole, élève du groupe 3, reconnaît moins d'artistes que Lucy (groupe 4) car il a peu d'appétence et de connivence avec le patrimoine musical. Malgré cela, des tendances globales se dessinent et diminuent le nombre d'artistes reconnus à chaque palier de nos 4 groupes socio-culturels.

Finalement, le contraste est très important entre les élèves défavorisés et les élèves culturellement les mieux dotés (et notamment ceux du groupe 1). Nous le verrons, ceux-ci sont capables de citer des oeuvres nombreuses, et de courants variés. Ils citent les noms précis des artistes et les titres de ces oeuvres. Ils évoquent également des oeuvres ou artistes qu'ils sont les seuls de notre enquête globale à pouvoir citer, montrant ainsi par ce jeu-test, une forme de distinction culturelle vis à vis des autres élèves. Les élèves les plus défavorisés, en plus d'avoir une amplitude plus restreinte en terme de répertoire patrimonial, citent également des artistes et oeuvres qui reviennent de manière régulière dans la population de leur groupe socio-culturel, nous le verrons plus en détail.

- **Inégalités de « volume » de commentaires produits sur les oeuvres**

Ce tableau montre également les écarts importants existant entre les élèves des groupes 1 et 4 notamment, représentant les pôles les plus opposés sur le plan des capitaux scolaires et culturels de notre sélection d'élèves en terme de « volume » de commentaires produits sur les oeuvres. On voit que les élèves les plus défavorisés (groupe 4) produisent globalement un entretien bien moins prolifique que les élèves du groupe 1. En effet, du côté musée, on constate que Alice s'est exprimé presque sept fois plus (6,5 fois plus exactement) que Olivia, ce qui est selon nous un résultat non négligeable. Nous estimons que les relances de la part de l'enquêtrice ont été aussi fréquentes dans les différents entretiens, donc que la différence notable entre les élèves en terme de volume d'entretien ne nous semble pas imputable à la différence de situation d'enquête d'un entretien à l'autre. Du côté musical, Louis produit 2,6 fois plus de discours sur les oeuvres lors de ce test sur le patrimoine musical que Anatole, élève le plus en difficulté sur cet exercice (groupe 3, nous avons vu précédemment qu'il reconnaissait également très peu d'artistes). Le différentiel est donc moins impressionnant du côté musical que muséal où les écarts demeurent majeurs. Néanmoins, dans nos deux terrains d'enquête, on peut tout de même faire état d'une production inégale en terme de discours sur les oeuvres selon les élèves des différents groupes socio-culturels.

On voit d'ailleurs dans ce tableau que la différence de volume de commentaire produit n'est pas seulement remarquable pour l'extrait d'entretien traitant de ce test culturel mais bien pour l'ensemble de l'entretien basé sur la production de commentaires d'oeuvres plus généralement (cf. colonne de droite). Il nous paraissait important de traduire en parallèle ce différentiel sur le volume global de l'entretien afin de montrer en quoi les élèves ayant des difficultés à s'exprimer sur des tests de reconnaissance du patrimoine comme dans cet exercice sont aussi en difficulté pour s'exprimer de manière générale sur une

sollicitation à l'analyse d'oeuvres d'art, de ses ressentis et interprétations d'une oeuvre, dans un temps long après la première rencontre avec l'oeuvre (mais également, nous l'avons constaté, dans le premier temps de la rencontre "physique" avec l'oeuvre). Nous mettons alors en évidence, par cette approche en terme de "volume" de discours, les inégalités sociales de disposition à la production de commentaires d'oeuvre.

ANNEXE N°7 : Comparaison des médiations de la chanson

et des œuvres contemporaines

Voici ci-dessous, un tableau récapitulatif de nos résultats d'enquête concernant la médiation des œuvres musicales et des œuvres contemporaines. Pour réaliser ce tableau, nous avons procédé à une analyse transversale de toutes nos observations de séances de médiation (selon le corpus détaillé ci-dessus), dans nos deux terrains d'enquête. En reprenant nos quatre principales constituantes communes de la disposition scolaire et esthétique par les catégories de « mise à distance », « mise en liens », « mise en problème », et « mise en ordre » définies dans le chapitre 1, nous avons pu coder nos observations et notamment les discours des médiateurs à propos des œuvres afin de voir apparaître des divergences dans les modes de médiation. Celles-ci nous semblent utiles à l'analyse comparée dont il est question dans ce chapitre. L'idée était alors de pouvoir avoir un regard comparatif sur les modes privilégiés de médiation selon les objets médiateurs. Les chiffres présents dans ce tableau sont relatifs aux occurrences concernant des modalités de médiation spécifiques comptabilisées sur l'ensemble des observations réalisées pour chaque terrain d'enquête. Ce tableau met en évidence des différentiels importants entre le terrain musique et musée sur lesquels nous reviendront tout au long du chapitre 4.

Tableau récapitulatif des occurrences concernant les 4 piliers de la disposition esthétique et scolaire (approche comparative musique/ musée)					
MISE A DISTANCE					
	De l'oeuvre comme objet d'étude et de commentaire	De l'oeuvre comme artefact	De l'oeuvre dans le champ de l'art	De son opinion sur l'oeuvre	De son émotion liée à l'oeuvre
Musée	6	80	35	2	48
Musique	12	41	6	17	33
MISE EN LIENS					
	De l'oeuvre avec d'autres oeuvres (intertextualité)	De son interprétation avec les indices de l'oeuvre	Du fond et de la forme	Avec des connaissances de culture générale	
Musée	18	25	4	9	
Musique	27	35	13	9	
MISE EN PROBLEME					
	Contextualiser l'oeuvre, la penser dans son contexte historique, social, biographique et dans sa genèse	Problématiser l'oeuvre: la questionner au delà d'elle-même en lien avec des thématiques de société, de réflexion philosophique...	Mise en énigme de l'oeuvre : partir dans une enquête pour trouver le sens, relever des indices compris comme porteurs de sens, émettre des hypothèses		
Musée	14	17	33		
Musique	91	15	16		
MISE EN ORDRE					
	L'inscrire dans des genres, des courants, des esthétiques	Rapport formel à l'oeuvre	Définir des liens de filiation, les continuités et les ruptures avec les oeuvres la précédant.	Employer un lexique spécifique à la réception de ce champ artistique	
Musée	8	22	8	36	
Musique	30	29	22	16	

ANNEXE N°8 : Observation d'une visite scolaire au MAC/VAL

Observation intégrale d'une visite scolaire au musée le MAC/VAL avec la classe connivente de 3ème de V. (94).

Médiateur : Antoine

En introduction de la visite, Antoine compare le musée du Louvre avec un musée d'art contemporain.

Médiateur : Nous au MAC/VAL, l'oeuvre la plus vieille de tout le musée elle a 60 ans, comment on explique une telle différence l'oeuvre la plus vieille du Louvre est de 5000 ans. Donc on est un musée d'art contemporain, on montre le travail des artistes d'aujourd'hui, qui sont encore vivants. La majorité des œuvres de notre collection elles sont plus jeunes que vous. Elles ont été faites après leur naissance Cette œuvre est-ce que on peut savoir quand elle a été réalisée ? Est-ce que on a un moyen de le savoir ?

Élève : Nan

Médiateur : Si parce que dans les musées à chaque fois que y'a une œuvre, y'a un cartel à côté et sur le cartel, y'a les informations. Est-ce que vous pouvez arriver à repérer ou sont les informations de cette œuvre ? Est-ce que vous arrivez à voir la date de création de cette œuvre ?

Élève : 2011

Médiateur : Voyez c'est jeune quand-même, donc on a des oeuvres qui sont très jeunes. Tania Mouraud effectivement c'est une artiste, elle est vivante et elle a été invitée à faire une exposition au MAC/VAL celle qu'on va voir elle date de cette année.

Élève : elle a un an ?

Médiateur : L'artiste ou l'oeuvre ?

Élève : L'oeuvre

Médiateur : Elle a même pas un an parce que l'exposition a démarré en septembre donc il y'a moins d'un an, y'en a plusieurs d'elle mais y'en a une qui est importante et qu'on va aller voir tout à l'heure, mais avant je voudrais vous amener voir une œuvre qui est juste là.

- **Œuvre 1 : Thierry Kuntzel, Venise**

Médiateur : vous pouvez vous assoir par terre.

Élève : c'est ça qu'on regarde ?

Médiateur : Oui c'est ça qu'on regarde, par contre je vais vous demander de vraiment faire le silence pour qu'on regarde l'oeuvre telle qu'elle est.

Enseignante : chut

Élève : C'est le soleil !

ricannement des élèves quand le bateau apparaît à l'image

Antoine les laisse regarder en silence

Médiateur : Alors à votre avis, qu'est-ce qui intéresse l'artiste quand il fait cette vidéo ?

Élève : le paysage

Médiateur : exactement, tout à fait, le paysage, et c'est intéressant ce que tu dis parce que y'a une grande tradition de la peinture de paysage. Et est-ce que ça pourrait être un format de tableau ?

Élève : (incertains) oui

Médiateur : oui c'est pas très éloigné hein, vous savez que quand vous faites de la photo, vous avez plusieurs formats un format portrait et un paysage, vous pouvez me les montrer avec vos mains la différence.

Élève : portrait c'est comme ça

Médiateur : oui mais si on a un appareil photo par exemple, on va le mettre comme ça, à la verticale. Ça va être ce qu'on appelle le mode portrait, donc là il s'est mis en mode paysage, il a choisi ce format là. Donc quand on fait de la vidéo ce qui est étonnant c'est que...

Élève : Une vidéo c'est une œuvre ?

Médiateur : ah ça t'étonnes ça qu'une vidéo soit une œuvre ? Est-ce que yen a d'autres dans la classe qui sont étonnés que des artistes choisissent le support vidéo pour faire une œuvre.

Élève : bah oui ça m'étonne

Élève : moi

Médiateur : ah oui parce que c'est une remarque qui est intéressante parce que on a parlé du musée du Louvre et en général quand on pense art, on a des idées comme ça parce que on nous les a apprises aussi hein, sur des formats, par exemple formats de peinture, parce que c'est vrai que tout le monde accepte l'idée que un tableau c'est une œuvre hein ! Mais je vous l'ai dit c'est vrai que nous on est un musée d'art contemporain du coup c'est des artistes qui vivent dans la même société que nous et c'est vrai que yen a certains qui vont aussi faire des tableaux et yen qui vont utiliser les possibilités d'aujourd'hui donc notamment la vidéo, la photo aussi beaucoup des choses qu'on verra pas au Louvre mais qu'on verra ici, et puis y'a une autre chose dont je vais vous parler après, des choses qu'on ne voit pas au Louvre mais qui existent dans les musées d'art contemporain, on appelle ça des installations. Alors là tout à l'heure vous avez rigolé quand y'a le bateau qui est arrivé. Pourquoi ?

Élève : elles ont eu peur

Médiateur : oui c'est vrai y'a un effet de surprise donc peut-être que on peut dire que ce qui va l'intéresser dans le fait d'utiliser la vidéo dans le paysage c'est par exemple cet effet là qu'il aurait pas pu faire en peinture bien sur, c'est à dire que même si son cap est fixe comme un tableau ben le fait que ce soit de la vidéo il se passe des événements. Ya rien d'autres qui l'a intéressé ? On a parlé du paysage, il y'a un rapport à la peinture

Élève : (*murmurant*) les lumières

Élève : (*murmurant*) le temps

Médiateur : j'entends quelque-chose le temps ! Ya pas quelque-chose de bizarre dans cette vidéo ? Qu'est-ce qu'il a fait avec le temps

Élève : du genre il a fait que c'est long

Élève : du genre il l'a transformé on dirait

Élève : c'est le lever et le coucher du soleil, jusqu'au coucher du soleil

Médiateur : oui c'est vraiment le lever et le coucher du soleil au début c'est tout blanc hein on a vraiment l'impression que le jour se fabrique comme ça devant nos yeux progressivement et puis on arrive à la nuit et tout ça pendant la petite discussion qu'on a eu c'est à dire pendant a peu près 8 min donc c'est étonnant parce que est-ce que vous avez l'impression que c'est rapide cette vidéo ?

Élève : c'est lent

Médiateur : c'est lent oui on a l'impression de lenteur on s'installe dans le paysage, ça c'est du au fait que le cadre est fixe qu'il ne bouge pas du tout par contre à l'intérieur de ce temps là il a accéléré le temps il a compressé le temps pour que ce soit une journée et pourquoi en fait ça l'a intéressé d'aller jusqu'à la nuit ?

Élève : parce que c'est la lumière

Médiateur : voilà, est-ce que la lumière c'est quelque-chose qui peut intéresser beaucoup les artistes ?

Élève : oui

Élève : je sais pas c'est sombre des fois

Élève : oui c'est le point de vue tout ça, le point de vue choisi pour l'oeuvre

Médiateur : vous êtes hyper forts dans cette classe ! Je suis impressionné ! Voilà c'est vrai que quand on parle de peinture si vous êtes au Louvre par exemple la question de la lumière elle est vachement importante, et en fonction des peintres ils utilisent pas la même lumière. Ou par exemple on peut dire que les peintres japonais ou chinois ils ont pas la même manière de faire de la lumière que des peintres italiens ou flamands, donc la lumière aussi ça l'intéresse

Élève : moi je veux dire un truc les trucs qui sont devant on dirait ils sont plus grands que ceux qui sont tout au fond

Médiateur : mais c'est vrai tout à fait, et ils jouent complètement sur ce qu'on appelle la profondeur de champ et y'a le premier plan l'arrière plan et du coup y'a des effets ou y'a comme un gros plan qui arrive sur nous hein le bateau tout à coup alors qu'on a un paysage qui est immense comme ça le bateau tout à coup il arrive près de la caméra et donc du coup c'est comme un gros plan et donc c'est pour ça qu'il a réussi à finalement pas bouger sa caméra parce que il a réussi à ce qu'il se passe des choses même si lui il bouge pas le cadre, alors on a commencé par ça parce que c'est de la vidéo et maintenant on va aller voir ce qu'a fait Tania Mouraud elle a utilisé la vidéo mais elle a fait ce qu'on appelle une installation.

- **Œuvre 2 : Tania Mouraud, Ad Nauseam**

Avant d'entrer dans la salle d'exposition Antoine les interroge

Élève : on s'assoit ?

Enquêtrice : je pense qu'on va rentrer en fait

Médiateur : est-ce que vous entendez du son ?

Élève : non moi j'entends rien

Élève : oui de la vibration, de la vibration plutôt

Médiateur : j'aimerais que tout le monde se concentre sur le son et j'aimerais que vous me disiez à quoi ça vous fait penser, à quoi ça vous fait imaginer

Élève : a un nuage euh un orage

Élève : euh au décollage d'un avion

Élève : ouais le décollage d'un avion

Médiateur : le décollage d'un avion d'accord j'aimerais que vous continuez à écouter

Élève : sensation

Médiateur : sensation ouais

Élève : y'a beaucoup de basses

Médiateur : rapprochez vous parce que y'a beaucoup de bruits et

Élève : c'est dans la nature ou ?

Élève : on dirait le vent

Élève : mais non c'est pas le vent

Médiateur : alors attend parce que ça dépend des perceptions de chacun on entend un son et chacun a une interprétation différente et une image différente hein toi tu vois quoi par exemple ?

Élève : un atterrissage

Médiateur : vous arrivez à entendre quelque-chose au bout la bas

Enseignante : apparemment ils disent que oui des vibrations

Élève : des vibrations

Médiateur : oui et ce qu'il y'a d'intéressant dans les vibrations c'est que est-ce que on perçoit la vibration seulement par l'oreille ?

Élève : nan par le corps aussi

Médiateur : oui le fond en fait c'est un courant hein et c'est vrai que en fonction des fréquences, yen a qu'on peut ressentir que par l'oreille et d'autres par d'autres voies

Élève : on dirait des dinosaures

Élève : ah ouais des dinosaures qui se battent

Élève : on dirait c'est la guerre

Médiateur : ah ! Par rapport à la guerre

Élève : y'a des bombardements et tout

Élève : mais nan pas par rapport à la guerre non

Élève : on voit rien en même temps

Médiateur : oui mais là pour l'instant on est que dans l'imaginaire. Je vous dis ça enfin j'insiste là dessus parce que elle a beaucoup travaillé sur la bande son tania mouraud et d'ailleurs elle a pas travaillé toute seule elle a travaillé avec des gens qui sont des spécialistes de la musique sur ordinateur. Elle a travaillé avec l'IRCAM à paris, qui est très connu c'est comme une sorte de centre de recherche sur la musique par ordinateur, et elle a travaillé avec eux, là y'a 50 enceintes dans toute la salle, d'accord ? 50 enceintes, et chaque enceinte a un son différent.

Élève : enceinte ?

Médiateur : ouais enceinte pour la musique

Élève : ah je pensais à des femmes (nan j'rigole)

Médiateur : non pour le coup, vous me suivez ?

Élève : nan je vous suis pas vu l'oeuvre ou vous m'avez ramener tout à l'heure, c'est trop bizarre entrant dans la salle

Élève : ah c'est stylé !!

Élève : ah par rapport à la guerre c'est qui qu'avait raison

Élève : c'est pas la guerre !

Élève : ah non (rires)

rires des élèves

ils sont surexcités, se baladent dans la salle

Médiateur : vous allez choisir deux ou trois enceintes, et vous allez les écouter de près, et regarder en même temps la vidéo

Élève : j'ai pris une photo

Élève : ça donne quoi ?

Enseignant : Ils sont tous assis maintenant c'est vrai que c'est une classe qui est intéressée ils posent plein de question

Médiateur : à votre avis est-ce que l'artiste elle était proche ou est-ce que elle était loin quand elle filmait ? Ça pose la question du cadrage.

Enseignant : (à une élève)même le savoir est devenu jetable en fait

Élève : hey j'en peux plus, hey mes oreilles.

Médiateur : on va faire un cercle pour s'entendre

Élève : ce qu'on a vu m'sieur c'est pas une oeuvre ?

Médiateur : attend on va en parler mais faite d'abord un cercle a distribue des feuilles de papier aux élèves assis par terre

Médiateur : alors j'aimerais bien savoir quelles ont été vos impressions quand vous êtes entrés dans la salle

Élève : impressionnée

Médiateur : oui on peut être impressionnée oui

Élève : noir c'était noir

Élève : mal de tête

Élève : c'était grand !

Élève : y'avait trop de bruit

Médiateur : alors là aussi j'ai envie de me poser la question de savoir pourquoi l'artiste elle a mis un tel volume sonore

Élève : pour qu'on soit mieux dans, dans...

Élève : dans l'univers

Médiateur : alors en fait par le son elle va complètement nous immerger dans son œuvre et dans son univers vous avez vu tout à l'heure on a regardé une autre vidéo et il y'a vait pas le son, imaginez maintenant la même installation sans le son ce serait complètement différent je pense, donc là elle va vraiment nous environner complètement à la fois par les oreilles parce que c'est très très très présent mais aussi par le corps parce que on l'a dit vous avez ressenti physiquement non ?

Élève : oui carrément

Médiateur : je crois même que vous avez remarqué quelque-chose au sol ?

Élève : oui ça vibre au sol

Médiateur : ça vibre au sol parce que y'a aussi des enceintes dans les sol

Élève : ah ouais ?

Médiateur : y'a des enceintes au plafond yen a sur pieds et yen a aussi dans le sol donc du coup on est vraiment y'a tout le corps hein qui est concerné et vraiment elle cherche à nous immerger là dedans, elle cherche aussi par le son à donner un sentiment de volume en fait c'est à dire que l'image que vous avez devant vous elle est plate mais par la taille de la salle et par le volume sonore elle elle veut donner du coup un sentiment de volume et donc c'est ce qu'on appelle une installation on est pas à l'extérieur de l'oeuvre, on est pas face à un tableau duquel on reste extérieur on est vraiment à l'intérieur de l'oeuvre. D'accord qu'est-ce que ensuite quand vous vous êtes promenés quelles sont les choses qui vous ont frappé ou que vous avez remarqué dans la vidéo dans ce que ça évoque dans ce que ça raconte

Élève : ben que dans la vidéo y'a des parties en fait euh...genre à un moment ils filment une partie et parfois une autre partie et parfois ça s'échangeait

Élève : c'est une suite

Médiateur : alors est-ce que c'est vraiment une suite ? Ce que tu dis sur la vidéo ça veut dire on est d'accord que y'a un effet de montage, c'est pas comme si elle avait filmé en une seule fois l'endroit ou elle était elle a filmé

Élève : plusieurs parties

Médiateur : plusieurs fois avec des points de vue différents et après elle a fait ce qu'on appelle du montage, vous en faites un peu du montage vous ?

Élève : montage photo

Élève : vidéos aussi

Médiateur : et quand vous faites des vidéos avec vos téléphones est-ce que parfois vous retouchez le peach ou vous enlever des petits morceaux ou vous déplacer

Élève : si si ouais

Élève : je sais même pas comment on peut faire

Élève : faut télécharger une application

Médiateur : donc ceux qui font des vidéos avec leur téléphones et qui les recourent, vous voyez la méthode pour le faire en fait, on va prendre des bouts de film qu'on va déplacer et qu'on va mettre à un autre endroit ; donc là la particularité c'est que au lieu de le faire sur un seul écran elle le fait sur trois écrans pourquoi ?

Élève : ...

Médiateur : encore une fois même question qu'est-ce qui l'intéresse dans l'utilisation des 3 écrans ? Ou en tous cas qu'est-ce que ça a produit pour vous ?

Élève : ...

Médiateur : c'est une question pas facile mais vous pouvez faire des hypothèses

Élève : (réfléchissant) ça fait que c'est très grand

Médiateur : oui y'a un effet d'échelle, y'a un effet d'échelle qui est énorme hein, toi tu disais tout à l'heure on rentre dans la salle on est impressionnés, effectivement elle va arriver à ça grâce à l'échelle de la vidéo le fait que la vidéo est projetée sur l'ensemble d'un mur qui fait 40 m de long, un écran de cinéma normal fait 10 mètres de long environ hein mais là il fait quatre fois plus, et en plus de ça il y a ces trois écrans, est-ce que on a la même vision quand c'est un seul écran ou quand c'est 3 écrans ? Vous vous avez réussi à faire comment ? Vous avez suivi un écran ou vous avez eu le regard qui a balayé comme ça de gauche à droite ou vous avez réussi à regarder les 3 écrans en même temps

Élève : nan

Élève : nan

Médiateur : un par un ? Vous avez regarder les écrans un par un ?

Élève : oui

Médiateur : vous vous focalisez sur un puis l'autre...alors qu'est-ce qui fait que vous changez d'un écran à l'autre

Élève : ben on tourne les yeux

Médiateur : à quel moment vous changez votre regard ?

Élève : ben quand l'image ça change

Médiateur : alors ça en montage ça s'appelle un plan, donc quand le PLAN change ça attire votre œil ça crée un événement visuel. alors maintenant moi ce qui m'intéresse c'est de savoir, je vous avais posé la question là, où est ce qu'elle s'est mise pour filmer ? Vous avez remarqué l'endroit où elle s'est mise à chaque fois ? Est-ce que c'était toujours le même endroit ?

Élève : nan

Médiateur : donc à chaque fois quand elle choisit un point de vue elle doit avoir une raison de le faire. Et ce qu'on peut essayer de comprendre dans l'endroit où elle était, qu'est-ce qu'elle a cherché à mettre en valeur ?

Élève : ...

Médiateur : qu'est-ce que vous avez remarqué de plus dans cette œuvre qu'est-ce qui vous a frappé

Élève : euh que y'a beaucoup de livres

Médiateur : le nombre de livres et le (inaudible). Alors le nombre de livres c'est vrai qu'il est grand mais il est multiplié par le fait que vous avez trois écrans sur lesquels vous avez des livres, donc elle multiplie la sensation d'un nombre énorme de livres par le montage et en fait ces livres là qu'est-ce qui leur arrive, qu'est-ce qu'ils ont de particulier

Élève : ils sont déchiquetés

Médiateur : en fait elle filme pas n'importe quoi elle filme la destruction des livres. Est-ce que vous avez remarqué que ces livres ils sont neufs ?

Élève : ouais ils sont sous plastiques

Médiateur : Ils sont entièrement neufs, ils arrivent dans cet endroit et ils sont détruits, alors pour vous un livre, ça symbolise quoi ? Pour un artiste qu'est-ce que ça peut bien symboliser l'objet livre ?

Élève : une histoire

Médiateur : que ça raconte une histoire ouais donc y'a toute cette idée en fait de l'imaginaire, un livre ça sert pour des auteurs à imaginer des mondes, à imaginer des histoires

Élève : à se cultiver aussi

Médiateur : oui tout à fait est-ce que vous avez remarqué c'était toujours les mêmes livres ou y'avait différents types de livres ? Vous avez remarqué quoi comme type de livres

Élève : les Simpson y'avait que ça

Médiateur : les Simpson toi t'as vu c'était que les Simpson ?

Élève : des tintin

Élève : des livres de français

Médiateur : ah ! Des livres de français est-ce que c'est la même chose un livre de français et un tintin

Élève : ben ça reste des livres quoi

Médiateur : ça c'est une question de points de vue mais est-ce que ça a la même utilité est-ce que ça sert à la même chose, y'a plein de livres et parmi ces livres là chaque livre va transmettre quelque-chose de différent. Pour elle en fait le livre ça représente, même s'ils sont tous différents, ça représente l'idée du savoir, (laisse un temps de réflexion), est-ce que vous avez vu en histoire des moments où on a détruit des livres volontairement, est-ce que vous connaissez des pays des gouvernements qui ont détruits des livres

Élève : avec Lénine Staline et tout ça

Médiateur : en Russie oui

Élève : ouais ils voulaient pas que certains livres

Médiateur : pourquoi ils détruisaient des livres

Élève : parce que ils voulaient que des livres qui parlent de son parti en fait

Médiateur : vous avez tous entendu ce qu'elle a dit votre camarade tu t'appelles comment ?

Élève : (inaudible)

Médiateur : elle a parlé de la Russie donc ce genre de régime ça a un nom on appelle ça des dictatures, et l'opposé des dictatures ce serait quoi ?

Élève : la démocratie ça veut dire que tout le monde a le pouvoir. Est ce que y'a un lien, est-ce que il peut y avoir un lien entre le livre et la démocratie.

Élève : le pouvoir d'écrire ce qu'ils veulent

Médiateur : la liberté d'expression, c'est une des manières de savoir si on est dans une démocratie ou pas, souvent dans une démocratie les gens ils pensent à l'idée de voter, alors le vote c'est très important hein mais y'a pas que ça comme critères, y'a d'autres critères parce que y'a des pays où on vote et pourtant on est pas en démocratie donc l'idée en fait d'avoir la liberté d'expression de dire ce que je veux c'est vraiment un critère de démocratie. Alors ce qui va avec ça c'est du coup la liberté de pouvoir lire ce que vous voulez. Donc en Russie souvent on choisissait qu'est-ce que les gens voulaient lire y'a d'autres pays très connus qui ont fait ça, par exemple les nazis, alors les nazis ils l'ont carrément mis en scène, ils en ont fait un spectacle ; par exemple ils ont amenés des livres sur une place publique et ils les ont brûlés. Vous avez déjà vu ça une image de ça ? Dans des documentaires à la télévision, non jamais ?

Élève : si à la télévision

Médiateur : y'a un nom peut-être que vous avez déjà entendu ça s'appelle autodafés, autodafés, c'est à dire quand on détruit des livres alors y'a deux ou trois ans vous étiez pt'et encore à l'école, vous étiez pt'et pas encore au collège et y'a eu une guerre au Mali et au Mali y'a des groupes en fait qui ont voulu

prendre le pouvoir au nom de (la république ?), et ils sont arrivés dans un endroit qui conservait des manuscrits d'une très vieille culture qui existait au mali qui s'appelle la culture mandingue et ils avaient en fait 10000 documents de cette époque là de l'époque mandingue, et eux quand ils sont arrivés dans la bibliothèque ils ont détruits tous les livres qu'ils ont trouvés pourquoi ? Pourquoi ils ont détruit ces livres

Élève : pour pas qu'on les lise

Élève : parce que c'est précieux ça vaut cher

Médiateur : alors pour le mali il s'agit du patrimoine très ancien c'est très précieux

Élève : ils veulent changer la culture

Médiateur : ils veulent changer la culture tout à fait, ils veulent imposer aux gens une culture, en fait ils vous donnent pas le choix on ne vous dit pas nous on est mieux que les autres on vous dit y'a que nous c'est aussi un phénomène en fait qui contraint la démocratie c'est vous allez faire en sorte qu'il puisse pas y avoir deux versions différentes de l'histoire ou deux options différentes, y'a un livre qui a beaucoup inspiré l'artiste pour cette exposition qui s'appelle Fahrenheit 451

Élève : je connais

Médiateur : vous connaissez ? Peut-être parce que y'a un film qui a été réalisé qui est un vieux film mais parfois on y fait référence et en fait c'est un auteur qui a écrit ça il y a environ 50 ans et il a imaginé les années 2000. et donc euh ceux qui auraient des livres ils seraient dénoncés par la police. Mais que la police viendrait dans les maisons et brûlerait les livres, alors y'a un petit groupe de résistants qui s'est formés dans ce contexte là, pour arriver à faire survivre les livres à votre avis comment ils ont fait comment on pourrait faire survivre un livre ?

Élève : ben le cacher

Médiateur : alors on pourrait essayer de le cacher mais eux ils étaient peu nombreux et en fait c'est dangereux si vous le cachez et que la police sait que vous l'avez caché vous avez commis un délit très grave donc comment ils ont fait

Élève : on va les apprendre sinon

Médiateur : exactement ils ont décidé de se transformer en livre eux mêmes donc chaque personne en fait a appris un livre par cœur et il est devenu le livre donc chaque personne en fait quand il rencontrait quelqu'un d'autre il pouvait lui raconter le livre alors c'est une histoire mais est-ce que vous pensez que c'est possible d'apprendre des livres par cœur

Élève : ben oui

Élève : c'est dur mais si c'est possible

Médiateur : alors peut-être que ce n'est pas possible ou du coup ça voudrait peut-être dire que chacun d'entre nous ne pourrait connaître qu'un seul livre dans sa vie parce que l'effort de mémorisation d'un livre de chaque phrase est énorme, donc ce qu'a permis l'imprimerie c'est que vous avez accès à un nombre illimité de livres, si vous allez dans une bibliothèque vous n'avez pas besoin de mémoriser, donc en fait y'a un rapport assez étroit entre l'idée du livre et l'idée de la mémoire, c'est qu'en fait un livre c'est le précurseur d'un disque dur ça conserve quelque-chose tout à l'heure je vous parlais de la culture des mandingues au mali c'est une culture qui a disparu mais grâce aux documents y'a une culture qui est conservée pareil pour l'Égypte plus personne ne parle l'égyptien mais on a encore les documents. Alors maintenant je vous ai mis une feuille de papier devant mais peut-être que avant voilà ce qu'on va faire.

Oeuvre 3 : Tania Mouraud, *Même pas peur*

Médiateur : On va distribuer les tickets

Élève : faut qu'on essaye de déchiffrer.

Médiateur : alors voilà y'a un coté avec des inscriptions qu'on arrive bien à lire c'est le coté des informations du musée, et de l'autre coté y'a un dessin en noir et blanc, ce dessin c'est Tania Mouraud qui l'a fait

Élève : ça c'est un dessin ça ?

Médiateur : alors est-ce que c'est un dessin ou est-ce que c'est autre chose ?

Élève : monsieur y'a écrit quelque-chose

Médiateur : oui y'a écrit quelque-chose donc c'est une écriture c'est une phrase qui est écrite, est-ce que vous arrivez à repérer des lettres

Élève : le e

Élève : le h

Élève : le l

Élève : y'a un o

Élève : comment on le tient ?

Médiateur : effectivement pour le sens de lecture, vous avez un liseret blanc en bas, vous la mettez en bas la ligne

Élève : y'a un u

Élève : en fait j'ai pas compris on doit faire quoi

Élève : y'a une phrase écrite dessus

Élève : ah oui d'accord

Élève : ah oui il est là le p

Élève : il est là le s

Médiateur : oui le A est avant le S, est-ce que le p est avant le a ? est-ce que vous avez repéré le e ? y'en a deux des e

les élèves sont très actifs dans le décodage du mot

Élève : museum

Médiateur : nan nan c'est une phrase qui n'a rien à voir avec le musée

Élève : c'est une phrase ?

Ils demandent plusieurs phrases au hasard

Médiateur : on ne fait pas les devinettes essayez de vous concentrer et celui qui arrive à lire il le dit aux autres

Élève : mais en fait moi je vois même pas les lettres

Médiateur : Onur il dit mais en fait moi je vois même pas les lettres est-ce que c'est volontaire ou pas à votre avis est-ce que c'est normal que y'a des normal que y'ai des moments où on voit les lettres et d'autres pas

les élèves sont trop pris dans le déchiffrement ils n'ont pas le recul

Médiateur : alors Onur il est pas tout à fait d'accord avec la manière avec laquelle l'artiste a choisi les lettres alors une manière d'écrire une lettre ça a un nom c'est une typographie, vous en faites vous ou pas ?

Élève : ah ouais calligraphie

Médiateur : oui tu as raison ça a un rapport à l'écriture mais sauf que calligraphie c'est à la main et typographie c'est plutôt sur ordinateur

les élèves n'écoutent pas les explications et cherchent encore le mot à déchiffrer

Élève : j'ai trouvé le mot

Élève : moi aussi même pas peur

Médiateur : est-ce que dans le street art y'a de la typographie ? À mon avis c'est un peu les deux.

Élève : ça veut dire quoi la phrase monsieur

Médiateur : Euh on va avoir la solution de la phrase mais là on est sur la typographie est-ce que les streets artist, est-ce que ils sont eux mêmes des inventeurs de typographies

Élève : ben oui

Médiateur : en général c'est ce qui donne du style à du graffiti l'artiste de street art il se définit par sa manière de dessiner mais aussi sa manière d'écrire donc on est dans ce registre là donc on est dans décider d'une typographie, donc quand on choisi une typographie on donne toujours un certain sens à ce choix là donc là le sens qu'elle va donner elle c'est un ralentissement de la lecture d'accord et aussi l'idée peut-être d'être entre l'écriture et le dessin. Alors maintenant pour tout le monde on va enfin savoir la phrase grâce à mademoiselle

Élève : c'était même pas peur

Élève : même pas peur !

Élève : ah ouais !

Élève : même pas peur de quoi

enquêteuse : c'est intéressant comme question même pas peur de quoi

Élève : : il est naze le message

Élève : franchement je préfère les...

Médiateur : à votre avis pourquoi je vous ai donné une feuille de papier ?

Élève : pour écrire

Médiateur : je vais vous demander, de prendre un peu la même typographie qu'elle, de prendre tout l'espace de la page et maintenant la question c'est qu'est-ce que vous allez m'écrire ? Qu'est-ce que vous allez m'écrire sur la page ?

Élève : un mot qu'on veut

Élève : même pas peur

Médiateur : nan. Je vais vous demander parmi tout ce que vous avez vu dans l'exposition parmi tout ce que vous avez ressenti, de choisir un mot, choisissez un mot et par contre vous devez l'écrire sur toute la page. Même si le mot est tout petit vous devez l'écrire sur toute la page.

Ça part dans tous les sens compliqué de concentrer les élèves

Médiateur : ce que tu veux, vous avez forcément ressenti des choses, pendant l'exposition après on a discuté par rapport à l'installation etc

Médiateur : on peut entendre vos mots ? Je voudrais qu'on fasse le tour des mots

Élève : bruit

Élève : impressionnant

Élève : amusant

Élève : grandiose

Élève : désorienté

Élève : gigantesque

Élève : étonnant

Élève : banal

Élève : grand

Élève : renouvellement

Élève : audio

Élève : bizarre

Élève : belle

Élève : surpris

Élève : géant

Médiateur : si on avait eu le temps j'aurai proposé qu'on essaie de faire une phrase avec ces mots, on commencerait par quoi ?

Élève : étonnant

Élève : c'est étonnant de trouver un tableau si banal et réaliste (rires)

a alors étonnant et banal je ne suis pas sûr que ça fonctionne, mais étonnant réaliste ça ça marche bien

Élève : tout en étant banal, tout en restant dans la banalité

Médiateur : on verra après pour le mot banal

Élève : surpris

Médiateur : (essaie de mettre les mots ensemble) étonnant réaliste bizarre surpris grand
 finalement abandonnent

Oeuvre 3 : Tania Mouraud, *I have a dream*

les élèves déchiffrent sont comme dans un jeu

Élève : I have a dream

Médiateur : c'est ça ton rêve

Médiateur : est-ce que vous connaissez cette phrase ?

Élève : (brouhaha ils déchiffrent discutent entre eux)

Médiateur : c'est une phrase très célèbre

Élève : ah ! Mais oui mais c'est le président là euh comment il s'appelle

Élève : même dans le clip il détruit les murs

Élève : monsieur c'est martin Luther king qu'a dit

Médiateur : qui connaît martin Luther king

Élève : (tous) moi

brouhaha les élèves sont intenables

Médiateur : alors attendez est-ce que je peux avoir tout le monde avec moi ? On va venir dans le vestiaire venez avec moi

il les amène à l'écart pour réfléchir

Médiateur : a nouveau cette même question que j'aime bien me poser c'est d'essayer de trouver pourquoi l'artiste a choisi quelque-chose pourquoi il l'a fait comme ça, là pourquoi elle a choisi cette phrase ?

Pourquoi choisir *I have a dream* ?

Élève : ben en hommage à martin Luther king

Médiateur : exactement elle a fait un hommage à martin Luther king ça c'est la première chose, la deuxième chose c'est que i have a dream chacun peut l'entendre de manière assez personnelle j'ai un rêve ben un moment on peut se dire ah bah oui c'est quoi mon rêve et cette phrase là vous l'avez vu elle est sur un panneau d'affichage et elle est pas dans le musée, elle est sur un mur, en fait on a fait ça parce que elle l'a affiché dans toute la ville de Vitry elle a fait 70 panneaux d'affichages pendant une semaine et à votre avis qu'est-ce qui s'est passé quand les gens ont vu ça sur les panneaux d'affichage

élève : ils ont rien compris

Médiateur : ils ont pas compris c'était pas du tout marqué que c'était une œuvre y'avait pas marqué que c'était une œuvre et surtout c'était sur un support qui d'habitude est pas pour montrer des œuvres, c'est un

support qui est là pour montrer des informations ou éventuellement de la publicité. Donc pourquoi elle en a mis 70 alors ? Pourquoi en mettre 70 plutôt que 40, 60 ? c'est quoi l'intérêt

Élève : c'est pt'et un chiffre symbolique

Médiateur : toi tu penses que c'est peut-être un chiffre symbolique nan et en fait elle a pris le maximum de panneaux qu'on lui a donné

Élève : ah ouais ?

Médiateur : pourquoi c'était important pour elle de mettre plein de fois la même phrase

Élève : pour que les gens ils comprennent

Médiateur : oui vous avez vu tout à l'heure y'a quelqu'un qui a trouvé la phrase comment je fais quand j'ai un groupe et que personne trouve la phrase, tout à l'heure vous avez cherché à déchiffrer les lettres, y'a une personne qui a dit ça y est j'ai la phrase mais c'est une petite hypothèse que je fais avec vous comment je fais quand j'ai un groupe qui ne trouve pas la phrase

Élève : eh ben vous leur dites

Médiateur : eh ben ça n'arrive jamais, y'a toujours quelqu'un qui parvient à déchiffrer la phrase, c'est une question en fait de temps de concentration et de temps de lecture, dans la rue est-ce que les gens ils prennent le temps de lire,

Élève : nan

Médiateur : bien sur que non, et donc c'est quelque-chose qui est in situ dans la rue là où sont les gens et donc on pourrait se dire mais finalement qu'est-ce qu'elle veut transmettre aux gens ? Pourquoi elle fait ça pourquoi elle choisi cette phrase là pourquoi ce mode là ? Parce que c'est le contraire de ce qu'on fait d'habitude, alors elle comment elle l'explique, et bien pour elle c'est un facteur de ralentissement il faut qu'à un moment donné la personne elle ralentisse pour lire cette phrase, ce qui va se passer c'est que la personne la première fois elle ne fait pas attention, la deuxième fois elle dit tiens j'ai déjà vu ptet que la 3ème fois votre œil va réussir à distinguer une lettre et là vous basculer votre regard parce que si vous voyez une lettre ça veut dire que c'est un texte, ça veut dire que y'a quelque-chose qui est dit alors maintenant moi ce que je trouve intéressant, c'est de se demander quel est le message qu'elle veut faire passer, tout à l'heure quand on a parlé de i have a dream vous avez dit c'est un roi c'est un président et ça c'est très important. En fait martin Luther king, quand on dit un roi ou un président ça veut dire quelqu'un qui a le pouvoir et pourtant martin Luther king c'est quelqu'un qui au début n'avait pas du tout le pouvoir c'était un pasteur dans une petite communauté c'est quelqu'un qui était à la base anonyme et il a fondé un mouvement qui s'appelait union des droits civiques et il a transformé la société américaine, parce que tout à coup ils ont vraiment fait des vrais changements dans la loi pour à l'époque la possibilité pour les noirs américains d'avoir les mêmes droits que les blancs, notamment en terme d'accès aux études supérieures martin Luther king il n'avait pas d'argent, il représentait les gens qui n'avaient pas beaucoup d'argent, justement parce que ils n'avaient pas les mêmes droits, les mêmes accès à l'éducation et est-ce que il a utilisé la violence ?

Élève : nan je crois pas

Médiateur : il a utilisé la parole le verbe mais il a aussi utilisé les gens en les mobilisant donc en fait le message qu'elle a par i have a dream vous pouvez l'entendre de manière très intime sur moi c'est quoi mon rêve mais c'est aussi un rappel dans une société très individuelle que tout le monde peut faire sa part, parce que si vous vous mobilisez vous aller pouvoir faire changer les choses en tous cas c'est le sens de l'hommage qu'elle donne c'est le modèle qu'elle donne de martin Luther king ; pour aller plus loin, quand martin Luther king a écrit ce discours il était dans une société qui était vraiment très très inégalitaire, aujourd'hui toutes les inégalités ont elle disparu aux états unis ? Non donc c'est un message qui est encore actuel ça veut dire que la lutte de martin Luther king plus que la lutte pour l'égalité et dans le fameux discours i have a dream est aussi la notion d'espoir, j'ai un rêve c'est un signe qu'il y'a de l'espoir alors y'a

un mot pour ça quand on rêve d'une société meilleur c'est utopie, utopie parce que au moment où vous le dites ça semble impossible et irréalisable et vous dites en fait c'est pas le critère de facilité qui est important c'est l'idéal est-ce que cette utopie de martin Luther king elle a quand même marché ou pas du tout même si y'a encore des inégalités

Élève : oui ça a marché

Médiateur : ça pourrait être quoi le critère pour dire que ça a marché aux états unis hein

Élève : ben Obama il est président

Élève : oui mais il est métis aussi

Médiateur : il est métis alors c'est vrai y'a des gens qui disent ça aussi mais si tu veux il est métis mais c'est pas cette identité là qu'il a mis en avant il a pas dit on est un grand pays métissé il a complètement assumé le fait d'être noir en disant je suis américain mais en disant pas je suis pas noir et surtout symboliquement Michelle Obama elle est noire donc quand ils sont rentrés à la maison blanche au passage, le bâtiment qui symbolise le pouvoir aux états unis c'est quand même la maison BLANCHE et donc c'est une famille noire qui est entrée au pouvoir donc symboliquement euh visuellement pour les gens le pouvoir ça peut être aussi les noirs qui l'ont d'accord donc tout ça pour revenir sur Tania Mourad d'un côté elle a un message qui est très impressionnant et qui nous confronte à la destruction, qui nous renvoie à des épisodes du passé où y'avait de l'oppression c'est à dire qu'on détruit des livres on détruit la pensée mais elle le prend d'une manière assez actuelle elle nous confronte comme ça à un moment qui est le massacre de la pensée et de la liberté de penser et d'un autre côté elle a mis des affiches qui sont pour dire aux gens même dans les situations très compliquées ou très difficiles, y'a toujours des possibilités de transformer et chacun a ce pouvoir et c'est pour ça pour elle que c'est important que ce soit dans la rue et pas que dans les musées, parce que y'a beaucoup de gens qui ne vont pas dans les musées elle s'adresse aux passants qu'il y'a dans la rue.

ANNEXE N°9 : Entretien semi-directif avec Louis

- **Échanges sur les loisirs culturels : portraits et « antiportraits »**

L'enquêtrice : Je te propose de choisir 4 cartes qui serait plutôt un portrait de toi et quatre cartes qui seraient un antiportrait.

Louis : Donc j'dois dire à quoi ça m'fait penser enfin...

L'enquêtrice : Ouais, ben tu les choisis et puis on... on va discuter après de c'que... pourquoi t'as choisis ça... et tout. Parce qu'après ça c'est des chose,s ça peut débloquent des trucs tu vois mais...

Louis : J'commence par ceux qu'j'aime bien ou ceux qu'j'aime pas?

L'enquêtrice : C'que tu veux.

Louis : Donc j'dois dire à quoi ça m'fait penser?

L'enquêtrice : Ouais. Ben tu peux m'les montrer du coup, tu peux m'les mettre un p'tit peu...

Louis : Ici c'que j'aime pas...

L'enquêtrice : Ouais... Donc ça c'est c'que t'aime pas. Ok. Attends, j'les note juste... Ok... Ok.

Louis : Et ça c'est ceux qu'j'aime bien.

L'enquêtrice : Alors attends... Ok. Alors, on commence par euh... c'que t'aimes pas par exemple.

Louis : Ouais, ben j'aime pas trop lire.

L'enquêtrice : Ouais... T'aimes pas trop lire...

Louis : Non. Bah ça... en fait ça dépend... ça dépend de c'que je lis.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Enfin... Mais y'a quand même beaucoup d'choses que j'aime pas.

L'enquêtrice : Qu'est ce que t'aimes pas par exemple?

Louis : J'sais pas, y'a beaucoup d'livres que j'aime pas. J'pense que j'vais commencer par ceux qu'j'aime bien. Euh... j'dis le nom par exemple.

L'enquêtrice : Mhmhhh.

Louis : J'aime bien... Cherub. J'sais pas si vous voyez c'que c'est...

L'enquêtrice : Non.

Louis : C'est des livres que j'aime bien...

L'enquêtrice : J'sais pas c'que c'est, tu peux m'en...

Louis : C'est des, des euh... des agents secrets, qui ont entre euh... j'sais pas moi, c'est des enfants, en gros... 8/9 à 17 ans.

L'enquêtrice : Mhmhh.

Louis : Justement, enfin y'a ... ils font des missions où justement ils sont moins soupçonnables. On va pas penser forcément qu'un enfant soit un agent secret. C'est pas le premier... la première chose qu'on s'dit.

L'enquêtrice : Mhhh!

Louis : Du coup bah... souvent ça fait tromper les apparences et il font des missions euh... un peu partout dans l'monde.

L'enquêtrice : ok. Et ça te... qu'est ce qui te plait la dedans? C'est quoi le...

Louis : Ben y'a un truc, c'est tout bête, mais j'aime bien, c'est que par exemple, enfin c'est vraiment tout bête hein! C'est qu'dans l'livre par exemple y'a des marques comme Playstation ou enfin... et ben j'ai l'impression qu'ça s'rapporte plus à moi.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Enfin y'a des marques de nos jours, enfin.. j'sais pas mais au pif euh... Coca Cola ou quelque chose.

L'enquêtrice : Mhhh...

Louis : Donc ça j'ai l'impression ça s'rapporte plus, à ... ça s'approche plus euh... de moi.

L'enquêtrice : Mhhh. Tu t'reconnais un peu plus en fait, c'est ça?

Louis : Oui, un p'tit peu.

L'enquêtrice : Et qu'est ce que t'aimes bien d'autre dans les bouquin là?

Louis : Bah les aventures.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Bah déjà c'est ... c'est pas mal aussi j'pense que ce soit le ... le fait que ce soit des enfants en fait.

L'enquêtrice : Mhhh.

Louis : Parce que enfin... j'pense que ça n'aurait pas fait la même chose si c'était des adultes en fait. Donc on s'dit des adultes, bon c'est pas courant d'être agent secret quand on est adultes, mais du coup c'est encore moins quand on est enfant. Et donc ça, ça a 12 ou 13 tomes.

L'enquêtrice : Ah ouais ...

Louis : Et ils continuent à faire et une autre série que j'aime bien ... en fait Cherub c'est l'nom euh bah de leur groupe, en gros c'est pas la CIA mais c'est Cherub les enfants.

L'enquêtrice : Mhhh.

Louis : Et après y'a un autre livre mais celui là j'l'aime pas trop, mais ça explique les débuts d'Cherub en gros.

L'enquêtrice : D'accord.

Louis : Comment ils sont arrivés là. Mais ça j'aime pas, j'aime pas trop.

L'enquêtrice : Et qui c'est qui t'as... à la base fait découvrir Cherub?

Louis : Ben en fait, c'est personne. C'est que moi j'étais euh... à la Fnac...

L'enquêtrice : Mhhh...

Louis : Y'avait une jolie couverture, et du coup j'suis allé voir...

L'enquêtrice : Mhhh...!

Louis : Après j'ai été lire derrière, et après enfin... la quatrième de couverture! c'est ça. Et bah... après j'l'ai lue un peu et je... j'ai trouvé qu'c'était pas mal du coup j'l'ai acheté. Et au final, bah là j'ai... j'les ai presque tous lus. Parce qu'avant j'lisais mais pas du tout, du tout.

L'enquêtrice : Ouais... Donc en fait ça c'est un peu plus... c'est un peu en transition en fait j'veux dire. T'aimais pas du tout lire, et là tu commences à lire un peu quand même.

Louis : Oui.

L'enquêtrice : Des trucs qui t'plaisent...

Louis : Bah en fait ça a été carrément un changement. Avant j'lisais vraiment vraiment pas, et le... premier livre justement qu'j'avais acheté à la FNAC, j'l'avais fini euh... le jour même.

L'enquêtrice : Mhhh.

Louis : Parce que.. enfin c'est.. Ils sont ... pas tout petits les livres.

L'enquêtrice : Ouais, ouais c'est des gros tomes ouais! T'en a lu combien?

Louis : Euh ben.. presque les 12, sauf le dernier.

M:Ah oui...! Tu t'es enfilé la collection là. Donc c'est pas vraiment ton anti-portrait au sens, tu sais, c'que tu détestes.

Louis : C'est un peu ... entre les deux, vu qu'y'a des livres que j'aime pas, y'a des livres que j'aime bien donc euh... j'savais pas trop ou l'mettre.

L'enquêtrice : Qu'est ce que t'aime bien comme bouquins?

Louis : Bah euh...

L'enquêtrice : Non, qu'est ce que t'aimes pas!? comme bouquins, plutôt...

Louis : Les choses un peu compliquées que j'comprends pas forcément, enfin...

L'enquêtrice : Ouais... c'est les choses que tu lis à l'école... ou...?

Louis : Ben ça dépend, y'en a qui peuvent être pas mal avec des aventures, j'sais pas par exemple euh, Ulysse, j'avais lu, j'vais bien aimé avec les aventures. En fait, c'est des choses, que j'comprend pas vraiment en fait.

L'enquêtrice : Mhhh!

Louis : Je j'comprends pas vraiment tout. Moi par exemple dans un livre que j'aime bien, faut qu'j'comprenne tout ! Tout un... toute l'histoire.

L'enquêtrice : Et, et... est ce que dans les.. le, le livre que t'aimes bien là, euh... Cherub, y'a pas des moments où tu sais pas? Où c'est un peu des énigmes...

Louis : Oui c'est un peu des énigmes, mais une fois qu'on a fini le livre, et bah... enfin on comprend en fait. Parce que moi des fois, j'sais pas si c'est moi ou... enfin des fois j'comprend pas.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Des fois y'a des livres qui... restent un peu sur une question.

L'enquêtrice : Ouais! j'suis d'accord ouais.

Louis : Donc ça par exemple j'aime pas trop.

L'enquêtrice : Et du est ce que t'aurais un exemple de livre comme ça qui... que t'as pas trop compris... que t'as pas trop... que t'as essayé d'lire et puis qui...

Louis : J'sais pas, j'ai pas d'exemple en tête précis.

L'enquêtrice : Mhhh.

Louis : Mais sinon des fois ça peut être le contraire..

COUPURE ENREGISTREMENT.

L'enquêtrice: ça enregistre.

Jeune: Ok bah on commence euh, au niveau des réseaux sociaux.

L'enquêtrice : Ouais, tu disais qu't'aimais pas trop...

Louis : J'aime pas trop. Enfin c'est... Je, j'ai par exemple euh Facebook, Instagram mais j'met pas... beaucoup de choses en fait. C'est pas que t'trouve ça pas bien... j'aime bien des fois voir les photos des autres, des amis...

L'enquêtrice : Mhhh...

Louis : Mais pas plus. J'ai pas... J'vois pas trop plus...

L'enquêtrice : Tu vois pas plus l'intérêt quoi en fait?

Louis : Voilà.

L'enquêtrice : Humm... Ok

Louis : Mais enfin, ça peut être pas mal... mais après moi... j'y vais pas régulièrement.

L'enquêtrice : Ok. Tu préfères parler à tes copains en vrai en fait?

Louis : Mmmhh.

L'enquêtrice : Ok. Alors, donc le chat, j'imagine c'est un peu dans la même lignée

Louis : Ouais, j'aime pas, j'aime pas trop ça. J'préfère voilà parler en vrai que... qu'à travers quelque chose. Sinon y'a skype aussi qu'j'aime bien.

L'enquêtrice : Skype t'aime bien.

Louis : ça j'aime bien.

L'enquêtrice : Du coup tu skypes avec tes copains tout ça ou...?

Louis : Oui bah des fois oui j'fais ça. Mais sinon après tout l'reste euh... j'aime pas trop. J'préfère en... en vrai. Enfin... sortir, aller les voir.. J'préfère ça.

L'enquêtrice : Mmmhhh. j'sais qu'y'avait une élève qui m'avait parlé de Facebook, qui m'avait dit euh... qu'elle avait quitté facebook parce que les gens, ils arrêtaient pas de... Tu sais tu ... ils se chambraient les uns les autres en fait, et c'était hyper violent en fait! Ce qu'elle me disait euh...

Louis : Mmmhhh. Non bah t'façon moi comme j'met pas grand chose...

L'enquêtrice : Ouais!

Louis : Du coup euh...

L'enquêtrice : Tu t'exposes pas quoi. Rires

Louis : Voilà enfin après j'regarde ceux des autres euh.. j'dis "c'est bien". Voilà enfin, je donne des commentaires mais sinon non, j'm'expose pas trop.

L'enquêtrice : OK. Et alors ça c'est que t'aimes pas trop, la télé?

Louis : Non, c'est les séries que j'aime pas trop. Enfin... Y'a des séries que j'aime enfin... j'vois pas trop les noms mais y'a des séries comme par exemple les séries policières enfin la plupart j'ai l'impression qu'ça s'répète et que c'est toujours la même chose en fait. Mais y'en a qui sont vraiment différente, mais c'est ... Sinon toutes les trucs genre télé réalité et tout j'ai l'impression qu'c'est tout le temps la même chose. Du coup ça m'gave, du coup j'regarde pas.

L'enquêtrice : Qu'est ce que tu mets dans le gros paquet télé réalité et tout? Y'a quoi la dedans?

Louis : J'sais pas tous les trucs du genre "Secret story" et tout moi ça... j'aime pas trop, j'ai l'impression que c'est toujours la même chose et c'est des gens qui racontent leur vie, parce que j'm'en fous un p'tit peu en fait.

L'enquêtrice : Mhhh.

Louis : Et sinon enfin après les trucs euh...

L'enquêtrice : Tes copains, ils regardent ça?

Louis : Ouais, j'ai un copain qu'arrête pas de regarder ça mais pfff... moi j'aime... j'aime pas du tout.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Après les séries en général, comme j'ai dit .. les séries policières, y'en a j'ai vraiment l'impression qu'elle se répètent. Et après, sinon bah y'a des trucs, j'ai pas d'idées de noms, mais y'en a que j'trouve un peu bêtes quand même.

L'enquêtrice : Mmmhhh. mais tu ça m'intéresse ça d'savoir... qu'est ce que tu trouves un peu bête par exemple dans ces...?

Louis : J'sais pas, déjà un truc que j'supporte pas, c'est les rires enregistrés, ça j'aime pas du tout et... j'sais pas comment ça s'appelle les... j'sais pas comment ça s'appelle les séries euh... bah un peu comme euh... du style américain où y'a un peu leur vie, enfin leur vie à l'école où j'sais pas quoi. Non moi ça j'aime pas trop.

L'enquêtrice : Mmmh... Parce que du coup là tu t'reconnais pas trop dans leur vie peut être ou...?

Louis : Je sais pas... je sais pas trop mais moi j'préfère par exemple plus les films plutôt que...

L'enquêtrice : Mmmhhh. Que les séries quoi.

Louis : Mais après, j'pense y'en a qui sont bien. Enfin moi j'aimais bien par exemple Sherlock Holmes qu'y'avait sur France 4. Enfin y'a plusieurs autres séries mais sinon non... j'aime pas trop. En plus des fois y'a aussi des séries qui peuvent être pas mal, mais dès que tu rates un épisode, ça y'est y'a tout qui est chamboulé, après j'comprends plus rien du coup ça ça m'énerve un peu aussi.

L'enquêtrice : Mmmh. Ok. Et tu regardes un peu la télé, autre chose que des séries sinon?

Louis : Bah j'regarde euh... le plus souvent, le plus clair de mon temps, j'regarde des films. Des films euh qui passent euh... à la télé. Sinon des documentaires sur des choses qui m'intéressent.

L'enquêtrice : Comme quoi par exemple?

Louis : Euh ben je sais pas, enfin... j'aime bien aussi la mer et tout ça du coup j'aime bien regarder les poissons et tout mais... Après y'a des trucs, j'sais pas sur... la nature, les arbres et tout, ça ça m'plait pas forcément. Sinon aussi y'avait un truc que j'trouvais pas mal -Rires- mais c'est pas qu'ça fait peur mais ça parle des animaux les plus dangereux du monde en gros.

L'enquêtrice : Mmmhhh.

Louis : Mais donc du coup ça j'aime bien, enfin j'aime bien euh... connaître des trucs que j'savais pas.

L'enquêtrice : D'accord. Globalement, t'aimes bien connaître des trucs que tu savais pas quoi.

Louis : Voilà. Mais dans... dans ce qui m'intéresse en fait.

L'enquêtrice : Ouais, dans ton domaine.

Louis : Par exemple euh sur un arbre, une plante euh.. enfin l'arbre ça m'intéresse pas forcément.

L'enquêtrice : Mais les animaux plus...

Louis : Ouais, les animaux plus. J'aime bien aussi tout ça.

L'enquêtrice : Ok et euh est ce que tu pourrais me dire une actualité que t'aurais vue euh... aux infos si tu regardes les infos...

Louis : Oui oui j'regarde.

L'enquêtrice : ... qui t'aurait marquée là les derniers temps. Quelque chose que tu te rappelles et tu te dis "Oh la la", ça t'as fait réfléchir, ça t'as fait euh...

Louis : Y'a un truc qui m'avait quand même euh.. enfin pas peur mais qui m'avait vachement surpris c'était... aux informations, ça parlait des terroristes et c'était des familles qui partaient et y'avait des enfants qui passaient à la télé, qui avaient des armes et enfin...

L'enquêtrice : D'accord.

Louis : Du coup ça m'avait ... un peu choqué quand même, vu que ... tu t'dis "moi j'suis à l'école, j'apprends des choses" et tu regardes la télé et ils ont des armes dans les mains. ça m'avait quand même vachement marqué ça.

L'enquêtrice : Tu sais comment on appelle ça les enfants comme ça qui vont à la guerre?

Louis : Non.

L'enquêtrice : Des enfants-soldats on dit. Ouais.

Louis : [Inaudible 06:18] du terrorisme et tout...

L'enquêtrice : Ouais...

J : Et après ça m'a un peu fait pensé à Cherub mais j'me suis dit "non pas à c'point là". Enfin ça m'a quand même fait pensé à ça vu que ils ont aussi par exemple des armes et tout donc euh...

L'enquêtrice : Mmmhhh.

Louis : Mais c'est, c'est... Mais y'a une différence entre un livre et la réalité quoi. Par exemple, si c'était une série télévisée, je sais ça dépend comment elle est faite mais j'pense que si ça existait vraiment dans la vraie vie, ça m'ferais... pas un peu peur mais... ça m'ferais bizarre quand même.

L'enquêtrice : Mmmhhh. Cherub tu veux dire?

Louis : Ouais dans la réalité. ça m'ferait bizarre. Mais c'est des livres...

L'enquêtrice : Ok.

Louis : Euh, sinon, j'aime bien... j'aime bien le lire. Quand ça dépasse pas le cadre de la lecture ou du film... Mais ça c'est la chose qui m'avait vraiment marqué.

L'enquêtrice : Ok. Et du coup est ce que tu les regarde souvent les infos toi?

Louis : Bah oui, bah avec mes parents, j'les regarde presque tous les soirs, sur euh la 3.

L'enquêtrice : Et vous discutez un peu de... de l'actualité tout ça avec tes parents?

Louis : Non pas vraiment.

L'enquêtrice : Non?

Louis : Enfin on regarde les infos enfin...

L'enquêtrice : C'est tout quoi.

Louis : Bah des fois on fait des remarques sur euh... sur des choses mais sinon non enfin on discute pas plus...

L'enquêtrice : Vous regardez quelle chaîne pour les infos?

Louis : La 3. Euh... c'est le 19-20.

L'enquêtrice : Ouais. Ouais, ouais.

J : On regarde ça.

L'enquêtrice : ça marche ok. Bon bah écoute, on passe à c'que t'aime bien!

Louis : Alors j'aime bien tout c'qui est l'univers des mangas et tout.

L'enquêtrice : Ouais... Comment t'as découvert ça?

J : Euh... Ouh la! J'sais pas trop... J'pense que c'était à l'école, j'avais des camarades qui en avaient ramené. Et la première fois j'étais un peu ridicule vu que j'savais pas que ça s'lisait à l'envers.

L'enquêtrice : Ouais -Rires- D'accord.

Louis : Du coup le premier, j'avais acheté un premier manga, j'me souviens plus du tout comment ça s'appelle. C'était un peu... y'a un copain il avait le même. J'avais acheté ça. Et j'avais strictement rien compris, vu que j'l'avais lu dans l'mauvais sens. -Rires-

L'enquêtrice : -Rires- D'accord.

Louis : Donc du coup après c'était resté un peu d'coté mais après enfin j'ai découvert qu'il y avait plein d'trucs qui étaient vraiment pas mal.

L'enquêtrice : Et donc tu lis des mangas maintenant?

Louis : Oui. Voilà.

L'enquêtrice : Tu lis ... Tu les lis et tu les regardes à la télé aussi?

Louis : Oui bah des fois quand ça passe tant qu'à faire ou des fois j'sais pas quand y'a.. quand y'a rien d'autre euh... j'regarde ça oui j'aime bien voir à la télé aussi.

L'enquêtrice : Et c'est quoi ton manga préféré?

Louis : Euh là.. j'suis plus trop manga mais avant j'aimais bien (inaudible) j'sais pas si...

L'enquêtrice : Mmmhhh..

Louis : C'est des pirates avec des pouvoirs un peu spéciaux et tout. mais là maintenant j'lis plus trop des mangas.

L'enquêtrice : Ah ouais? ça t'es passé? Rires

Louis : Ben j'continue à les regarder un peu à la télé mais sinon non. J'les lis... j'les lis plus trop. Les choses que j'lis ce sont un peu comme j'ai dit "Cherub" euh, et des livres d'action un peu ... avec de l'action.

L'enquêtrice : Ok.

Louis : La musique!

L'enquêtrice : Ouais... Alors?

Louis : Bah ça j'fais d'la musique... [inaudible 09:14], j'fais d'la guitare... depuis, 7 ans j'crois à peu près.

L'enquêtrice : Roh la la. C'est pas mal pour quelqu'un qui a... t'as quel âge là...?

Louis : 14 ans.

L'enquêtrice : 14 ouais.

Louis : Et donc voilà donc c'est quelque chose j'aime bien. D'ailleurs j'fais un stage ici. -Rires- Du coup j'pense que c'était un peu évident. Et ben voilà, enfin j'aime bien en plus écouter de la musique, faire de la musique enfin... tout ce qui est autour de la musique en fait...

L'enquêtrice : Alors, ça ça m'intéresse bien de savoir un peu. Déjà, comment t'as eu envie comme ça de faire de la guitare à 7 ans, tout petit comme ça?

Louis : Alors, c'était ma mère qui faisait de la guitare au début.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Et j'me suis dit "oh c'est bien, c'est bien" . Elle a commencé à m'apprendre des choses et après elle m'a dit "bon ben est ce que tu veux faire des cours de guitare", j'ai fait "oui" et c'est comme ça que ça a commencé.

L'enquêtrice : Ok. Donc t'as toujours vu ta mère faire de la guitare?

Louis : Ouais mais elle arrêté là, enfin y'a... En fait j'ai l'impression qu'elle a arrêté pile au moment où je commençais.

L'enquêtrice : Rires- C'est possible ça. Elle t'as passé la main.

Louis : Voilà.

L'enquêtrice : Elle faisait quoi comme style de guitare?

Louis : Ben... J'me souviens plus très bien, c'était quand j'étais p'tit. mais enfin j'sais pas... elle avait pas... elle prenait pas, enfin elle avait pris des cours à un moment mais elle en faisait, enfin elle avait des copains donc aussi qui étaient musiciens, du coup elle leur apprenait des trucs mais c'était pas vraiment quelque chose de très approfondie.

L'enquêtrice : Mmmhhh.

Louis : Elle avait pris des cours vite fait mais après c'était pas...

L'enquêtrice : C'était pas d'la guitare électrique?

Louis : Non non guitare sèche.

L'enquêtrice : Et toi, tu fais d'la guitare sèche aussi?

Louis : Oui. Et un peu d'guitare électrique.

L'enquêtrice : D'accord.

Louis : Mais c'est plus compliqué.

L'enquêtrice : Et alors euh... t'aimes bien écouter d'la musique. Qu'est c'que t'aimes bien comme musique? Enfin ça on va en reparler après mais...

Louis : J'aime bien l'électro déjà.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Après euh... bah j'sais pas en fait ça dépend un peu d'la musique. L'électro c'est le style que j'aime bien. Après j'aime bien le, le rock... le jazz j'aime bien mais un peu moins quand même. Et... le blues un peu. Et après... Après l'reste, euh... c'est pas qu'j'aime pas, enfin... toutes les musiques euh... j'les écoute mais euh... j'les aime bien toutes, mais y'en a que j'préfère...

L'enquêtrice : Et y'en a, est ce que y'en a que tu aimes vraiment pas?

Louis : Le rap j'aime pas trop ça.

L'enquêtrice : Ah ouais? Pourquoi t'aimes pas trop ça?

Louis : J'sais pas j'aime pas trop ça... Je... Y'a pas grand chose musicalement... Enfin... On a l'impression qu'c'est... au niveau, juste au niveau d'la musique, j'parle pas des paroles mais j'ai l'impression qu'au niveau d'la musique c'est tout l'temps la même chose, parce qu'ils ont tous fait la même chose, au niveau d'la musique donc euh...

L'enquêtrice : Mmmhhh.

Louis : C'est pour ça qu'j'aime pas trop.

L'enquêtrice : Et au niveau des paroles, qu'est ce que ça t'dit à toi le rap?

Louis : Bah... ça peut être intéressant mais j'trouve que... j'pense qu'ils l'utilisent pas super bien.

L'enquêtrice : Pourquoi?

Louis : ça peut être bien vu que déjà c'est des paroles qui sont parlées.

L'enquêtrice : Mhmh...

Louis : Donc, c'est quand même, enfin moi pour moi, j'trouve que c'est très loin mais ça peut s'rapporter à d'la poésie par exemple.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Mais j'trouve qu'ils l'utilisent pas assez bien. J'ai l'impression qu'c'est un peu toujours la même chose. Après j'écoute pas trop donc euh... j'peux pas forcément en parler...

L'enquêtrice : Est ce que y'a un rappeur que t'aimes bien par exemple ou...?

Louis : Non, j'aime pas trop les rappeurs.

L'enquêtrice : Mmmhhh.

Louis : J'aime pas trop, j'péfère les musiques électroniques et après bah le reste, tout c'qui est fait avec euh... comme le jazz, le blues et le rock.

L'enquêtrice : Ok. D'accord.

Louis : Ensuite, y'a ça!

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : ça, ça m'a fait pensé aux jeux vidéos.

L'enquêtrice : Ouais...!

Louis : J'aime bien les jeux vidéos, ça c'est quelque chose que j'aime particulièrement. Et bah voilà quoi, j'sais pas ...

L'enquêtrice : Tu joues à quoi aux jeux vidéos?

Louis : C'est un jeu qui s'appelle Minecraft, j'sais pas si...

L'enquêtrice : Non.

Louis : c'est un univers qui est... tout en pixels en fait, c'est que des carrés.

L'enquêtrice : D'accord.

Louis : C'est partout mais que des carrés, un arbre qui est fait avec des carrés, et... t'as plusieurs modes de jeux. T'as un mode de jeu où... où c'est en créatif où tu peux voler enfin... et tu fais des constructions justement avec des blocs un peu des legos en fait, des blocs que t'empiles.

L'enquêtrice : Ouais ouais ouais ouais ouais.

Louis : Et tu fais des constructions avec des gens qui font quand même des trucs assez... euh... impressionnants!

L'enquêtrice : Ouais!

Louis : genre la tour Eiffel et tout, enfin ils font des trucs de fous! Après, t'as un mode de jeu où c'est en survie, il faut .. au début tu dois couper du bois par exemple et commencer à t'faire tout ce qu'il t'faut enfin... ta maison et tout. Tu dois avoir d'la nourriture, t'faire un lit et tout. C'est un peu comme dans Robinson Crusoe.

L'enquêtrice : Ouais! C'est cool.

Louis : Et après t'as des serveurs, c'est à dire des mini jeux, et euh... dans les mini jeux y'a du combat... et euh... avec des épées et des arcs. Et c'est vraiment tout en blocs, tout tout y'a... que des blocs.

L'enquêtrice : D'accord. C'est ça qui te plait...? C'est l'originalité du jeu ou...?

Louis : J'sais pas, j'aime bien et je sais pas trop, enfin j'sais pas trop pourquoi.

L'enquêtrice : Est ce qu'il y a des types de jeux vidéos qu't'aimes pas du tout?

Louis : Mmmhhhh... J'sais pas. Y'a pas mal de... les jeux d'guerre j'aime pas trop ça en général.

L'enquêtrice : Ouais... Pourquoi t'aimes pas ça?

Louis : Bah j'sais pas mais c'est... enfin ... j'parle de la guerre, mais le combat par exemple avec euh... les épées et tout ça va... ça ça va encore.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Mais dès qu'ça commence avec être avec des armes et tout ça j'aime pas trop ça. J'trouve que c'est ... que les gens n'devraient pas jouer à faire la guerre.

L'enquêtrice : Mmmhhh...

Louis : C'est pas quelque chose qui est censé être amusant. Même si je vois bien que le combat par exemple, bon en même temps Minecraft c'est avec des pixels, donc c'est assez loin de la réalité...

L'enquêtrice : Oui, oui oui...

Louis : Mais sinon des jeux de combat que j'aime bien aussi, y'a des jeux d'combat qu'j'aime bien. mais voilà , enfin... c'est quand même assez bizarre de faire des jeux où y'a des gens qui se battent.

L'enquêtrice : Ouais ouais.

Louis : [Inaudible 14:24] ... pour rapporter le jeu à d'la violence.

L'enquêtrice : Ouais ouais ouais. D'accord. Tes parents ils... j'imagine ils... ils t'ont aussi dit des choses un peu comme ça non?

Louis : Bah en fait euh, c'est surtout moi même. Enfin moi j'ai surtout pas aimé et après enfin comme moi je jouais pas à des jeux comme ça ils me disent rien mais enfin j'pense que des parents ... j'ai pas forcément trop d'copains qui jouent à des jeux d'guerre. Mais j'pense que des parents... bah j'pense que ça peut... quand même les alerter un peu.

L'enquêtrice : Mmmhhh.

Louis : Vu qu'y'a des gens par exemple dans mon collège qui jouent à des jeux qui sont interdit au moins de 18 ans avec de la guerre alors qu'ils ont pas forcément moins de 18 ans.

L'enquêtrice : Mmmhh Mhhh ...

Louis : Mais ceci dit par exemple euh... Moi j'avais un jeu, c'était le seigneur des anneaux, ils avaient mis interdit au moins de 15 ans, j'avais pas 15 ans, et j'voyais pas vraiment...

L'enquêtrice : Après c'est ... c'est vraiment... j'veux dire ça a rien avoir le seigneur des anneaux c'est un truc...

Louis : Oui, oui je sais. Mais c'est pour ça, c'est pour dire que des fois l'âge c'est pas vraiment ça. Enfin... j'sais pas par exemple euh... "Pirate des caraïbes" j'l'ai vu quand j'étais p'tit, j'devais avoir quoi? 8 ans, et quand j'regarde à la télé, y'a interdit aux moins de 10 ans.

L'enquêtrice : Hum.

Louis : Donc, y' des trucs que j'estime justes, et d'autres trucs que... enfin... après ça dépend d'la nature de chacun peut être.

L'enquêtrice : Ouais, ouais, ouais, ouais ouais! Rires.

Louis : Mais sinon, enfin moi "Pirates de caraïbes" ça m'avait pas vraiment choqué quoi. Alors que j'avais 8 ans lorsque...

L'enquêtrice : D'accord.

Louis : J'passe à l'autre image?

L'enquêtrice : Ouais!

Louis : ça c'est Hip hop.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Moi je fais, j'ai fait du break dance un peu pareil. et donc, enfin... j'aime bien. En plus ça permet d'faire un peu d'sport et de... bouger.

L'enquêtrice : Alors, ce qui m'intrigue c'est que... tu fasses du hip hop et que t'aimes pas trop le rap. Parce que la musique du hip hop c'est un peu...Pour danser sur le...

Louis : Bah y'en a c'est du rap, enfin y'a des musiques que j'aime pas mais en fait, contrairement aux idées qui sont parfois reçues, c'est ... y'a beaucoup plus d'électro parfois en fait.

L'enquêtrice : Ah ouais?

Louis : Donc c'est beaucoup plus par exemple avec des platines et tout mais c'est pas forcément des... des gens qui rappent tel quel.

L'enquêtrice : Hummm, c'est juste du mix, du du...

Louis : Voilà, en fait, y'a le hip hop, enfin le hip hop ça regroupe plusieurs choses....

L'enquêtrice : Ouais... Bah j'veux bien que t'essayes de me dire, comment tu vois le hip hop comme ça... avec les p'tites sous branches on va dire.

Louis : Euh... Bah y'a le hip hop qui est un peu... qui englobe tout. Le hip hop, contrairement aux idées reçues, c'est principalement des choses debout, enfin c'est pas par exemple euh... on dit "tiens quelqu'un qui tourne sur la tête il fait du hip hop", non pas forcément en fait. C'est plus des choses debout, et après dès qu'on arrive au sol, on arrive un peu sur le breakdance, donc quand on tourne sur la tête et tout... Et la ça apparait plus au break dance, après y'a d'autres noms mais j'me souviens plus des noms... Enfin avec d'autres styles de danses. Y'en a où c'est principalement au sol, après c'est...

L'enquêtrice : Mmmhhh. Et donc toi quand tu fais du break dance t'écoutes plutôt d'la musique électro?

Louis : Bah pour le break dance, enfin j'sais pas, mais là moi où j'en fait, c'est principalement d'l'électro.

L'enquêtrice : Ouais.D'accord, t'en fait où?

Louis : Euh j'en fait à Montreuil.

L'enquêtrice : Dans un... dans un ...

Louis : En salle, en haut de la maison populaire. Et après c'est pas un truc très connu, c'est juste une salle qu'ils ont louée pour ça.

L'enquêtrice : D'accord. Ok, ok. Bon! Bah merci pour tout ça.

Louis : De rien.

- **Test culturel**

L'enquêtrice : C'est déjà une première étape. Alors, j'te, j'te donne une p'tite feuille, euh... c'est un... c'était un livret qu'on avait à Zebrock, tiens voilà. Et, j'voulais savoir si tu pouvais m'dire qui tu reconnais... même si tu les... connais pas très bien mais... que tu as déjà vu dans ta vie, où que tu reconnais ou...

Louis : Alors, y'a Michael Jackson. Celui ci.

L'enquêtrice : Ouais... Alors, lui c'est celui qu'on voit en premier en général...

Louis : Y'a la main de Mano Negra ici.

L'enquêtrice : Oui... eh ben (admiration)! ouais.

Louis : Euh, Jimmy Hendrix ici, si j'me trompe pas.

L'enquêtrice : Oui...

Louis : Attendez...

L'enquêtrice : Tu connais comment Jimmy Hendrix? Essaie de me dire d'où est ce que tu te souviens, comment tu as connu. Enfin comment t'as connu en fait?

Louis : Ben euh... avec la guitare. A partir du moment où j'ai commencé un peu à écouter un peu les différents styles de guitare qui existaient pour euh... voir lequel préférais, j'ai forcément écouté Jimmy Hendrix enfin...

L'enquêtrice : On t'a demandé d'faire ça euh...

Louis : Non non, ben c'est moi qui l'ai fait d'moi même.

L'enquêtrice : Tu fais des cours au conservatoire?

Louis : Oui. J'ai fait, enfin... au tout début j'ai essayé de chercher bah euh... vu qu'on m'a dit qu'y'avait plusieurs styles de guitares, bah euh c'était à moi d'essayer d'voir euh... un peu tous les styles, de voir euh... c'qui m'plaisait l'plus.

L'enquêtrice : Et c'qui t'plait l'plus c'est Jimmy Hendrix?

Louis : Bah c'est un peu le rock en général. Mais c'est que Jimmy Hendrix euh... J'aime bien aussi.

L'enquêtrice : Mhhmmhh.

Louis : Ici, y'a les Beattles.

L'enquêtrice : Ouais...!

Louis : ça c'est mes parents qui m'ont fait écouter.

L'enquêtrice : Mhhmmhh.

Louis : Comme j'aimais bien un peu l'rock et qu'c'était un peu plus leur génération, enfin un peu tout ça...

L'enquêtrice : Bah oui!

Louis : Alors lui, je suis pas sur mais j'ai l'impression qu'c'est Schubert, je suis pas sur mais au niveau dl'a musique classique c'est...

L'enquêtrice : C'est possible. Alors, moi tu vois, je les confond tous euh...

Louis : Oui, moi aussi.

L'enquêtrice : Mais Schubert, ok.

Louis : J'crois qu'c'est lui mais je suis vraiment pas sur.

L'enquêtrice : Ok. Tu connais un peu d'musique classique?

Louis : Oui, mais moi j'aime pas... j'aime pas trop ça. Enfin c'est pas trop mon style...

L'enquêtrice : Pas trop ton.. ton délire.. Rires.

Louis : Oui, après, là j'suis pas sur mais... vu qu'elle a un p'tit coté noir, j'ai l'impression qu'c'est Serge Gainsbourg ici.

L'enquêtrice : Oui c'est ça. Lui, c'est pareil, tu l'connais d'tes parents où?...

Louis : Oui. Euh... [silence] à tous les coups, j'ai oublié des têtes que j'connais. C'est... ah oui! voilà, Bob Marley ici.

L'enquêtrice : Ouais!

Louis : Euh... après y'en a que j'connais pas. Euuuh... lui comment il s'appelle? Renaud! c'est Renaud ici.

L'enquêtrice : Renaud... ouais. Tes parents ils écoutent Renaud?

Louis : Euh bah ça j'avais vu ça "Vivement Dimanche". Vu qu'ma mère elle regarde souvent ça et c'était sur lui. Euh... là j'ai oublié des têtes...

L'enquêtrice : Prend ton temps hein! j'suis sûre qu't'en connais plein d'autres! Parce que là, c'que tu m'a cité euh... Lui là par exemple?

Louis : Non j'vois pas qui c'est.

L'enquêtrice : Tu connais ça?

Louis : Mano Negra oui..

L'enquêtrice : Et alors, qui c'est qui chante la dedans?
Louis : Euh j'me souviens plus des noms en fait.
L'enquêtrice : C'est Manu Chao.
Louis : Ah oui voilà! Oui c'est lui, lui j'le connais. [silence] Lui c'est Gardel.. Carlos Gardel. Avec le chapeau.
L'enquêtrice : Ah ouais?
Louis : Oui j'ai un morceau de guitare de lui.
L'enquêtrice : Aaaahhh. Rires.
Louis : Sur le CD y'avait exactement la même tête.
L'enquêtrice : Du coup toi tu écoutes des CD ?
Louis : Bah en fait comme j'avais ça à jouer, enfin... en morceau d'guitare du coup j'ai écouté pour voir c'que ça donnais.
L'enquêtrice : Ou est ce que tu l'as trouvé le CD de Garlos Gardel?
Louis : Chez ma mère.
L'enquêtrice : Ah oui!
Louis : Parce qu'elle a plein de CD aussi. J'ai cherché et j'l'ai trouvé. Euh ensuite... Lui, j'me souviens plus comme il s'appelle par contre. C'est pas James Brown ou j'sais pas...
L'enquêtrice : Si.
Louis : Voilà...
L'enquêtrice : Eh, tu t'y connais bien hein!
Louis : Je, je sais pas... ah lui c'est quelqu'un qu'j'aime pas du tout! Mais j'me souviens plus d'son nom... Avec ses lunettes blanches et ses cheveux un peu en.. "rapiat".
L'enquêtrice : Ouais.
Louis : Comment il s'appelle?
L'enquêtrice : Polnareff non...
Louis : J'sais plus.
L'enquêtrice : Mhhh.
Louis : Mais j'le connais... ensuite euh... Lui il m'dit quelque chose mais j'suis pas sur.
L'enquêtrice : C'est qui le gros rockeur, là devant là?
Louis : Où ça?
L'enquêtrice : A coté d'Manu Chao
Louis : Lui? Euh.. j'vois pas trop qui c'est. Elvis Presley non?
L'enquêtrice : Ouais...! Alors...
Louis : Euh... Mhhh...
L'enquêtrice : T'as une super culture musicale, c'est incroyable!
Louis : Mais y'en a plein qu'j'connais pas quand même hein! Lui c'est pas Polnareff ou un truc dans l'genre?
L'enquêtrice : J'crois bien mais j'me rappelle plus trop...
Louis : J'sais plus...
L'enquêtrice : Y'en a un qui a ... un gros moustachu.
Louis : Lui ?
L'enquêtrice : Un vieux moustachu...
Louis : Sur l'côté...?
L'enquêtrice : C'est qui lui, tu connais?

Louis : Euh non non j'connais plus.. J'ai déjà vu sa tête mais je sais plus.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Non.

L'enquêtrice : Après y'a tout ceux qui son un peu de... de la nouvelle génération aussi. T'as pas trop...

Louis : Non... j'onnais pas trop... enfin lui j'suis pas sur mais j'ai l'impression qu'est Léo Ferré.

L'enquêtrice : Ouais....! Tu connais Léo Ferré toi?

Louis : Oui.

L'enquêtrice : T'aimes bien?

Louis : Pas trop... Mais en plus c'était dans l'journal du grand Zebrook aussi, enfin Zebrook. Dans celui là j'crois.

L'enquêtrice : Mmmhhh.

Louis : Mmmhhhh.... J'pense que y'en a d'autres mais alors...

L'enquêtrice : Bah c'est déjà pas mal hein.

Louis : Mhhh Mhhh. Non après, j'connais pas trop.

- **Ecoute commentée de la chanson préférée de l'élève**

L'enquêtrice : Ok merci bien. Euh... alors y'a un truc que j'aimerais t'faire ça serait que tu me fasses écouter ta chanson préférée et puis qu'tu m'en parle un peu. Et après on va faire l'inverse, on reparler du p'tit train euh...

Louis : Ok.

L'enquêtrice : Mais du coup j'vais chercher mon téléphone comme ça tu.. A moins qu'tu l'aie sur ton téléphone?

Louis : Non moi j'ai pas pris mon téléphone j'crois pas... mais sinon j'allais le mettre sur l'ordinateur.

L'enquêtrice : J'vais chercher mon téléphone et puis comme ça on reste ici. [...] hop! Alors comment elle s'appelle ta chanson?

Louis : "Animals" de Maroon 5

L'enquêtrice : Waouh! T'hésites pas une seconde là! Animals...

Louis : Animals. Maroon 5. M A R O O N.

L'enquêtrice : Maron... comme un marron quoi...

Louis : Avec deux O.

L'enquêtrice : Maroon...

Louis : Maroon 5. Rires.

L'enquêtrice : Five! ok.

Louis : Avec un 5.

L'enquêtrice : Ouais. Alors!

Louis : Après, peut être que j'l'ai mal épelée mais c'est comme ça, enfin...

L'enquêtrice : Alors, est ce que tu peux déjà me l'introduire par exemple... euh.. moi j'connais pas.

Louis : Euh c'est à dire introduire?

L'enquêtrice : Bah, si tu devais m'la présenter avant qu'j'l'écoute un peu?

Louis : Euh... j'sais pas trop.

L'enquêtrice : Ah ça y'est j'l'ai trouvée. Vas y, essaye, essaye quand même. Imagine, imaginons tu m'dis "bah voilà j'vous présente cette chanson allez!..."

Louis : Bah, Maroon 5 ... c'est l'chanteur.

L'enquêtrice : Oui.

Louis : Et la musique un peu électro derrière.

L'enquêtrice : Mhhh.

Louis : Et ils chantent en anglais. ET j'comprends pas forcément très bien les paroles et ceci dit j'suis pas allé chercher c'que ça voulait dire.

L'enquêtrice : Ok.

Louis : Donc euh.. -Rires- J'comprend pas forcément grand chose à la chanson mais j'aime bien.

L'enquêtrice : mais qu'est ce que... enfin comment tu pourrais présenter ça pour me dire qu'est ce que t'aimes bien dedans?

Louis : Bah c'est un peu le style, enfin j'sais pas... j'sais pas trop comment expliquer.

L'enquêtrice : Bon alors on l'écoute et puis tu.. tu essayes de m'en parler un peu après de manière un peu plus... plus détaillée. Comme ça... On va pas l'écouter en entier mais juste un p'tit extrait. Humm... toi tu la connais d'jà bien mais... comme ça tu vas m'dire qu'est ce qui te plaît dedans. D'accord? ça y'est... HUUUUUUUU... Alors attends, faut déjà qu'il veuille bien. Maron, Maroon 5. Youtube.

Louis : Sinon si ça marche pas on l'écoute sur l'ordinateur, j'étais en train d'écouter d'ailleurs.

L'enquêtrice : Ah oui!? Tu l'écoutes en boucle?

Louis : Ben, pas forcément...

L'enquêtrice : Pas en ce moment? Ah! ça charge!

Louis : C'est déjà ça!

L'enquêtrice : T'as vu l'clip aussi?

Louis : Non. J'ai vraiment pas vu l'clip!

L'enquêtrice : Tu regardes pas les clips?

Louis : Non pas trop, j'me rappelais pas qu'ça commençais comme ça. Enfin, la chanson elle commence pas comme ça. ça c'est la musique du clip.

L'enquêtrice : Aaahhh. Ou sinon ça doit être une pub.

Louis : Ah.. oui aussi.

L'enquêtrice : Mais comme t'écoutes la musique alors si tu regardes pas les clips?

Louis : Bah sur Deezer ou Spotify.

L'enquêtrice : Ah ouais.

Louis : Dès fois j'met l'clip mais j'regarde pas j'met juste la chanson derrière enfin comme j'travailles sur mon ordinateur ou quelque chose d'autre.

L'enquêtrice : T'aimes pas trop les clips?

Louis : Bah y'en a qui [Inaudible 27:02], qui sont pas en rapport avec la chanson...

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Et sinon y'en a qui ... [DEBUT CHANSON]

L'enquêtrice : C'est ça?

Louis : Ouais c'est ça.

L'enquêtrice : Mmmhhh... c'est chouette. Ok. J'vois un peu du coup. Ok. Alors... c'est quoi comme style ça? tu m'dis qu'c'est d'électro. Est ce que c'est que d'électro? ou c'est mélangé avec autre chose?

Louis : Ben non mais c'est un peu un mélange ... de styles. J'aime bien aussi les mélanges de styles aussi.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Par exemple euh... Par exemple, dans la musique électronique, parfois, enfin y'a des musiques électroniques que j'aime pas quand c'est vraiment que électro, quand c'est des trucs enregistrés déjà pré-

faits. Mais sinon y'a des trucs que j'adore c'est quand on rajoute par exemple euh... des vrais instruments vu qu'l'électro y'a...

L'enquêtrice : Mhhmmhh.

Louis : En gros y'a, y'a... d'l'électro qu'j'aime pas du tout, et d'l'électro qu'j'aime bien.

L'enquêtrice : Ok.

Louis : Enfin l'électro qu'j'aime pas du tout c'est juste électro électro, et l'électro que j'aime bien c'est avec des instruments en gros, enfin par exemple euh... Par contre y'a une intro aussi d'une musique que j'aime particulièrement beaucoup c'est avec des violons au début et ça donne super bien avec l'électro, enfin avec euh ... un peu les mélanges de styles.

L'enquêtrice : Mhhmmhhh. D'accord. Et là ça mélange quoi comme styles alors?

Louis : Ah ça j'sais pas trop vous dire.

L'enquêtrice : Mhhh... y'a d'l'électro un peu derrière effectivement.

Louis : Un peu derrière. Après y'a...

L'enquêtrice : Et la manière dont ils chantent?

Louis : Un peu du rap aussi, mais enfin un peu plus en anglais enfin...

L'enquêtrice : Bah y'a un nom pour ça... Y'a un nom... un autre style que..

Louis : J'me souviens plus.

L'enquêtrice : A coté du rap.

Louis : Oui j'me souviens plus.

L'enquêtrice : Qui commence par R aussi.

Louis : R&B.

L'enquêtrice : Ouais!

Louis : Voilà.

L'enquêtrice : C'est un peu, c'est un peu euh...

Louis : Oui, enfin c'que j'aime bien c'est un peu les mélange un peu d'tout.

L'enquêtrice : Mmhhh.

Louis : Enfin de plusieurs styles de musiques et ça donne un truc euh... que j'aime bien en général.

L'enquêtrice : Est ce que tu peux me parler un peu de sa voix et ...

Louis : Il a une voix aiguë quand même.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Assez aiguë. Je trouve qu'elle est particulière sa voix, vu que bah déjà c'est aigu et euh... j'sais pas, dans tous les cas j'aime bien.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : J'sais pas trop vous dire hein!

L'enquêtrice : Non, non! Mais si tu sais dire hein, tu sais dire plein d'trucs! Euh... et le rythme de la chanson, est ce que y'a un moment donné où y'a quelque chose qui se passe? où...

Louis : C'est à dire? Y'a quelque chose qui s'passe...

L'enquêtrice : Ben .. Moi là quand j'ai écouté juste le début...

Louis : C'est un peu toujours la même chose au début, enfin c'est toujours le même rythme.

L'enquêtrice : Et après?

Louis : Après ça commence a s'accélérer un p'tit peu, jusqu'à un peu.. l'apogée où c'est plus rapide, et ça fait "boom" et ça revient un peu au ...

L'enquêtrice : Aaah d'accord.

Louis : J'sais pas comment l'expliquer mais ça revient un peu, sur le même rythme en fait. Y'a une accélération et à un moment, j'sais pas y'a une grosse basse qui fait "Boom" enfin... et ça fait un effet, j'aime bien aussi.

L'enquêtrice : Et qu'est ce que ça te fait justement comme effet...? ça t'donne envie d'danser, ça te...

Louis : J'sais pas... non ça bah...

L'enquêtrice : ça t'entraîne?

Louis : Je sais pas trop.

L'enquêtrice : Mhhh... Mais euh t'avais remarqué qu'y'avait une apogée. ça...

Louis : Mais maintenant dans les musiques électro ils font qu'ça donc..

L'enquêtrice : Ah ouais?

Louis : Y'en a enfin... euh des musiques électroniques que j'aime pas du tout par contre. Enfin quand c'est que d'l'électro électro enfin... Mais c'est l'électro avec des mélanges de styles ça j'aime beaucoup.

L'enquêtrice : Super. Ok. Bon bah écoute c'est cool. Merci pour... cette découverte.

- **Analyse du clip des Rita Mitsouko pour la chanson *Le petit train***

L'enquêtrice : Et puis... bah tu vois on va finir par euh... parler un peu du clip que t'as vu. J'te laisse euh... déjà m'parler un peu d'tes impressions.

Louis : Sur le clip?

L'enquêtrice : Et puis après on va essayer d'analyser c'clip là.

Louis : D'accord.

L'enquêtrice : D'accord? On va essayer d'voir un peu c'que ... comment on pourrait le...

Louis : Au début j'me souviens bien, au tout début, c'est un écran noir où y'a des visages dorés qui ressortent...

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : De plusieurs personnes qui...

L'enquêtrice : Ils sont comment ces visages dorés?

Louis : Bah ils trahissent pas d'émotions, enfin ils bougent pas du tout.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Y'a chacun qui nous regarde enfin - Rires- un peu bizarrement.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Enfin ça, ça traduit pas d'émotion.

L'enquêtrice : Pas d'émotion...

Louis : Enfin moi j'vois pas trop d'émotion.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Ou bien une émotion un peu bizarre....

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Et ben ... on voit des visages dorés dans une chambre et ensuite euh bah... après ça commence à arriver dehors dans un... enfin dans un ... le décors, il est vrai mais sauf que derrière, j'ai l'impression qu'derrière c'est des... enfin je sais si le décors euh... par exemple la .. ce qui y'a sous leurs pieds enfin la terre... je sais pas si c'est vrai mais en tout cas en tout cas le derrière de.. euh AH! le décors derrière est pas... est pas vrai.

L'enquêtrice : N'est pas vrai, ok.

Louis : Il bouge, ça donne l'impression d'marcher.

M: Ouais... Donc t'avais l'impression qu'c'était un peu euh...

Louis : [Inaudible 32:08] ... lui aussi, j'ai oublié. je savais, l'affiche.

L'enquêtrice : Ouais c'est qui?

Louis : Lui, mais j'me souviens plus d'son nom! J'me souviens pas des noms des... Et donc euh... en fait c'est dehors, y'a les décors qui bougent, ça leur donne un effet de mouvement en gros.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Mais sauf que eux ils bougent pas, c'est juste le décors qui bouge derrière. Après c'est un p'tit peu spécial. Ils font une chorégraphie assez spéciale.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Euh... la fin aussi, j'avais bien aimé ça fait défiler des trucs et ça fait un p'tit film.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : ça j'avais bien aimé et... avant ils sont habillés un peu... je sais pas un peu comme dans l'désert.

L'enquêtrice : Mmhhh. Ouais!...

Louis : Euh... j'sais pas trop quoi dire...

L'enquêtrice : C'est un peu... c'est un peu bizarre comme clip... c'est ça?

Louis : Oui c'est vrai.

L'enquêtrice : Mhhh, Mhhh.

Louis : Et ... le style vestimentaire, on a l'impression qu'c'est un peu comme en Inde.

L'enquêtrice : Ouais...!

Louis : ... ou dans les pays euh ...

L'enquêtrice : Ouais tout à fait c'est en Inde que ça s'passe ouais.

Louis : Et... j'sais pas... trop quoi dire!

L'enquêtrice : Rires. Alors qu'est ce qui... t'es surpris? qu'est ce que ça t'a fait?

Louis : Bah... J'ai trouvé ça un peu bizarre.

L'enquêtrice : Mhhh...

Louis : Et j'tais, enfin... par exemple si j'connaisais ni la chanson ni le clip, on m'aurait d'abord fait écouter la chanson et le clip sans rien, j'aurais pas pensé qu'c'était euh... tout ça.

L'enquêtrice : Ah oui! Tu veux dire que si t'écoutais juste la musique, t'aurais pas mis c'clip là?!

Louis : Voilà.

L'enquêtrice : ça allait pas ensemble quoi.

Louis : Non enfin... pour mon avis, ça ne va pas trop ensemble.

L'enquêtrice : Alors pourquoi ça va pas trop ensemble?

Louis : Je sais pas enfin à part que ils font le pt'it train ça pourrait aller ensemble

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Mais sinon... parce que le petit train c'est pas forcément le... En plus, avec les paroles, les... enfin ça me fait pas trop penser enfin...

L'enquêtrice : Alors, c'est quoi... c'est quoi les paroles pour toi? De quoi il parle ce... enfin c'est quoi ce p'tit train?

Louis : Enfin j'ai cru comprendre qu'ça voyageait un peu et que y'avait..

L'enquêtrice : Ouais!

Louis : Plusieurs horizons. Enfin...

L'enquêtrice : Ouais. C'est un train qui voyage pour toi!

Louis : Oui. enfin ça traduit enfin j'veux dire les horizons où il ... Comme si y'avait un train et qu'il décrivait l'paysage.

L'enquêtrice : MhMmmh. Mais est ce que... euh... dans la chanson est ce que t'as remarqué qu'y'avait des truc qui étaient quand même un peu... tu vois des têtes au début et tout ça, est ce qu'elles étaient joyeuses et tout ça?

Louis : Non. elles étaient un peu tristes..

L'enquêtrice : Un peu morbides hein quand même hein.

Louis : Oui. Et après y'avait des têtes qui... qui bougeaient pas et y'avait une autre tête qui avait été remis par dessus...

L'enquêtrice : Ouais!

Louis : ... en calque. Et qu'y'était un peu décalé, et qui.. et qui bougeait.

L'enquêtrice : Ouais... et elle ressemblait à quoi cette tête là?

Louis : ça faisait un peu peur. Rires

L'enquêtrice : Ouais elle faisait un peu peur hein! Ouais elle faisait un peu peur c'est vrai. Est ce que t'as remarqué que à la fin du clip, la chanteuse elle...

Louis : Elle pleure.

m: Oui, t'as remarqué ça. ça t'as pas intrigué?

Louis : Si mais j'ai pas très bien compris en fait. C'est pour ça qu'dis qu'c'est un peu bizarre.

L'enquêtrice : Alors on va essayer de comprendre ensemble. Donc, là on s'est dit "oui ok, c'est un clip un peu bizarre, qui parle d'un p'tit train" et puis qui à l'air quand même, alors qui est un peu joyeux, mais qui a l'air de nous montrer quand même des choses, où ça a l'air de nous faire un peu peur... un peu triste...

Louis : Mais de ... du coup enfin y'a une nuance entre les deux, y'a une nuance entre c'est joyeux, où ils dansent, ils font d'la musique...

L'enquêtrice : Oui.

Louis : ... dans leurs costumes et... les visages qui sont dorés, ils ressortent euh quand dans l'noir.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Et dès qui s'retournent ça redevient tout noir. On les voit plus.

L'enquêtrice : Mhmmh.

Louis : Et à la fin on voit ce visage doré d'la fille qui est en train d'pleurer.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Et donc du coup, enfin ça traduit deux émotions, la joie et la tristesse.

L'enquêtrice : Ouais. Ouais ouais.

Louis : Sinon j'sais pas comme expliquer.

L'enquêtrice : Et comment elle chante cette personne là? tu t'souviens un peu sa voix et tout?

Louis : C'est bizarre ouais aussi. Rires

L'enquêtrice : Ouais... Rires.

Louis : Je sais pas trop comment traduire sa voix.

L'enquêtrice : Elle, elle est ... aigüe ou grave...?

Louis : Euh.. elle est un peu aigüe, elle...

L'enquêtrice : Ouais... elle est très aigüe sa voix. Et tu la trouve jolie où?

Louis : Bah avec tous les maquillages et tout enfin ça fait bizarre, parce qu'on la voit pas vraiment. A part euh, quand ils font le p'tit train mais ... oui ça va.

L'enquêtrice : La voix d'la.. la voix d'la chanteuse tu la trouve jolie où...

Louis : Un peu... stridente.

L'enquêtrice : Ouais, un peu stridente ouais.

Louis : Parfois trop aigüe on va dire.

L'enquêtrice : D'accord. Ok. Bah écoute, regarde un peu des... des p'tits indices sur cette page. Parce qu'il s'trouve que ce p'tit train c'est un p'tit train particulier dont elle parle. Elle va... elle parle d'un train particulier. Y'a une phrase qui est surlignée là dans l'texte.

Louis : Oui, je sais j'ai bien compris, mais je sais pas ... enfin j'essaye de trouver enfin... J'pense ils emportaient des gens soit pour les tuer ou pour quelque chose dans l'genre.

L'enquêtrice : Mhmhhh!

Louis : Mais après c'est c'que j'avais remarqué, mais je vois pas comment ça s'appelle.

L'enquêtrice : c'est jamais arrivé dans l'histoire ça que on...?

Louis : Si bah y'avait par rapport aux nazis aussi qui prenaient...

L'enquêtrice : Voilà!

Louis : Mais là par rapport à l'Inde euh j'vois pas forcément.

L'enquêtrice : Ah c'est ça, elle brouille un peu les pistes hein. Il brouille un peu les pistes ce clip, mais du coup, tu t'es pas dit que ça pouvait être par exemple par rapport aux nazis? Aux trains de...

Louis : Ah quand j'ai vu l'clip non pas du tout. A part... enfin j'avais déjà écouté, vu qu'j'ai écouté un peu toute les chansons et j'avais déjà remarqué enfin "train d'la mort", je savais pas... j'avais pas directement pensé aux nazis. J'avais pensé à ... des gens par exemple qui enlevaient des gens, et qui les tuaient enfin...

L'enquêtrice : En Inde par exemple?

Louis : En Inde oui c'est quelque chose qui s'passait spécialement en Inde.

L'enquêtrice : D'accord.

Louis : Vu qu'avec le clip ça...

L'enquêtrice : Donc là... tu peux la lire la phrase là...?

Louis : "Train de la mort, mais que fais tu, le referas tu encore?"

L'enquêtrice : Mhhh. Alors? est ce que tu peux essayer de m'expliquer pourquoi, qu'est ce qui... qu'est ce qu'elle nous raconte cette chanson?

Louis : Bah... donc du coup c'est par rapport aux nazis, c'est ça?

L'enquêtrice : Mhmhh.

Louis : Euh ben ça parle euh... J'pense que... que comme vous avez dit d'taleur ils ont brouillé les pistes en faisant ça en Inde et ça voulait dire euh quelque chose par rapport euh... bah que ils ont pris des juifs pour les tuer...

L'enquêtrice : Mhmhh.

Louis : Donc du coup ben ils disent euh... Ils lui demande c'qu'il fait euh... Et quand il s'est arrêté ils lui demandent "est ce que tu le feras encore?".

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Faut cesser ça en gros.

L'enquêtrice : Bah ouais, est ce que tu vas l'faire, est ce que ça va revenir encore ce truc là... Ouais. c'est ça qu'elle demande hein, la vraie question c'est ça. C'est pour ça qu'elle pleure aussi.

Louis : Mhhmh.

L'enquêtrice : Y'a un moment dans l'clip où on voit des barbelés.

Louis : Oui un p'tit peu, comme un paysage de guerre où ...

L'enquêtrice : Mhhh, on voit les barbelés, c'est aussi les camps de concentration, tu sais où on amenait les juifs. Donc c'est quand même .. tout ça c'est ...

Louis : [inaudible 38:25] J'avais pensé à ça, ça m'avait mis un peu l'doute quand même en voyant...

L'Inde. J'm'étais dit c'est p'têtre un fait qui s'est passé en Inde à c'moment là.

L'enquêtrice : Mhmmh. Mais ça met le doute. Est ce que tu crois qu'est un choix?

Louis : Bah oui j'pense que c'est fait exprès.

L'enquêtrice : Comme artiste, elle est... elle a choisis ça?

Louis : De... peut être euh... Elle a essayé de brouillé les pistes pour pas qu'elle soit pas forcément directement, comme ils faisaient avant, comme euh par exemple Jean de La Fontaine, il faisait ça avec des animaux... pour pas dire qu'il était des hommes. Sinon il se faisait censuré.

L'enquêtrice : Tout à fait.

Louis : Du coup j'pense que qu'elle a essayé d'faire un peu la même chose, de brouiller les pistes mais y'a quand même un message derrière.

L'enquêtrice : Mhmmh. Tu trouves ça comme toi de faire passer ce message là de cette manière un peu... un peu décalée là...

Louis : Plus intelligent quand même j'trouve. Et... subtil.

L'enquêtrice : Mhhh.

Louis : Et voilà, enfin et qu'est ... et qu'est bien mais enfin après faut qu'ils le comprennent. Parce que... peut être qu'y'a d'autres personnes qui n'auraient pas compris ça, qui auraient juste pensé à un train où... [39: 23 - Inaudible- *Les deux parlent en même temps*] ... un voyage en Inde.

L'enquêtrice : Ah ouais.

Louis : Donc après, faut être un peu compris aussi.

L'enquêtrice : Mhhh.

Louis : Mais sinon oui, j'trouve ça ... j'trouve ça bien.

L'enquêtrice : Mais cette femme là elle a... elle a perdu son père en fait, dans les camps de concentration. Du coup, elle elle...

Louis : C'est comme un hommage un peu.

L'enquêtrice : Un p'tit peu ouais. Mhhh. ça tu pouvais pas l'savoir hein mais...

Louis : Ok.

L'enquêtrice : Bah voilà. Écoute euh... j'pense que... la dessus ça devrait être, ça devrait être pas mal.

- **Analyse de la chanson d'Yves Montand *Le chant des partisans***

L'enquêtrice : Tu connais d'autres chansons dans c'livret là déjà!?

Louis : Ben j'les ai toutes écoutées en fait.

L'enquêtrice : Ouais. Y'en a une qui t'a parlé particulièrement?

Louis : Euh je crois qu'est la première, c'est une chanson, c'est "le chant des partisans".

L'enquêtrice : Ouais. Pourquoi ça t'a parlé ça?

Louis : J'me rappelle plus trop d'qui c'est. C'est de... J'suis pas sûr hein...

L'enquêtrice : Tu t'souviens pas?

Louis : Aznavour peut être...

L'enquêtrice : Non.

Louis : Auh... ah j'sais plus.

L'enquêtrice : C'est un peu du même euh...

Louis : Yves Montand! Voilà!

L'enquêtrice : Ouais. Et elle parle de quoi cette chanson là alors?

Louis : Bah ... ah oui! Ben en fait il parle de la résistance et que demain il faut ... enfin sur les allemand d'ici, c'était pendant l'invasion des allemands à Paris.

L'enquêtrice : Mhhmhh.

Louis : Pour bah... que Paris reste française et les révolutionnaires qui ont fait des guerres quand même aux allemands.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Qui ont essayé... voilà. et donc du coup il dit euh... j'crois à un moment il dit "sortez euh vos mitrailles" un truc dans l'genre c'est pour euh... les encourager à aller s'battre et aller .. et euh repousser l'envahisseur. Donc à la fin il dit euh.. ou à la fin ou j'sais plus où il dit "y'aura du sang séché et des corbeaux", ça symbolise la mort vu que ils mangent un peu des cadavres des fois, ça symbolise la mort. "De sang séché au soleil", où des trucs comme ça, ça veut dire qu'ils vont les faire fuir en gros.

L'enquêtrice : Mhh. Et tu la trouves belle cette chanson ou forte ou?...

Louis : Oui, mais aussi le clip aussi enfin..

L'enquêtrice : Ouais!

Louis : Où au début y'avait des allemands et tout, où y'avait Hitler et Staline qui étaient... mais sinon oui j'ai trouvé ça bien. C'est un appel à la révolution.

L'enquêtrice : Mhhmhh.

Louis : Et j'sais pas c'est...

L'enquêtrice : Et toi ça t'intéresse quoi. Rires.

Louis : Oui enfin c'est.. pourtant c'est la première donc c'est la plus ancienne.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Mais je... j'sais pas j'ai trouvé ça bien.

L'enquêtrice : Super. Tu l'avais déjà entendue cette chanson? Elle est très connue.

Louis : Non j'l'avais vraiment pas entendue avant.

L'enquêtrice : Tu connais bien l'histoire toi, t'as l'air de bien... t'y connaître.

Louis : J'sais pas oui, peut être. -Rires.

- **Recueil de données ethnographiques complémentaires**

L'enquêtrice : ça t'intéresse euh l'histoire, t'aimes bien? comme ?

Louis : ça va, enfin... c'est pas forcément c'que j'adore mais c'est pas c'que j'aime pas non plus.

L'enquêtrice : Ouais. ça t'in.. enfin...

Louis : ça va. oui enfin des fois ça m'intéresse et voilà enfin.. voilà ça m'intéresse de savoir ce qui s'est passé avant.

L'enquêtrice : Et c'est quoi euh... ta matière préférée à l'école?

Louis : Euh... y'a le sport que j'aime beaucoup.

L'enquêtrice : Mhh.

Louis : Euh... le français aussi ça j'aime bien.

L'enquêtrice : Ouais... T'aimes bien quoi en français? Lire des textes... faire...

Louis : Pas forcément lire des textes mais tout l'aspect... on imagine et tout... ça c'est bien.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Après l'orthographe et la grammaire j'aime pas trop ça mais bon. Sinon... J'aime bien l'art plastique aussi, la musique. Et... après tout ce qui est un peu techno.. technologique, scientifique j'aime pas trop ça. C'est pas trop mon truc.

L'enquêtrice : D'accord.

Louis : Et l'espagnol aussi j'aime bien. L'espagnol...

L'enquêtrice : Ok. Et tu t'débrouilles plutôt bien à l'école?

Louis : Oui. ça va.

L'enquêtrice : Ouais ça va? T'as plutôt des bonnes notes?

Louis : Oui, même si là ça fait un mois qu'y'a pas eu cours avec la grève. Ils ont pas encore donné l'livret du premier trimestre mais normalement oui ça devrait être pas mal.

L'enquêtrice : T'as compris pourquoi il faisaient la grève ou euh... pas trop?

Louis : Oui parce que ... on m'a réexpliqué entre temps, mais c'est parce qu'ils étaient plus en ZEP, Zone d'éducation prioritaire, donc y'aura moins de moyens, y'aura moins de professeurs qui seront payés moins cher, y'aurait [inaudible 43:18] ou de profs, on sera plus par classe. On sera 28 au lieu de 24.

L'enquêtrice : Ah ouais. Mhmhh.

Louis : C'est pour ça.

L'enquêtrice : Ok. Donc toi ta mère, elle est ... elle est prof.

Louis : Oui.

L'enquêtrice : Elle est prof euh...

Louis : Au collège pour les enfants handicapés, des ULIS [inaudible 43:32]

L'enquêtrice : Ouais... et ton père, il fait quoi?

Louis : Bah mon père avant, enfin là il a repris ses études mais avant il faisait presque pareil mais pour des gens plus atteints, enfin des enfants un peu plus handicapés...

L'enquêtrice : Ouais... il était prof aussi?

Louis : Oui il était prof, enfin dans un hôpital de jour en fait. Et ensuite euh... bah là il a continué ses études pour euh... voilà. Il a continué ses études pour être euh... chef d'établissement.

L'enquêtrice : D'accord. Donc tes deux parents ils ont fait des études en fait.

Louis : Mmmh.

L'enquêtrice : C'est quelque chose que t'aimerais bien faire toi? Ou tu sais pas trop...

Louis : Ben après j'aimerais bien déjà trouver vu que [inaudible 44:13] - sur la musique au début. Mais après si ça marche pas dans le journalisme euh.. peut ... enfin, en gros, j'veux faire journaliste, après comme j'aime bien la musique, journaliste pour la musique, si ça marche pas journaliste sportif vu que j'aime bien le sport.

L'enquêtrice : Ouais...

Louis : Et si ça passe pas, en journaliste tout court. Et si rien de ça passe, je sais pas. - Rires

L'enquêtrice : Qu'est ce que ça doit être pour toi, à ton avis, comment ... enfin, quelle qualité doit avoir par exemple un journaliste de musique. Qu'est ce qu'il doit savoir faire?

Louis : L'esprit critique enfin faut pouvoir euh... et en même temps faudra donner son avis sans trop l'montrer vu qu'y'a des gens qui sont pas d'accord, faut faire attention...

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : ... euh aux gens qui sont d'accord ou pas d'accord.

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Et voilà, enfin faut donner son avis mais sans trop l'exposer non plus.

L'enquêtrice : Donc sans trop exposer c'que toi tu penses vraiment, mais ...

Louis : En l'exposant quand même enfin...

L'enquêtrice : Ouais ouais. En argumentant tu veux dire...

Louis : Voilà. mais enfin après comme chacun a son avis, certains vont pas être d'accord, certains vont être d'accord, mais comme on sait pas trop... faut l'donner mais pas de manière immédiate, j'vais dire

"[inaudible 45:15]". Faut mettre des p'tits... des petits messages pour dire moi ça m'a bien plu... Où moi ça m'a pas forcément bien ... si j'ai pas forcément aimé...

L'enquêtrice : Mhhh.

Louis : Et sinon ben voilà, faudra trouver l'exclusivité.

L'enquêtrice : Ah ouais! Pas mal ça! - Rires - ça veut dire quoi pour toi ça?

Louis : Mais lorsque y'a... enfin à la télé par exemple, quand on regarde les infos sur euh plusieurs chaînes, c'est tout le temps la même chose.

L'enquêtrice : Hmmh.

Louis : Faudrait trouvé l'exclusivité entre euh... enfin pour avoir la meilleure information enfin...

L'enquêtrice : Ouais, quelque chose d'un peu original, un peu cherché...

Louis : Enfin y'a tout le monde qui parle tout le temps d'la même chose donc trouver quelque chose e un peu différent.

L'enquêtrice : D'accord. Ok ça marche. [interruption] Et du coup, t'as des frères et sœurs toi?

Louis : J'ai deux demi sœurs. Y'en a une qui a 22 ans et qui est au Canada en train de faire ses études...

L'enquêtrice : Mhhmh. Elle fait des études de quoi?

Louis : Design, tout ce qui est design. Elle cherche du travail aussi. Et l'autre qui est à Dublin...

L'enquêtrice : Ouais.

Louis : Pour continuer ses études. Et ça j'comprend pas trop c'qu'elle fait vu qu'elle fait plein d'études.

L'enquêtrice : Ah ouais? Rires.

Louis : Sciences po.

L'enquêtrice : Sciences politiques, ouais. Ok. Et elle a quel âge elle?

Louis : Euh... elle est plus grande, elle doit avoir 25.. enfin.. rires. J'me souviens plus d'âge.

L'enquêtrice : Ouais. Ouais ouais.

Louis : 25...

L'enquêtrice : D'accord. C'est les ... c'est les enfants de...

Louis : Mon père.

L'enquêtrice : De ton père. D'accord. ok. Et donc là pour l'instant t'es un peu tout seul chez toi quoi.

Louis : Voilà.

L'enquêtrice : Ben merci bien pour euh... ce long entretien.

Louis : D'accord.

L'enquêtrice : Rires. C'est vraiment gentil d'avoir euh ... d'avoir participé. C'est, c'est très cool. Rires.