

17^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature

Institut français de l'Éducation, ENS de Lyon
du mercredi 1er au vendredi 3 juin 2016

Enseigner la littérature en dialogue avec les arts. Confrontations, échanges et articulations entre didactique de la littérature et didactiques des arts

Résumés

(version du 2016-05-04)

AHR, Sylviane

Lettres, Langages et Arts (LLA/ CREATIS)

ÉSPÉ Toulouse / Université Jean Jaurès (UT2J)

ahr.sylviane@orange.fr

Littérature et arts : quelle mise en dialogue au Capes de lettres ?

Axe 1 : Sur le plan de l'histoire, le « dialogue des arts » et ses traditions (Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières)

Depuis la session 2014 sont proposées aux candidats admissibles du Capes de lettres deux « nouvelles épreuves [qui] manifestent un souci d'ouverture aux évolutions culturelles de la discipline et de ses pratiques professionnelles ». Outre « la systématisation du rapport texte/image par le biais des documents iconographiques que les candidats doivent faire dialoguer avec les extraits d'œuvre étudiés lors des deux épreuves orales », les options théâtre et cinéma de la seconde épreuve doivent favoriser « de fertiles échanges transdisciplinaires » (Rapport 2014). L'analyse des rapports de jury des deux épreuves orales des sessions de 2014 et 2015 tendra à interroger, d'une part, ce que, dans le cadre du concours de recrutement des professeurs de collège et de lycée, l'institution entend par enseigner la littérature en dialogue avec les arts et, d'autre part, le lien entre « la rencontre avec l'œuvre » et « la parole sur l'œuvre » (Chabanne, Parayre, Villagordo, 2012) que le jury souhaite voir (ou non) établi. Sera ainsi questionnée la place accordée, dans ces épreuves, à l'expérience esthétique en tant qu'« expérience attentionnelle exploitant nos ressources cognitives et émotives communes » mais aussi singulières (Schaeffer, 2015). Cette analyse compréhensive conduira à mettre au jour les besoins en termes de formation initiale en amont (en particulier, au plan sémiologique) mais aussi en aval du concours, puisque les résultats obtenus seront confrontés aux orientations ministérielles récentes en matière non seulement d'éducation artistique et culturelle mais aussi d'enseignement de la littérature dans le secondaire.

Ahr, S. (2015). *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises*. Paris : Champion.

Chabanne, J.-C., Parayre M. & Villagordo É. (éds.) (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.

Chabanne, J.-C. & Dufays, J.-L. (Eds) (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels*, *Repères 43*. Lyon : Institut français de l'Éducation.

Lelièvre, S. (dir.) (2015, 2^e éd.). *CAPES de Lettres. Épreuves orales d'admission*. Paris : Armand Colin.

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

Bulletin officiel spécial, n° 11, 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, Ministère de l'Éducation nationale, 2013 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/43/1/Guide-parcours-EAC_288431.pdf ; http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164

Blanckeman, B. (dir.) : Rapports de jury du CAPES de lettres, 2014, 2015 : <http://www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-rapports-des-jurys.html>

ANAGNOSTOPOULOU, Diamanti & MISSIOU, Marianna

Laboratoire du Livre de Jeunesse

Université de l'Égée, Rhodes, Grèce

anagnost@rhodes.aegean.gr, missiou@rhodes.aegean.gr
Littérature et Peinture dans les manuels scolaires de littérature néo-hellénique au collège en Grèce : quelle rencontre, quels enjeux ?

Axe 1 : Sur le plan de l'histoire, le « dialogue des arts » et ses traditions

Nous examinons la rencontre entre littérature et peinture dans les curricula et les trois manuels scolaires de littérature néo-hellénique destinés au collège grec. À l'intérieur des manuels, l'abondance d'images qui représentent des tableaux de peintres grecs, laisse entendre un dialogue fertile entre littérature et peinture. Il reste à prouver si la cohabitation des deux produits d'art s'avère culturellement fertile ou frustrée, en ce qui concerne la promotion de la « lecture » critique de l'œuvre littéraire et artistique ainsi que la posture d'un lecteur actif à la fois en littérature et en art.

Dans le cadre des théories littéraires de la réception (Iser 1985, Rosenblatt 1978) et des textes théoriques sur la relation image-texte (Barthes, 1964) nous procédons à une analyse qualitative des curricula et des manuels pour mettre au point:

- Quelle est la place des images de peinture et quel est leur traitement didactique dans les manuels de littérature ?
- Dans quelle mesure et sous quelle forme les curricula et le contenu des manuels scolaires (textes et images de peinture) mettent en relation les deux arts et privilégient-ils une approche interactive ?
- Quelle est l'interprétation et l'évaluation des consignes « transversales » des manuels, qui impliquent littérature et peinture ?
- Comment et dans quel cas les élèves sont-ils invités à parler ou à écrire sur la littérature en relation avec la peinture, ainsi qu'à exprimer leur expérience subjective et collective de l'œuvre littéraire en combinaison avec l'œuvre artistique ?

Ball, M. (1991). *Reading Rembrandt: Beyond the Word-Image Opposition*. New York and Cambridge: Cambridge University Press.

Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communication*, 4 (1), 40-51.

Chabanne, J.-C., & Dufays, J.-L. (Ed.). (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels* (Repères 43). Lyon : ENS de Lyon/Institut français de l'Éducation.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture - Théorie de l'effet esthétique* (E. Szyner, trad). Bruxelles : Mardaga. (Original publié 1976).

Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale IL: Southern Illinois University Press.

Smith, J. L. & Herring, J. D. (1996). Literature Alive: Connecting to Story Through the Arts. *Reading Horizons*, 37 (2), 102-112.

BARBIER-DOMARADZKA, Aurélia

Équipe PAM CLEMENCEAU (inter)disciplinaire, Arts et Cultures Clémenceau

Académie de Lyon – Site Clémenceau

Aurelia.barbier@ac-lyon.fr
De la littérature orale aux « savoir-dire » et savoir-faire sonores et artistiques pratiqués sur le terrain scolaire ; vers un nouveau modèle discursif à l'usage de la didactique transdisciplinaire.

 Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières, Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

L'auteur partage les éléments significatifs d'une recherche-action expérimentée sur le terrain scolaire. L'étude de cultures musicales traditionnelles et de leurs littératures orales contribuent-elle à développer des pratiques discursives chez les apprenants ? Un groupe hétérogène à plusieurs niveaux, aux origines socioculturelles plurielles, s'est constitué dans le cadre d'un atelier de pratique artistique. Il a mis en place lui-même un protocole d'action ; des ressources personnelles et des expertises familiales ont été sollicitées pour construire une culture commune. L'auteur se concentre ici sur les « savoir-dire » ; des pratiques langagières intermédiaires et instantanées entre la perception et la production. Quelle est la place du langage oral dans un processus développé par le professeur qui a utilisé des stratégies d'observation à dimension anthropologique ? De quelle façon les causeries « des anciens », la parole libre, des propos confrontés et partagés et des témoignages oraux conduisent-ils vers un discours critique ? Cette recherche a contribué à l'élaboration d'un nouveau modèle discursif transdisciplinaire transposable dans d'autres contextes artistiques, littéraires et linguistiques.

 Chabanne, J.-C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? *Le Français aujourd'hui, Histoire des arts : de la notion à la discipline* (182), 55-66.

 Domaradzka-Barbier A. (2002). *L'enseignement de la musique et le décloisonnement des disciplines*. Communication au Colloque International « Quels services pour la formation ? ». Ariège : IUFM et Centre Universitaire de l'Ariège-Foix.

 Domaradzka-Barbier A. (2007). *Une collection familiale d'instruments de musique traditionnels de berger. Le cas d'un patrimoine des Carpates* (pp.166-177). In *Musique-Images-Instruments, Revue Française d'Organologie et d'Iconographie*, 9. Paris : CNRS.

Domaradzka-Barbier A. (2009). La construction identitaire dans la société scolaire : l'interculturel et la langue musicale dans l'enseignement secondaire. Communication au Colloque international « La construction identitaire à l'école. Approches pluridisciplinaires », 6-8 juillet 2009. IUFM de Montpellier.

 Domaradzka-Barbier A. (2015). *Anthropologie et espace sonore : architecture-musique et ethnologie. Carpates et Baltique : izba noire et sons fonctionnels dans les sociétés traditionnelles bergères* (pp.79-88, 152-158). In *Architecture et musique. Espace-son-sociétés*. Paris : Delatour.

 Jakobson, R. (1963). *Essai de linguistique générale* (pp.209-251). Paris : Éditions de Minuit

 Nattiez, J.-J. (1987). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris : Christian Bourgeois.

BAZILE, Sandrine

LIRDEF, ALFA

ESPE, Université de Montpellier

sandrine.bazile@umontpellier.fr

Pour une posologie usuelle du théâtre contemporain pour la jeunesse : lire et écrire du théâtre en cycle 3 autour de pratiques ordinaires de classe

Axe 4 : *Pratique artistique vs. éducation artistique : la place du faire*

Le statut du théâtre contemporain pour la jeunesse repose à l'école sur un paradoxe : sa présence récente mais toujours réaffirmée dans les listes de lectures conseillées publiées par la DGESCO témoigne tout à la fois de la reconnaissance littéraire de ce répertoire « aux nombreuses vertus éthiques et philosophiques » (Bernanoce, 2013 : 30) et d'une intention de scolarisation (Louichon, 2009). Pourtant, ce théâtre inventif et exigeant (Bernanoce, 2013) déconcerte souvent des enseignants non spécialistes et peu formés (Louichon, 2009) qui hésitent à le faire entrer dans leur classe. Si des pratiques *extra-ordinaires* du théâtre existent au sein de dispositifs identifiés, elles paraissent devoir être réservées à des enseignants initiés.

Peut-on toutefois penser une pratique théâtrale ordinaire ? Dans le cadre d'une recherche écologique menée en collaboration avec des enseignants de cycle 3, peu familiarisés avec ce répertoire, il s'agira de comprendre comment pratiques ordinaires de classe et pratiques théâtrales peuvent s'articuler et se nourrir mutuellement.

Ainsi le texte théâtral produit par deux classes de CM se constitue-t-il à partir de pratiques langagières routinières (remue-méninge, oraux informels de la classe, débats...) devenues matériau fragmenté de l'écriture théâtrale ; le passage du genre premier (conversation) au genre second (écriture littéraire) interroge alors le rapport à l'œuvre littéraire et le processus de construction du sens (Bazile, 2015) : dans ce va-et-vient entre productions spontanées et réécritures successives de l'oral, entre production et réception/commentaire du texte produit, entre écriture et mise à l'épreuve de la voix et du corps, comment se construit le propos collectif ? Comment s'épaissit le texte ? Quelle place pour l'œuvre littéraire ? Comment s'infléchissent enfin les postures et les discours sur le théâtre ?

Bazile, S. (2015). Le chat (clavardage) comme matériau d'écriture dramatique : réécritures littéraires de l'instantané. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1 (janvier).

Bernanoce, M. (2006), L'atelier d'écriture théâtrale : des modèles à leur nécessaire détournement. *Le Français aujourd'hui*, 153, 61-68.

Bernanoce, M. (2013). Le répertoire théâtral dans son contexte scolaire, à l'épreuve des genres et des esthétiques. *Le Français aujourd'hui*, 180, 27-38.

Bon, F. (2005). *Tous les mots sont adultes : Méthode pour l'atelier d'écriture*. Paris : Fayard.

Dolz, J. & Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137-138, 179-198.

Louichon, B. (2009). Le théâtre au cycle 3 : textes, prescriptions, pratiques. In Bernanoce M., Brillant-Annequin A. (dir.), *Enseigner le théâtre contemporain* (pp. 133-144). Grenoble, Sceren-CRDP Grenoble.

Massol, J.-F. (2001). La lecture des textes littéraires, des images, du spectacle vivant : éléments de problématique et questions. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade, & A. Rouxel (Eds), *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 105-109). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre Tome 2, L'école du spectateur*. Paris : Belin.

BÉTRIX, Dominique & CAPT, Vincent

Haute école pédagogique – Vaud & Université de Lausanne

vincent.capt@unil.ch , dominique.betrix@hepl.ch

Avant et après la lettre : le cas des « écrits-frontières »

Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières

« Où finit donc le travail du linguiste et où commence la tâche de l'ethnologue – et celle du psychologue ? », s'interroge J.-L. Chiss (2012) au sujet de ce que nous nommons des « écrits-frontières », en l'occurrence d'une part des **écritures inventées** (Fijalkow, 2009), **approchées** (David & Fraquet, 2012) ou **émergentes** (Saada-Robert & al., 2003) et d'autre part des **écrits apparentés à l'art brut**, situés respectivement « avant [et après] la lettre » (Ferreiro, 2000).

Initialement, on pourrait rapprocher les « écrits-frontières » des écrits ordinaires (notes, lettres...; Fabre, 1993). Mais comme ils conduisent le système d'écriture du français moderne en dehors de ses vi-lisibilités conventionnelles, ils ont été **extraits de leur socialité première** (la psychologie et la psychiatrie) pour intéresser d'autres communautés d'utilisateurs (l'école maternelle et la poésie). En somme, ils ont été **recontextualisés** pour intégrer la culture de l'écrit, caractérisée chez Dabène (1990) en tant que « **continuum scriptural** ».

Afin d'apprécier de telles variations de l'écrit, trois questionnements guideront notre réflexion.

- à **quelle désignation métalangagière** (écriture, langue écrite, graphie, ...) recourir pour décrire les « écrits-frontières » (Benveniste, 2012...) ?
- **quels types de réception** (acceptabilité, désintérêt, diagnostics, poétique, ...) sont-ils suscités par les « écrits-frontières » (Capt, 2013...) ?
- **quelles perspectives** (visées, postures, imaginaires artistique et littéraire, didactiques liés à l'*infans* et à l'*aliénus*...) peuvent-elles être tenues **au sujet des scripteurs** eux-mêmes (Dessons, 2010...)?

Considérant la petite enfance et la folie comme **deux modes de l'altérité de la société écrite**, la contribution se proposera pour conclure de dépasser les relations d'homologie entre conquête et « étrangéification » de l'écrit, afin de s'intéresser au **geste scriptural** dans le cadre d'apprentissage de l'école maternelle. Face à l'arbitraire d'un système d'écriture, comment justifier ou valoriser certains mouvements du scripteur débutant au détriment d'autres, du point de vue cognitif, social, voire esthétique ?

Benveniste, E. (2012). *Dernières leçons*. Paris : EHESS/Gallimard/Seuil.

Capt, V. (2013). *Poétique des écrits bruts*. Lausanne/Limoges : Collection de l'Art Brut/Lambert-Lucas.

Chiss, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture*. Paris : L'Harmattan.

Dabène, M. (1990). « Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale ». *LIDIL*, 3, 9-26.

David, J. & Fraquet, S. (2012). Écritures approchées : quels dispositifs didactique au préscolaire ? En ligne : www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_David_Fraquet.pdf

Dessons, G. (2010). *La Manière folle*. Paris : Manucius.

Fabre, D. (dir., 1993). *Écritures ordinaires*. Paris : Bibliothèque Publique d'Information/Centre Georges Pompidou.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

Fijalkow, J. & al. (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation & didactique*, 3 (3), 63-97.

Saada-Robert, M. et al. (2003). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique l'entrée dans l'écrit*. Genève : Université de Genève FPSE.

Trompette, P. & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3 (1), 5-27.

BLOCH, Béatrice

Équipe TELEM - Modernités

Université Bordeaux Montaigne

beatrice.bloch@orange.fr

Pour une aperception du/des sens en art : le langage comme condensateur et analyseur de la réception, en littérature et en musique

Axe 1 : Sur le plan de l'histoire, le « dialogue des arts » et ses traditions

La langue est un méta-analyseur qui permet de faire circuler les rapports entre percepts différents : des bras tendus dans un tableau de Greuze, il ne peut y avoir de rapport avec une sonate de Mozart que par la langue qui nomme la métacatégorie du « raide », du « droit » pour désigner ce même moment classique dans la peinture et dans la musique. La langue et l'expérience somesthésique sont donc les analyseurs qui permettent la circulation entre les arts (Benveniste, Nancy, pour la langue ; Deleuze pour l'approche multiperceptive).

Comment qualifier synthétiquement, par le biais du langage, l'effet produit par des poèmes et des musiques ? Comment saisir les liens entre les deux arts ?

On peut écouter l'accord martelé Toltchok du *Sacre du printemps*, et de là, qualifier les percepts (rythme martelé), puis l'effet produit (effet de suspense), auquel on assignera diverses émotions : le tendu, le suspense ou une angoisse... De là, on tentera de comprendre de quelle manière l'effet est créé par la construction de l'œuvre, et d'aborder la notion d'expressionnisme.

On a donné aux étudiants des poèmes contemporains, à qualifier quant à leur thème, leur isotopie, leur dynamique passionnelle, une autre consigne consistant à choisir une musique de même époque où l'effet produit soit qualifiable par les mêmes termes. Le but est de développer la perception d'une œuvre par un esprit de synthèse, puis d'analyse. On se demandera si la justification du rapport entre les œuvres musicales et littéraires choisies développe l'esprit de synthèse, le vocabulaire analytique et l'affinement de la réception de chaque œuvre, littéraire et musicale, par les étudiants.

Nancy, Jean-Louis (1993). *Les Muses*. Paris : Galilée.

Schaeffer, Jean-Marie (date). *L'Art de l'âge moderne (L'esthétique et la philosophie de l'art, du 18^e siècle à nos jours)*.

Dans préciserAuteur1, titred'ouvrage (pp. 377-385). Paris : Gallimard, coll. Essais.

Ropars-Wuilleumier, Marie-Claire (2002). *Écrire l'espace*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes.

Dufourt, Hugues (1993). titredelarticle. In Auteur1, auteurN, *La Philosophie selon Rembrandt*. Lieu : éditeur.

Cité par Dominique et Jean-Yves Bosseur, *Révolutions musicales (la musique contemporaine depuis 1945)*, coll. Musique ouverte, éd. Minerve, 1993, p. 233.

Lyotard, Jean-François(1971). *Discours, Figure*. Paris : Klincksieck.

Vouilloux, Bernard (20014). L'œuvre en souffrance. Entre poétique et esthétique. Dans Auteur(s), Titre (pp. 129-171). Paris : Belin.

BOUBENNEC, Gaëlle

CREAD (Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique), associée axe DIA (Dispositif, Instrument, Activité), Groupe ARTS

ESPE de Bretagne, Université de Bretagne Loire

gaelle.boubennec@espe-bretagne.fr

Récit d'expérience et compréhension de la démarche de création en arts plastiques

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Cette communication traite des récits d'expériences artistiques vécues par des étudiants en Master MEEF mention PE¹ impliqués dans une démarche de création en arts plastiques. La réalisation par trinômes, d'un « journal de bord » sur plusieurs semaines constitue le matériau à étudier. Les résultats observés sont très variés et font appel autant à des écrits narratifs, explicatifs, poétiques, qu'à d'autres formes d'expression : graphique, picturale, photographique, installation, performance, vidéo. La recherche consiste à observer comment les étudiants représentent et se représentent leur démarche de création, puis à apprécier l'incidence de ce travail réflexif sur la dynamique de leur propre créativité et sur leur futur enseignement. Les données empiriques recueillies sur six journaux de bord sont analysées à partir des recherches sur le *Récit création* de Diane Laurier (2004) et sont confrontées au *Modèle Théorique de la dynamique de création* établi par Pierre Gosselin (1998). Nous avons choisi de nous focaliser sur les interactions plurielles agissantes entre le langage verbal et le langage non verbal. En effet, nous souhaitons rendre visible des *nœuds d'opportunités* (Younès, Bonzani, 2010) pouvant s'opérer entre ces deux formes de langages. De ce fait, nous nous situons dans un espace où les étudiants, par une approche heuristique et créative, appréhendent de façon non-dissociée les éventuelles lisières.

Gosselin P. (2006). Le développement d'une compréhension articulée de la démarche de création dans la formation des arts. Dans *Développer les capacités créatrices pour le 21^{ème} siècle*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, UNESCO, Lisbonne, Portugal, pp. 1-8.

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras J.M. & Murphy, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 647-666.

Laurier A., Lavoie N. (2013). Le point de vue du chercheur-créateur sur la question méthodologique : une démarche allant de l'énonciation de ses représentations à sa compréhension. *Revue Recherches Qualitatives*, Vol. 32(2), *La recherche qualitative dans les sciences de la gestion. De la tradition à l'originalité*, 294-319.

Pailler P. et Muchielli A. (2003, 2005, 2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Pelissier, G. (2004). L'oral en arts plastiques. In *L'oral en arts plastiques*. Stage de formation continue, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, France.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.

Younès, C. et Bonzani, S. (2010). Représenter, imaginer, projeter. *Le Portique*. En ligne : <http://leportique.revues.org/2481>

¹ Le Master MEEF est un master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, mention Professorat des écoles.

BOUCHERAT-HUE, Valérie

Centre de Recherches Psychanalyse, Médecine et Société (CRPMS EA 3522)

Université Paris 7 - Denis Diderot

boucherat.hue@wanadoo.fr

Pour un dialogue entre sciences didactiques et clinique de l'éducation à propos des fonctions réflexives de l'écriture. Quelques pistes de remédiation créative avec l'enfant en situation de handicap instrumental d'origine psychique

Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières

L'acte d'écriture est subjectivant et les « écrits intermédiaires » sont des matériaux de choix dans la reprise de la réflexivité langagière (Chabanne & Bucheton, 2000). Nombre d'élèves scolarisés en milieu ordinaire sont en impasse d'écriture avec un handicap instrumental. Or, l'efficacité de l'appareil cognitif à donner du sens aux contenus d'apprentissage est liée à la fonctionnalité des contenants de l'appareil psychique. Dans les interstices de la classe mais au sein de l'école, il est possible de réamorcer l'expérience relationnelle indispensable à la maîtrise de l'écriture en utilisant un médium malléable récréatif, complémentaire des enseignements littéraires et artistiques. Une recherche en psychologie clinique de l'éducation s'est proposée de déplacer l'acte de langage élaboré de l'écriture vers des activités primaires et modulées de tracé (tracés informels en graphothérapie, tracés à mettre en forme à deux avec les *squiggles*, dessins libres sans consigne ni vis-à-vis). Il s'agissait, pour des adolescents de collège en échec scolaire avec des troubles « dys », de réapprendre à penser *via* la sensorimotricité dans un échange personnalisé mais « frugal », centré sur le quotidien. Le cadre d'une relation fiable et stable à une personne attentive aux besoins singuliers mais sans attente particulière et présente dans l'univers familier de l'école a favorisé sur un an le renforcement des enveloppes psychiques de ces jeunes en difficulté. Ce dispositif, qui a contribué dans ce groupe expérimental à une meilleure qualité des performances scolaires et de l'adaptation sociale en classe, diffère des ateliers d'art thérapie et des pédagogies axées sur la créativité.

Chabanne J.-C. & Bucheton D. (2000). Les écrits "intermédiaires". *La Lettre de l'Association DFLM* 26, 1 : 23-27.

Debray R. (1989) *Apprendre à penser. Le programme d'Enrichissement Instrumental de R. Feuerstein : Une issue à l'échec scolaire*. Paris : Eshel.

BOUTIN, Jean-François¹; VILLAGORDO, Éric²; SALA, Céline³ & MARTEL, Virginie¹

1. Université du Québec (Lévis / UQAR); 2. Université Paul Valéry Montpellier ; 3. École Supérieure du Professorat et de l'Éducation, Université de Montpellier

profboutin@gmail.com, eric.villagordo@wanadoo.fr, celine.sala@fde.univ-montp2.fr,
[Virginie Martel@uqar.ca](mailto:Virginie.Martel@uqar.ca)

Vers une didactique de la lecture multimodale en contexte interdisciplinaire arts/littérature/histoire: émergence de savoirs et de pratiques d'élèves français et québécois

Axe 2 Sémiologie comparée, Axe 4 : *Pratique artistique vs. éducation artistique* : la place du faire

À partir de deux types d'ensembles multimodaux (Domingo et al., 2015), soit la bande dessinée et l'album illustré, ayant une thématique historique partagée, nous souhaitons mettre en lumière, en collaboration avec des élèves français et québécois du primaire et du secondaire, des savoirs et pratiques qu'ils (co)construisent à la suite leurs lectures multimodales, et ce, en contexte interdisciplinaire (histoire/géographie, arts plastiques, littérature). Il semble de plus en plus nécessaire, révolution médiatique oblige, de s'intéresser à cette dynamique (Gee, 2013, 2015; Lebrun et al., 2012) afin d'accéder aux intentions artistiques, littéraires et historiques générées par de telles acquisitions. En amont, la fiction rencontre l'histoire - récit des faits - et la création formate un réel imaginé. Les œuvres qui en résultent, sémiotiquement complexes, interpellent de denses compétences langagières, culturelles et citoyennes/critiques (Lacelle et al., 2015). Pour atteindre notre visée, un dispositif didactique interdisciplinaire de lecture multimodale sera expérimenté par les élèves, puis ceux-ci seront rencontrés en entrevue de groupe, afin de faire émerger, de façon critique, leurs savoirs et pratiques. Cela devrait aussi nous permettre d'étayer davantage notre projet d'enseignement/apprentissage interdisciplinaire de l'histoire/géographie, des arts plastiques et de la littérature. Nous émettons l'hypothèse que la complexité inhérente des œuvres convoquées est un problème à résoudre pour le lecteur (Parayre et Villagordo, 2012), résolution qui permettra d'accéder à la genèse d'une véritable éducation interdisciplinaire ayant pour moteur la lecture multimodale.

Domingo, M., Jewitt, C. et Kress, G. (2015). Multimodal Social Semiotics. In J. Rowsell, J. et K. Pahl (Eds), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 251-266). Londres: Routledge.

Gee, J. P. (2013). *The Anti Education Era*. New-York: Pallgrave MacMillan.

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. In J. Rowsell, J. et K. Pahl (Eds), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Londres: Routledge.

Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, JF, Richard, M. et Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire: une grille d'analyse transdisciplinaire. In Lafontaine, L. & Pharand, J. (Eds), *Littératie: vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp. 168-184). Québec: Presses Universitaires du Québec..

Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, JF (Ed.) (2012). *La littératie médiatique multimodale*. Québec : PUQ.

Parayre, M. et Villagordo, É. (2012). La construction du je/lecteur scolaire est-elle liée aux œuvres à problème ? In Chabanne, J.-C., Parayre, M., & Villagordo, E. (Eds), *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (pp. 295-315). Paris: L'Harmattan.

BRUNEL, Magali

LITTEXTRA, LITT&ARTS

Université Grenoble Alpes (ESPE)

Magali.brunel55@gmail.com

« Tentative d'épuisement d'un lieu », dialogue entre architecture et littérature : du regard sensible sur l'espace à l'appropriation du récit

Axe 2 Sémiologie comparée, Axe 4 : *Pratique artistique vs. éducation artistique : la place du faire*

Dans le contexte de prescriptions institutionnelles qui favorisent les rapprochements entre arts et littérature (lecture de textes et d'images, enseignement de l'histoire des arts), et celui des nouvelles potentialités qu'offre le numérique (ouverture des corpus, circulations entre les œuvres, développement d'œuvres hybrides) s'engagent de nouvelles perspectives didactiques pour un enseignement de la littérature en dialogue avec les arts (Chabanne & Dufays, 2011).

L'on se propose de s'appuyer sur une réalisation de classe, à l'occasion de laquelle l'enseignante propose l'étude de *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* de G. Perec, en relation avec celle d'un espace architectural urbain, et conduit ses élèves à une production fondée sur l'exploration de l'espace. L'analyse de la séquence permettra, dans une démarche qualitative, de s'interroger sur :

1. l'intérêt de la mise en relation d'œuvres artistiques dans le développement d'une approche sensible et dans un apprentissage des différents systèmes sémiotiques de ces œuvres (Demougin, 2001);
2. l'enjeu des ressources numériques et des productions multimodales dans l'enseignement des compétences littéraires et littéraciées.

Les élèves se trouvent engagés dans un projet de reconfiguration d'un espace urbain vu, photographié, filmé, dans divers types de production : schéma et écrit de travail collaboratif intermédiaires, production multimodale (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012), les conduisant à s'approprier différents modes langagiers, à développer des compétences de mise en relation d'œuvres et d'expériences sensibles, et à mieux lire et écrire, en retour, des textes littéraires.

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (Eds). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF.

Chabanne, J.-C., & Dufays, J.-L. (Eds). (2011). *Parler et écrire sur les œuvres: une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels* (Repères 43). Lyon: ENS de Lyon/Institut français de l'Éducation.

Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale*. Presses Universitaires du Québec.

Massol, J.-F. (2001). La lecture des textes littéraires, des images, du spectacle vivant : éléments de problématique et questions. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade, & A. Rouxel (Eds), *Recherches en didactique de la littérature* (Actes des journées d'étude de Rennes (2000)), pp. 105–109. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Houdart Mérot V. (2006). L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire. In *Le Français aujourd'hui* 153, 25-32.

Le Goff F. (2011). La question du support dans les apprentissages : le cas du « grand brouillon ». In *Recherches* 2011-2 (55), *Brouillons*, 65-87.

Petitjean, A.-M., Houdart Mérot V. (dir.) (2015). *Numérique et écriture littéraire, Mutations des pratiques*. Paris : Hermann.

Saemmer A. (2010). Lire la littérature numérique à l'université: deux situations pédagogiques. In *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2010/4 (160), 411-420.

Saemmer A., Tréhondart N. (2014). Les figures du livre numérique « augmenté » au prisme d'une rhétorique de la réception. *Études de communication*, 43, 107-128.

CAMBRON, Micheline

Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture québécoises

Université de Montréal

micheline.cambron@umontreal.ca

Choc des disciplines et expérience du monde

Axe 1 : Sur le plan de l'histoire, le « dialogue des arts » et ses traditions

Mes travaux et mon enseignement universitaire portent sur la littérature québécoise saisie dans ses interactions avec la vie culturelle, entendue comme un ensemble de pratiques et de formes artistiques et médiatiques en mouvement. J'ai ainsi été amenée à travailler sur la chanson sur timbre, à la frontière de la littérature et de la musique; à intégrer des réflexions sur les effets des illustrations sur la lecture de textes littéraires; à examiner des adaptations filmiques de romans comme autant de lectures des œuvres. La musique, le dessin et le cinéma deviennent ainsi des « objets d'étude » intégrés au discours sur la littérature. Mais pas seulement. L'une des visées que je poursuis est d'élargir l'expérience du monde de mes étudiants, et par là leur compréhension de la littérature, en les invitant à aborder les œuvres littéraires en y intégrant, par le biais des autres arts, la dimension sensible de l'expérience du monde. Je postule donc que la littérature gagne à être lue au sein des interactions interdisciplinaires qui la marquent et que les savoirs issus d'autres disciplines contribuent à l'affinement des compétences de lecture et d'analyse des œuvres. Ma perspective est alors celle de l'*indisciplinarité*. Je théoriserai, à partir de trois exemples, les modalités suivant lesquelles les disciplines artistiques autres que la littérature peuvent servir de dispositif didactique et d'outil heuristique favorisant l'avènement d'événements de lecture.

Cambron, Micheline (2012). « L'indiscipline de la culture », *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 15(1-2), 13-21.

Cambron, Micheline & Langlade, Gérard (dir.) (2015). *L'événement de lecture*. Montréal : Nota bene.

Chabanne, J.-C., & Dufays, J.-L (Eds) (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels*. Repères, 43. Lyon : Institut français de l'Éducation.

Danaux, Stéphanie (2013). *L'iconographie d'une littérature: évolution et singularités du livre illustré francophone au Québec, 1840-1940*. Québec : Presses de l'université Laval, coll. « Archive littéraire au Québec ».

Gaudreault, André (1988). *Du littéraire au filmique*. Paris : Mérédien Klincksieck.

Klinkenberg, Jean-Marie (2010). *Voir faire / Faire voir*. Bruxelles : Les Impressions nouvelles.

Venne, Stéphane (2006). *Le frisson des chansons*. Montréal : Stanké.

Zumthor, Paul (1983). *Introduction à la poésie orale*. Paris : Éditions du Seuil.

_____ (1987). *La Lettre et la Voix*. Paris : Éditions du Seuil.

CLAUDE-CARPENTIER, Marie-Sylvie

ESCOL CIRCEFT (Université Paris 8)

ESPE, Université Paris Est Créteil

marie-sylvie.claude@u-pec.fr

Apprendre à écrire sur la littérature en écrivant sur la peinture ?

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Les programmes de français, notamment dans leur nouvelle version au collège, invitent à scolariser la lecture de l'image, en lien avec la lecture littéraire. Cette communication interroge l'apprentissage de l'écrit sur l'art dans le cadre de cette diversification, pour ce qui concerne l'exemple de la peinture, dans le cadre de l'exercice scolaire de commentaire (au sens large d'une écriture interprétative métatextuelle et de son adaptation à la peinture) : dans quelle mesure et à quelles conditions les élèves acquièrent-ils des compétences transférables au commentaire littéraire par le biais de la pratique du commentaire pictural ?

Nous exposerons quelques aspects d'une analyse comparative d'un corpus de commentaires écrits par des élèves de troisième et de seconde sur l'un et l'autre des deux objets, analyse qui permet de penser que les élèves trouvent plus souvent les mots pour faire jouer expérience sensible de l'œuvre et objectivation de leur ressenti quand ils écrivent sur la peinture que quand ils écrivent sur la littérature ; ils s'autorisent plus souvent à vivre et à dire une « expérience esthétique » (Schaeffer, 2015). Nous proposerons quelques éléments d'explication de cette facilitation, qui nous semble tenir à la fois des écarts sémiologiques entre peinture et littérature et du rapport différencié des élèves aux deux arts, la peinture suscitant, d'après notre analyse, moins de « malentendus sociocognitifs » (Bautier, Rochex). Ces écarts sont à prendre en compte pour un accompagnement pédagogique du transfert des apprentissages d'un objet à l'autre.

Bautier, É., & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Bautier, É., & Rochex J.-L. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J.-P. Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). Paris : La Dispute.

Chabanne, J.-C., & Dufays, J.-L. (Eds). (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une interdidactique des enseignements artistiques et culturels* (Repères 43). Lyon: Institut français de l'Éducation.

Daunay, B. (2004). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Les cahiers Théodile*, 5, 29-46.

Rouxel, A. & Langlade G. (Eds) (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Eco, U. (1992). *La production des signes*. Paris : Librairie générale française.

Lahire, B. (2015). *Ceci n'est pas un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*. Paris : La Découverte.

Marin, L. (1971). *Études sémiologiques. Écritures, peintures*. Paris : Klincksieck.

Vouilloux, B. (2006). Du figural iconique. *Poétique*, 146, 131-146.

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

CUIN, Marie-Hélène

LIRDEF équipe Alfa

Université Paul Valéry Montpellier

helene.cuin@aliceadsl.fr

Les écrits sur l'art au lycée : tensions et jonctions aux lisières de la littérature ?

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Si la question du sujet lecteur encore vive et ouverte (Rannou, 2013) s'est prolongée dans les recherches autour de la notion de texte du lecteur, de ses formes possibles et de propositions de dispositifs (Ahr, 2013), de nombreux travaux ont récemment interrogé les traces de l'activité du sujet lecteur notamment à travers les écritures de la réception (Larrivé, Le Goff, 2015). Les formes diverses et complexes de ces dernières questionnent le hiatus entre les formes dites classiques d'écrits sur l'art (commentaire, dissertation, écriture d'invention) et d'autres, multimodales qui articulent texte et images ou d'autres codes sémiotiques. Par ailleurs, les pratiques sociales de référence d'écrits sur l'art (Bouchardon, 2007) témoignent d'une activité de sujet lecteur évidente mais interrogent les pratiques scolaires d'écrits sur l'art ancrées dans la lecture littéraire. Comment les pratiques scolaires multimodales d'écrits sur l'art peuvent-elles être le lieu de construction d'une pratique discursive, mais aussi de l'espace-temps particulier de l'activité subjective de la lecture littéraire, ouvrant des notions comme celle d'objet-frontière (Trompette & Vinck, 2009) ou réouvrant celle de lecture littéraire (Dufays, 2013) ? Nous présenterons un dispositif de lecture d'une œuvre intégrale en classe de seconde et analyserons quantitativement et qualitativement les modalités de manifestation de l'activité subjective de lecture littéraire à travers les écrits multimodaux.

Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. Grenoble : SCEREN/ CRDP de l'Académie de Grenoble

Ahr, S., & Joole, P. (Eds) (2013). *Carnet/journal de lecture/lecteur. Quels/pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses universitaires de Namur

Bouchardon, S. (dir.) (2007). *Un laboratoire de littératures, Littérature numérique et internet*. Paris : Centre Pompidou.

Dufays, J.L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? In Rannou, N. (2013). *L'expérience du sujet lecteur. Travaux en cours. Recherches et travaux n°83*, (pp.77-82). Grenoble : Ellug & Traverses 19-21.

Le Goff, F., & Larrivé, V. *Les formes plurielles des écritures de la réception*. 16^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (28 mai- 5 juin 2015) [Texte de cadrage]. En ligne : www.rencontres16.sciencesconf.org .

Mazauric, C. ; Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (dir.) (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.

Rannou, N. (Ed.) (2013). *L'expérience du sujet lecteur. Travaux en cours. Recherches et travaux n°83*, Grenoble : Ellug & Traverses 19-21.

Trompette, P. & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.

DA SILVA, Marie-Manuelle

CEHUM, Centre d'Études Humanistiques de l'Université du Minho

Université du Minho, Braga, Portugal

Mmanuelle79@gmail.com

Pour une didactique de la culture littéraire : variations géo-esthétiques sur le thème de Madame Bovary au XXI^e siècle

Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières

Cette communication a pour objectif d'examiner certains des enjeux de l'appropriation du roman de Flaubert, *Madame Bovary*, par divers langages/cultures artistiques, sous la forme de ce que l'on appelle communément des « adaptations » ou « transcriptions » dans différents contextes géoculturels.

Je propose de considérer dispositifs artistiques qui constituent mon corpus d'étude, à savoir des films (Sophie Barthes, 2014 ; Anne Fontaine, 2014 ; Artus de Penguern, 2001) et des bandes dessinées (Posy Simmons, 2000 ; Bardet & Janvier, 2008), comme des reconfigurations contemporaines géographiquement et esthétiquement *situées* des expériences littéraires de sujets-lecteurs agissant dans un champ culturel déterminé.

Il s'agira d'examiner la portée didactique de cette approche dans des contextes éducatifs visant des communautés interprétatives à l'identité instable, marquées par l'hétérogénéité et par la différence culturelle.

Ses communautés « sans canon » partagent en revanche des références artistiques éclectiques à même de polliniser les enseignements liés à la littérature dont les objets se renouvellent au contact d'éléments de la culture non exclusivement textuels ni issus d'un héritage culturel national et qui appellent d'autres (in)disciplines et épistémologies.

J'émetts l'hypothèse que le corpus constitué laisse entrevoir des tensions révélatrices de conflits idéologiques, mais aussi méthodologiques, notamment parce que l'ensemble à traiter est intermédiaire et multimodal, engageant le choix d'angles d'approches et de didactiques adaptés.

Appadurai, A. (1996). *Modernity At Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis : University of Minnesota Press.

Chabanne, J.-C., & Dufays, J.-L. (Eds) (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels*. *Repères*, 43. Lyon: Institut français de l'Éducation.

Cutchins, D.; Raw, L. & Welsh, J. M. (Eds) (2010). *Redefining adaptation Studies*. Lanham, Toronto, Plymouth : Scarecrow Press.

Daunay, B. (2004). Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique. *Actes du 9^e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26-28/08/2004. En ligne.

Demongin, P. & Massol, J.-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.

Fourtanier, M.-J., Langlade, G. & Mazauric, C. (2006). Dispositifs de lecture et formation des lecteurs. *Actes des 7^e rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Montpellier : Université de Montpellier. En ligne.

Houdart-Merot, V. (2002). Intentions et ruses de la transmission : tentative de définition. In Fraise, E. ; Houdart-Merot, V. (dirs.), *Colloque de l'université de Cergy-Pontoise. Les enseignants et la littérature : la transmission en question, université* (pp.17-30). Créteil/ U. de Cergy-Pontoise, SCEREN/CRTH, 2004.

Lacelle, N. & Langlade, G., (2007). Former des lecteurs/spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In Dufays, J.-L. (dir.) *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ?* (pp. NNN-MMM). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

DE PERETTI, Isabelle

Université d'Artois, Textes et Cultures, EA 4028

ESPE Lille Nord de France

isabelle.deperetti@gmail.com

Littérature et arts du langage : de quelques spécificités du théâtre

Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières

C'est la place particulière du théâtre et de son approche esthétique à l'école que nous nous proposons d'examiner ici : en ce que, d'une part, elle peut apporter de spécifique à la lecture littéraire, et, d'autre part, en ce qu'elle peut permettre de penser concernant l'ouverture aux autres arts en terme de pluridisciplinarité, d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité, dans le cadre d'une conception multimodale de l'enseignement de la littérature. Quels rôles, jouent, particulièrement, pour un sujet-lecteur en formation, l'oralité esthétisée, la mise en voix, la mise en jeu du corps et la puissance « frontale » (Badiou, 2013 : 60) du théâtre, dans sa réception par un collectif scolaire ? Pour tenter d'approcher ces questions, nous mettrons en dialogue trois corpus : des perspectives esthétiques ou philosophiques questionnant la place du théâtre aujourd'hui (Peter Brook : 1991 ; D. Guénoun : 2005 ; J.-L. Rivière : 2006 ; A. Badiou : 2013), et celles de philosophes de l'éducation (G. Snyders : 1982, Ph. Meirieu : 2002) ; des approches dramaturgiques, littéraires, esthétiques, sémiotiques ou pragmatiques du théâtre récentes dans leurs relations avec les pratiques d'enseignement (C. Ailloud-Nicolas, 2005 ; A. Petitjean, 2006 ; A. Brillant Annequin, 2001 ; M. Bernanoce, 2002, 2006, 2015 principalement) ; un corpus d'écrits de la réception et d'entretiens semi-directifs d'élèves de seconde d'une part, autour de réceptions d'extraits de Racine, mettant en avant le rôle du jeu dans l'évolution des modèles d'identification esthétiques (Jauss, 1977), d'élèves de cycle 3 d'autre part, autour de celles d'un corpus d'œuvres du théâtre contemporain pour la jeunesse (Catherine Anne, Jean-Claude Grumberg, Suzanne Lebeau), mettant en évidence le rôle de l'oralité (esthétisée) et de l'hybridation générique, comme élément moteur de l'acculturation et de l'interprétation des textes.

Badiou, A. [avec Truong, N.] (2013). *Eloge du théâtre*. Paris : Flammarion, coll. Café Voltaire.

Bernanoce, M. (2006). La didactique du texte de théâtre : comment penser la relation entre écriture et oralité ? La notion de « voix didascalique ». In Ph. Clermont et A. Schneider (dir.). *Ecoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité* (pp. 225-240). Strasbourg : SCEREN-CRDP d'Alsace.

Bernanoce, M. (2015). Le répertoire de théâtre jeunesse : des esthétiques contagieuses. In M. Bernanoce et S. Le Pors, *Entre théâtre et jeunesse, formes esthétiques d'un engagement*, coll. *Recherches et travaux*, n°87 (pp.23-38). Grenoble : Université Stendhal Grenoble 3.

De Peretti, I. (à paraître 2016). Hybridité et hybridation du théâtre contemporain pour la jeunesse : le point de vue des élèves. In B. Ferrier et I. De Peretti (dir.), *Théâtre d'enfance et de jeunesse : de l'hybridité à l'hybridation* (pp. 47-70). Arras : APU.

Guenoun, D. (1997). *Le théâtre est-il nécessaire ?* Belfort : Éditions Circé.

Petitjean, A. (2006). Fictions dramatiques et postures du lecteur. In M. Braud, B. Laville, B. Louichon (dir.), *Les enseignements de la fiction*, coll. *Modernités* n° 23 (pp. 139-147). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Yerlès, P. (1996). La lecture littéraire et le grain de la voix. In J.-L. Dufays, L. Gemenne, & D. Ledur (Eds), *Pour une lecture littéraire* (vol. 2). Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (1995) (pp. 101-108). Bruxelles: De Boeck-Duculot.

DELLENBACH, Carine

École Mutations Apprentissages (EMA), EA4507

ÉSPÉ Versailles/Université Cergy-Pontoise

carine_dellenbach@yahoo.fr

Entre le faire et le voir : la place du livre d'art pour la jeunesse dans l'Éducation artistique et culturelle à l'école maternelle

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Cette proposition, basée sur l'utilisation en classe maternelle des livres d'art pour la jeunesse lors de séances d'Éducation Artistique et Culturelle (ÉAC), a pour but d'interroger la place et le rôle de ce médium dans l'acquisition des connaissances artistiques et culturelles mais également dans la pratique artistique des jeunes élèves. En effet, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (2013) réaffirme, après l'intégration de l'histoire des arts dans les curricula (2008), la place à accorder à l'ÉAC comme une mise en dialogue entre les arts. En lien avec notre recherche doctorale, notre pratique de classe en moyenne et grande section nous a conduite à dégager un corpus d'œuvres de littérature d'art pour la jeunesse pouvant être objet de médiation dans les classes maternelles, niveau peu investigué, et de constater que ce corpus favorise l'acquisition des connaissances artistiques tout en permettant la pratique artistique des élèves.

À partir d'une étude de cas (Picasso et le cubisme), nous montrerons que certains livres d'art pour la jeunesse pourraient constituer un « objet-frontière » (Trompette & Vinck, 2009), base matérielle d'une médiation à la construction de la connaissance, et être le « lieu du lien » (Ahr, 2008), privilégiant le va-et-vient entre la rencontre avec l'œuvre, la praxis et l'appropriation des savoirs artistiques et culturels.

Ahr, S. & Denizot, N. (Eds) (2013). *Diptyque*, 26, *Le patrimoine littéraire à l'école : usages et enjeux*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde, une étude internationale, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 2006, 119-130.

Chabanne, J.-C., Parayre, M. & Villagordo, E. (Eds) (2012). *La rencontre avec l'œuvre, Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (Actes des journées d'études scientifiques JEPEAC de Perpignan, oct. 2009). Paris : L'Harmattan.

Espinassy, L. & Mars, Y. (2009). Socle commun et interprétations des prescriptions : l'enseignement des arts plastiques en tension. *Colloque international, De la culture commune au socle commun : enjeux, tensions, réinterprétations, déplacements*, 19-20 novembre 2009. Lyon : INRP.

Joas, H. (1999). *Créativité de l'agir*, (1^e éd. 1992, Suhrkamp Verlag). Paris : Éditions du Cerf.

Ministère de l'Éducation nationale (2015). *Nouveaux programmes pour l'école maternelle*. BOEN spécial n° 2 du 26/03/2015.

Ministère de l'Éducation nationale (2013). *L'Éducation Artistique et Culturelle*. BOEN, 2013-073.

Pasa, L. & Beges, C. (2006). Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pour quoi faire ? *La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques. Les dossiers des sciences de l'éducation*, 15, 2006, 89-101. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Trompette, P. & Vinck, D. (2009). *Retour sur la notion d'objet-frontière*. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

DEZUTTER, Olivier ; BEAUDRY, Marie-Christine ; LEMONCHOIS, Myriam, FALARDEAU, Erick; DUMOUCHEL, Mélissa

Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture

Université de Sherbrooke

Olivier.Dezutter@USherbrooke.ca; beaudry.marie-christine@uqam.ca;
myriam.lemonchois@umontreal.ca; Erick.Falardeau@fse.ulaval.ca; Melissa.Dumouchel@usherbrooke.ca

La rencontre avec un écrivain, une expérience d'éducation artistique significative pour les élèves du dernier cycle du primaire et de l'enseignement secondaire au Québec ?

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Dans les programmes pour l'enseignement primaire et secondaire au Québec, les expériences culturelles sont valorisées pour permettre le développement de compétences dans le domaine des langues (MELS, 2006a, 2006b, 2009). « Les rencontres actives et vivantes, les relations directes avec les artistes ainsi que les créateurs et créatrices, le contact avec les œuvres ... » sont identifiés comme « des moyens de placer l'élève au cœur de sa culture » (MEQ et MCC, 2003, p. 36). Mais qu'en est-il dans les milieux scolaires ?

Dans le cadre d'un projet soutenu par le FRQSC (2015-2018), nous cherchons à dresser un état des lieux des activités culturelles initiées dans le cadre des cours de français au 3^e cycle du primaire et aux deux cycles du secondaire, et à mesurer l'impact de ces activités sur la motivation des élèves (Galand, 2006) et sur leur rapport à l'écrit (Chartrand et Prince, 2009 ; Mercier et Dezutter, 2012). Nous présenterons dans un premier temps les résultats d'une enquête en ligne réalisée auprès de près de trois cents enseignants. L'enquête révèle que la rencontre avec un écrivain est une des activités les plus fréquentes parmi l'ensemble des activités culturelles proposées aux élèves et qu'elle est plus fréquente que la sortie au théâtre par exemple. Dans un second temps, nous présenterons les résultats de l'analyse de groupes de discussion (3 groupes dans 3 classes différentes) menés avec des élèves à la suite d'une rencontre avec un écrivain. L'analyse des propos fait apparaître que celle-ci a un impact immédiat sur la représentation de la personne créatrice, sur la connaissance du processus de création et sur l'appétence en lecture, en particulier pour ce qui concerne la production de l'auteur rencontré.

Chartrand, S-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian journal of Education*, 32, 2, 317-343.

Lemonchois, M. (2012). L'appréciation des arts et de la culture à l'école primaire : représentations des enseignants. Dans J. C. Chabanne, M. Parayre, É. Villagordo (eds), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. (pp. 225-236). Paris : Éditions L'Harmattan.

Meirieu, P. (s. d.). Un écrivain dans la classe, pour quoi faire ? En ligne : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/ecrivaindans%20la%20classe.pdf>

Mercier, J-P. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, 167, 73-74.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire-primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

DIAS-CHIARUTTINI, Ana

Théodile-CIREL 4354

Université Lille 3

ana.dias-chiaruttini@univ-lille3.fr

Pour une approche didactique de la réception de l'œuvre d'art

 Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

L'émergence de l'histoire des arts contribue à reconfigurer la place de la lecture de l'œuvre d'art dans le cours de français-littérature, tout en s'inscrivant dans des pratiques plus anciennes de la discipline. Cette proposition rend compte d'une étude qui cherche à identifier les contenus permettant de caractériser un enseignement de la réception des œuvres d'art en français, en lien avec l'enseignement de la littérature, dans des espaces institutionnels contrastés (École-Musée). Elle s'appuie sur un corpus de séances de lecture d'œuvres d'art observées, depuis 2011, en classe, au musée, et dans le cadre d'une expérience singulière, *Médiateurs d'un jour au Louvre-Lens*, dans les premier et second degrés. Les contenus identifiés permettent de penser les conditions d'une formation de l'élève à l'expérience de spectateur et à celle de médiateur (celui qui décrit pour rendre visible, observable, sensible et institue l'autre comme spectateur), mais aussi les obstacles.

Cette étude contribue à formaliser une approche didactique de la réception de l'œuvre d'art au croisement des institutions scolaires et muséales, et des disciplines scolaires. Non pour scolariser des pratiques muséales, mais pour penser un espace intermédiaire de formalisation de contenus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture des œuvres. Non pour formaliser un enseignement interdisciplinaire, mais pour concevoir un espace de discussion entre les disciplines où les apports de chacune sont clairement identifiés et différenciés.

Chabanne, J.-C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? *Le français aujourd'hui* 182, 55-66.

Cohen-Azria, C. & Dias-Chiaruttini, A. (2016). La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions. In Cohen-Azria, C., Chopin, M.-P. & Orange-Ravachol, D. (éd.), *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques 4* (pp. 133-148). Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Dias-Chiaruttini, A. (2012). L'enseignement du français aux frontières de l'extrascolaire. *Recherches* 56, 23-39.

Dias-Chiaruttini, A. (2015). Lecture d'une l'œuvre d'art au musée d'art et en classe de Français : approche didactique. *Spirale* 56, 19-32.

Dias-Chiaruttini, A. (2015). Analyser les relations entre le scolaire et l'extrascolaire : de quelques enjeux en didactique du français. *La Lettre de l'AIRDF* 58, 7-11.

Jauss, H.-R. (1972/1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.

Vouilloux, B. (1989). La description du tableau : l'échange. *Littérature* 75, 21-41.

DUFAYS, Jean-Louis & RICKER, Marie-Émilie

CRIPEDIS

Université catholique de Louvain

jean-louis.dufays@uclouvain.be; marie-emilie.ricker@uclouvain.be
L'œuvre de René Magritte au carrefour du texte et de l'image. Enjeux sémiotiques et propositions didactiques

Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières

Cette intervention, qui s'inscrit dans l'axe 2 des 17es rencontres, visera à rendre compte de la manière privilégiée dont l'œuvre de René Magritte suscite, par ses contenus et par les exploitations dont elle a fait l'objet, une analyse interdisciplinaire et interdidactique qui mobilise les compétences croisées de l'histoire de l'art et de la théorie littéraire.

Six directions complémentaires seront explorées :

1. le dialogue entre le textuel et l'iconique au sein des peintures (exemple le plus fameux : le « Ceci n'est pas une pipe » écrit dans le tableau « La trahison des images ») ;
2. le dialogue entre les titres des œuvres du peintre et leurs contenus iconographiques ;
3. le dialogue entre l'œuvre picturale de Magritte et son œuvre littéraire (correspondance, poésies, textes divers) ;
4. le dialogue entre les œuvres de Magritte et les œuvres littéraires qu'elles ont illustrées (Les mille et une nuits, Lautréamont, Bataille, Eluard, Scutenaire) ;
5. le dialogue entre l'œuvre de Magritte et certaines exploitations métatextuelles dont elle a fait l'objet (en particulier dans le texte de Michaux, En rêvant à partir de peintures énigmatiques et dans la chanson de Paul Simon René and Georgette Magritte) ;
6. le dialogue entre l'œuvre de Magritte et les exploitations hypertextuelles (détournements, adaptations dans des affiches, des publicités, des couvertures de disques...) dont elle a fait l'objet.

Chaque cas de figure donnera lieu à la mise au point d'enjeux et de propositions didactiques qui se voudront pertinentes à la fois pour la classe de français et pour celle d'histoire de l'art.

Canone, X. (2007). *Le surréalisme en Belgique, 1924-2000*. Bruxelles : Fonds Mercator.

Chabanne, J.-C. & Dufays, J.-L. (Eds). (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels* (Repères 43). Lyon : ENS / IFE.

Demougin, F. (2003). *Voir ou lire : Pour une éducation du regard*. Paris : L'Harmattan.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Éditions du Seuil.

Genette, G. (1989), *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil.

Le Français aujourd'hui, 182 (2013). *Histoire des arts, de la notion à la discipline* (J.-M. Baldner & A. Barbaza, Eds). Paris : AFEF-Armand Colin.

DUVILLARD, Jean

CRIS

ESPE Université Lyon1

jean.duvillard@univ-lyon1.fr

Les conduites créatives : Un outil au service du faire dans l'Éducation Artistique

Axe 4 : *Pratique artistique vs. éducation artistique : la place du faire*

En quoi l'expérience artistique est-elle un processus dynamique qui aide à aborder la littérature ? Nous assertons qu'il existe un lien entre l'expérience littéraire et l'expérience artistique. Indépendamment de toute indexation sociale, se laissant guider par la sensorialité, dans une conduite de perception, la première rencontre à Chichester, West Sussex, avec un texte ne consiste-t-elle pas dans cette écoute intérieure de la *musique des mots*, de ce qui vous met en mouvement, comme la comptine a su le faire dans notre première rencontre avec la langue ?

De la *musique du mot à la fabrique d'expression*, une conduite créative consiste à repérer les différentes étapes dans la construction d'une phrase littéraire comme il en est d'une phrase musicale. De la perception sensorielle à l'énonciation, dans l'exploration des possibles, de l'étape de la nourriture culturelle, en passant par celle de l'organisation d'un matériau jusque dans la stabilisation d'une production, tout un processus créatif qui à partir d'un inducteur donne les contraintes d'une situation d'enseignement singulière mais riche de promesses. Notre propos cherche à se confronter aux mécanismes qui sont en jeu entre perception, intériorisation mentale, production et construction de savoirs. Mais de quels savoirs parle-t-on : de la formation de la personne, de la construction de la socialité, du débat argumenté, de la formation linguistique ou tout simplement du sens esthétique qui génère l'émotion artistique et de là développe le plaisir de lire ?

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard, NRF.

Chabanne, J.-C., Parayre, M., & Villagordo, E. (Eds). (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (Actes des journées d'études scientifiques JEPEAC, Perpignan, 29-31 oct. 2009). Paris : L'Harmattan.

Comeau, G. (1995). Les ambiguïtés de la créativité qui minimise le rôle de la création. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 29(3).

Duvillard, J. (2006). *Le geste comme trace, le geste comme témoin des éléments du langage*. In Actes du congrès national de l'APEMU. *Corps et Musique*, octobre 2006 (196 bis), supplément à la revue APEMU, 135-144.

Molino, J. (2009). *Le singe musicien*. Arles : Acte sud/INA.

Robinson, K. (2001). *Out of our minds : Learning to be creative*. Chichester, West Sussex : Capstone Ed.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique, la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris: Éditions OCDE.

ESPINASSY, Laurence

Laboratoire ADEF EA 4671, équipe ERGAPE

ESPE, Aix Marseille Université

laurence.espinassy@univ-amu.fr

Inciter à l'étonnement : d'une forme langagière à l'enseignement des arts plastiques

Axe 5 : Écrire/Parler pour mettre au travail, un *art* ? Le regard de littéraire sur la parole didactique

Cette communication voudrait engager un dialogue entre les didactiques des arts plastiques et de la littérature. Au-delà d'un « discours sur les œuvres », il s'agit ici de s'interroger, dans le cadre très contraint d'une heure d'enseignement au collège, sur les pratiques langagières qui, d'une part, suscitent de manière efficace la pratique plastique des élèves, et d'autre part, permettent la construction de savoirs disciplinaires. Dans une lignée vygotkienne et dans le cadre de l'analyse ergonomique de l'activité, nous considérons un artefact culturellement construit par les professeurs d'arts plastiques, souvent appelé « incitation », comme instrument médiatisant entre l'activité de l'enseignant, celle des élèves et les œuvres d'art proposées en référence. Nous montrons combien le jeu autour des mots – mis en relation avec les outils, matériaux et espace à disposition des élèves - crée un milieu de travail individuel et collectif dynamique et efficace, dans l'enseignement d'une discipline où il est impératif de faire faire pour faire apprendre. La formulation de « l'incitation », dans ce qu'elle porte de non-fini, est ici considérée comme un « gisement d'énergies » qui crée en classe un « événement » au sens où : « toute émotion est causée dans un sujet par des événements qui lui arrivent et qui l'affectent. S'il ne lui arrive rien, il ne ressent rien... L'émotion, c'est l'effet subjectif et présent d'un événement présent, passé ou à venir... » (Wolff, 2015, p.100-101). En tant qu'activité langagière, « l'incitation » oblige à « construire des mondes » fictionnels, cherche à « faire vivre l'in vraisemblable afin de se livrer à une opération inhabituelle sur nos sentiments » (Vygotski 2005, p. 262), demande de « s'étonner pour apprendre » ; la rupture des habitudes réaffecte les sentiments, les réorganise, les singularise, et les mobilise dans une activité, cette fois-ci tout à fait matérielle, productrice et créative liée à l'expérience vécue personnelle, qui, en classe, est partagée et confrontée à celle d'autrui, puis transposée didactiquement par le langage et les œuvres dans un contexte d'activité nouveau. Ce « nomadisme des émotions », initie un processus de « traduction d'une activité en une autre activité, une liaison entre activités » plastiques et langagières qui stimule le développement et la créativité des élèves, et du professeur (Clot, 2003, p.12). Entre la fiction initiée par l'incitation, les productions plastiques des élèves et celles des artistes dont les œuvres sont proposées en référence, s'instaure une « communauté discursive disciplinaire », car « c'est dans/par/grâce à ces discours de travail et à leur mise à distance régulière (provoquée par l'enseignant) que l'élève élabore un « dire » singulier inscrit dans le « dicible » de la discipline. [...] Les apprentissages peuvent se « lire » au travers de la mise en œuvre de pratiques qui attestent de l'incorporation de leurs connaissances et savoirs faire, des verbalisations des stratégies qu'ils convoquent mais aussi au travers des énoncés de savoir co-construits dans la classe » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2012).

Clot, Y. (2003). Vygotski : la conscience comme liaison. In L. Vygotski, *Conscience, inconscient, émotions* (pp. 7-59). Paris : La Dispute.

Espinassy, L. (2016). « Soyez créatif et original » ! Entre le « dire » et le « faire » en cours d'arts plastiques au collège. In Rickenmann, R. & Mili, I., *Didactique des arts : acquis et développement*. HEP Tessin.

Jaubert, M., Rebière M., Bernié, J-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. En ligne.

Nonnon., É. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions. In Brossard M. & Fijalkow J. (Coord.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Thievenaz, J. (Ed.) (2014). *Éducation Permanente 200* (2014-3), *S'étonner pour apprendre*. Paris.

Vygotsky, L.S. (1925/2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute

Wolff, F. (2015). *Pourquoi la musique ?* Fayard : Paris

FABRE, Sylvain

CIRCEFT, équipe ESCOL

ESPE, Université Paris Est Créteil (UPEC)

sylvain.fabre@u-pec.fr

L'écriture : de la littérature aux arts plastiques, un même « assaut contre les frontières » ?

Axe 4 : *Pratique artistique vs. éducation artistique : la place du faire*

La communication propose un parallèle entre les démarches d'ateliers d'écriture, telles que F. Bon les conçoit, et le cours par proposition en arts plastiques.

La démarche de Bon vise à « outiller l'écriture », c'est-à-dire à donner accès à la possibilité de mobiliser la langue pour déployer la singularité d'un regard sur soi et le monde. C'est le fait même d'écrire, dans sa dimension corporelle, sonore et rythmique, qui est à développer comme permettant d'avancer dans une opacité du sens que l'écriture travaille. L'écriture est effet « mise en dynamique par le dire de cela même qui lui résiste en amont » (Bon, 2008) : il ne s'agit donc pas tant de remédier à des déficiences supposées (lexicales, orthographiques, culturelles, etc.) que de soutenir l'affirmation des « vies ordinaires » (Le Blanc, 2007) dans l'acte d'écrire.

Cette conception éclaire le cours par proposition : si elle a été une forme fondatrice de l'enseignement des arts plastiques en France, elle est cependant actuellement critiquée (Herth Gerber, 2014). En effet, elle apparaît comme ne permettant pas réellement le développement de compétences, en négligeant l'outillage des élèves (Fabre, 2013). Il est peut-être nécessaire d'en revenir aux origines du cours par proposition : dans le contexte du Minimalisme, la démarche cherchait à faire expérimenter par les élèves la possibilité d'un geste artistique, même avec des moyens réduits. Il s'agissait en somme de faire éprouver le fait même d'une écriture : comment outiller l'écriture sans perdre la force de son fait même ? L'exemple de Bon ouvre des pistes pour une didactique croisée qui percevrait l'écriture comme un geste et le geste artistique ouvert par la proposition comme un premier accès à une écriture de soi et du monde.

Bon, F. (2000-2011). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Fayard.

Bon, F. (2007-2011). *Apprendre l'invention*. Publie.net, en ligne.

Bon, F. (2008). *Exercice de la littérature*. Publie.net, en ligne.

Fabre, S. (2013). *Enseignement des arts plastiques au collège : approche disciplinaire et perspectives normatives en éducation artistique et culturelle*. Thèse de Doctorat, Université Paris 8, novembre 2013.

Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique*. Paris : P.U.F.

Gerber Herth, C. (2014). *Enseigner les arts plastiques : contexte, représentations et valeurs*. Art et histoire de l'art. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I.

Le Blanc G. (2007). *Vies ordinaires, vies précaires*. Paris : Éditions du Seuil.

FINET, Béatrice

CERSE, EA 965

ESPE de l'académie de Caen, Université de Caen Normandie

Beatrice.finet@unicaen.fr

Modes d'écriture, modes de lecture : statut et usage de la photographie dans les ouvrages de littérature pour la jeunesse sur la Shoah

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Mon propos consiste à montrer à partir d'une sélection de six ouvrages de littérature pour la jeunesse sur la Shoah que se rencontrent, dans ces livres, différents types d'images qui permettent de transmettre l'événement et participent à la constitution d'une mémoire collective. Je souhaite surtout m'arrêter sur les statuts et les usages de la photographie. Tour à tour objet diégétique, illustration ou représentation, elle tient une place importante dans la narration et la transmission de la Shoah aux plus jeunes. Ces différents statuts reposent sur des modes d'écritures variés qui appellent des usages et des modes de lectures différents. On ne peut pas lire dans une perspective référentielle une illustration de photographie comme on lit une photographie. Dès lors, un objet tel que la Shoah dont la narration repose à la fois sur le texte et sur l'image appelle la mise en place d'un enseignement à la fois pluridisciplinaire (littérature, art, histoire, enseignement moral et civique) et construit – c'est-à-dire, qui s'appuie sur des modalités de lecture différentes, et qui les croise.

Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. In *Oeuvres complètes*, t. 1 (Rééd. 1993. Ed. orig. dans *Communication*, 4). Paris : Éditions du Seuil.

Barthes, R. (1980). *La Chambre claire*. Paris : Éditions du Seuil.

Chabanne, J.-C., & Dufays, J.-L. (Eds). (2011). *Parler et écrire sur les oeuvres: une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels* (Repères 43). Lyon : ENS de Lyon/Institut français de l'Éducation.

Demougin, F. (2004). Lecture d'image et (re) positionnement du lecteur. In A. Rouxel & G. Langlade (Eds), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 317–328). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Didi Huberman, G. (2003). *Images malgré tout*. Paris : Les Éditions de minuit

Massol, J.-F. (2001). La lecture des textes littéraires, des images, du spectacle vivant : éléments de problématique et questions. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade, & A. Rouxel (Eds), *Recherches en didactique de la littérature* (Actes des journées d'étude de Rennes, 2000) (pp. 105–109). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Vaugeois, D. (2001). Quand la fiction se manifeste : essais sur l'art et production de la fiction (Malraux, Bonnefoy). Colloque En Ligne "L'effet de Fiction" sur le site de *Fabula.org*, <http://www.fabula.org/effet/interventions/17.php>.

Corpus d'étude :

- Billon-Le Guenec, A. & Elice (2013). *Le Secret de Madame Tannenbaum*. Paris : Des Ronds dans l'O.
- Causse, R. & Lemoine, G. (2007). *La Guerre de Robert*. Paris : Albin Michel Jeunesse.
- Causse, R. & Rapaport, G. (2008). *Ita-Rose*. Paris : Circonflexe : Mémorial de la Shoah.
- Hassan, Y. (1997). *Un Grand-père tombé du ciel*. Paris : Casterman.
- Morpurgo, M. & Foreman, M. (2008). *Plus jamais Mozart*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Payet, J.-M. & Debon, N. (2009). *Les Treize et une nuits*. Paris : Bayard Jeunesse.

FLOREY, Sonya & CORDONIER, Noël

UER « Didactique du français »

Haute École Pédagogique du canton de Vaud

sonya.florey@hepl.ch; noel.cordonier@hepl.ch

Capacité comparée des supports (texte, illustration, animation...) à porter l'émotion

Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières

L'interdisciplinarité entre la littérature et les autres arts vise notamment à favoriser l'apprentissage du jugement de goût et de l'évaluation subjective. A l'heure du «sujet lecteur/spectateur/auditeur», les didactiques ne semblent toutefois que modestement équipées jusqu'à présent pour favoriser la prise en compte et l'expression par l'apprenant de l'une des composantes de cette évaluation subjective : le contenu émotionnel d'un message.

Profitant des hybridations formelles contemporaines pour contribuer à cette spécialité scientifique récente qu'est l'étude des émotions dans les apprentissages scolaires (ANAE, 2015), nous souhaitons, dans une visée théorique et descriptive, examiner comment les supports aujourd'hui communs (texte, image, animation graphique, film/vidéo...) peuvent différemment porter et restituer les émotions de l'univers diégétique qui participent à l'expérience de l'oeuvre.

La forme d'art composite qui servira de base à un examen sémiologique – mais pour partie aussi ergonomique – comparé est une remarquable oeuvre de littérature de jeunesse, éditée en parallèle dans deux versions, un album et un livre numérique interactif : Benjamin Lacombe & Sébastien Perez (2011), *L'Herbier des fées*. Paris : Albin Michel.

Cet examen des relations entre des systèmes de fonctionnement et leurs effets sur le récepteur peut éclairer un peu différemment le processus interprétatif des oeuvres littéraires et artistiques, de tous les cycles, primaires et secondaires, et notamment des oeuvres où le support papier et numérique sont en émulation ou en complémentarité.

Corpus

Lacombe, B., & Perez, S. (2011), *L'Herbier des fées*. Paris : Albin Michel.

Références

- Charaudeau, P. (2000). Une problématisation discursive de l'émotion. À propos des effets de pathémisation à la télévision ». In Plantin, C. (Dir.). *Les émotions dans les interactions* (pp. 125-156). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Delneste, S. (2015). Texte et image : un paradigme pour la littérarité et la lisibilité de la littérature enfantine contemporaine. *Les cahiers du GRIT* (3), 49-55.
- Demougin, F. (2003). *Voir ou lire : Pour une éducation du regard*. Paris : L'Harmattan.
- Gentaz, E. (Dir.). (2015). *Apprentissages, cognition et émotion. De la théorie à la pratique*. ANAE (139).
- Joffe, H., (2007). Le pouvoir de l'image : persuasion, émotion et identification. *Diogène* (217), 102-115.
- Massol, J.-F. (2001). La lecture des textes littéraires, des images, du spectacle vivant : éléments de problématique et questions. In M.-J. Fourtanier, G. Langlade, & A. Rouxel (Eds), *Recherches en didactique de la littérature*, (pp. 105–109). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rosenthal, O., & Ruffel, L. (Dir.)(2010). La littérature exposée. Les écritures contemporaines hors du livre. *Littérature* (160).
- Tétu, J.-F. (2004). L'émotion dans les médias : dispositifs, formes et figures. *Mots, Les langages du politique* (75), 9-20.

FRANCOIS, Amélia & FOURTANIER, Marie-José

LLA Créatis (université de Toulouse 2)

Université Toulouse 2/ ESPE

fourtanier@free.fr

L'Écume des jours, entre sons et images, jazz et métaphores

Axe 1 : Sur le plan de l'histoire des arts, le « dialogue des arts » et ses traditions (sous l'angle de l'enseignement)

Bien que l'adaptation cinématographique de *L'Écume des jours* par Michel Gondry puisse décevoir le lecteur, il est cependant difficile de ne pas considérer ce film comme fidèle à l'esprit de l'œuvre imaginée par Boris Vian. Le surréalisme, ainsi que l'atmosphère chaude du jazz, y sont présents. Mais les choix du cinéaste peuvent profondément diverger d'autres textes de lecteur. Le sujet de mémoire ici présenté cherche à comprendre comment peuvent fonctionner les adaptations artistiques de ce roman et à découvrir par quels mécanismes *L'Écume des jours* engendre nombre de visions imaginaires, ensuite concrétisées par des cinéastes ou des dessinateurs. Or ces images proposées dans le roman ne fonctionnent pas toutes seules, elles sont en lien avec le jazz et la musicalité du langage élaboré par Boris Vian. On ne peut en effet lire l'œuvre sans entendre en fond musical les plus grands succès des grands jazzmen contemporains de Vian.

C'est pourquoi il semblait qu'en étudiant cette œuvre en classe de seconde, sans faire intervenir la musique et en particulier le jazz, on risquait de manquer un aspect essentiel de l'écriture de Vian et qu'en manquant cet aspect fondamental, on ne parviendrait pas à déceler ni à comprendre quels sont les mécanismes de l'imagination et de la lecture imageante, qui ont abouti à ces adaptations diverses.

Cette communication vise deux objectifs : d'une part, proposer un enseignement à partir de *L'Écume des jours*, qui garde intacte l'union proposée par l'œuvre entre littérature et musique ; le pari est que les élèves intégreront plus facilement et plus solidement cet enseignement en tissant eux-mêmes des liens multimodaux et pluri-artistiques. D'autre part, il s'agit d'observer les réactions comportementales et cognitives des élèves lors cet enseignement multimodal pour en tirer éventuellement un modèle pédagogique.

Vian, B. (1947), *L'Écume des jours*. Paris : Gallimard.

Vian, B. (1958), *En avant la zizique... et par ici les gros sous*. Paris : Le Livre de Poche. Le livre contemporain.

Vian, B. (2006). *Écrits sur le jazz*. Paris : Le Livre de Poche.

Vian, B. (1967). *Chroniques de jazz*. Paris : Le Livre de Poche.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G., (éd.) (2011). *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G., (éd.) (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.

GABATHULER, Chloé & BODEA, Stefan

GRAFE (Groupe de recherche et d'analyse du français enseigné) / DAM (Didactique des arts et du mouvement)

Université de Genève

Chloe.Gabathuler@unige.ch; Stefan.Bodea@unige.ch

Une analyse comparative d'enjeux didactiques d'activités de production des élèves dans le cadre d'enseignements littéraires et artistiques

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Cette contribution analyse et compare des activités de production (textuelle et plastique) d'élèves. Les analyses se focalisent sur l'usage didactique des œuvres (Mili & Rickenmann, 2004 et 2005) et des effets de celles-ci sur les apprentissages des élèves. Elle interroge : (i) la place des productions des élèves dans le cadre de la réception d'œuvres (Chabanne, 2010 ; Chabanne & Parayre & Villagordo, 2012 ; Rickenmann, 2001 ; Mili & Rickenmann, 2004 et 2005) ; (ii) les convergences et les spécificités des enseignements littéraires et artistiques du point de vue des consignes soumises aux élèves et des visées conférées à leurs activités.

À travers les différents indices isolés (discursifs, corporels, iconiques), trois focales d'analyse sont ici privilégiées: (i) les consignes; (ii) les productions des élèves (iii) la restitution collective des productions.

Le premier volet traite, à partir d'un corpus de 2 leçons, d'activités d'écriture créative d'élèves du secondaire genevois lors de la lecture d'une nouvelle contemporaine de Jean-Marc Lovay ; le second volet se penche sur l'analyse d'une séquence d'arts plastiques dispensée par un enseignant débutant, dans le secondaire genevois.

Quelles formes prennent les productions des élèves dans le cadre des deux disciplines? Visent-elles à faciliter l'appropriation des œuvres de référence dans leur spécificité ou plutôt à rendre compte de savoirs généralisants? Quels sont leurs effets sur le plan de la construction d'une relation esthétique aux œuvres et sur celui de la créativité des élèves (Reynaud, 2003 ; Fürst, 2009 ; Mili, 2012)? Comment et avec quelles ressources sémiotiques est pensée « la mise à l'étude de l'élève » (Chatel, 2002) ?

Bodea, S. (2015). *Praxéologies enseignantes et postures professionnelles dans l'enseignement des arts plastiques et visuels. Une analyse didactique de pratiques expertes et débutantes dans le secondaire genevois*. Thèse de doctorat. Université de Genève.

Chabanne, J. C. (2010). *Parler sur/ de/ autour/ avec l'œuvre d'art : des conduites complexes à (re)découvrir et à (re)situer*. Conférence. Troyes: Rectorat de l'Aube/Éditions Nathan. En ligne.

Chabanne, J. - C., Parayre, M., & Villagordo, E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris: L'Harmattan.

Chatel, E. (2002). Action éducative et la logique de la situation. Fondements théoriques d'une approche pragmatique des faits d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, oct.-nov.déc. (141), 37-46.

Doguet, J.-P. (2007). *L'art comme communication. Pour une re-définition de l'art*. Paris : Armand Colin.

Fürst, G. (2009). *Étude du processus créatif en école d'arts appliqués (VD, GE), Rapport de recherche*. Université de Genève.

Gabathuler, C. (sous presse). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Mili, I. & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 431-452.

Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Éducation et francophonie*, 40(2) : *Créativité et création en éducation*, 139-153.

Reynaud, G. (2003). *La créativité et les arts visuels*. IUFM de Bourgogne, mémoire rédigé dans le cadre du concours de recrutement des professeurs des écoles. **localisation**.

GENNAÏ, Aldo

LIRDEF, équipe ALFA

Faculté d'éducation, Université de Montpellier

agennai@hotmail.fr

Parcours de lecture multimodal d'un texte du patrimoine

Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières

Les textes du patrimoine génèrent un « nuage de discours » (Calvino, 1990, p. 9) qui les escorte et signe leur patrimonialité. Ces objets sémiotiques secondaires ou OSS (Louichon, 2015) comprennent notamment les illustrations, les bandes dessinées et les adaptations cinématographiques, qui relèvent de la transmédialité, c'est-à-dire de la migration d'un *medium*, en l'occurrence le texte, vers un autre *medium*. Certains de ces objets (en particulier les dessins animés) sont bien connus des élèves, hors de la sphère scolaire, et fondent une première connaissance de l'œuvre patrimoniale. Alors que l'école et les enseignants peinent à les intégrer dans leurs pratiques effectives, ces objets peuvent pourtant trouver leur place dans les séances de littérature et l'étude des œuvres du patrimoine. Loin de se borner à un usage récréatif ou à une simple propédeutique à l'étude du texte, en quoi nourrissent-ils son interprétation, dans le cadre d'un dialogue intermédiatique, et permettent-ils de révéler le « noyau fictionnel fondamental » (Langlade, 2013, p. 30) d'où irradie la pluralité des lectures ? L'analyse s'adosse à une séquence de CM2 sur *La Belle et la Bête*, mobilisant le texte de Mme Leprince de Beaumont, des illustrations et des adaptations filmiques. Elle s'appuiera sur les productions orales et écrites des élèves. On examinera la dialectique entre plusieurs systèmes sémiotiques – texte et images, fixes et animées – à l'œuvre dans la manière dont les élèves interprètent le texte et en débattent.

Ahr, S., & Joole, P. (Eds). (2013). *Carnet/journal de lecture/lecteur. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur : Presses Universitaires de Namur.

Calvino, I. (1991). *Pourquoi lire les classiques*. Paris : Éditions du Seuil.

Demougin, F. (1996). *Adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.

Langlade, G. (2013). Lectures cinématographiques comparées d'une œuvre patrimoniale (*La Princesse de Clèves*). In S. Ahr et N. Denizot (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école. Usages et enjeux* (pp. 17-31). Namur : Presses universitaires de Namur.

Lebrun, M., Lacelle, N., & Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Louichon, B. (2015). Le patrimoine : du passé dans le présent. In M.-F. Bishop et A. Beladjin (dir.), *École et patrimoines littéraires* (pp. 94-107). Paris : Champion.

GILLAIN, Nathalie

Cedocef

Université de Namur

nathalie.gillain@unamur.be

Révolutions poétiques au XX^e siècle : lire la poésie avec la photographie et le cinéma

Axe 1 : Sur le plan de l'histoire, le « dialogue des arts » et ses traditions

L'invention de la photographie et du cinéma a suscité, dans le domaine des lettres, un questionnement sur les enjeux de l'écriture (narrative, poétique) et ses critères esthétiques, ainsi que sur les postures d'énonciation privilégiées par les écrivains (Ortel, 2002 ; Cohen, 2013). De cette réflexion sont nées, au XX^e siècle, plusieurs propositions de redéfinition. Dans le domaine de la poésie, par exemple, il faut noter l'invention de procédés d'écriture (collages, réécritures, détournements) minimisant l'implication du sujet lyrique, mais décuplant la force des images poétiques, sur le modèle de la photographie (révélation d'une empreinte, objectivité du document) ou du cinéma (flux d'images, impressions simultanées). Poèmes-conversations (Apollinaire), poèmes élastiques (Cendrars), collages (de mots) dadaïstes (Tzara), écritures automatiques (Breton) : toutes ces innovations poétiques montrent une volonté d'abandonner la posture du poète romantique, de redéfinir ce qu'est le lyrisme, mais aussi une volonté de déconstruire les normes du genre afin de conférer au poème les qualités propres aux nouvelles images (Reverseau, 2016 ; Gillain & Piret, 2012).

Partant de ce constat, nous proposerons – dans une perspective d'ingénierie didactique – des exemples de séquences qui articulent lecture de poèmes et analyse d'images (collages, photos, extraits de films) et qui ouvrent à une réflexion didactique sur la pertinence de la notion de *genre* pour l'enseignement-apprentissage de la poésie. L'objectif est de poser les bases d'un « modèle didactique » (de Pietro & Schneuwly, 2003) permettant de renouveler l'approche de la poésie patrimoniale (pour le XX^e siècle) en intégrant des références ciblées à la photographie et au cinéma, mais aussi de favoriser, par ce biais, le développement d'activités de production de textes. Pour rappel, si la poésie est d'abord, dans le référentiel de l'enseignement supérieur belge francophone, un *objet de lecture* (dans le cadre de la transmission des grandes œuvres de la poésie française), elle est également un *objet à produire*, autorisant le développement de compétences en écriture. Or comme nous le montrerons, la découverte des rapports existant la poésie et d'autres médias permet de décomplexer le rapport à l'écriture poétique et d'initier en classe, sur la base des productions des élèves, une interrogation sur la notion de *genre poétique* et ses limites supposées.

Cohen, N. (2013). *Les Poètes modernes et le cinéma (1910-1930)*. Paris : Classiques Garnier.

De Pietro, J., & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.

Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. (2012). *La littérature médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Lebrun, M. (2012). Du genre littéraire à sa représentation et à son écriture, in *Curriculum et progression en français*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Gillain, N., & Piret, P. (2012). *L'écriture au prisme de la photographie*. Bruxelles : Le Cri.

Ortel, P. (2002). *La Littérature à l'ère de la photographie. Enquête sur une révolution invisible*. Nîmes : Jacqueline Chambon.

Reverseau, A. (2016). *Le Sens de la vue. Le Regard photographique dans la poésie moderne française*. Paris : Presses Universitaires Paris Sorbonne.

GOULET, Marcel & TURCOT, Marie-Pierre

CRILCQ (Centre de recherche interuniversitaire sur la littérature et la culture québécoises) ;
 LIREL (Laboratoire intercollégial de recherche sur l'enseignement de la littérature)

Université de Montréal ; Cégep Édouard-Montpetit

marcel.goulet@umontreal.ca;

L'art de la consigne chez les professeurs de littérature des CÉGEPs du Québec

Axe 5 : Écrire/Parler pour mettre au travail, un *art* ? Le regard de littéraire sur la parole didactique

En 1994, le ministère de l'Éducation du Québec choisissait d'inscrire l'enseignement de la littérature dans les cégeps dans une approche centrée sur la « lecture littéraire » et de l'arrimer à une pédagogie par objectifs orientée vers le développement de compétences. Quel impact cette décision a-t-elle eu sur le travail de formulation de consignes invitant les étudiants à la production de discours secondaires sur les textes littéraires? Les travaux menés depuis en didactique de la littérature sur le sujet lecteur ont-ils exercé une influence sur ce travail? Bref, où en est-on dans l'exercice de cet art de la parole didactique qu'on appelle la consigne et qui sert à lancer les travaux de diverse nature exigés des étudiants en rapport avec une expérience de lecture littéraire? Nous tenterons de répondre à ces questions à partir d'un échantillon de consignes provenant d'enseignants, de manuels, d'éditions scolaires d'œuvres et des sujets proposés depuis 1998 à l'Épreuve ministérielle de langue et de littérature. Nous soumettrons notre échantillon à un cadre d'analyse en trois volets : esthétique, rhétorique et épistémologique. Nous chercherons, d'une part, à voir ce qui, sur ces trois plans, caractérise les énoncés dans leur forme même. Nous chercherons, d'autre part, à établir dans quel type de relation esthétique les consignes inscrivent la lecture des œuvres, quel type de discours elles invitent à tenir sur elles et dans quel rapport au savoir elles engagent le lecteur.

Chabanne, J.-C. & Dufays, J.-L. (Eds). (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels* (Repères 43). Lyon: Institut français de l'Éducation.

Charles, M. (1985). *L'arbre et la source*. Paris : Éditions du Seuil.

Dezutter, O., Goulet, M., Maisonneuve, L. & Babin, J. (2012). Quelles pratiques d'évaluation de la lecture des œuvres complètes au collégial. Communication présentée au colloque « Les pratiques d'évaluation de la lecture du primaire au collégial », tenu à Montréal dans le cadre de l'ACFAS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2016). *Éducation et enseignement supérieur. Épreuve uniforme de français, langue d'enseignement et littérature – Collégial. Sujets de rédaction*. En ligne.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (dir.) (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2008). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. 6^e édition. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

Rouxel, A. & Langlade, G. (Eds). (2004) *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Zakhartchouk, J.-M. (2004). Quelques pistes pour « enseigner » la lecture de consignes. In D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin et D. Martin. *L'apprentissage de la lecture* (Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 1), 71-80.

JEANNIN, Magali & SCHNEIDER, Anne

LASLAR (EA 4256)

ESPE de l'académie de Caen, Université de Caen Normandie

magali.jeannin@unicaen.fr ; anne.schneider@unicaen.fr

Vers une didactique de l'interculturalité fondée sur l'articulation littérature de jeunesse/arts visuels - l'exemple du Japon en formation d'adulte

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Cette communication se propose de rendre compte d'une expérimentation sur les liens entre littérature et arts visuels à partir de la littérature de jeunesse. Menée à l'université de Caen avec un groupe d'étudiants se destinant à l'enseignement en école primaire, elle examinera la posture du sujet lecteur puis scripteur lorsqu'il investit personnellement l'articulation texte/image d'albums de littérature de jeunesse orientés vers des problématiques interculturelles – et en particulier, des albums présentant la culture et les arts visuels japonais. À partir de la construction d'une typologie des approches interculturelles (désignée /croisée /plurielle) et de leurs enjeux comme définition mobile de l'identité culturelle (Laplantine, 1999), il s'agit de repenser ce dialogue interculturel comme didactisation possible du lien arts visuels/ littérature. Dans la lignée des travaux sur la littératie multimodale (Lacelle et Langlade, 2007 ; Lebrun, Lacelle, Boutin, 2012), l'analyse se donnera pour but d'interroger la façon dont la lecture-spectature permet de penser l'altérité, jusqu'à engager une démarche de redéfinition de l'identité culturelle du sujet. Cette mobilité, que nous appellerons *symbolique*, fondée sur le lien entre arts visuels et littérature, sera rendue visible par l'utilisation du dispositif du carnet de lecture, écrit affectif d'appropriation permettant de devenir un lecteur critique dont la culture est fondée sur l'analogie, posture professionnelle attendue en formation des maîtres. Le carnet de lecture régulièrement investi selon des marqueurs psycho-affectifs, interprétatifs ou culturels (Schneider, 2007) permettra de laisser des traces mémorielles des œuvres, mais aussi de créer des liens entre littérature de jeunesse et arts visuels, entre lectures privées et lectures scolaires et de tisser un réseau de sens et une démarche d'implication du sujet lecteur (Langlade, Rouxel, 2006), en articulation avec la découverte de l'altérité que l'image visuelle permet de façon immédiate. Au-delà des stéréotypes culturels, les étudiants seront conduits à mettre en œuvre une démarche subjective (Lacelle, Langlade, 2007) et à redéfinir la notion d'identité culturelle en engageant leur propre mobilité symbolique.

Lacelle N., Langlade G. (2007). Former des lecteurs / spectateurs par la lecture subjective des œuvres. In Dufays, J.-L. (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 55-64). Bruxelles: UCL.

Lacelle N. (2012). Des propositions d'enseignement de lecture littéraire et filmique pour fonder une didactique de la lecture multimodale. In Lebrun, D., Lacelle, N., Boutin, J.F., *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (pp. 171-188). Laval : Presses de l'Université de Québec.

Langlade G., Rouxel A. (2006). *Le Sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Laplantine, F. (1999). *Je, nous et les autres*. Paris : Le Pommier.

Schneider, A. (2007). Le carnet de lecture : évaluer un activateur littéraire ? In Dufays, J.-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 191-201). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

KOLDE, Antje-Marianne

Unité d'enseignement et de recherche Langues et Cultures

Haute École pédagogique du canton de Vaud

Antje-Marianne.Kolde@hepl.ch

Des images pour lire des textes en latin et en grec ?

Axe 1 : Sur le plan de l'histoire, le « dialogue des arts » et ses traditions

De nombreuses œuvres de littérature de jeunesse associent mots et images ; des témoignages d'enseignants qui exploitent cette association tout comme les diverses fiches de travail mises à disposition montrent à quel point le jeune lecteur profite de la complémentarité de l'image et du texte dans son parcours de lecture.

L'élève latiniste ou helléniste, face à un texte qui lui est distant par l'univers référentiel dont il émane et la langue dans laquelle il est rédigé (le lexique et la grammaire augmentant tous deux cette distance), pourrait-il voir cette distance réduite grâce à la mise en parallèle d'une image ?

Voilà la question à laquelle je tenterai d'apporter quelques éléments de réponse, en m'appuyant notamment sur des études menées sur l'association de l'image et du texte dans le travail de lecture avec de jeunes lecteurs. S'il semble évident que des parallèles existent entre les deux situations d'enseignement-apprentissage, l'image pourra-t-elle développer la même dynamique dans le cas du texte latin ou grec, pourra-t-elle offrir la même ouverture ? Les illustrations qui accompagnent les œuvres de littérature de jeunesse font partie intégrante de ces œuvres ; elles ont été conçues et pensées dans le dialogue avec le texte. On ne possède pas de telles illustrations pour les textes antiques. Dès lors, d'autres images peuvent-elles prendre le relais ? Comment les choisir ? Comment les exploiter ? Des exemples concrets, testés dans les classes avec des élèves entre 13 et 18 ans, permettront d'offrir quelques pistes.

Armand, A. (1997). *Didactique des langues anciennes*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Demougin, F. (2004). Lecture d'image et (re) positionnement du lecteur. In A. Rouxel & G. Langlade (Eds), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature* (pp. 317-328). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.

Ko, M. (2000). *Enseigner les langues anciennes*. Paris : Hachette.

LACELLE, Nathalie ; RICHARD, Moniques & FAUCHER, Christine

EntreLACer littératie, art et culture des jeunes

Université du Québec à Montréal

Lacelle.Nathalie@uqam.ca; richard.moniques@uqam.ca

Analyse de pratiques de création artistiques et littéraires de jeunes à partir des concepts d'hybridité et de multimodalité

Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières

Notre équipe de recherche *EntreLACER Littératie, art, et culture des jeunes* s'intéresse aux croisements conceptuels et disciplinaires pour mieux comprendre les pratiques de création artistiques et littéraires des jeunes. Nous abordons la création hybride comme la manière d'agencer des éléments sensoriels (signes, formes, gestes, objets, etc.) provenant de diverses sources pour évoquer un certain rapport au monde (Bourriaud, 2001; Rancière, 2000). Les théories sémiotiques nous permettent d'étudier les pratiques de littératie multimodale à travers les combinaisons variées des modes d'expression (Kress et Jewitt, 2003; Albers et Harste, 2007). Plus précisément, notre équipe poursuit les objectifs suivants : développer un cadre théorique commun au domaine des arts et de la littératie pour comprendre les processus de croisements applicables à la création et au rôle de la réception dans la démarche créatrice; analyser les pratiques de création hybride/multimodale informelles des jeunes, amateurs ou artistes, en milieux informels ou formels; développer des stratégies pédagogiques en vue d'enrichir une didactique de la création pour qu'elle soit accessible et inclusive de ces pratiques, et adaptables à divers contextes de formation. Nous présenterons les résultats des trois phases de cette recherche, soit la grille d'analyse interdisciplinaire, l'analyse de pratiques de création informelles de jeunes et des propositions didactiques s'appuyant sur ces analyses pour les cours d'art et de littérature.

Albers, P. et Sanders, J. (2010). *Literacies, the Arts, and Multimodality*. Urbana, Illinois : National Council of Teachers of English.

Bourriaud, N. (2002). *Postproduction*. Paris, France : Lukas & Sternberg.

Duncum, P. (2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, 63(1), 6-10.

Kress, G. et van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres, Royaume-Uni : Arnold.

Jewitt, C. et Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy* (4). New York : Peter Lang.

Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M. & Martel, V. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire: une grille d'analyse transdisciplinaire. Dans Lafontaine & Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (pp. 168-184). Presses de l'Université du Québec.

Molinet, E. (2006). L'hybridation : Un processus décisif dans le champ des arts plastiques. *Le Portique*, 30. Récupéré du site de la revue : <http://leportique.revues.org/document851.html>

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible : esthétique et politique*. Paris : France : La Fabrique.

Richard, M., Lacelle, N., Faucher, C., Lieutier, P. (2015). Productions hybrides/multimodales et apprentissage informel : analyse de quelques pratiques d'artistes et de jeunes. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale* : <http://litmedmod.ca/r2-lmm>.

LARRIVÉ, Véronique

LLA-Créatis UT2J

ESPE Toulouse-UT2J

veronique.larrive@univ-tlse2.fr

Se représenter le déluge, entre texte biblique et tableaux de maîtres

Axe 1 : Le dialogue des arts ; Axe 5 : Écrire/Parler pour mettre au travail, un *art* ? Le regard de littéraire sur la parole didactique

Lire une œuvre littéraire de fiction, c'est à la fois s'immerger dans le monde fictionnel proposé par l'œuvre, et mettre en jeu, à l'égard des personnages, des mécanismes d'empathie qui permettent de comprendre les émotions qu'ils ressentent et les motivations qui les font agir.

C'est dans ce cadre théorique que nous avons expérimenté le *Journal de Noé*, pour aider les élèves de CM2 et de 6^e à lire et interpréter le récit biblique du déluge, avec des écrits en « je » liés à trois instances énonciatives différentes :

1- Noé écrit son journal de bord, à partir de l'ordre reçu par Dieu de construire une arche jusqu'au retour sur la terre ferme,

2- Il est accompagné sur l'arche par sa petite fille, jeune enfant qui écrit régulièrement à son grand-père pour lui parler de ce qu'elle ressent face aux événements.

3- Le lecteur est invité plusieurs fois à commenter la situation en son nom propre.

Il nous semble que le travail d'écriture en première personne, qu'il relève ou non de la fiction, permet de mettre en exergue ce que le texte biblique occulte ou omet de développer, notamment la destruction de tous les êtres vivants et le drame que cela représente pour les humains qui la subissent et pour ceux qui en sont les témoins. Cette dimension punitive, très présente dans les réécritures contemporaines du mythe, est particulièrement difficile à imaginer pour les élèves d'aujourd'hui.

La séquence de lecture prévoit la lecture de tableaux du 17^e au 20^e siècles représentant le déluge (Poussin, Turner, Doré, Chagall, Comerre). Dans notre communication, nous souhaitons analyser, relativement à l'empathie fictionnelle, le lien entre la lecture du texte biblique et celle des tableaux. Nous aimerions montrer comment le recours à l'image a permis d'élargir l'appréhension des états mentaux des deux personnages et d'enrichir, chez le lecteur, la réflexion sur la dimension symbolique du texte.

Chabanne, J.-C., Parayre, M., Villagordo, E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.

Jauss, H. R (1978). Petite apologie de l'expérience esthétique. Dans : *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

Fimiani, F. (2009)., Simulations incorporées et tropismes empathiques. Notes sur la neuro-esthétique. *Images Re-vues* [en ligne], 6. <https://imagesrevues.revues.org/426>

Larrivé, V. (2015). Empathie fictionnelle et écriture en "je" fictif. *Repères*, 51. **pagination?**

Reboul, A. (2011). La résistance imaginative : émotions, valeurs et fiction. In Tappolet, C. (ed), *Les Ombres de l'âme : penser les émotions négatives*, Markus Halter Ed. Publications numériques du CERÉDI, "Actes de colloques et journées d'étude (ISSN 1775-4054)", n° 6.

Rodriguez, A. (2012). La critique littéraire rend-elle plus empathique ? *Fabula*. En ligne. http://www.fabula.org/atelier.php?Critique_et_empathie

LECLAIRE-HALTÉ, Anne & MAISONNEUVE, Luc

CREM et CREAD

Université de Lorraine (ESPÉ) et Université de Bretagne Occidentale (ESPÉ)

anne.halte@univ-lorraine.fr; luc.maisonneuve@espe-bretagne.fr

Les albums de littérature de jeunesse sur les peintres : un genre particulier ?

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Depuis la fin des années 80 du siècle précédent, de nombreuses collections proposent aux jeunes lecteurs, dans les librairies générales et de musée, des ouvrages consacrés à des artistes connus, peintres et/ou sculpteurs essentiellement. La commande institutionnelle récente (Chabanne & Dufays, 2011) peut encourager la présence dans les classes de ces livres d'art pour enfants et leur utilisation par les enseignants de primaire et du collège. Ceux-ci ont alors besoin de mieux les connaître pour comprendre les atouts et les difficultés que peuvent présenter ces ouvrages pour de jeunes lecteurs, afin de mieux les intégrer dans leurs activités de classe.

C'est dans cette perspective que nous rendons compte ici du début d'une recherche qui, à partir d'un corpus de cinq albums consacrés à l'œuvre picturale de Matisse, tente une description générique de ces ouvrages. Après les avoir comparés avec d'autres familles d'ouvrages très proches, tant en littérature générale qu'en littérature de jeunesse, nous les décrirons de façon interne, en interrogeant notamment la nature des relations texte/image qui les caractérise.

Bautier, E., Crinon, J., Delarue-Breton, C. & Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-80.

Boutevin, C (2014). Le livre de poèmes illustré : étude d'une production littéraire en France de 1995 à nos jours et de sa réception par les professeurs des écoles. Thèse non publiée (Université Stendhal Grenoble).

Chabanne, J.C. et Dufays, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, 43, 7-29.

Dossier (2009). L'Art, le livre et les enfants. *La Revue des livres pour enfants*, 246, 95-146.

Rigat, F. (2005). Les textes expographiques : pour une approche de la langue-culture dans les expositions d'art moderne. *Études de linguistique appliquée*, 138, 153-170.

Schneider, P. (1992). *Matisse*. Paris : Flammarion.

LEMARCHAND, Stéphanie

CELLAM

Université Rennes 2

stephanie.thieurlmel@wanadoo.fr

Rendre compte de la réception des œuvres littéraires : le dessin du lecteur

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire . Axe 5 : Écrire/Parler pour mettre au travail, un *art* ? Le regard de littéraire sur la parole didactique

Notre travail propose d'interroger le recours au dessin et à l'illustration pour rendre compte de la réception d'une œuvre dans deux classes de lycée professionnel.

Nous partons de l'analyse du rapport des élèves aux textes littéraires et de leurs difficultés pour observer la manière dont ils s'emparent de la possibilité d'utiliser le dessin comme langage.

Deux situations sont privilégiées qui nous permettent proposer une typologie des réalisations. D'une part, nous analyserons l'utilisation spontanée du dessin dans les carnets de lecture et dans les marges en première lecture des textes proposés. D'autre part, nous observerons des illustrations d'œuvres à l'issue de leur étude.

Notre analyse nous conduira à interroger le rapport au temps et au langage de ces élèves.

En effet, la réalisation d'un dessin, même rapide, nécessite un temps de réalisation plus grand que celui d'une écriture spontanée. Ce temps est-il nécessaire pour que se produise la reconfiguration de l'œuvre et l'accès au sens de celle-ci ? Le passage par le dessin peut-il représenter un gain dans l'*expérience de lecture* de l'élève ?

Nous interrogerons également la manière dont l'enseignant peut susciter et exploiter ces supports. Cela permet-il à l'enseignant, par le biais d'un autre langage, d'évaluer une compréhension fine de l'œuvre qui ne peut pas s'écrire ? Le recours au dessin peut-il être considéré comme un *objet frontière* qui ouvre la voie à la lecture comme création ?

Ahr, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. Grenoble : CRDP

Ahr, S., Joole, P. (Eds). (2013). *Carnet/journal de lecture/lecteur. Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur: Presses Universitaires de Namur.

Eizykman, B. (2004). *Dessiner dans la marge*. Paris : L'Harmattan.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., Langlade, G. (2011). *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.

Pottier, J.-M. (dir.). (2004). *Seules les traces font rêver, Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. Reims : CRDP.

Trompette, P., & Vinck, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5–27. <http://doi.org/10.3917/rac.006.0005>

Rouxel, A., Langlade, G. (dir.) (2004). *Le Sujet Lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

LE MEUR, Morgane

CELLAM

Université Rennes 2

lemeur_morgane@orange.fr

Rôle et pouvoir du discours de l'enseignant en didactique des littératures postcoloniales

Axe 5 : Écrire/Parler pour mettre au travail, un *art* ? Le regard de littéraire sur la parole didactique

Le discours de l'enseignant est un élément central lorsque l'on parle de didactique des littératures postcoloniales. En effet, l'objectif étant de travailler à l'amélioration du vivre ensemble, il nous semble essentiel de placer les élèves dans des situations inspirées par les recherches socioconstructivistes. Dès lors, le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre ses connaissances mais de placer l'élève en situation de dialogue, d'échange et de réflexion quant aux textes qu'il est en train de lire. Le discours enseignant est important parce qu'il devient un guide dans l'évolution de la pensée de l'élève. Quels mots employer, quelle attitude avoir, comment favoriser l'individualisation des parcours : sont autant de questions que l'enseignant doit se poser en préparation, en cours et en analyse des situations didactiques propres aux littératures postcoloniales. Pour comprendre ce phénomène, nous proposons, en tant qu'enseignant et chercheur, une expérience au sein d'une classe de seconde. Quel discours enseignant utiliser et développer dans le cadre d'une séquence sur la représentation de la femme dans la poésie surréaliste française et africaine ? Nous visons l'acquisition de la compétence suivante : je sais analyser un poème surréaliste en prenant en compte les spécificités culturelles qui y sont inscrites. Nous auto-analyserons notre discours et les réactions qu'il suscite chez les élèves, pour comprendre le rôle qu'il joue dans l'acquisition de la compétence.

Ahr, S., & Joole, P. (Eds). (2013). *Carnet/journal de lecture/lecteur. Quels, pour quels enjeux, de l'école à l'université ?* Namur: Presses Universitaires de Namur.

Baquès, M.-C. (2002). *Art, histoire et enseignement*. Paris : Hachette Éducation / CNDP.

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (Eds). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.

Descotes, M., (1995) *La communication dans la classe de français, projets, séquences et activités*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Genette, G. (1984). *Comment parler de la littérature ?* (2). *Le Débat* 29 (29), 144–148.

Moura, J.-M. (2005). *Littératures francophones et théories postcoloniales*. Paris : Broché.

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique, la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. Paris: Éditions OCDE.

LEMONCHOIS, Myriam & BEAUDRY, Marie-Christine

Université de Montréal et Université du Québec à Montréal

myriam.lemonchois@umontreal.ca; beaudry.marie-christine@uqam.ca;

L'approche culturelle pour favoriser la dévolution d'une posture d'auteur et d'une expérience esthétique : étude de cas en formation initiale d'enseignants

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Notre communication présentera l'état de nos questionnements quant à l'approche culturelle en enseignement de la littérature et des arts, à la suite de deux recherches exploratoires que nous avons effectuées dans le contexte d'un cours créé récemment dans le cadre du programme de formation initiale à l'enseignement au préscolaire-primaire à l'UQAM, et qui implique les étudiants dans des projets culturels avec des artistes ou des écrivains. Les fondements de ces recherches reposent sur les définitions de la culture de Dumont (1968) et de Bruner (2000), et sur une conception non-dualiste inspirée de Dewey (2010). La première recherche a étudié les impacts des projets sur l'appropriation par les futurs enseignants d'une démarche culturelle, à partir d'entretiens avec les chargés d'enseignement de ce cours. Ses conclusions nous ont amené plus de questions que de réponses. L'année suivante nous avons mené une autre recherche toujours dans le même contexte avec l'objectif d'analyser les caractéristiques de ce milieu didactique, à partir d'entretiens avec les étudiants ayant suivi le cours. Après avoir présenté les résultats de la recherche, nous les discuterons en lien avec nos expériences en formation initiale d'enseignants, à partir de la question suivante : Comment la didactique des arts ou de la littérature peut adopter une approche culturelle, qui met les élèves en situation de dévolution d'une posture d'auteur et d'expérience esthétique ?

Beaudry, M. C. (2013). **Titre de la communication ?** Actes du colloque « Développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir », les 2 et 3 avril 2012 à la Bibliothèque de Montréal. http://www.banq.qc.ca/activites/colloque/2012/enfant_litterature.html#11

Bertucci, M.-M. (2007). La notion de sujet. *Le Français aujourd'hui*, 157, 11-18.

Brousseau, G. (1989). *La Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Bruner, J. (2000). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : Hurtubise HMH et Fides.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.

Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*. Paris : Éditions du Seuil.

Lemonchois, M. (2016). L'expérience esthétique à l'école : points de vue d'artistes. *Actes du Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels*, Montréal, 28 mai 2014. **références à compléter**

Tauveron, C. & Sève, P. (Eds) (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.

LOUICHON, Brigitte

LIRDEF

Université de Montpellier

brigitte.louichon@umontpellier.fr

**Les œuvres picturales dans les manuels de français ou la littérature
scolarisée saisie de biais**

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Peut-on mettre au jour des usages et des fonctions des reproductions d'œuvres picturales dans les manuels de français au regard de la lecture des textes littéraires? Le propos ne relèvera pas de l'analyse disciplinaire car il exclura la « lecture de l'image » relevant du français depuis 1985 et l'histoire des arts (2008).

Il s'agit d'interroger la représentation de la littérature (à l'école) que les représentations picturales induisent.

Pour répondre à cette question nous mènerons trois enquêtes, qui méthodologiquement s'appuieront sur l'ouvrage dirigé par L. Perret-Truchot (2015) :

1. Enquête diachronique (1910-1980). À partir des années 1915-1920, les manuels pour les classes primaires ou secondaires intègrent des reproductions d'œuvres d'art de manière assez systématique.
2. Enquête synchronique : manuels en usage dans les classes de cycle 3, de collèges, de lycées.
3. Enquête comparative sur deux textes : un poème et un roman fréquents dans les manuels.

Les usages les plus fréquents des œuvres picturales semblent être :

- Contextualisation
- Actualisation
- Représentation de l'auteur
- Ouverture de séquences, parcours ...
- Caractérisation du poétique

Perret-Truchot L. (Ed.) (2015). *Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes*. Rennes : PUR.

MARGONIS-PASINETTI, Rosanna

Unité d'enseignement et de recherche Didactiques des langues et cultures

Haute école pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse

rosanna.margonis-pasinetti@hepl.ch

Lecture littéraire et cinéma dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères

Axe 2 : Sémiologie comparée et espaces-frontières

Le développement de la compétence de lecture des apprenant-e-s en langues étrangères implique de la part de l'enseignant-e la planification et la mise en œuvre de séquences didactiques mettant directement l'élève en activité et comportant un maximum de ressources de soutien à cette activité. La question de ce qui doit soutenir le travail de l'élève avant, pendant et après la lecture est ainsi débattue par tous les ouvrages méthodologiques.

Ayant accès depuis de nombreuses années aux séquences didactiques préparées et mises en œuvre en stage pratique par des étudiant-e-s en didactique de l'italien langue étrangère, je constate ainsi que l'image se taille la part du lion parmi les éléments paratextuels pouvant soutenir l'apprenant lecteur au moment de la formulation d'hypothèses avant la lecture, au moment de la recherche d'aide à la compréhension pendant la lecture ou au moment du passage à la production après la lecture.

Je voudrais m'intéresser ici à un type précis d'association entre texte et image en classe de langue : la mise en parallèle de l'œuvre avec sa transposition cinématographique lors de la lecture suivie d'un texte long, nouvelle ou roman.

Basée sur l'analyse d'une séquence d'enseignement comportant la lecture d'un texte littéraire long et le visionnement en parallèle de son adaptation cinématographique, ma contribution visera à répondre notamment à deux questions liées à ce type d'activité : comment intégrer la lecture de l'image à celle du texte et jusqu'à quel point faut-il travailler la terminologie littéraire et cinématographique en langue cible ? Comment organiser le passage du livre au film et retour au cours d'une longue séquence de lecture ?

Balboni, P.E. (2006). *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*. Risorse per l'insegnante. Perugia : Guerra Edizioni.

Cuq, J-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires.

Demougin, F., Dumont, P. (1999). *Cinéma et chanson, pour enseigner le français autrement : une didactique du français langue seconde*. Paris : Delagrave.

Duff, A., Maley, A. (2007). *Literature*. Resource books for teachers. Oxford : Oxford University Press.

Herrenberger, A. (2005). *La lecture cursive*. **Classes de lycée. Classe de troisième. Anglais**. SCÉRÉN. Strasbourg : CRDP d'Alsace.

Stempleski, S., Tomalin, B. (2001). *Film*. Resource books for teachers. Oxford : Oxford University Press.

MASSOL, Jean-François

UMR 5316 LITT&ARTS CNRS

Université Grenoble Alpes

Jean-francois.massol@univ-grenoble-alpes.fr

Entre décoration, illustration et discours iconique, les pratiques artistiques au service de la lecture subjective

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Activité fictionnalisante du lecteur, la concrétisation imageante possède des manifestations tangibles à travers des illustrations, dessins, collages de divers ordres qui constituent et émaillent ces traces des « textes du lecteur » que recueillent les carnets *ad hoc*. Dans certaines consignes magistrales, l'illustration/décoration du carnet est suggérée comme moyen de l'appropriation personnelle d'un support : il s'agit de tenir un peu à distance la dimension scolaire, constitutive de l'objet. Visant également la motivation, la possibilité suggérée par d'autres enseignants de créer des objets divers : montages, sculptures, films... pour évoquer les lectures singulières des œuvres ajoute une orientation créatrice à ces manifestations des expériences scolaires de lecture. On remarque d'ailleurs que l'investissement d'élèves faibles scripteurs mais habiles manuellement peut passer par des pratiques créatives non essentiellement verbales...

Or, alors même que l'analyse de l'image et l'histoire des arts sont intégrées dans la discipline français, respectivement depuis 1985 et 2008, peu de travaux portent sur cette dimension des pratiques scolaires de la lecture subjective.

Pourtant les créations proposées par les élèves sont diverses. Prédominantes chez les très jeunes scripteurs, elles sont, par ailleurs, toujours liées aux mots, ceux du texte lu qui les ont suscitées comme ceux que l'élève inscrit autour d'elles pour leur donner une légende ou ceux plus nombreux qui constituent leur support lorsqu'elles deviennent simplement illustratrices. Dès lors, comment prendre en compte la présence d'images de divers ordres dans les traces requises de la lecture personnelle des élèves ? Quel statut leur donner et quelle place leur faire dans les analyses des lectures ? Comment le lecteur d'un cahier de lecteur peut-il lui-même lire ces images et utiliser le discours iconique que l'élève a construit à sa manière, en relation avec un discours verbal pour lequel des outils d'analyse sont répertoriés ? Les images élaborées par l'élève s'adaptent-elles aux textes lus ou bien l'investissement personnel tend-il à éloigner les illustrations des textes qu'elles accompagnent pour l'élève ? Et dans quelle mesure ces images témoignent-elles aussi d'une culture artistique des jeunes lecteurs ?

Les questions sont nombreuses ; les réponses passeront par l'analyse d'un nombre limité de corpus : carnets de lecteurs de cycle 3, de 4e, de jeunes lycéens en sections professionnelles. L'objectif de la communication est de réfléchir à la place des images dans les textes de lecteurs et à la construction d'outils d'analyse de ces images spécifiques.

Ahr, S. et Joole, P. (dir.) (2013). *Carnet/journal de lecteur/lecture Quels usages, pour quels enjeux, de l'école à l'université ? Diptyque*, 25.

Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Communication*, 4. 40-51.

Chabanne, J.-C. & Dufays, J.-L. (eds) 2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels (Repères 43)*, Lyon, Institut français de l'Éducation.

Joly, M. (1994). *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (eds). (2011). *Le Texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.

Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (eds). (2011). *Textes de lecteurs en formation*. Bruxelles : Peter Lang.

Picard, M. (2002). *La Tentation, Essai sur l'art comme jeu*. Nîmes : Jacqueline Chambon, 2002.

Van den Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Paris : L'atelier du poisson soluble, 2006.

MEFTAHLIL, Naima

École et Littérature

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sousse, Tunisie

naimameftahlil@gmail.com

L'inter-arts au service de l'interculturel

Axe 1 : Sur le plan de l'histoire, le « dialogue des arts » et ses traditions

Le rapprochement entre la littérature et la peinture, ne date pas d'hier. Pour Vinci, « la peinture est une poésie qui se voit ». Dans son *Épître aux Pisons*, Horace associe les deux arts en disant que les « peintres et les poètes ont toujours eu le commun privilège de tout oser ».

Dans le cadre d'un module de civilisation en M2 intitulé : *Littérature et peinture*, nous avons choisi *L'Œuvre* de Zola pour montrer comment l'écrivain rend compte de l'œuvre picturale en faisant comprendre sa démarche et en définissant son esthétique. Certes, les exemples ne manquent pas. Que l'on songe à Proust et Vermeer, Prévert et Picasso, Aragon et Matisse...

Mais notre choix a pour objet l'exploration d'une démarche interculturelle en vue d'une analyse critique de la réception d'un même motif artistique : le nu féminin, à partir du tableau de Claude Lantier : *Plein air* et de celui de Manet : *Déjeuner sur l'herbe*.

Notre hypothèse de travail est que la description en littérature serait l'analogue du tableau en peinture. La description n'est pas imitation du réel mais une certaine image du réel, donc deux codes, celui du pictural et celui du littéraire fonctionnent, non pas de manière parallèle, mais sont greffés l'un sur l'autre. Aux différents développements des descriptions correspondent différentes esthétiques.

Nous avons rencontré dans le cadre de ce module un certain nombre d'obstacles épistémologiques, parmi lesquels, on peut citer : L'absence de connaissances précises de certains courants artistiques : L'impressionnisme par exemple, le manque de formation en techniques picturales : couleurs, tons, contrastes, perspectives...

Pour ne pas construire des échafaudages abstraits et s'affronter aux difficultés de l'enseignement, comme le dirait Meirieu, nous avons opté, à partir des prérequis des étudiants en littérature notamment en naturalisme, pour une démarche comparative à trois dimensions : l'analyse de la description littéraire de certains extraits (ch5 par exemple), de la description picturale du tableau de Lantier : *Plein air* et de celle du tableau de Manet : *Déjeuner sur l'herbe*.

- De courts exposés (d'une dizaine de minutes) ont été proposés à des mini-groupes d'étudiants pour présenter par exemple : Les salons de Zola, le Salon des Refusés, l'œuvre de Cézanne, celle de Manet...
- Organisation de débats autour de la réception de certaines œuvres artistiques (*Déjeuner sur l'herbe*, *Olympia* de Manet...), des polémiques possibles dans un pays comme le nôtre et les moyens d'y remédier.
- Élaboration individuelle, puis collective d'une fiche synthétique.

Bourdieu, P. (1968). Éléments pour une théorie sociale de la perception artistique. *Revue internationale des Sciences Sociales*, 20(4), 589-612.

Bouthors, M. (1988). L'enseignement des arts plastiques. Évolution des pratiques et de la recherche, <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/perspectives-documentaires/RP014-4.pdf>

Michelon, C. (2009). *Transportés d'une culture à l'autre*. Paris : Sépia Editions.

Méirieu, Ph. (s. d.). La didactique. En ligne, consulté le 23 avril 2016.
www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm

PAIRIS, Nadine

ISPEF, EPIC ED485

Université Lumière Lyon 2

nadinepairis@aol.com

La création d'albums de littérature de jeunesse en cycles 2 et 3 : un outil pour la mise au travail des élèves lors d'un dispositif structurant d'éducation artistique et culturelle

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Dans un contexte de refondation de l'école par la créativité (Peillon, 2013) et l'égalité des droits (Loi 2005), notre recherche-action porte sur la mise en place d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle en cycles 2 & 3.

Cette communication permet de mieux comprendre la mise au travail des élèves au sein d'ateliers d'écriture ainsi que l'apport des arts visuels lors de la construction d'albums (Dewey, 2005). Nous avons donc pu repérer des formes d'engagement des élèves au cours d'activités animées par un auteur/illustrateur ainsi que leurs perceptions sur leurs pratiques. Notre cadre théorique et méthodologique d'analyse des données du « cours d'action » (Theureau, 2004) s'appuie sur des traces d'activité (ce qui émerge de la conscience préréflexive).

Les hypothèses sont celles de la mise au travail par la créativité (Vygotski, 1934) définissant le processus émergent de ce dispositif de création d'albums qui a pu favoriser l'accès au monde de l'imaginaire et assembler les données de l'expérience pour construire une nouvelle réalité répondant à leurs besoins.

Les albums en tant que projet (« pédagogie par projet » Lanaris & Savoie-Zajc, 2010) avec un produit finalisé ont permis de faire un pont entre apprentissage et créativité introduisant une dimension esthétique en éducation.

Dewey, J. ([1934] 2005). *L'art comme expérience* (Art as experience). Traduit de l'anglais sous la dir. De J-P Cometti. Pau : Éditions Farrago, Université de Pau.

Lanaris, C. & Savoie-Zajc, L. (2010). Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration. Dans Corriveau, L., Letor, C., Périsset-Bagnoud, D. & Savoie-Zajc, L. (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Meirieu, P. (2010). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe – 1* (8e éd). Lyon : Chronique sociale.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse, Octarès.

Vygotski, L.S. ([1925] - 2005). *Psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

PARVEAU, Hélène

EHIC Espaces Humains Interactions Culturelles

École doctorale 525, université?

helene.parveau@gmail.com

L'enseignement artistique en école d'art : confrontation du faire et du penser

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Dans le contexte actuel d'accélération et de consommation à outrance, l'identité peine à émerger. L'enseignement artistique aujourd'hui sous le coup du processus de Bologne, impose aux étudiants, la production d'un texte formalisant leur « pensée artistique ». Les écoles d'art aujourd'hui se trouvent dans l'obligation de forcer le dialogue entre pratique artistique et théorique. Mais c'est à l'intérieur du processus créatif et de l'acte de création que l'on peut voir émerger le lien qui unit les disciplines littéraires et artistiques. C'est en apprivoisant l'acte de création à travers « l'erreur », liée au « faire », en comprenant la nature du matériau sensible dont elle est porteuse, que se construit l'œuvre. L'apprenti plasticien apprend pendant son cursus à savoir déceler le potentiel de « l'œuvre brouillonne inachevée ou en cours d'achèvement ». L'œuvre peut aussi bien se faire littéraire qu'artistique, mais c'est à travers la pratique « de la main », la pratique « graphique », que le soi surgit. Henri Michaux est un exemple des écrivains-artistes, qui, poussé par le désir de saisir le « degré zéro » de la création, la source d'où jaillit le geste créateur, a expérimenté l'écriture « graphique » comme forme de langage intime. Ses dessins mescaliniens sont un exemple du lien étroit qui existe entre les différentes formes d'écritures. L'analyse de ces dessins, viendront émailler le rapport entre la littérature et les arts, à travers le passage d'une écriture littérale à une écriture dessinée, à cheval entre pratique théorique et pratique plastique, échange familier qui régit le processus de création et permet l'émergence d'une identité singulière.

De Duve, T. (2008). *Faire école (ou la refaire)*. Paris : Les Presses du réel.

Esquivel, P. (2008). *L'autonomie de l'art en question: l'art en tant qu'art*. Paris : L'Harmattan.

Forest, F. (2002). *Repenser l'art et son enseignement. Les écoles de la vie*. Paris : L'Harmattan.

Heinich, N. (2000). *Être écrivain : création et identité*. Paris : La Découverte.

Michaud, Y. (1999). *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'arts*. Nîmes : Jacqueline Chambon.

Michaux, H. (1972). *Émergences-résurgences*. Genève : A. Skira

Michaux, H. (1951). *Mouvements : soixante-quatre dessins, un poème, une postface*. Paris : Gallimard.

Michaux, H. (1963). *Passages, 1937-1963*. Paris : Gallimard.

Ministre de la Culture et de la Communication, de Saint Guilhem, J. (juin 2012). *L'enseignement supérieur « Culture » et ses liens avec l'Enseignement supérieur : état des lieux et perspectives de structuration*. Rapport pour les ministres chargés de l'Enseignement supérieur et de la Culture. En ligne.

Vandenbunder, J. (novembre 2011). Une école de la maturation ? *Temporalités* (numéro?). En ligne : <http://temporalites.revues.org/1788>

Verger, A. (1982). L'artiste saisi par l'École [Classements scolaires et "vocation" artistique]. *Actes de la recherche en sciences sociales*, mai 1982, 19-32. En ligne.

PENANCIER-RIVIÈRE, Mary-Ève

LIRDEF équipe ALFA

ESPE, Université de Montpellier

marypenancier@wanadoo.fr
La rencontre avec l'œuvre à l'école primaire peut-elle bénéficier des atouts de la pratique artistique ? Qu'est-ce que le fait d'installer un cahier de pratique artistique change chez des élèves de primaire et chez leur enseignante non spécialiste en arts visuels

 Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Cette communication mettra en évidence les liens réciproques entre *rencontre* avec des œuvres et *faire* du côté des élèves et les modifications que suscitent ces liens sur la formation de l'enseignant, dans le cadre d'un dispositif de *formation collaborative* à destination d'enseignant-e-s de maternelle.

Dans le cadre de cette recherche, des entretiens auprès d'enseignants pratiquant régulièrement les arts visuels, révèlent des pratiques professionnelles orchestrées dans la rencontre avec les œuvres. Elles sont en effet un élément clef du milieu didactique. Nous proposerons une étude de cas : la mise en place d'un **cahier de pratiques artistiques**, expérience au cours de laquelle une enseignante modifie ses stratégies pédagogiques.

Les données sont constituées de photographies d'élèves au travail sur ces carnets, d'échanges de mails au moment de la mise en place et d'entretiens avec cette enseignante exposant son travail, ses difficultés, ses réflexions et les retournements de situation.

Leur analyse fait apparaître les traces d'un *développement professionnel*, au fur et à mesure que l'enseignante observe les productions de ses élèves qui lui renvoient un éclairage sur sa pratique pédagogique, ses conceptions personnelles et lui permettent de faire se déplacer des concepts clefs.

Enfin les conditions de cette expérience sont formatrices pour le groupe, car elles remettent en cause la pratique professionnelle, notamment en ce qui concerne l'observation des élèves. Cette situation installe le groupe dans une pratique réfléchie et attentive et d'autoformation.

Le cahier de pratique artistique joue ainsi un rôle à deux niveaux : il permet d'observer comment les élèves font des liens entre les rencontres avec des œuvres et leur pratique artistique, mais il est aussi pour l'enseignant-e un matériau de réflexion sur ce qui est en jeu dans les derniers textes officiels, en particulier ce que pourraient être les traces singulières recueillies dans un parcours d'éducation artistique et culturelle.

Nous pensons que réflexions, pratiques et rencontres avec les œuvres, proposées dans cette expérience pédagogique pourraient être mis en débat : sont-elles « transférables » à d'autres disciplines?

Dewey, J. (1938-2005). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

Didi-Huberman, G. (1992). *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*. Paris : Ed. de Minuit.

Eco, U. (1965-1979). *L'œuvre ouverte*. Paris : Ed. du Seuil.

Esquenazi, J.-P. (2007). La notion d'œuvre. In le Quéau, P., (Ed.), *20 ans de sociologie de l'art*, tome 1, pp185–197. Paris : L'Harmattan.

Gosselin, P. & Le Coguiec, E. (2006). *La recherche Création, Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Canada Québec : Presse Universitaire du Québec.

Pélissier, G. (1994). *L'artistique, art et enseignement*. Catalogue de l'exposition organisée par l'académie de Créteil à Saint-Denis, Musée d'art et d'histoire, du 5 au 28 mars 1994. Créteil : CRDP.

Valéry, P. (1938). Discours sur l'esthétique, dans *Variété IV, Œuvres* t.1 (coll. Bibliothèque de La Pléiade, éd. numérique). Paris : Gallimard.

PETITJEAN, Anne-Marie

DYSOLA (Dynamiques Sociales et Langagières)

Université de Rouen

anne-marie.petitjean@univ-rouen.fr

La langue comme matériau artistique : représentations de la langue littéraire des étudiants en écriture créative.

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Dans le champ de la didactique de l'écriture créative, émergent en France (Oriol-Boyer & Bilous 2013 ; Petitjean 2013b ; Houdart-Merot 2014), la question du traitement de la langue comme matériau artistique apparaît comme une question centrale encore peu traitée par la recherche (Petitjean 2013a). Le colloque international « Recherche et création littéraire », Cergy, 16-18 novembre 2015, a initié un dialogue entre les pratiques d'écriture littéraire en écoles d'arts et à l'université. La réflexion alors engagée met en jeu, dans les pratiques de formation, une théorie du littéraire qui invite à des articulations didactiques, en particulier au niveau universitaire.

Pour sonder les représentations de la langue comme matériau artistique littéraire, un questionnaire a été adressé à des étudiants participant à des ateliers d'écriture dans le cadre de leur formation universitaire (universités de Rouen, de Cergy-Pontoise, d'Aix-Marseille, ENSAPC). Le recueil de données, assorti de métadonnées sur l'enquête, est de trois ordres : déclaratif (représentations sur la langue), évaluatif (évaluation d'écrits de rédacteurs anonymés) et rédactionnel (prolongement de texte créatif). L'analyse, orientée par les métadonnées, met en évidence les critères de littérarité présents, de manière contrastive selon ces trois perspectives.

Chabanne, J.C. & Dufays, J.L. (Eds). (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels* (Repères 43). Lyon : ENS de Lyon/IFÉ.

Doquet, C., Lumbroso, O., Tauveron, C. (Eds). (2009). *Écrire avec, sur, de la littérature* (Repères 40). Lyon: ENS de Lyon/IFÉ.

Houdart-Merot, V. (2014). L'écriture créative à l'université et ses nouveaux enjeux. Communication au colloque « Les 20 ans du DU de formation d'animateurs d'ateliers d'écriture d'Aix-Marseille ». En ligne : <http://duecriture.canalblog.com/archives/2014/07/14/30247548.html>

Le Goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. In J.F. Massol (Ed.), *Écriture d'invention et ateliers d'écriture (Recherches et travaux 73*, pp. 19-34). Grenoble : Éditions littéraires et linguistiques de l'Université Stendhal de Grenoble 3.

Oriol-Boyer, C. & Bilous, D. (Eds). (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Paris : Hermann.

Petitjean, A.-M. (2013a). Faire l'expérience de la langue comme matériau artistique en atelier d'écriture universitaire. In J. David & B. Marin (Eds), *Le français aujourd'hui*, 181, *Écrits d'élèves, contraintes de la langue* (pp. 59-67).Paris: Armand Colin.

Petitjean, A.-M. (2013b). Pour envisager un tournant des cursus littéraires en France. *Revue de l'Université Laval Le Crachoir de Flaubert*, mis en ligne le 18 février 2015 : <http://www.lecrachoirdeflaubert.ulaval.ca>

RICHARD, Moniques ; MAJEAU, Claude ; THÉBERGE, Marie-Pier

Équipe *EntreLACer* littérature, art et culture des jeunes

Université du Québec à Montréal

richard.moniques@uqam.ca; claudemajeau@gmail.com; artisme@live.ca

Dispositifs de création/réception *AmalGAME*: croiser les postures et transgresser les frontières

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Alors que le champ de l'art actuel tente de redéfinir les figures de l'artiste/créateur et les formes de valorisation des œuvres en contexte, nous questionnons la formation universitaire à la création de différents genres artistiques hybrides (combinant l'écriture à l'image; transposant les codes d'une discipline à l'autre). Nous avons observé que les étudiants n'expérimentent guère la diversité des processus et des postures de création/réception, s'interrogeant rarement sur la légitimation et la diffusion de l'art, exploitant surtout des techniques qui mènent à un art scolaire déconnecté de leur pratique. Dans cette recherche collaborative, nous mettons en œuvre des dispositifs multimodaux qui créent des « zones de contact » entre disciplines (art et littérature), entre créateur et public, facilitant la transposition des acquis tout en incitant à la transgression des frontières tant disciplinaires qu'identitaires. Dans le cadre d'un atelier de création, des étudiants sont invités à participer au projet *AmalGAME*. *Croisement de genres artistiques et médiatiques en enseignement*, qui recourt à un tel dispositif à l'aide de récits, croquis, jeux collaboratifs, devis, textes réflexifs, etc.; ils sont stimulés par des échanges avec des artistes invités ou en résidence qui développent leur propre dispositif à partir de postures hybrides. Nous décrivons la portée multifonctionnelle de ces dispositifs et proposerons une réflexion sur leurs possibilités didactiques transdisciplinaires.

Bardin, C., Lahuerta, C., & Méon, J.-M. (2011). *Dispositifs artistiques et culturels: création, institution, public*. Paris: Le Bord de l'eau.

Burns, S. L. (2007). Le récit comme outil d'autoréflexivité, d'autoconscientisation et d'autoconstruction. In Bruneau, M., A. Villeneuve et S. L. Burns (Ed.), *Traiter de recherche création en art: entre la quête d'un territoire et la singularité des parcours* (p. 255-281). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Chabanne, J.-C. (2015). Arts and Literacy: the Specific Contributions of Art to the Development of Multiliteracy. In V. Bozsik (Ed.), *Improving Literacy Skills across Learning* (CIDREE Yearbook 2015) (pp. 118–135). Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development/ Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.

Chateau, D. (2004). Qu'est-ce qu'un monde marginal? In D. Berthet (Ed.), *L'art à l'épreuve du lieu* (p. 79-92). Paris: L'Harmattan.

Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264.

Gonzalez, A. (2015). Dispositif(s) dans l'art contemporain. *Marges* (20).

Peeters, H., & Charlier, Ph. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès* (25), 15-23.

Richard, M. (2015). Le projet *AmalGAME* et son dispositif multimodal. Création et transposition de pratiques par de futurs enseignants en arts plastiques. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1 (janvier). <http://litmedmod.ca/le-projet-amalgame-et-son-dispositif-multimodal-creation-et-transposition-de-pratiques-par-de-futurs>

ROUVIÈRE, Nicolas

UMR 5316 Litt&Arts, équipe Littextra

Université Grenoble Alpes (ESPE)

nicolas.rouviere@univ.grenoble-alpes.fr

L'adaptation par les élèves d'extraits de roman sous forme de planches de BD peut-elle enrichir la lecture littéraire ?

Axe 2 : Sémiologie comparée et Axe 4 Education artistique : la place du faire

L'usage scolaire des adaptations de roman en BD tend à se répandre, soit comme auxiliaire à la compréhension, soit comme support d'une étude comparée, pour mettre en valeur la spécificité de chaque narration, par-delà les différences sémiotiques. Sur le versant de la production, en revanche, l'adaptation d'extraits romanesques sous forme de planche de BD par les élèves est une voie qui a été peu frayée, pour enrichir la lecture littéraire des textes. Le développement de l'interdisciplinarité au collège, les avancées théoriques sur l'étude de la BD en classe, de même que l'accessibilité de nouveaux outils numériques, rendent désormais réaliste cette pédagogie du détour, pour appréhender différemment les oeuvres. Nous proposons de rendre compte d'une expérimentation pédagogique en classe de Seconde, dans le cadre de l'étude du roman *Nana* de Zola comme oeuvre intégrale. A partir d'une banque d'images regroupant une soixantaine d'oeuvres peintes, contemporaines des années 1870-1900, sur les thèmes de Paris : du théâtre et de la prostitution, les élèves, à l'aide du logiciel Comic life, se sont attachés à transposer sous la forme d'un récit séquentiel en images, leur lecture d'extraits du roman. De la formulation collective d'une intention de sens, en amont de la production, jusqu'au commentaire explicatif des réalisations en aval, nous examinerons comment le détour hétéro-sémiotique par un autre médium, peut rejaillir sur la lecture du texte littéraire.

Baetens, J. (2009). Littérature et bande dessinée. Enjeux et limites. *Cahiers de Narratologie*, 16. En ligne : <http://narratologie.revues.org/974>

Groensteen, Th. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris : PUF.

Groensteen, Th. (2007). *La Bande dessinée mode d'emploi*. Paris : Les Impressions nouvelles.

Mitaine, B., Roche, D., et Schmitt-Pitiot, I.(dir.), (2015), *Bande dessinée et adaptation (littérature, cinéma, TV)*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal

Morgan, H. (2004). *Principe des littératures dessinées*. Angoulême : éditions de l'An 2.

Rouvière, N. (dir.). (2012) *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble : Ellug.

Rouvière, N. (2015). Produire des planches pour apprendre à lire la BD : quelques dispositifs et leurs effets dans des classes de cycle 3 (28 pages), *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale (R2LMM)*, vol. 1. En ligne : http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/r2lmm/r2-lmm_vol1_rouviere.pdf.

RUPPIN, Virginie

Laboratoire Education Cultures et Politiques (ECP), Axe 3.

Université Lyon 2

Virginie.ruppin@univ-lyon2.fr

Expérimenter l'écriture, la lecture et les arts au sein d'un projet passerelle CM2-6e de création littéraire numérique

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Notre proposition de communication souhaite interroger les usages du numérique dans le champ de la lecture au sein d'un projet passerelle primaire - secondaire de création articulant littérature numérique et histoire des arts.

Des élèves d'une classe de 6e ont eu pour projet de créer une production littéraire numérique à partir du tableau *Les proverbes flamands* de Bruegel. Elle a été ensuite lue et explorée dans une classe de CM2 afin de découvrir cette nouvelle pratique de lecture et de se familiariser avec des œuvres de littérature numérique reconnues.

Nous souhaitons ici approfondir la problématique de l'interface interactive (illustration accompagnée de légende et de texte comprenant des liens hypertextes) en littérature numérique. Cette analyse donne du sens à la nature et au rôle donné aux relations images/textes dans la production des élèves. Nous nous interrogeons sur ce que écrire *sur/avec/à partir* d'une œuvre étudiée en histoire des arts peut se constituer en nouvelle pratique d'écriture et de lecture. Nous nous baserons sur les travaux de Moniques Richard (2014), qui montre l'importance d'inclure les productions multimodales des jeunes dans leur formation à partir d'un ancrage en art et en langues/communication ; sur les trois compétences visées en littératie médiatique multimodale (Lacelle et Lebrun, 2011) et sur l'écriture propédeutique à la lecture en tant qu'écriture de la réception (Le Goff, 2010), ici, de l'œuvre picturale de Bruegel.

La littérature numérique interroge l'enseignant sur le numérique en général, sur ses apports éducatifs en classe, mais aussi sur l'acte créateur de l'auteur et sur les manières de lire. Cette étude donne la possibilité de participer au développement de la connaissance des approches socio-didactiques (Lahire, 2007) et anthropologiques d'intégration du numérique dans l'école et des usages par les enseignants et les apprenants (Saemmer, 2010).

Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*, (1) 73-82.

Lebrun, M., Lacelle, N., Boutin, J.-F. (Eds) (2012). *La littératie médiatique multimodale : De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Laval : PU du Québec.

Le Goff, F. (2010). Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques? Communication aux *11es Rencontres des chercheurs en didactique des littératures*, Genève. 25, 26 et 27 mars 2010. En ligne.

Richard, M. (2015). Productions hybrides / multimodales et apprentissage informel : Analyse de quelques pratiques d'artistes et de jeunes. *Revue de Recherches en LMM*, vol.2.

Saemmer, A. (2010). Lire la littérature numérique à l'université : deux situations pédagogiques, *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, (160) 411-420.

Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique. Figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Villeurbanne, Presses de l'Enssib, coll. « Papiers ».

SALHI, Sonia

EDIPS

Université virtuelle de Tunis, Tunisie

sonia.salhi@yahoo

Le rôle de l'art dans la lecture- écriture du mythe en classe de FLE

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Nous soulevons la question de la confrontation d'une didactique de la littérature avec celle des arts à travers des pratiques scolaires s'attachant à la lecture du texte littéraire impliquant le mythe dans un contexte de FLE.

Nos recherches visent à attirer l'attention sur l'importance de l'exploitation des représentations artistiques en classe de Fle qui jouent un rôle d'adjuvant au niveau de la lecture- interprétation, favorisent la sensibilisation à la lecture littéraire et contribuent au développement des compétences orale et surtout scripturale.

Nous relevons en premier lieu le rôle des représentations artistiques du mythe comme accompagnement pour le texte et comme source de motivation pour la lecture littéraire des textes fondateurs et des œuvres de la réécriture. Nous traitons par la suite le mode d'exploitation de certaines représentations des figures mythiques comme Hercule, Icare, Narcisse, Antigone..., pour lancer des débats en classe de FLE et pousser les apprenants à agir et discuter à l'oral. Nous insistons enfin sur l'effet de l'exploitation de ces représentations artistiques sur le développement de la compétence scripturale de l'apprenant. Notre choix s'étant porté sur différentes représentations d'Orphée et d'Icare suivies d'une version modernisée du mythe chevaleresque, nous procédons à une initiation à la maîtrise de la technique de la comparaison, de l'explication et de l'argumentation en vue de produire des écrits explicatifs, argumentatifs ainsi que des réécritures réactualisées.

Baquès, M-C . (2001) *Art, histoire et enseignement*. Paris : Hachette.

Fourtanier, M-J. (1999). *Les mythes dans l'enseignement du français*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Lancien,T. (2004). *De la vidéo à internet, 80 activités thématiques*. Paris : Hachette Français langue étrangère

Le Français Aujourd'hui 182. (2013). *Histoire des arts, de la notion à la discipline* (Jean-Marie Baldner, Alice Barbaza, Eds). Paris : AFEF-Armand Colin.

SAUVAIRE, Marion & FALARDEAU, Érick

CRIFPE

Université Laval

Marion.sauvaire@fse.ulaval.ca; Erick.Falardeau@fse.ulaval.ca
Les expériences esthétiques dans les discours sur la lecture des élèves et des enseignants

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Nous abordons le dialogue entre la littérature et les arts tel qu'il apparaît dans les discours de réception des lecteurs. Précisément, nous analysons les expériences esthétiques convoquées dans les discours sur la lecture subjective (des élèves et des enseignants) et sur les pratiques de lecture et d'écriture enseignées (des enseignants). Dans leurs discours sur la lecture littéraire, les élèves et les enseignants convoquent spontanément des récits de réception filmique, picturale ou musicale. Quels rôles jouent ces expériences esthétiques dans la mise en discours de leur activité lectorale ? Sous quelles formes sont-elles convoquées (sous la forme d'un récit de la réception, de l'imputation d'une signification, d'un jugement axiologique) ? Nous croisons et analysons des données issues de deux études de cas : l'une porte sur les interprétations d'une œuvre littéraire par des élèves au postsecondaire (Sauvaire, 2013) et l'autre sur les pratiques d'enseignement de la littérature des enseignants de français au secondaire (Falardeau et Simard, 2011). L'analyse distingue trois situations dans lesquelles la réception artistique sert de médiation à la réception littéraire. 1. L'interprétation de la figure de l'artiste ou de l'expérience artistique présente dans l'œuvre littéraire. Quels liens apparaissent entre la refiguration fictionnelle de l'expérience de l'art par le lecteur et les expériences esthétiques qu'il convoque ? 2. La refiguration de l'acte de lecture lui-même à la lumière d'autres réceptions esthétiques. 3. La référence aux œuvres d'art et à leur réception dans les pratiques d'enseignement de la lecture. En dialogue avec la sociologie de l'art (Heinich, 2008), la discussion soulignera l'apport possible des pratiques interprétatives à la formation esthétique selon trois visées : construire un rapport réflexif à l'expérience sensible de l'art, mettre en lumière des processus de valorisation des œuvres, justifier la réception des œuvres problématiques sur le plan éthique ou esthétique.

Falardeau, É. & Simard, D. (2011). *La culture dans la classe de français. Témoignages d'enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Heinich, N. (2008). Ce que fait l'interprétation. Trois Fonctions de l'activité interprétative. *Sociologie de l'art*, 3, 11-29.

Sauvaire, M. 2013. *Diversité des lectures littéraires. Comment former des sujets lecteurs divers?* Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada. Récupéré d'Archimède, système de dépôt institutionnel de la Bibliothèque de l'Université Laval <http://www.theses.ulaval.ca/2013/29976/>

SCHEEPERS, Caroline & OBRADOVIC, Éliisa

Catégorie pédagogique

Haute École Lucia de Brouckère

Caroline.Scheepers@cnldb.be; elisa.obradovic@cnldb.be

Les manuels de littérature, outils au service du dialogue des arts ?

Axe 1 : Sur le plan de l'histoire, le « dialogue des arts » et ses traditions

Objets difficilement définissables (Choppin, 2008), supports composites et complexes (Bautier et al., 2012), au cœur de polémiques récurrentes (Simard et al., 2010), les manuels constituent un puissant vecteur d'idéologie et de culture (Choppin, 2005). Nous les envisageons comme des outils psychologiques au sens vygotkien (1934-1997 ; 1931-2014), c'est-à-dire des artefacts, des traces sémiotiques susceptibles de faire advenir chez l'apprenant des fonctions psychiques supérieures. En ce sens, ils peuvent s'envisager comme des leviers des apprentissages visés chez les élèves et des miroirs de ce qui fait consensus, à un moment donné, sur les compétences à enseigner. En cela, ils sont des objets d'étude précieux.

Hégémoniques dans le champ scolaire jusqu'en 1970, puis violemment fustigés par les didacticiens, depuis les années quatre-vingt-dix, le manuel est à nouveau plébiscité (Bucheton, 1994 ; Plane, 1999), même si des recherches récentes en soulignent le caractère potentiellement inégalitaire (Bautier et al., 2012 ; Bonnéry, 2015). Or, depuis une quinzaine d'années, le manuel de français est très peu étudié, exception faite du numéro 194 du *Français aujourd'hui*, à paraître en septembre prochain. Quant au manuel de littérature, il a fait l'objet de travaux déjà anciens (*Enjeux* n°45, 1999 et Demougin, 2002).

La présente contribution se propose d'analyser de façon synchronique un corpus contemporain d'une quarantaine de manuels de littérature destinés aux élèves du secondaire inférieur et supérieur (collège et lycée) afin de voir si et dans quelle mesure la littérature est enseignée en interaction étroite avec d'autres formes artistiques (plastiques, visuelles, musicales, architecturales, cinématographiques...). La recherche étant en cours, nous ne pouvons livrer de résultats à l'heure actuelle.

Bautier, É. et al. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.

Bishop, M.-F. & Denizot, N. (à paraître en septembre 2016). Les manuels dans la classe de français. Dossier. *Le Français aujourd'hui*, 194.

Bonnéry, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

Bucheton, D. (2004). *Le retour des manuels : à la découverte des manuels scolaires en classe de français*. Versailles : CRDP de l'Académie de Versailles.

Choppin, A. (2005). Manuel scolaire. In Champy, Ph. et Étevé, Chr. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, 7-56.

SCHERB, André

CREAD (Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique), axe DIA (Dispositif, Instrument, Activité), Groupe ARTS

ESPE de Bretagne, Université Bretagne Loire

andre.scherb@espe-bretagne.fr

Les interactions verbales et non verbales lors de la rencontre avec une œuvre

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

Notre étude concerne les effets professionnalisants d'un dispositif de formation au partenariat entre l'ESPE de Bretagne et le Domaine de Kerguéhennec (Centre d'art et Parc de sculpture) pour des étudiants en master MEEF PE. Différents modes d'approche des œuvres sont mis à l'épreuve, soit centrés sur une pratique créative soit sur des échanges oraux. Le cadre trilogique d'analyse de dispositif de formation de Brigitte Albero (2010) met en lumière deux dimensions peu souvent évoquées, *l'idéal* (croyances et valeurs, représentations) et *le vécu du subjectif* (dimension socioaffective des interrelations). Les données empiriques collectées proviennent d'un questionnaire adressé aux étudiants et d'entretiens individuels. Les résultats montrent un déplacement de leurs représentations et une surprise de constater la prise en compte de leur parole (ressenti, évocation, critique).

Pour cette communication, nous questionnons plus précisément l'émergence de la parole lors du passage du *non verbal* au verbal et la construction de savoirs en situation de *dissensus*.

Des recherches antérieures nous permettent d'établir des rapprochements entre la parole de l'artiste en situation de création et celle du spectateur en situation de réception. Le discours intérieur de l'artiste serait constitué de deux formes de pensée qui interagissent, une *fable* qui s'empare du sens naissant et un *protocole* qui organise l'action (Scherb, 2009). L'éclairage de la psycho-phénoménologie révèle que chacune existe à un stade pré-réfléchi (Vermersch, 1994) et sous la forme d'un *sens ressenti* avant d'être mise en mots (Petitmengin, 2007).

L'observation de la dimension psychosociale de la rencontre avec une œuvre montre que le *dissensus*, issu d'affirmations contradictoires, peut être précieux pour la construction d'un savoir artistique nouveau et complexe caractérisé par sa plasticité (Morin, 1996, Lupasco, 1951).

Des points de vigilance semblent pouvoir être identifiés pour développer des postures professionnelles favorisant l'apparition d'une parole *incarnée* (Varela, 1989) et *réflexive* (Dewey, 1931).

Bucheton, D. (2000). Devenir l'auteur de sa parole. *Eduscol*. En ligne :

http://dialogue.education.fr/D0033/acteparole_bucheton.htm .

Chabanne J.-C., Parayre M., Villargo, E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre, Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.

Passeron, R. (1996). *La Naissance d'Icare : éléments de poétique générale*. Paris : Ae2cg Editions.

Petitmengin, C. (2007). Towards the source of thoughts. The gestural and transmodal dimension of lived experience. *Journal of Consciousness Studies*, 14 (3), 54-82.

Scherb, A. (2012). *La fable et le protocole : processus de création en peinture*. Paris : L'Harmattan, coll. Eurêka et Cie.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Éditions du Seuil.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Paris : PUF.

SCHNEIDER Anne, FIASCA Elisa

LASLAR EA4256

ESPE de Normandie, centres de Caen et d'Alençon, université de Caen Normandie

anne.schneider@unicaen.fr; elisa.fiasca@unicaen.fr

Carnets d'artiste, écrits de gestation

Axe 4 : *Pratique* artistique vs. *éducation* artistique : la place du faire

À partir de carnets d'artistes tenus depuis 1991 (7 carnets et 2 classeurs) par Elisa Fiasca, plasticienne, formatrice en arts visuels, nous proposons une réflexion sur ces brouillons-traces qui composent au fil du temps un reflet riche et dense de sa création artistique personnelle, mais aussi d'une démarche artistique universelle.

Les traces, fragments, citations, prises de notes, dessins, croquis, griffonnages regroupés lors de différentes phases de création : « Dévoilées », « Noyau », « Naissance du triangle », qui correspondent aux créations artistiques périodisés dans la vie d'artiste d'Elisa Fiasca, seront analysés. Dévoilement du travail de l'artiste, de son intentionnalité et de ses avancées, ces traces accompagnent, devançant, nourrissent la création. À la manière des carnets d'enquête de Zola ou des carnets de voyage de Delacroix, ils sont à la fois une avant-trace, une prise de notes, une parole sur, dans, à côté de la création artistique dans un espace-temps personnel et en même temps une propédeutique et une maïeutique en soi. Croisant sources et matériaux littéraires de différents types : écrits esthétiques, articles de journaux, textes de lois, dictionnaire des symboles, textes scientifiques, conférences, nous montrerons comment les carnets témoignent de l'implication subjective et créatrice de l'artiste à la fois du point de vue du faire, du trajet et de la démarche artistique, ouvrant les perspectives, hiérarchisant les signes, procédant par analogies et symbolisations. Nous décrypterons la trace comme scénographie nourrissant le temps de la gestation nécessaire à la création. À partir de quelques démarches choisies, du carnet à l'œuvre achevée, nous analyserons la mise en mots fondée sur le lien entre littérature et arts, composée et recomposée d'allers et retours entre dessins et écrits. Porteuse d'une démarche nourricière et temporelle, croisant temps de l'écriture, temps de la lecture et temps de la relecture, cette démarche d'appropriation de la création nous semble pouvoir être didactisée dans une pratique du faire où le carnet d'artiste est un écrit de gestation, nourri par une traversée des mots nécessaire à l'acte créateur.

Chabanne, J.-C., & Dufays, J.-L. (Eds). (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels* (Repères 43). Lyon: Institut français de l'Éducation.

Hofstadter, D., Sander, E. (2013). *L'Analogie, cœur de la pensée*. Paris : Odile Jacob.

Lumbroso, O. (2005). Éléments pour une critique génétique cognitiviste. *Poétique*, 141 (février), 3-20.

Ricoeur, P. (1989). Regards sur l'écriture. In Hay, L., *La Naissance du texte* (pagination?). Paris : José Corti.

Schneider, A. (2004). Le carnet de lecture en maternelle, traces d'écrits, écrits de traces : une propédeutique à la lecture ? Dans Pottier, J.M. (ed.), *« Seules les traces font rêver ». Enseignement de la littérature et génétique textuelle* (pp. 191-201). Reims : CRDP de Reims.

SHAWKY-MILCENT, Bénédicte

LITT&ARTS, Université Grenoble Alpes

Université Stendhal

benemilcent@yahoo.fr

Choisir une peinture pour illustrer une lecture : illustration, interprétation ou réinvention du texte littéraire ?

Axe 3 : « Écrits sur l'art »

Plusieurs expériences ont montré comment on pouvait, dans un cadre scolaire, solliciter la peinture pour accompagner la lecture subjective (Langlade, Rouxel : 2004) de la littérature (Rannou : 2010, Ahr : 2013). J'aimerais explorer les liens qui se tissent alors entre les deux formes artistiques, et étudier la manière dont le choix d'un tableau pour illustrer un texte favorise l'appropriation de celui-ci par le lecteur, en mobilisant plusieurs gestes appropriatifs (Shawky-Milcent : 2015). L'image se donne à lire comme une transcription possible de la concrétisation du texte dans l'imaginaire du lecteur, et participe des procédures de compréhension et d'interprétation. En retour, la lecture subjective du tableau choisi ouvre des chemins vers la réécriture du texte littéraire.

Je prendrai appui sur un corpus d'écrits d'élèves de 1^{ère} et de seconde invités à :

- Relier le tableau de Fragonard « Le Verrou » à la rencontre amoureuse entre Manon Lescaut et le Chevalier des Grieux.
- Trouver une illustration pour un extrait du texte de Bossuet : « Sermon pour le jour de Pâques » ou encore « La tortue et les deux canards » de la Fontaine.
- Illustrer certains épisodes du roman de Camus *La Peste* ou d'*Une Vie* de Maupassant au moyen de reproductions picturales.

Ahr, S. (dir.) (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, Expérimentations et réflexions*. Grenoble : SCÉREN (CNDP-CRDP).

Bernard, M., Gefen, A., Talon-Hugon, C. (2015). *Arts et émotions*. Paris : Armand Colin.

Fitch Brian, T. (1991). Référence, concrétisation, appropriation. *Texte*, 11, 11. En ligne : http://french.chass.utoronto.ca/unsorted/litera/Revue_Texte/Int11.pdf

Langlade, G. & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur, Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.

Rannou, N. (2010). *Le Lecteur et son poème. Lire en poésie : expérience littéraire et enjeux pour l'enseignement du français en lycée*. Thèse soutenue à l'Université Rennes 2.

Shawky-Milcent, B. (à paraître). Écriture d'une lecture et lecture de soi, du texte du lecteur à la création du lecteur. Actes des 16^{èmes} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Toulouse (2015).