



L'enquête culturelle : réflexion sur la mobilisation d'ensembles multimodaux en contexte d'éducation culturelle et interdisciplinaire

Eric Villagordo, Céline Sala-Pons, Jean-François Boutin, Martel Virginie

► To cite this version:

Eric Villagordo, Céline Sala-Pons, Jean-François Boutin, Martel Virginie. L'enquête culturelle : réflexion sur la mobilisation d'ensembles multimodaux en contexte d'éducation culturelle et interdisciplinaire. Richard Monique; Lacelle Nathalie. Croiser littératie, art et culture des jeunes. Impacts sur l'enseignement des arts et des langues, Presses de l'Université du Québec, 2020, 978-2-7605-5333-0. <hal-04500832>

HAL Id: hal-04500832

<https://univ-montpellier3-paul-valery.hal.science/hal-04500832v1>

Submitted on 12 Mar 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

CHAPITRE 6

L'enquête culturelle : réflexion sur la mobilisation d'ensembles multimodaux en contexte d'éducation culturelle et interdisciplinaire

Éric Villagordo, Ph.D., Maître de conférences, Université Paul Valéry Montpellier 3, laboratoire RIRRA21

Céline Sala, Ph.D, PRAG qualifiée Maître de Conférences à Faculté d'Éducation, Université de Montpellier

Virginie Martel, Ph. D., Professeure titulaire à l'UQAR, campus Lévis

Jean-François Boutin, Ph. D., Professeur titulaire à l'UQAR, campus Lévis

Introduction

La recherche sur laquelle s'appuie la réflexion proposée dans ce chapitre regroupe des chercheurs français et québécois qui, à partir de leur champ d'expertise disciplinaire (langues, arts et histoire), réfléchissent à la littératie comme condition essentielle d'accès aux savoirs critiques. La classe du primaire qui, par tradition, repose sur l'enseignement/apprentissage d'une variété de contenus et de compétences disciplinaires a été retenue comme espace privilégié de réflexion. Cette dernière prend en compte l'actuelle dimension médiatique et multimodale de la communication (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017 ; Lacelle, Lebrun, Boutin, Richard et Martel, 2015 ; Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) et le recours en classe au dispositif inédit d'enquêtes culturelles (Sala, Villagordo et Halimi, 2015).

À partir d'ensembles multimodaux (Boutin, 2015 ; Boutin et Martel, 2018 ; Domingo, Jewitt et Kress, 2015 ; Sérafini, 2014) tels que la bande dessinée, l'album illustré, l'œuvre plastique et visuelle, le film, le jeu vidéo, le site internet, etc., ayant pour arrière-plan l'histoire, nous nous interrogeons sur le rapport de l'élève à l'art, à la culture historique et à la littératie qui se forge à la suite d'expériences de « lecture multimodale » en contexte d'enquêtes culturelles. La réflexion que nous proposons dans ce chapitre poursuit l'objectif suivant : poser les prémisses d'une éducation culturelle et interdisciplinaire langues/arts/histoire. Pour ce faire, ce chapitre s'articule autour de quatre parties : 1) contextualisation de la réflexion entreprise ; 2) compte-rendu des expériences théoriques et pratiques réalisées autour du dispositif de l'enquête culturelle et de l'intégration de la multimodalité ; 3) présentation des constats émergents de la démarche réflexive entreprise ; 4) proposition d'un parcours en cinq étapes permettant de réaliser des enquêtes culturelles multimodales visant l'éducation interdisciplinaire et culturelle.

1. Contextualisation

La socialisation culturelle des jeunes s'effectue massivement malgré eux, malgré les enseignants, malgré les parents : par la publicité, les images médiatiques et multimédiatiques, par les jeux vidéo (on ne joue pas impunément à *Titan Quest* ou *Assassin Creed* sans passer au moins par un décor mythologique ou historique), par le cinéma, la littérature, les bandes dessinées, la musique, les blogues, Internet et, au final, également par l'environnement urbain socioculturel. Le problème est le suivant : s'immerger dans une plus ou moins grande culture, variée ou stéréotypée, sans en prendre conscience, revient à se baigner dans un fleuve dont on ne connaît ni le nom, ni le lieu, ni l'histoire, si on nous permet cette métaphore héraclitéenne¹. On ne nage jamais deux fois dans le même fleuve culturel. On est traversé par lui, emporté.

Tout notre questionnement consiste conséquemment à se demander : comment naviguer sur le fleuve de la culture ? Comment acquérir des repères de navigation, des compétences de marin, des compétences de lecture, de distance critique, d'exploration, de chercheur, d'aventurier de la culture ? Une seule solution permet, à notre avis, de s'orienter, de savoir comment cette culture se navigue/se traverse, s'apprivoise, s'active. Il s'agit d'offrir à chaque élève un contexte d'apprentissage et de réflexion dans lequel il puisse développer un rapport à la culture et non plus une attitude de consommation, de digestion inconsciente, d'apprentissages répétitifs. En somme, il importe d'aider l'élève, dès le primaire, à s'extraire d'une position de client des produits de culture massive, imposée par les industries culturelles ; il importe de sortir d'un rapport d'extériorité trop souvent privilégié dans le cadre scolaire.

1.1. Le rapport à la culture à l'école française et québécoise

Au tournant des années 2000, en France, une forte dynamique de l'État a essayé de revaloriser les liens entre l'école et la culture (notamment à travers des conventions entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture). Dans ce cadre-là, les universitaires et chercheurs chargés de la formation des enseignants se sont plus ou moins emparés de cette question. À travers le plan Lang/Tasca (ministre de l'éducation et ministre de la culture, 2000-2002), et l'apparition de la discipline « histoire des arts » en 2008 pour les plus jeunes, un processus de revalorisation des questions de socialisation culturelle s'est effectué à tous les

¹ Il s'agit de la célèbre métaphore d'Héraclite (544-480 avant notre ère, philosophe grec présocratique) disant qu'« on ne se baigne jamais dans le même fleuve » afin de signifier le temps qui s'écoule.

niveaux scolaires, ainsi que dans les Instituts de Formation des Maîtres, en France. Ce processus est, à travers notamment l'histoire des arts, forcément multimodal (arts visuels, art des sons, arts du langage, arts de la scène, art de l'architecture et des jardins), sans que le concept, en France, n'existe vraiment dans la réflexion pédagogique de cette époque². La réalité des pratiques d'enseignement reste cependant extrêmement disparate, malgré des dynamiques de formations, des groupes de recherche-action régionaux, des prises de conscience de la valeur du patrimoine culturel français. La formation initiale des professeurs ne permet pas, avec ses moyens trop modestes (on pense pouvoir former en France un enseignant, en deux ans), d'accentuer l'importance de la culture dans les apprentissages.

Au Québec, le concept de culture est présent, du moins nommément, dans le curriculum obligatoire (préscolaire/primaire/secondaire) depuis le tournant des années 1960, dans la foulée de la Révolution tranquille. Timide, au départ, sa position n'a cessé de s'y renforcer tout au long des décennies suivantes, et ce, jusqu'aux toutes dernières prescriptions ministérielles, qui datent déjà de presque deux décennies. Si on retrouve le mot « culture » dans les instructions officielles et dans la première compétence professionnelle visée en formation des maîtres (Ministère de l'éducation, 2001), force est cependant d'admettre que les enseignants québécois n'endossent pas de manière comparable leur fonction de « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999). Comme en France, la réalité des pratiques d'enseignement reste donc foncièrement disparate (Delavet et Oliver, 2014), et cela, malgré les réflexions entreprises et les outils mis à la disposition des écoles québécoises, dont le programme *La culture à l'école*³. De fait, en France comme au Québec, les élèves ne nous paraissent pas suffisamment placés en contexte d'apprentissage et de réflexion dans lequel ils puissent développer un rapport critique et réfléchi à la culture.

1.2. Vers une prise en compte réelle et critique de la culture à l'école

Si l'on considère la culture non pas d'un point de vue de l'accumulation d'un savoir figé (érudition) mais comme un savoir-faire et un savoir-être dynamiques (Villagordo, 2008), celle-ci s'avère une compétence certes spécifique, mais intrinsèquement interdisciplinaire. La

² Au Québec cependant, le caractère multimodal des productions humaines est davantage réfléchi (du moins dans le domaine de la recherche en éducation) sous l'impulsion des travaux de Lebrun, Lacelle et Boutin (2012) ainsi que du groupe de chercheurs en littératie médiatique multimodale (LMM / www.litmedmod.ca).

³ Ministère de l'éducation (Québec). <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/dossiers/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/>

question de l'acquisition de la culture, plus précisément de ce que l'on pourrait appeler l'apprentissage des humanités, ne peut, ni ne doit, se limiter conséquemment à une seule discipline⁴.

Lebrun (2015) souligne bien que l'apprentissage de l'image, par exemple, se heurte à son caractère pluridisciplinaire; il est fort à parier que ce que nous nommons « apprentissage de la culture » se fracasse sur le même obstacle⁵. La culture a en commun avec l'image d'excéder les compétences d'une seule discipline. Elle a de plus, aujourd'hui, des caractéristiques multimodales exponentielles (Lebrun *et al.*, 2012 ; Lacelle *et al.*, 2017) qui placent le jeune apprenant dans la réception/production d'objets culturels composés de divers modes sémiotiques complémentaires (l'image assurément⁶, mais aussi le texte, le son, le mouvement, etc.). Internet, à cet égard, est devenu l'une des principales sources du fleuve-culture sur lequel nous proposons d'apprendre à naviguer.

On pourrait convenir de façon plus précise, mais cela reste une hypothèse, que la culture est une capacité à tisser des liens entre différents éléments, ces éléments pouvant être de nature disparate (Villagordo, 2008). La culture a conséquemment aussi une dimension anthropologique, elle est un mode inhérent d'expression des sociétés anciennes et contemporaines, prenant tour à tour différentes formes (Godelier, 2007) : récits mythologiques, religieux, scientifiques (on ne raconte pas de la même manière la naissance du monde, de l'univers, du point de vue des croyances, ou du point de vue de la recherche scientifique, mais ce sont des faits de culture dans lesquels nous baignons, en quelque sorte). La nature de ces récits peut être langagière et/ou visuelle. Elle peut aussi être imaginaire ou cherchant une forme de vérité scientifique (sciences humaines et sciences exactes).

Comment faire pour que, dans ce contexte, les élèves du primaire (de la France comme du Québec), mais aussi les apprenants de tous cycles confondus, puissent confronter et tisser des liens entre différents grands récits et repères culturels, notamment dans un contexte multimodal qui s'accroît au sein de nos sociétés contemporaines (Lebrun *et al.*, 2012) et qui

⁴ Nous entendons par humanités une mise en forme des valeurs humaines, éthiques et politiques qui se transmettent dans tout apprentissage (Sala *et al.*, 2015). La culture est, à cet égard, communément suivie d'un adjectif ou d'une épithète : culture artistique, culture historique, culture humaniste, culture scientifique, culture littéraire.

⁵ On constate d'ailleurs l'apparition historique d'une prise en compte dans les cursus universitaires de cette situation avec l'émergence, d'une part, de ce qui fut appelé à l'Université de Birmingham en Angleterre dans les années 1960, les *Cultural Studies* (Mattelart et Neveu, 2003 ; Manfred, 2008) et, d'autre part, de ce que l'on nomme les *Visual Studies* dans les pays anglo-saxons et, de manière moins formelle, l'histoire du visuel et l'histoire culturelle dans les pays francophones, hispanophones, et que l'on nomme toujours histoire de l'art en Italie.

⁶ Notons ici que toute image est culturelle, toute culture produit des artefacts, des objets symboliques. Nombre de cultures au cours de l'histoire, de l'Inde au Japon, de la préhistoire à la peinture occidentale, ont ainsi produit des images figuratives et narratives.

exigent de mobiliser des compétences de littératie médiatique multimodale (LMM) ? C'est la question à laquelle nous nous intéressons.

1.3. La relation traditionnelle école/culture ou culture d'enseignants/culture d'élèves

En France, la question de la relation école/culture a été réfléchi par, entre autres, Villagordo (2008), Chabanne et Villagordo (2008), de même que Chabanne, Parayre et Villagordo (2011). Dans leurs écrits émerge l'idée que la culture scolaire ne peut être coupée de la culture des élèves, culture le plus souvent décriée comme populaire, infantile et méprisable par certains enseignants, en France notamment. Cette hiérarchisation des cultures tient à une sociologie de la profession des enseignants; ceux-ci se sentent le plus souvent entre deux mondes, entre le monde socialement moyen (tout type d'élèves), et un monde supérieur d'aspiration à l'ascension sociale, dans lequel la distinction par la culture (Bourdieu, 1979) joue un rôle symbolique majeur. De fait, trop rarement les enseignants se sentent solidaires des couches populaires et des couches peu cultivées dont nombre d'élèves sont issus, et encore moins de la culture populaire de la jeunesse⁷.

Le complexe de supériorité de la culture scolaire institutionnalisée, légitimée (Bourdieu, 1992), se fait par une alliance avec la culture savante ou haute culture (Villagordo, 2008). Or cette alliance des enseignants révèle bien, d'un point de vue sociologique, comme le démontrent les travaux de Bourdieu et Passeron (1970), Bourdieu (1979 ;1992) et Darras (1998), que dans l'univers social, les enseignants regardent vers les classes sociales culturelles dominantes (donc les artistes, écrivains, collectionneurs, entrepreneurs culturels, mécènes, producteurs, intellectuels, journalistes culturels, éditeurs, etc.). Si les enseignants sont les dominés des classes cultivées actrices de la dynamique cultivée, elles-mêmes dominées économiquement dans le champ social (pour Bourdieu, les intellectuels et artistes sont les dominés des dominants; pour Gramsci (1978), les intellectuels participent à l'hégémonie culturelle et idéologique des classes dominantes sur les classes dominées), alors l'enseignement de la culture se heurte à la hiérarchie sociale permanente de la haute et basse culture (Villagordo, 2008). Conséquemment, la relation ternaire entre les cultures savante,

⁷ L'enseignant peut être de sorte doublement éloigné, socialement et culturellement, essayant alors d'imposer sa culture légitime (au sens de Bourdieu) : il participe à l'hégémonisme culturel au sens de Gramsci (1978), c'est-à-dire à un écrasement de la diversité culturelle et sociale.

scolaire et populaire/jeune se conclue régulièrement, en France surtout, par l'alliance des deux premières contre la troisième⁸.

L'organisation même de l'école républicaine en France s'est historiquement constituée contre les familles, et contre surtout leur croyance catholique et contre toute éducation religieuse. Comme l'écrit Darras (1998, p. 10) : « C'est ainsi que pour diverses raisons, dont la lutte pour l'égalité des chances, elle [l'école] a contesté le rôle éducatif de la famille. De même, au nom du désintéressement du savoir et de son universalité, elle a disqualifié tous les modes d'apprentissages traditionnels. Selon la même logique, et en raison de l'individualisation des sujets, elle diminue ou ignore les apprentissages entre pairs. Au contraire, en raison de la massification éducative, elle néglige les individus et leur singularité. Enfin, au nom de la compartimentation des disciplines et de la division du travail, elle découpe la connaissance en strates désespérément disjointes. »

Donc surtout en France, dans le voyage culturel symbolique, que nous imaginons sur un fleuve, si l'on poursuit toujours la métaphore, l'enseignant en tant que « passeur culturel » (Zakhartchouk, 1999) souhaite (et fantasme) que les élèves traversent le fleuve et le rejoignent sur la berge de la culture savante devenue culture scolaire. On n'indique que trop rarement à l'élève, d'une part, que sa berge à lui est cultivée (culture multimédiatique riche) et d'autre part, comment il pourrait naviguer entre les deux berges, aucun pont n'étant bâti d'une rive à l'autre (Darras, 1998).

Métaphoriquement, nous proposons à cet effet une aventure moins conflictuelle, celle qui consiste à apprendre à naviguer dans toutes les cultures, et à découvrir qu'elles sont un seul et même fleuve historique, et qu'une bande dessinée, un jeu vidéo ou un tableau dans un musée, peuvent être en lien culturel, et peuvent s'éclairer les uns et les autres. Pour favoriser une telle aventure, nous privilégions le recours en classe à l'enquête culturelle « multimodale ». Grâce à elle, l'envie de comprendre et d'analyser des objets culturels qui nous sont opaques conduit à la mise en relation des cultures (celle de l'élève incluse) et des disciplines scolaires. Réinsérer les artefacts artistiques dans leur contexte historique et culturel ne revient pas à soumettre l'art à l'histoire, mais bien également à mieux comprendre l'art. Comme l'écrit encore une fois Darras (1998, p. 10) : « ...le travail de questionnement des liens qui inscrivent

⁸ Il semble que le Québec soit sur ce point cependant différent, et l'on peut constater, ne serait-ce que dans les sujets de recherche académique, une plus grande attention au monde contemporain des jeunes, et une approche moins conservatrice de la pédagogie dans les pratiques et le champ académique.

l'art dans la culture et la culture dans l'art n'est pas vraiment fait. N'est-ce pas pourtant une question centrale pour l'éducation artistique que d'interroger l'apparition de tel ou tel dispositif artistique dans tel ou tel environnement culturel ? »

2. Compte rendu du développement collaboratif d'une démarche réflexive

Afin de réfléchir aux moyens permettant d'offrir à l'école un contexte d'apprentissage et de réflexion dans lequel les élèves puissent développer dès le primaire un rapport critique et réfléchi à la culture, nous nous sommes appuyées au cours des dernières années sur deux de nos expertises théoriques et pratiques : le recours, initié en France, à l'enquête culturelle comme dispositif pédagogique et la prise en compte de la littératie médiatique multimodale (LMM), développée au Québec sous l'influence des travaux anglo-saxons, dans l'enseignement/apprentissage. Dans ce qui suit, le développement de ces deux expertises et surtout leur mise en commun sont explicités.

2.1. Premières intuitions sur l'enquête culturelle

Entre 2005 et 2012, dans le cadre de la formation des enseignants en France, plus précisément à Perpignan dans le Sud de la France, s'est posée la question de la culture des enseignants, de leurs compétences⁹. Des travaux interdisciplinaires ont alors vu le jour dans une dynamique locale forte entre les acteurs de la recherche et les acteurs institutionnels de l'éducation. Au sein de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) sont ainsi nés autour de divers chercheurs (dont les deux premiers auteurs du présent texte) et formateurs enseignants, des groupes de recherche-action s'interrogeant tour à tour sur l'éducation artistique, sur la rencontre avec les œuvres, sur l'apprentissage des humanités, sur la pluridisciplinarité culturelle, etc. Diverses contributions de ce que l'on peut nommer l'École de Perpignan (Chabanne *et al.*, 2011; 2012; Parayre et Villagordo, 2007; 2012; Sala *et al.*, 2015 ; Villagordo, 2008; 2010; Villagordo et Chabanne, 2008) ont permis d'avancer la réflexion sur

⁹ Les enseignants, trop souvent, soit ignorent leur propre condition d'accès à la culture, n'en faisant pas un outil pédagogique, étant dans un rapport inconscient avec ces savoir-être, soit ne la considèrent pas comme enseignable. En effet écouter la radio, visiter des sites Internet de critique de cinéma, savoir faire des liens sur Internet, savoir comparer deux versions d'un morceau de musique, faire une chronologie spontanée dans sa tête de la bibliographie d'un écrivain aimé, aller dans un cinéma d'art et d'essai, regarder la programmation culturelle d'une salle de spectacle en début d'année, comparer deux films d'un même réalisateur, aller dans un festival de jazz, lire et prendre des notes, tenir un journal personnel de spectateur de théâtre ou de lecteur de bande dessinée, sont autant de pratiques non enseignées en France. Cette notion de pratiques culturelles spontanées et « insues », aurait dit Bourdieu, reste dans la sphère privée de l'enseignant, cela instaure de fait ce que l'on peut appeler une pédagogie invisible vis-à-vis des élèves.

ces sujets. Dans ces écrits ont été notamment interrogées les questions de la relation texte/image dans les albums jeunesse, du rapport entre la culture scolaire et la culture des élèves, de la confrontation des élèves avec des œuvres de haute culture, des premières paroles possibles des plus jeunes devant des œuvres d'art, de l'interprétation de l'art par les élèves, de la rencontre avec les œuvres d'art dans le cadre des apprentissages, et, finalement, du choix des corpus d'œuvres. Il s'agissait également de tordre le cou à l'idée « d'œuvres faciles » car, dans la représentation mentale de beaucoup d'enseignants, plus l'âge des élèves s'élève, plus des œuvres complexes peuvent être abordées. Ainsi on pourrait se demander à quel âge on peut aborder une peinture de la Renaissance ou du Moyen-Âge ?

De ces réflexions est née l'idée pratique d'aller, très tôt dans le parcours scolaire des élèves, vers des œuvres substantielles par les problèmes qu'elles posent [ici se tissent des liens avec les compétences multimodales (Lacelle *et al.*, 2015) développées au Québec]). Dans cette perspective, la complexité culturelle devient un objet pédagogique permettant de nourrir les élèves, et non pas un obstacle. L'ensemble de ces questions a de surcroît été repris au regard de la question des humanités culturelles et de l'apprentissage à la culture comme base d'un rapport éthique à notre monde (Sala *et al.*, 2015).

2.2. L'enquête culturelle explorée ou le changement des pratiques de formation par la culture

Entre 2000 et 2017, l'École de Perpignan, située dans l'IUFM, a travaillé, dans le cadre de cette éducation à l'humanisme et à l'histoire des arts, des thématiques culturelles problématisées (un fondement essentiel de ce que nous appelons l'enquête culturelle – nous y reviendrons), en se saisissant d'objets culturels connus des élèves, « stabilisés », car révélant la sédimentation de l'imaginaire occidental, que l'on peut trouver à travers les sections des différents parcs d'attractions (Parc Astérix, Disneyland, etc.) : les pirates, les gladiateurs, les Gaulois, les esclaves, les « Indiens » et les cow-boys, l'Orient des tapis volants, les hommes préhistoriques (on peut allégrement y ajouter les dinosaures), la science-fiction, le merveilleux magique, les rencontres entre les cultures (Amérindiens/Européens). Nous héritons tous de ces catégories imaginaires issues de la littérature du XIX^e et du XX^e siècle, du cinéma, de la bande dessinée, des jeux vidéo.

Lors de cette phase de travail en contexte de formation des maîtres, que l'on pourrait qualifier de première, les chercheurs et formateurs ont eu un rôle majeur à jouer puisque le dispositif

même d'enquête culturelle en était à ses premiers balbutiements. Du travail d'équipe entre chercheurs en littérature, en arts visuel et en histoire et enseignants formateurs de terrain a commencé à émerger une réflexion en arrière-plan : la mise en place d'une observation participante des chercheurs, sur leur propre pratique de préparation de leurs cours. À partir de là, une posture méta-réflexive s'est mise en place.

Tout a commencé simplement : par le plaisir de préparer des séances de formation pluridisciplinaires à l'éducation humaniste. Dans ce contexte, il nous apparaissait inconcevable de défiler devant de futurs enseignants professeurs d'école, à tour de rôle, chacun dans sa discipline. Ce qui apparaissait comme contraignant, se coordonner, se réunir, échanger, est devenu la partie, le plus souvent excitante de chaque semaine de formation¹⁰. Chaque formateur, quelle que soit sa discipline, se retrouvait à enquêter sur des thématiques diverses (et croisait dans ses recherches la littérature, les arts visuels et l'histoire). Chacun surprenant les autres par une image, une référence bibliographique, une œuvre, un texte, qui apportait un éclairage important sur les Amérindiens des westerns ou les pirates des romans d'aventure, chacun amenant des révélations ou un lien inédit et ignoré. Cet ensemble réorganisé était ensuite proposé, sans doute un peu dans un modèle transmissif au départ, aux étudiants. Puis, peu à peu, des dispositifs par pédagogie de projet ont été mis en place afin de mettre les formés en situation eux-mêmes d'enquêteurs. En quelque sorte, il s'agissait de leur dire : nous nous amusons en préparant ces séances, faites-en autant pour préparer un environnement de recherche pour vos élèves¹¹.

2.3. L'enquête culturelle approfondie au sein d'une collaboration France/Québec

À partir de 2011, un dialogue scientifique, amorcé dans le cadre d'un colloque portant sur la bande dessinée historique¹², a permis d'élargir la réflexion sur l'enquête culturelle en liant cette dernière aux enjeux de la LMM et aux chercheurs québécois (dont Boutin et Martel) qui s'y intéressent.

¹⁰ On vit des formateurs passer des nuits, des après-midis afin de préparer les matinées du vendredi matin, moment ciblé pour travailler spécifiquement la pluridisciplinarité et le recours à l'enquête.

¹¹ Peut-être l'une des meilleures méthodes consiste à mettre l'élève en posture d'enquêteur, ou du moins à l'introduire dans les coulisses de l'apprentissage culturel : c'est en cherchant à connaître, à comprendre, que l'on se cultive. Lors d'une recherche, on se déplace dans la culture. Avoir une enquête à mener permet de se construire une carte, une chronologie, des repères avec un but précis : regardez cette image, elle nous amène à penser : « que s'est-il passé lors de la rencontre entre les conquistadors et les Aztèques? ».

¹² Organisé par Julie Gallego (2015) et tenu à l'Université de Pau et des pays de l'Adour, en France.

Ce qui tout d'abord apparut fut l'intérêt commun pour des objets culturels proches des élèves, en l'espèce la bande dessinée historique et/ou historisante, et un accord important autour de la pluralité des supports culturels et des œuvres à faire découvrir aux élèves dans des approches pluridisciplinaires. Il apparaissait essentiel également de battre en brèche les hiérarchies culturelles souvent trop rigides qui, en maintenant des alliances entre la culture savante (haute culture) et la culture scolaire, excluaient en fait les cultures populaires des élèves et leur diversité d'origine. Le constat d'enseignants et d'élèves divisés, entre les savoirs académiques et des pratiques culturelles multimodales contemporaines dans leur vie privée, fut également évoqué. Plus encore, l'intérêt d'étudier le caractère multimodal de la culture et les compétences nécessaires à la « lecture » d'objets culturels de nature variée fut admis.

2.3.1. La littératie médiatique multimodale et l'enquête culturelle

Au Québec, la littératie médiatique multimodale (LMM) occupe de plus en plus de place dans les réflexions actuelles soucieuses des compétences qu'il convient de maîtriser pour réussir scolairement, s'intégrer socialement et, bien entendu, s'éduquer culturellement. D'abord réfléchi dans les pays anglo-saxons, cette conception de la littératie, tournée vers l'actuelle (r)évolution des pratiques de communications, a été explorée puis prise en compte comme objet de recherche principal par les chercheurs du groupe de recherche en LMM.

Pour ces derniers, la LMM se définit ainsi :

[...] la capacité d'une personne à mobiliser adéquatement, en contexte communicationnel synchrone ou asynchrone, les ressources et les compétences sémiotiques modales (ex : mode linguistique seul) et multimodales (ex : combinaison des modes linguistique, visuel et sonore) les plus appropriées à la situation et au support de communication (traditionnel et/ou numérique), à l'occasion de la réception (décryptage, compréhension, interprétation et évaluation) et/ou de la production (élaboration, création, diffusion) de tout type de message.

(Lacelle, Lebrun et Boutin, 2015)

Elle convoque conséquemment des compétences qui vont au-delà de celles qui étaient jusqu'à tout récemment reconnues pour être considérées comme lettrées (Lacelle *et al.*, 2015). Notamment, elle demande à l'individu de décoder et d'interpréter tous les modes de communication (dont celui de l'image) isolément, mais aussi et surtout en interaction (d'où le concept de multimodalité), et cela, au sein de différentes cultures.

Le concept de multimodalité (lié bien entendu à la LMM) contient et rejoint les enjeux de l'enquête culturelle (et de l'éducation à la culture humaniste), d'où l'intérêt de croiser les

écoles épistémologiques associées. En effet, la multimodalité vient éclairer les types d'apprentissage et les compétences en jeu au sein de tout apprentissage culturel, apprentissage qui requiert de maîtriser le flot de supports variables qui véhicule la culture (de la tapisserie de Bayeux à un site internet).

Intéressés à explorer les liens unissant la LMM et l'éducation interdisciplinaire et culturelle, nous avons entrepris en 2015 une recherche France/Québec dont les objectifs étaient pluriels. Plus généralement, cette recherche a permis de décrire et de comparer l'appropriation et la mise en œuvre en classe du dispositif d'enquêtes culturelles par des enseignants du primaire québécois et français invités à travailler des thématiques historiques auprès de leurs élèves. Les résultats de cette recherche en ce qui a trait notamment à l'éducation à l'image ont fait l'objet de publications (Martel, 2018 ; Martel *et al.*, 2018), de même qu'une réflexion quant au rôle de l'évaluation formative dans le contexte de l'enquête culturelle (Sala et Martel, à paraître). Bien entendu, cette étude a aussi permis de nourrir la réflexion actuelle quant à la mobilisation d'ensembles multimodaux en contexte d'enquêtes culturelles et le rôle de ces dernières dans une éducation qui se veut culturelle et interdisciplinaire.

3. Présentation des constats émergents de la démarche réflexive entreprise

Seuls certains artistes et certains chercheurs en sciences humaines (Foucault (1966) par exemple) ont le temps, et la mission sociale, de déconstruire, démonter, rechercher, creuser, afin de comprendre comment la culture est constituée (archéologie des savoirs, de l'art). L'enseignant est tiraillé à hue et à dia dans des tâches multiples. Les manuels d'histoire le guident, la recherche universitaire peut l'inspirer et l'aider, mais il se retrouve chargé d'une évaluation scientifique qui est fastidieuse et problématique, pouvant excéder ses compétences premières.

Pour l'aider, nous proposons, par l'enquête, de reporter le poids de la recherche sur l'activité de classe, et de mettre à contribution une équipe (élèves et enseignant) qui partira explorer une question culturelle (par exemple, qu'est-ce que le Moyen-Âge ?). De sorte, l'enseignant prépare un environnement de recherche, mais ne réussit son enquête culturelle que dans la mesure où les élèves trouvent des choses qu'il ne connaît pas lui-même. Un tel dispositif permet de lutter contre les fausses croyances, inconscientes, naturalisées, et souvent sédimentées sur Internet. Il s'agit pour nous de ce que signifie « devenir cultivé » (Villagordo 2008), au sens de savoir circuler (naviguer) et tisser des liens dans la culture.

L'environnement que l'enseignant produit dans le cadre d'une enquête culturelle est forcément un système sémiotique, un ensemble de signes, porté par un ou des artefacts (images, manuels scolaires, musiques, œuvres, objets, livres, films documentaires ou de fiction, bandes dessinées, récits écrits ou oraux, textes littéraires, sites Internet, jeux vidéo) qui nécessitent, pour les « lire », que l'élève ait recourt à des compétences de LMM.

La conduite des différentes réflexions et recherches réalisées au cours des dernières années sur l'enquête culturelle, et entre autres ses liens avec la LMM, nous permet aujourd'hui de mettre à jour les enjeux qui nourrissent notre souci de socialiser et d'éduquer par la culture. Dans ce qui suit, plusieurs pistes de réflexion sont à cet égard suggérées : chacune d'elles contribue à poser lentement, mais sûrement, les prémisses d'une éducation culturelle et interdisciplinaire liant langues/arts/histoire.

3.1. Les imaginaires culturels : un espace à explorer, critiquer et considérer

Les imaginaires culturels existent de façon permanente dans les sociétés, ils nourrissent les religieux, les hommes et femmes de pouvoir, les publicitaires, les créateurs et tout acteur culturel, y compris les enseignants : cela constitue la culture des sociétés (Amselle, 2001 ; 2005). Toutes les sociétés produisent des mythologies (Lévi-Strauss, 1964 -1971), des croyances, des légendes, des fictions (Godelier, 2007 ; 2015). Certes, on doit prendre la mesure des différences entre les sociétés occidentales, telles qu'elles se sont construites, et les sociétés dites « traditionnelles » (Descola, 2005), qui développaient et développent encore un rapport à la nature bien différent.

Il apparaît primordial, au sein d'une éducation humaniste, de mettre l'accent sur les rencontres historiques entre les sociétés dites traditionnelles et les sociétés occidentales (par exemple les sociétés huronne, comanche, iroquoise et les sociétés anglo-saxonne, française et hollandaise, sans parler d'autres sociétés complexes comme celles de l'Inde, de la Chine et du Japon). L'altérité, la différence, l'apprentissage à la curiosité et à l'évaluation critique des cultures semblent essentiel à tout édifice éducatif. Chaque culture peut s'améliorer et n'est pas figée dans le marbre (Amselle, 2001). Il est également fondamental, toujours selon Amselle (2001), de comprendre qu'une culture pure n'existe pas : toute civilisation, toute société, toute culture, est issue de nombreux croisements, branchements, de nombreuses créolisations (Boucheron, 2017). Chaque culture change constamment, elle n'est figée que dans le regard extérieur, que par le stéréotype perçu de loin, que par un ethnologue qui, en la décrivant, risque par là-même de l'enfermer dans une sorte de *vitrification* (Amselle, 2005).

La culture des sociétés occidentales est également traversée par des régimes d’imaginaires très fortement liés aux industries culturelles. Le contexte d’une globalisation par Internet et le cinéma engendre de fortes tendances culturelles, des fausses croyances, des dynamiques, des rumeurs, que l’on a pu qualifier tour à tour de perception hollywoodienne du monde, de vision néolibérale libertaire, de société liquide (Bauman, 2003), d’imaginaire postmoderne (Jameson, 1991; Lyotard, 1979).

Les imaginaires ont circulé par la violence des colonisations, la volatilité du commerce et, aujourd’hui, l’hyper vitesse contemporaine de l’Internet. Dans un tel contexte d’apprentissage, celui d’un imaginaire en tension de globalisation, la fiction rencontre l’histoire, le récit supplante les faits et la création artistique formate un réel imaginé¹³. Ainsi l’imaginaire de l’Égypte antique a conquis l’Europe puis l’Occident, l’imaginaire antique a fasciné jusqu’aux confins des États-Unis, rendant possible l’écriture du roman *Ben-Hur* par un homme, Lewis Wallace, né dans l’Indiana¹⁴. Ces exemples de cultures mondialisées, universalisées qui, par ailleurs (l’Antiquité juive et romaine dans ce cas), expriment la spécificité d’un lieu précis sont légions (Amselle, 2001). L’imaginaire est un phénomène sous-estimé et il permet dans des versions locales de puiser dans un universel (l’antiquité, les pirates, les « Indiens », les gangsters, les révolutions, etc.)

La notion d’objectivité scientifique est si récente que l’on oublie combien l’imaginaire fonde et domine notre rapport au monde. La narration et les images s’imbriquent pour stimuler les imaginaires sociaux, et donc forcément l’éducation culturelle (Belting, 2004).

Les élèves et les jeunes adultes baignent littéralement dans ce fleuve-culture, fleuve soumis à bien des enjeux néo-libéraux, aux industries culturelles, au *mainstream*. L’art, la culture pop, les arts de la contre-culture ou *underground*, qu’ils aient pour support des fanzines, des revues, des blogues, des vidéos de « youtubeurs », des mangas, des bandes dessinées, des romans, des films, des festivals, le fan système, cet ensemble reste à comprendre, à réfléchir, à critiquer, à comparer. Comment donner des outils éducatifs conceptuels et pratiques aux élèves (et étudiants) afin qu’ils puissent naviguer, non pas en se laissant porter par les courants, mais en voguant volontairement et avec lucidité, et avec des valeurs humanistes, au

¹³ Cela a lieu depuis toujours, l’imaginaire religieux d’abord, puis l’émergence de la littérature médiévale (Cervantes dénonce cette illusion dans son *Don Quichotte de la Mancha* dès 1605, et Freud dans *L’avenir d’une illusion* en 1927, en s’attaquant à la religion), ont fait que notre perception du monde est anthropologiquement située dans l’imaginaire (Godelier, 2015).

¹⁴ Ce livre est l’ouvrage le plus vendu aux États-Unis au XIX^e siècle, devant *La case de l’oncle Tom*. *Ben-Hur* devint de plus le support des films hollywoodiens par excellence avec pas moins de quatre versions, et avec le record du film le plus oscarisé en 1960.

sein de ce flot culturel ? Comment rendre possible un regard critique éduqué permettant de résister aux théories du complot, telles celles que l'on a pu voir se développer lamentablement en France après les attentats contre les policiers, les personnels et journalistes de *Charlie Hebdo* ? De telles questions, parmi tant d'autres, sont fondamentales et constituent une part importante de notre réflexion.

3.1.1. L'exemple du western

La globalisation culturelle, passant par la littérature aux XIX^e et XX^e siècles, puis par le cinéma, les arts visuels, les bandes dessinées, les jeux vidéo, les films animés, les jeux de rôle, la musique, aux XX^e et XXI^e siècles, peut littéralement écraser la complexité de l'histoire et même ériger des stéréotypes culturels dévastateurs qui ne permettent pas de saisir la richesse de l'interculturalité¹⁵. Les multiples rencontres entre, par exemple, les sociétés dites autochtones d'Amérique du Nord (Amérindiens) et les sociétés européennes entre le XV^e siècle et le XX^e siècle sont écrasées, surtout en France, sous des imaginaires cinématographiques et littéraires qui ont eu pour but également de distraire, mais surtout d'héroïser les colons blancs occidentaux issus des grands empires européens de l'époque. Or, si *Le dernier des Mohicans* de Fenimore Cooper (1836) contient déjà une critique contre la domination occidentale, ce qui l'emporte désastreusement, par exemple, réside dans l'univers caricatural des luttes entre cow-boys et Amérindiens¹⁶. Cette invention héroïque, coloniale et postcoloniale, est conçue du point de vue des occidentaux ; malgré la richesse de l'univers artistique créé, cela ne rend pas la complexité, ni des nations amérindiennes, ni de la colonisation occidentale sanglante.

Les œuvres d'art produisent un matériel riche qu'il convient, dans un but éducatif, de faire connaître, de sélectionner, d'analyser, d'interroger et de critiquer. Une œuvre d'art n'est pas un objet didactique (Chabanne *et al.*, 2012) et un grand genre cinématographique comme le

¹⁵ Nous considérons à cet égard que les *a priori* culturels sont l'une des bases du racisme. Instrumentaliser les Amérindiens, les polythéistes (les méchants Vikings ou Romains) contre les chrétiens, ou les méchants Arabes, voire les tribus africaines assimilées au territoire du Congo dans *Tarzan* (1912), comme des peuples *autres*, sanguinaires, barbares, primitifs ou sadiques, a permis en partie la perpétuation d'un imaginaire colonial jusqu'à nos jours. Les zoos humains (Blanchard *et al.*, 2011), les films, les spectacles (tel ceux de la *Revue Noire* de Joséphine Baker dans les années 1920 et 1930 à Paris), bref à la fois l'exotisation du non-occidental, et le contexte conceptuel raciologique (Amselle, 2001), cet ensemble perpétué dans les imaginaires fictionnels multiples (*Tarzan*, *Mandrake*, *Alix*, *James Bond*, *Assassin's Creed*, *Indiana Jones*), provoque des représentations figées qui ne permettent pas de se saisir pertinemment de l'interculturalité. La base d'une éducation humaniste devrait conséquemment reposer sur, notamment, Montaigne qui considère dans ses *Essais* (1595) et son célèbre texte sur les « cannibales du nouveau monde », que le sauvage peut être chacun d'entre nous, que lui-même est un sauvage. Que l'autre, dans toute son altérité, est un humain aux coutumes différentes.

¹⁶ Les films d'aventure contemporains véhiculent tout autant un imaginaire caricatural : Indiana Jones se confronte à des méchants asiatiques, français, etc.

western, puis les milliers de bandes dessinées de ce genre, n'impliquent pas que le western imaginaire et fictionnel soit un genre historique. En fait, rien n'est moins historique qu'un western. Au départ, tout est basé sur un divertissement : celui de Buffalo Bill (William Frédéric Cody) et son *Wild West Show* qui écuma les États-Unis et l'Europe de 1882 à 1912 (Vuillard, 2014), et apporta une vision exotique, spectaculaire et réductrice des civilisations amérindiennes du Nord.

3.1.2. La mise sous enquête culturelle désormais incontournable

Une enquête culturelle, par exemple autour de ce même western, partirait d'un support proche des élèves, connus d'eux (*Lucky Luke* ou autre manga, film d'animation, etc.) et elle convoquerait peu à peu des éléments culturels contradictoires (une véritable image de l'Ouest américain, une photographie, un photogramme de film, un texte de voyageur décrivant un campement amérindien, des témoignages d'Amérindiens, confrontés à un extrait de film aux personnages caricaturaux). Cela amènerait les élèves à chercher eux-mêmes à résoudre la tension entre l'imaginaire et la réalité historique. De sorte, les élèves constateraient comment le western fait partie des grands genres de l'imaginaire occidental et combien ces œuvres s'affranchissent de la réalité historique. Ils pourraient aussi constater comment ce genre fictionnel change, évolue, se modifie et s'interroge sur la relation à l'autre, à cet « Indien » inconnu.

La clé de l'enquête culturelle, comme nous l'avons déjà souligné, réside dans l'envie de comprendre et de démonter les mécanismes des objets culturels qui nous sont opaques. Rien du fonctionnement de la société amérindienne ne nous est expliqué lors d'une attaque de diligence d'un film de John Ford (*La chevauchée fantastique*, 1939). Pourtant, des milliers de films mettent en scène des Amérindiens sous forme de caricatures hurlantes de manière non seulement raciste, mais ignorante. En faisant une enquête culturelle, on se rend compte que l'« Indien » hollywoodien est une construction, une pure invention.

Les formateurs d'enseignants, les enseignants, les éducateurs, malgré leur potentiel amour du cinéma comme forme artistique, ne doivent pas perpétuer un rapport infantile à ces légendes. Il importe conséquemment de les enseigner pour ce qu'elles sont : des pures fictions imaginaires. Cependant, il apparaît impossible de ne pas passer par elles, tellement elles sont prégnantes dans nos sociétés. La première idée d'Hergé comme aventure de Tintin, dans son essai premier « *Totor* », c'est le *Wild West*, et *Tintin en Amérique* (1932) aura sa chemise à

carreaux, son lasso, son chapeau, son cheval, et son méchant sorcier : les Amérindiens sont un décor d'aventure, ils sont déshumanisés. Dans un même ordre d'idées, certains habitants de Carcassonne, en France, la plus grande cité médiévale fortifiée d'Europe, racontent qu'enfants, à l'abri des remparts imposant de cette ville féérique, ils jouaient uniquement aux « cow-boys et aux Indiens » (témoignages d'habitants). Dans les années 1950, les enseignants de ces petits Français vivant dans un patrimoine médiéval ne se sont donc pas saisis de la force du château de Carcassonne environnant afin de planifier des enseignements culturels humanistes et une éducation à l'altérité culturelle (avec le Moyen Âge ou avec les hommes lointains). De la même manière, nombre de Québécois influencés par une vision d'un Moyen-Âge romantique (cycle arthurien, romans de Victor Hugo, réécritures « disneyennes », etc.) considéraient – et plusieurs considèrent toujours – que le célèbre hôtel Château Frontenac de Québec (1893), pure fiction architecturale s'il en est une, n'en était pas moins un monument historique issu de la Nouvelle-France. On pourrait à nouveau, invoquer l'échec ou, surtout, l'absence dudit enseignement culturel et de ladite éducation à l'altérité culturelle, dans le contexte premier des élèves.

Des Romains de l'Antiquité, décadents et orgiaques, à l'Amérindien brandissant le scalp des pionniers, au musulman avec le couteau entre les dents, les imaginaires sociaux, artistiques et informationnels caricaturent parfois la complexité des sociétés au profit du spectacle et du divertissement, et opposent le plus souvent, par souci d'aventure ou de dramatisation, les différentes sociétés et cultures.¹⁷ La circulation dans la culture par l'enquête permet de nuancer, de réfléchir, de comparer et de relativiser des violences et des croyances qui, sommes toutes, peuvent être destructrices¹⁸.

3.2. La question perpétuelle de la pluridisciplinarité, interdisciplinarité, co-disciplinarité

La compétence critique relève-t-elle d'une seule discipline ? Le ridicule de la question répond par lui-même. L'interdisciplinarité, la pluridisciplinarité ou la co-disciplinarité se posent toujours dans un enseignement organisé sur une base scolastique, avec un découpage des savoirs par disciplines (Bourdieu, 1984). De fait, la culture se trouve découpée entre lettres,

¹⁷ Hélas on pourrait considérer qu'il s'agit d'une généralisation abusive. L'industrie des jeux vidéo, première industrie mondiale de divertissement culturel au regard du chiffre d'affaire et sans doute du nombre d'heures visionnées, confirme notre analyse. En même temps qu'une diversification des genres et des styles de jeux, se perpétue, comme dernièrement, des œuvres dominantes (en nombre d'achats) sur le western, la narration policière ou les reprises historiques des guerres.

¹⁸ Les propres terroristes français ou belges, auteurs des divers attentats entre 2014 et 2017, auraient trouvé matière à réflexion à des enquêtes culturelles qui, en toute humilité, pourraient participer à une véritable remise en cause des certitudes fausses, des fausses idéologies. Et par évidence toutes les cultures apportent des œuvres à explorer : l'Orient des mille et une nuits est autant à travailler que la colonisation et l'émergence des monothéismes.

histoire, arts, sciences, etc. C'est ainsi que les curricula scolaires et universitaires organisent le monde la plupart du temps.

Dans l'enquête culturelle, sommes-nous dans un dialogue entre les didactiques (Chabanne et Dufays, 2011) ou dans un apprentissage se déroulant transversalement dans chaque discipline ? La recherche comparative mise en place en 2016-2017 (Martel *et al.*, 2018) au Québec et en France montre une forte tendance des enseignants français à se réfugier dans le disciplinaire, et une tendance plus pluridisciplinaire du côté des enseignants québécois. Lorsque, lors de l'enquête culturelle, l'enseignant demande la nature de l'image d'un château fort regardé (photographie, dessin, maquette, bande dessinée), nous sommes typiquement dans une « interdidactique » : les divers objets culturels et leur nature concernent manifestement toutes les disciplines et plus largement la littératie médiatique multimodale.

De fait, la co-disciplinarité préside du protocole de l'enquête culturelle. Aucune hégémonie d'une discipline sur l'autre n'est (et ne doit être) présente ; ce sont les regards croisés sur l'objet culturel où la spécificité de chaque discipline offre un angle d'éclairage complémentaire au service de la culture qui doivent être privilégiés. Une œuvre est tout à la fois fictionnelle, artistique et historique.

L'acceptation de cette dimension de l'enquête culturelle est essentielle et cela s'illustre bien par le biais de l'éducation à l'image expression des documents d'accompagnement proposés en France par le CLEMI¹⁹) ou de la lecture dite multimodale (images en complémentarité avec un autre mode). Cette éducation de l'image n'existe pas en soi comme discipline identifiée, mais peut bénéficier à toutes les disciplines et exiger, parallèlement, le recours à diverses compétences et savoirs disciplinaires (méthodologie historique, culture artistique, etc.) et pluridisciplinaires (compétences en LMM). De même, la sémiotique ou la sémiologie sont des aides à toutes les disciplines, permettant de nous interroger sur la nature d'une œuvre. Cette nature est le début de l'enquête culturelle : la parole autour des artefacts (des œuvres) s'apprend, et c'est une parole pluridisciplinaire (Chabanne *et al.*, 2011 ; Chabanne et Villagordo, 2008; Villagordo, 2010).

L'éducation à l'image, qui pourrait s'entendre comme un élément important de l'enquête culturelle, se heurte à cette pluridisciplinarité. Les quelques orientations officielles en matière d'éducation à l'image, loin de trouver écho dans les classes, restent souvent lettres mortes (Morgan Spalter et van Dam, 2009). Pour Lebrun (2015), cela peut s'expliquer justement par

¹⁹ Centre de Liaison et d'Education aux Médias et à l'Information. Organisme d'intérêt public associé au Ministère de l'Education Nationale.

le caractère interdisciplinaire de l'éducation à l'image, mais aussi par la suspicion qu'éprouvent plusieurs générations d'enseignants envers les images.

3.2.1. L'enquête culturelle et son ancrage dans l'interdisciplinarité

Lors des premiers travaux portant sur l'enquête culturelle (réalisés par l'École de Perpignan) et durant ceux réalisés par l'équipe France/Québec, plusieurs pistes culturelles ont été explorées : les gladiateurs comme figure de compréhension de l'Antiquité, la rencontre interculturelle (et plus précisément celle entre les Amérindiens et les Européens dans le dit « nouveau monde »), le mythe national français des Gaulois et précisément de Vercingétorix (la figure héroïque du résistant à César et à l'invasion romaine), l'utilisation imaginaire des nazis dans les fictions, la Shoah, le rapport entre les cultures nationales par les stéréotypes (à l'aide d'*Astérix* notamment [Rouvière, 2008]) et le rapport fiction/réalité historique (Moyen-Âge et Amérindiens/Pocahontas) dans l'œuvre de Disney.

L'équipe de formateurs qui, dans un premier temps, a initié l'enquête culturelle, a élaboré plusieurs points nécessaires, mais pas suffisants, pour proposer la mise en œuvre en classe de ce dispositif pédagogique inédit. La « pluridisciplinarité obligatoire » visant la co-disciplinarité (Sala *et al.*, 2015) en fait partie, tout comme la mise en situation des élèves avec des objets culturels soit problématiques (Parayre et Villagordo, 2012), soit proches de l'univers imaginaire des enseignés (Villagordo, 2008). De même, l'intérêt de proposer aux élèves des œuvres et des supports contradictoires (nous y revenons dans la section qui suit) a très tôt été soulevé. Cette mise en relation d'œuvres contradictoires sur un même sujet, des propos de vainqueurs ou vaincus, par exemple, ou bien de propagandes officielles contredites par la recherche (pour la réalité des expérimentations états-uniennes à Hiroshima et Nagasaki par exemple), permettent de commencer à enquêter et à ne plus prendre pour argent comptant ce qui se donne à voir.

3.3. Le rôle des œuvres contradictoires et des points de vue divergents

Le champ artistique (tout comme celui de l'histoire) étant un champ autocritique et réflexif en lui-même, il importe dans l'enquête culturelle visant l'interdisciplinarité langues/arts/histoire, de découvrir des œuvres réflexives moins connues, parfois contre-culturelles, qui permettent de contrebalancer les œuvres les plus réactionnaires. Grossièrement, par exemple, la bande dessinée parodique d'*Astérix* (Uderzo et Goscinny, 1959) contrecarre *Alix* de Jacques Martin

(réf.) (nous nous excusons de réduire une œuvre si complexe, mais elle présente souvent les ennemis de Rome comme l'exotisme menaçant) ou les péplums multiples qui répètent incessamment les mêmes visions fausses (voir Aziza, 2016). Au western de premiers degrés s'opposent *La flèche brisée* (Daves, 1950), *Little big man* (Penn, 1970), *Un homme nommé cheval* (Silverstein, 1970), voire *Danse avec les loups* (Costner, 1991) ; *Lucky Luke*, avec surtout Goscinny au scénario, se jouant par ailleurs des légendes de l'Ouest sauvage.

Les artistes se contredisent, ou du moins la réflexion artistique change avec le temps, passant de la caricature à une autocritique. Bref, les genres artistiques sont méta-réflexifs, ils changent selon les époques, pouvant passer d'un point de vue colonialiste, à un point de vue plus universaliste (c'est le cas pour *Tintin*) ; si on les observe dans la diachronie, ils proposent un dialogue contradictoire (les Africains américains ne sont pas représentés de la même manière dans *Autant en emporte le vent* [Victor Fleming, 1939] que dans *Django Unchained* (Quentin Tarentino, 2012)). On peut (on doit) donc confronter des œuvres d'époques différentes, parlant toutes d'un même fait historique; on peut ensuite les confronter également avec des documents, des témoignages ou des traces archéologiques de l'époque imaginée par les œuvres d'art. Ainsi, à travers les divergences apparaissent les failles de l'Histoire.

3.4. La question de la représentation du temps et de la résistance sémiotique des œuvres culturelles

Au cours des réflexions et des expérimentations d'enquêtes culturelles réalisées en classe, en France comme au Québec récemment, le problème de la représentation du temps chez les élèves, ou encore celui de la résistance sémiotique des images et des œuvres, est apparu comme un obstacle auquel il nous fallait nous attarder davantage. Pour répondre à la difficulté de la représentation du temps chez les élèves, Sala, Villagordo et Halimi (2015) proposent de recourir, lors de l'enquête culturelle, à la frise chronologique. Parallèlement, pour lever ou réduire le problème de la résistance sémiotique des images et des œuvres, les travaux québécois sur la multimodalité et la LMM (Lacelle *et al.*, 2017 ; Lebrun *et al.*, 2012) sont éclairants en ce qu'ils montrent que des compétences sont nécessaires pour cerner les artefacts qu'on pourrait considérer comme évident dans nos sociétés (regarder une vidéo sur Internet semble facile, en réalité il faut des compétences).

3.4.1. L'enquête culturelle et l'intérêt de la frise chronologique

L'enquête culturelle, en un nombre ciblé d'étapes, doit amener à visiter de façon critique une question culturelle essentielle (la rencontre de deux cultures, le Moyen-Âge, l'indianité, la réputation sanguinaire des Vikings, les jeux sanglants dans l'arène romaine, etc.). Les objets culturels proposés attestent souvent d'une temporalité conflictuelle (une bande dessinée de 1960 peut évoquer un événement des années 1400) : il faut conséquemment écouter la temporalité d'un objet culturel, son anachronisme, son ethnocentrisme, ce qu'elle cache. Confronter un artefact avec son contraire permet de faire apparaître sa construction : une peinture de la Renaissance permet de lire une peinture du Moyen-Âge, et vice versa, car chacune atteste d'un choix de société par rapport à l'apparence, au corps, à la sensualité, à la ressemblance et à la croyance. Comme le note Didi-Huberman (2002), une mémoire est toujours à l'œuvre dans une image. Tout objet culturel atteste de la société et de l'imaginaire qui l'a produit, ainsi que d'un point de vue, mais aussi de la distance temporelle et culturelle qui nous sépare d'elle. Cela nous renvoie à la réflexion de Barthes (1980) à propos des photographies, exprimant que toute image contient la distance temporelle qui nous sépare d'elle, et que nous l'éprouvons en la regardant.

Pour amener les élèves à davantage prendre en compte la temporalité d'un objet culturel, le recours à la frise chronologique dans le dispositif d'enquête culturelle est à considérer. Pour être porteuse de sens, la frise chronologique dont il est question ici doit être élaborée par les élèves, à partir d'un questionnement sur l'origine historique des œuvres proposées (que celles-ci soient composées de textes, d'images et/ou de sons). Elle est en soit une situation à résoudre et une façon de matérialiser la distance entre un fait et sa représentation (Martel *et al.*, 2018).

Par exemple, dans une enquête culturelle plaçant en son centre Notre-Dame de Paris, il s'agit d'incarner dans une frise que *Notre Dame de Paris* de Victor Hugo (avec le célèbre Quasimodo) est un roman de 1831 parlant d'événements censés se passer en 1482; on pourra également situer sur cette frise la cathédrale Notre Dame de Paris vers 1180, mais également *Le bossu de Notre Dame*, le film d'animation en 1996. Il faut sans doute d'ailleurs commencer l'enquête culturelle par le dessin animé, afin de remonter jusqu'au Moyen-Âge et de comprendre combien il fut réinventé par le romantisme hugolien. Dans cette enquête, quelques gargouilles réelles (les sculptures) pourraient être confrontées aux personnages gargouilles du film d'animation. De sorte, l'élaboration d'une frise problématisée par les élèves permet à ces derniers de procéder à une tentative de classement chronologique d'un

ensemble d'objets culturels qu'il s'agit de repenser en termes de temporalité et de liens culturels.

3.5. L'enjeu du bruit des œuvres ou de la résistance des images

Comme déjà évoqué, les œuvres culturelles déplacent, littéralement, l'enseignant ainsi que les élèves, hors des disciplines (ou dit autrement, elles exigent le regard complémentaire de plusieurs disciplines). L'œuvre prise comme carte postale, comme décor, comme illustration d'un propos, d'un fait historique, l'œuvre dont on ne doute pas, qui est transparente dans une pure figuration, cette œuvre ne sert à aucun apprentissage. *Vercingétorix jetant ses armes aux pieds de César*, peinture du peintre français Lionel Royer en 1899 (musée Crozatier, Le Puy en Velay, France /voir image 1), ne nous apprend rien sur la complexité historique de cet événement, ni sur l'artiste. Cette œuvre peut être un choc esthétique, et apporter une émotion, un rêve, un plaisir, ce qui est déjà important dans la dimension de l'expérience esthétique, les élèves peuvent travailler cet aspect. Pour comprendre le sens de l'œuvre, il faut cependant reconstituer le contexte nationaliste de la République française de cette époque pour comprendre quelque chose de spécifique, soit : la présentation d'un vaincu moralement vainqueur, d'un héros perdant et pourtant exalté comme un héros national (Sala *et al.*, 2015). Il faudrait, dans le cadre d'une enquête culturelle, confronter cette œuvre à des textes, à des images, par exemple des bandes dessinées, qui reprennent différemment cet épisode historique de la reddition de la bataille d'Alésia. Par ailleurs, on pourrait également mettre ce tableau dans une série de tableaux représentant des épisodes historiques afin de voir ce que l'esthétique de cette époque fait à l'événement décrit. Ainsi ce style dit académique, se confrontant à un tableau de Georges Grosz (1893-1959), de style expressionniste (1917), permettrait de comprendre la dimension apologétique de l'esthétique picturale de Royer. Ces comparaisons d'œuvres permettent l'émergence des intentions artistiques. Esthétique plastique et dimensions sémantiques sont liées, la forme et le fond sont en tension, en relation et ensemble permettent une éducation à un sensible contextualisé.



Image 1. Lionel Royer, *Vercingétorix jette ses armes aux pieds de César*, Huile sur toile, 321 x 482 cm, Musée Crozatier, Le Puy-en-Velay, France, 1899.

Nous pourrions dire que les œuvres de l'enquête culturelle sont là pour tout d'abord interroger les élèves, pas pour illustrer une leçon, un propos, ou un déjà-là stéréotypé. La peinture de Royer, comme toute peinture d'histoire au XIX^e siècle, contient une hétérogénéité temporelle (Didi-Huberman, 2002), la forme parle de la troisième République, le fond de l'Antiquité. Une œuvre d'une époque qui parle d'une autre époque, comme un film du genre péplum antique donne également à voir une technologie cinématographique qui n'a rien à voir avec l'Antiquité.

Cette imbrication ne doit pas être passée sous silence : tel ces élèves français de cinq ans découvrant avec étonnement que les moines vus dans un film n'étaient pas de vrais moines du Moyen-Age. Ils découvriraient ce qu'est le cinéma, une illusion. Dans l'enquête culturelle, il faut chercher à ce que l'œuvre soit soumise à une réelle enquête, c'est-à-dire à un processus interprétatif comparatif et contextualisé. Car il n'existe pas un art pur autonome, un art de la peinture par exemple qui ne serait pas lié à une mythologie, une religion, un récit, et de même, il est rare qu'un récit ne soit pas mis en musique, joué sur une scène, filmé, dessiné, peint, bref qu'il soit foncièrement multimodal.

Aux traditionnelles questions « qui, quoi, comment ? », on doit donc ajouter la nécessité pour l'élève de posséder les connaissances et compétences de LMM lui permettant de lire l'image, le texte, le son et le mouvement de manière complémentaire – multimodale –, tout comme on doit ajouter les questions « pourquoi et quand ? » qui permettent de prendre une distance critique. Interpréter et questionner le sens de l'œuvre et son mode expressif (monomodal ou

multimodal), la situer dans le temps, trouver ses sources, tout cela n'est pertinent que face à d'autres œuvres. Une œuvre n'est en effet jamais seule, elle est toujours partie prenante d'une succession. Comme le décrypte Didi-Huberman (2002) à partir d'Aby Warburg : les images font parties d'une chaîne d'images, elles se répondent d'un point de vue à l'autre, d'une époque à l'autre. Nous souhaitons, par l'enquête culturelle, reconstituer cette chaîne des images qui est invisible. Cet enchaînement nous libère en nous montrant le chemin que la culture trace.

En quoi interroger un film, un tableau, un texte littéraire, une bande dessinée, et toutes catégories d'images est-il essentiel dans un cadre scolaire ? Précisément, pour sortir du fleuve-culture inconscient dans lequel nous baignons. Petitat (2010) explique bien que toute activité interprétative nous met *de facto* dans une position à la fois méta-discursive et méta-réflexive. Si l'on repense à une peinture de Royer de 1899, cette image montre apparemment des Gaulois (et leur chef Vercingétorix), mais les élèves doivent comprendre que le peintre a vécu 1900 ans après ces Gaulois... Dès lors, sur quoi se base-t-il, pourquoi peint-il cette scène ?

Une autre enquête pourrait conduire l'élève à se demander si le portrait de Pocahontas (voir images 2 et 3) est réaliste, inventé, fictionnalisé, fantasmagorique ? Pourquoi Pocahontas est-elle représentée habillée en amérindienne et, sur cet autre dessin, en européenne ? De quand datent ces images, et comment se situent-elles par rapport à la vie de cette femme ? Qu'est-ce que le peintre a voulu montrer en donnant ce visage à cette personne, surtout s'il ne l'a jamais vu ? Veut-il la valoriser, la rabaisser, en montrer l'indigénisme, la primitivité, la méchanceté, la roublardise, la noblesse ? Comme le rappelle Petitat (2010), un même objet a plusieurs sens, et il y a toujours une incertitude quant à son référent (ici Pocahontas) : les objets que l'on compare prennent un autre sens, celui des liens culturels, ils s'inscrivent dans une chaîne, un enchaînement significatif et Pocahontas se révèle d'une autre manière à travers ses portraits contradictoires²⁰.

²⁰ La vérité de la vie de Pocahontas est un élément historique à découvrir, et la chaîne des réinventions et des mythes qu'elle a suscités sont à interroger : une sauvage convertie au christianisme anglican, une vision idyllique rousseauiste des rencontres interculturelles, un divertissement naïf des studios Disney? Les écarts en apprennent beaucoup sur les époques qui se sont saisies de son image. On découvre ainsi comment le monde est raconté, comment telle époque est réinventée. Une œuvre d'art relie à la fois à son référent (les Gaulois) et trompe, coupe du réel. C'est un filtre déformant. Les signes de ses contradictions sont à interroger, c'est le but central de l'enquête culturelle : tel peintre a-t-il connu Pocahontas? Comment la représente-t-il? Quelle est la rhétorique (Barthes, 1964) esthétique et visuelle qu'il nous propose? Rien ne va plus de soi, lorsque se présente un second portrait contradictoire : on ne sait pas qui était ce personnage au final, pas vraiment, ni quelle était son apparence, et on proposera également une image du film de Terrence Malick *Le Nouveau Monde* (2005, inspiré d'une gravure de Van de Passe).



Images 2 et 3. Portraits de Pocahontas

Gravure de 1616 de Simon Van de Passe ; peinture de Thomas Sully, vers 1700

L'incertitude du référent (qui étaient vraiment Vercingétorix, Pocahontas ? Une rue du Moyen-Âge était-elle ainsi, un château fort comme cela ?) permet d'interroger les intentions des auteurs, de construire la notion de point de vue (point de vue politique, idéologique, historique, culturel). Tout document, il ne faut pas l'oublier, montre et cache à la fois, dévoile et voile. Jules César (en 52 avant notre ère, dans *Commentaires sur la guerre des Gaules*), décrivant sa victoire sur les Gaulois, est quasiment l'unique source textuelle sur ces peuples (un ensemble de plus de cent tribus au moins). Il est cependant, dans un même temps, celui qui invente, noirci, accable ces peuples, les rendant barbares, sanglants. Les vainqueurs écrivent l'histoire; les damnés, les vaincus donnent rarement leur point de vue (Benjamin, 1991).

En cherchant, sélectionnant et en confrontant des artefacts, objets ou œuvres, on découvre à la fois des médiateurs de la culture et des obstacles à la compréhension de la culture. Tout artefact, toute image, toute œuvre, se situe entre vérité et mensonge (quel est le bon portrait de Pocahontas? En existe-t-il un ? Pourquoi des artistes ont-ils représenté des femmes différentes selon les époques ?). L'enquête culturelle, à cet égard, vise à rendre cohérent un récit éclaté (c'est la fonction de tout récit, selon Ricœur [1983]) : à travers la mise en relation des éléments de culture, on reconstitue un récit qui englobe l'œuvre et une chaîne d'œuvres qui ont une relation culturelle (par la lecture multimodale de l'œuvre, par l'analyse, la comparaison, la frise chronologique problématisée, etc.).

4. L'enquête culturelle multimodale : proposition d'un parcours

Au regard de nos dernières recherches de terrain, considérant la difficulté d'appréhension de notre proposition d'enquête culturelle par les enseignants en France comme au Québec (Martel *et al.*, 2018) et à la lumière des constats nés de notre démarche réflexive, nous considérons qu'il faille proposer cinq étapes permettant la réalisation d'enquêtes culturelles multimodales visant l'éducation culturelle et interdisciplinaire. Les premières et dernières étapes seraient obligatoirement interdisciplinaires, autrement dit non-disciplinaires. Les trois du milieu convoquent des savoirs et compétences disciplinaires plus spécifiques à la langue (littérature), aux arts et à l'histoire. Elles sont dans ce qui suit présentées et elles sont illustrées autour de l'étude de Pocahontas et des œuvres qui y sont liées.

4.1. Étape 1 : la culture de l'élève comme point d'ancrage pour évoquer le passé

La première étape nécessite de prendre son temps (Villagordo, 2010) pour la découverte d'une œuvre proche des élèves : une bande dessinée, un jeu vidéo, un extrait filmique (film d'animation), une chanson contemporaine, un blogue, un site seront privilégiés plutôt qu'un extrait d'opéra ou de poème antique. La proximité vise à construire un pont entre la culture des élèves et la culture savante, à partir de la question posée. Le film d'animation *Pocahontas. Une légende indienne* des studios Disney (1995) sera la porte d'entrée, par exemple, de la question autour des rencontres interculturelles en histoire. Cela peut être aussi un film récent mettant en scène les dieux de l'antiquité, *La colère des Titans* de Jonathan Liebesman (2012) ou bien un jeu vidéo récent abordant l'Antiquité (*God of War*, *Titan Quest*, *Nyx Quest : kindred spirits*), pour découvrir la mythologie.

Cette première séance ne doit pas être disciplinaire et doit porter l'attention sur la réception de cette œuvre (et sa « lecture » multimodale). On doit guetter et mettre en valeur les effets et les interrogations que produit l'œuvre. On prend le temps d'une interprétation collective (soit en grand groupe, d'emblée, soit en petits groupes qui échangent ensuite sur leurs impressions et leurs interprétations du sens de l'œuvre, ou font des remarques sur la forme, les modes de communication mobilisés, l'histoire racontée, l'apparence, etc.). *Le bruit de l'image*, sa

forme, sa nature, son esthétique, la sensation qu'elle procure, tout le poids qu'elle porte, tout peut être considéré pour ouvrir à une pluralité interprétative (Petitat, 2010; Villagordo, 2010).

On déterminera aussi dans cette première séance la nature du document, voire on s'interrogera sur ce qu'est un dessin animé, un film documentaire, une photographie, une image numérique. On précisera le genre fictionnel ou artistique : fantastique, science-fiction, princesse (Pocahontas). Le « qu'est-ce que c'est ? » (nature de l'œuvre) et le « comment cela est fait ? » (style artistique, signes plastiques de l'œuvre, etc.) sont de fait le centre de la première séance : on ne doit pas s'intéresser au référent historique qui occupe trop la place, souvent d'emblée (pas de « qui était Pocahontas ? »). Tout peut donc être abordé, sauf les questions de contenus historiques. Nous sommes dans une séance d'éducation à la réception/lecture multimodale, dans un moment interdisciplinaire. Il importe de « sanctuariser » ce moment, sinon les enseignants se précipitent dans les savoirs disciplinaires (les Indiens étaient...), qui les rassurent, sur les savoirs historiques connus et stables. Le plus souvent les formes, les médiums, les matériaux, l'esthétique d'une œuvre, son style expressif, sont passés sous silence au profit du contenu, de l'histoire montrée, de la figure représentée.

4.2. Étape 2 : la nécessité de comparer et de confronter les éléments de culture identifiés

La seconde étape est celle de la comparaison. L'enseignant propose un premier environnement d'enquête : plusieurs portraits de Pocahontas sont, par exemple, confrontés au dessin animé. Le travail par groupe semble nécessaire au démarrage du doute, de l'étonnement, de la surprise, que l'on doit partager, discuter, noter, relever. Chaque groupe peut avoir les mêmes éléments culturels à comparer ou bien une suite d'éléments différents. Par exemple, chaque groupe peut avoir le portrait de la Pocahontas de Disney, plus un second portrait, une gravure, une peinture ou un dessin, ou encore une photographie du film de T. Malick. Après, le travail de comparaison (ressemblances et différences) est mis en commun. Cette étape se termine en se posant des questions de ce type : pourquoi constate-t-on des écarts entre les images ici confrontées et comment pourrait-on trouver des renseignements sur les époques et les auteurs de ces œuvres ? Que signifient ces écarts ?

4.3. Étape 3 : la distinction entre fiction et « réalité » historique

La troisième étape propose des textes et des documents qui concernent les images et qui vont commencer à situer historiquement les œuvres ainsi que les interrogations quant à la véracité historique de telle ou telle chose : « elle a bien existé, c'était il y a longtemps, personne ne l'a prise en photo ». La mise en réseau des œuvres se fait avec des textes et des informations que l'enseignant propose ou que les élèves cherchent selon leur capacité d'autonomie : auteurs des peintures, quand vivait le réalisateur du dessin animé, du film, est-ce qu'il a pu rencontrer, connaître Pocahontas ? L'approche est ici socio-historique, voire géographique : une carte peut montrer où vécut Pocahontas, où eu lieu la rencontre entre des Anglais et la tribu amérindienne ? Par exemple, on fait des recherches sur Thomas Sully, peintre d'un portrait, d'une Pocahontas dont il n'a jamais vu ni le contexte, ni l'époque. On chasse les paradoxes, les écarts temporels et géographiques. On produit un schéma des relations entre les œuvres et les textes. On les relie par une arborescence ou un schéma heuristique (Martel *et al.*, 2018).

4.4. Étape 4 : la mise en production

La quatrième étape est celle d'une pratique de réappropriation, plus orientée vers les arts visuels, musicaux ou littéraires. On redessine, on réécrit, on invente sa vision de Pocahontas ou de la culture indienne, ou encore de la rencontre entre les Anglais et les Indiens. On peut aussi faire une vidéo de cette rencontre, une scène de théâtre, car inventer sa version revient à prendre des décisions précises qui forment à l'artifice. On comprend mieux que tout document, toute image, tout texte descriptif, poétique ou fictionnel est une invention-fabrication. Les consignes visent à créer : « raconte ta version de la rencontre entre les Indiens et les Français, Anglais, etc. » « Qu'a ressentie Pocahontas la première fois qu'elle a vu un Anglais ? ». « Raconte, etc. »

4.5. Étape 5 : la mise en perspective temporelle et critique

Enfin, la dernière étape consiste à faire percevoir l'épaisseur du temps historique de même que l'objectivité ou l'artifice de certaines sources en remplaçant dans la chronologie les différents documents supports. Il s'agit pour cela d'établir une frise chronologique réflexive, débattue en petit puis en grand groupe (voir Figure 1).



Figure 1. Martel *et al.* (2018). Matériel de classe, tout droit réservé.

Une telle frise permet à l'élève de bien prendre conscience de la dimension temporelle de cette suite d'éléments culturels : des dates initiales de vie de Pocahontas, aux portraits peints par la suite, à la gravure de son vivant, en passant par les propres portraits que l'on a produit en classe, en situant le film de T. Malick, le dessin animé de Disney, on comprendra que tout part de la gravure. Sur la frise, le film de Malick peut être symbolisé par l'affiche du film ou un photogramme de l'actrice en costume anglais ou amérindien. Des couvertures de bande dessinée reprenant l'histoire de Pocahontas peuvent être situées, les textes et témoignages doivent également être placés. Tout cela est un travail en soi : mesurer les siècles, bien matérialiser les écarts temporels, voilà un travail de groupe certain qui vise à estimer le poids de l'histoire.

4.6. Précisions complémentaires

Le degré d'initiative des élèves lors des étapes deux et trois dépend de l'âge, de la méthode pédagogique : *a priori* viser la recherche sur Internet ainsi que dans une série de livres, de documents, de textes, de différentes versions d'albums de jeunesse permet une plus ou moins grande initiative des élèves. Il est un âge où proposer trois albums ou trois livres différents sur Pocahontas suffit à produire une enquête comparative de ces objets culturels. Un autre âge

peut permettre d'essayer de voir si beaucoup de livres ont été publiés sur Pocahontas : on fait une recherche sur Internet pour le savoir.

L'enquête culturelle propose aux élèves la création de leur propre environnement de recherche culturelle, mais les enseignants doivent eux-mêmes produire un ensemble de propositions qui constituent un ensemble sémiotique variés : soit des suites d'images, ou une image ou deux (tout type d'image), un ou des textes, un extrait de film ou de documentaire, une visite de monument, une série d'ouvrages, d'objets.

De fait tout aura tendu vers le fait de resituer une œuvre, une image dans la culture qui l'a produite, et de comprendre le chemin qu'elle a parcouru jusqu'à nous. Une image qui appelle des compétences en LMM, développées au sein d'une tâche riche à mener.

Conclusion

L'enseignement par l'enquête culturelle vise à pouvoir se repérer et se mouvoir dans la culture humaniste. Cette culture est multiséculaire et ne peut être réduite à une seule discipline. Nous souhaitons développer les compétences interprétatives en LMM, et développer le sens critique qui constitue la compréhension humaniste et laïque permettant une approche culturelle des apprentissages. Évaluer, critiquer, apprécier une esthétique, une poétique, démêler le vrai du faux, apprendre à décrypter le style artistique de toute sorte d'objets et d'œuvres, comparer, resituer, insérer dans une chronologie : voici les compétences que l'on développe par l'enquête culturelle. La variété des artefacts culturels (du film à l'enluminure en passant par une page Internet) dynamise l'utilisation des compétences en LMM).

« Interpréter une œuvre fictionnelle consiste à effectuer des renvois à plusieurs étages et dans plusieurs directions, ces opérations survenant sous la forme d'un mélange de succession et de simultanéité » (Petitat, 2010, p. 13). L'enquête culturelle suppose de passer par des schémas, une arborescence, qui permet de noter le lien entre les œuvres et éléments culturels (simultanéité : on compare quatre portraits de Pocahontas), puis la frise problématisée organise différemment la succession (on situe dans les siècles les différents portraits, et on s'interroge sur les époques qui ont produit ces images). L'éducation artistique s'enrichit de cette démarche en permettant une réflexion sur un art contextualisé.

Il s'agit de véritablement peser sur la création d'habitudes culturelles, d'habitudes mentales de l'élève, permettant pour lui de tisser des liens entre les objets culturels de tous ordres, tel que

le fait spontanément un amateur cultivé dans ses pratiques quotidiennes. La question du lien entre la culture populaire et la culture savante au sein de l'école nous demande de toujours tenter de créer des points de passage, des ponts cognitifs (Develay, 1999) en luttant contre la trop grande inertie des hiérarchies artistiques et culturelles dans l'espace scolaire, et contre le cloisonnement des disciplines et des expressions artistiques.

Bibliographie

Amselle, J.-L. (2001). *Branchements*. Paris : Garnier-Flammarion.

Amselle, J.-L. (2005). *L'art de la friche*. Paris : Flammarion.

Aziza, C. (2016). *Guide de l'antiquité imaginaire. Roman, cinéma, bande dessinée*. France, Les Belles Lettres.

Barthes, R. (1980), *La chambre claire : Note sur la photographie*. Paris : Seuil.

Bauman, Z. (2004). *L'Amour liquide, De la fragilité des liens entre les hommes (Liquid Love, 2003)*. France : Edition du Rouergue.

Belting, H. (2004). *Pour une anthropologie des images*. Paris : Gallimard.

Benjamin, W. (1991). « Sur le concept d'histoire ». Dans *Écrits français*. Paris : Gallimard.

Blanchard, P., G. Boetsch, N. Snoep, et L. Thuram (2011). *Exhibitions - L'invention du sauvage*. Arles/Paris, Actes Sud/Musée du Quai Branly.

Boucheron P. (2017) (dir.), *Histoire mondiale de la France*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement de goût*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.

Boutin, JF (2015). La bande dessinée et l'école: actualisation, compétences multimodales et écueils. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, vol. 4, 1, printemps 2015, p. 29-35.

Boutin, JF. et Martel, V. (2018). Le roman graphique — bande dessinée — historique : entre discours profane et discours savant... une lecture dialectique. In Éthier, M.-A. et Lefrançois, D. (sous la dir.). *Mondes profanes : enseignement, fiction et histoire*. PUL, p. 291-310.

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

- Chabanne J.-C. et É. Villagordo (2008). « Dire l'expérience esthétique : le développement conjoint des compétences culturelles, identitaires et langagières », dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire* Paris : Le Manuscrit Éditeur, p. 279-304.
- Chabanne J.-C., M. Parayre et É. Villagordo (2011). « Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle », *Repères*, n°43, p. 77-102.
- Chabanne J.-C., M. Parayre et É. Villagordo (dir.) (2012). *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. Paris : L'Harmattan.
- Darras, B. (1998). « Introduction », *Publics et Musées*, n°14, Education artistique à l'école et au musée. p. 9-14. www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1998_num_14_1_1113
- Delavet, T. et Olivier, M-F. (2014). *La culture au cœur des apprentissages*. Paris : ESF Éditeur.
- Descola, P. (2005), *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard.
- Develay, M. (1999). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris, France : ESF.
- Didi-Huberman, G. (2002). *L'image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris : Minuit.
- Domingo, M., Jewitt, C. et Kress, G. (2015). Multimodal social semiotics: Writing in online contexts. Dans J. Rowsell et K. Pahl (dir.), *The Routledge handbook of literacy studies* (p. 251-266). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.
- Gallego, J. (dir.) (2015). *La bande dessinée historique / Premier cycle : L'Antiquité*. France, Presses de l'université de Pau et des pays de l'Adour.
- Godelier, M. (2007). *Au fondement des sociétés humaines : ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Albin Michel.
- Godelier, M. (2015). *L'imaginé, l'imaginaire et le symbolique*. France, CNRS Éditions.
- Gramsci, A. (1978). *Cahiers de prison. Tome III. Cahiers 10 à 13*. Paris : Gallimard.
- Jameson, F. (2007). *Le postmodernisme ou la logique culturelle du capitalisme tardif*. France, ENSBA.
- Lacelle, N., Boutin, JF et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique. Outils conceptuels et didactiques*. Québec: PUQ.

Lacelle, N., Lebrun, M. et Boutin, J.-F. (2015). *Définition de la littératie médiatique multimodale*. Récupéré du site du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale : <http://litmedmod.ca/>

Lacelle N., Lebrun M., Boutin J.-F., Richard M. et V. Martel (2015). « Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire : une grille d'analyse transdisciplinaire », dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, Québec : Presse Universitaire du Québec, p. 168-184.

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

Lebrun, M. (2015, octobre). La littératie visuelle : genèse, défense et illustration. *Revue de Recherches en Littératie médiatique multimodale (R2LMM)*, 2. Récupéré du site http://litmedmod.ca/sites/default/files/r2lmm/r2-lmm_vol2_lebrun.pdf

Lévi-Strauss, C. (1964-1971), *Mythologiques (4 volumes)*. Paris : Plon.

Martel, V., Sala, C., Boutin, J.-F. et Villagordo, E. (2018). Développer des compétences en littératie visuelle et multimodale par le croisement des disciplines histoire/français/art. *Revue R2LMM*, no. 7.

Martel, V. (2018). Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire. Former à l'enquête en classe d'histoire.

Mattelart, A. et E. Neveu (2003). *Introduction aux Cultural Studies*. France, La Découverte.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.

Manfred, E. (2008). « Cultural and Literary Studies », *Canadian Review of Comparative Literature*, vol. 31, p. 460-467.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Morgan Spalter, A. et van Dam, A. (2009). Digital visual literacy. *Theory into Practice*, 47(2), 93-101.

Parayre M. et É. Villagordo (2007). « Littérature et Arts plastiques : l'activité de l'élève dans la classe (Un exemple à partir de *Loup noir* d'Antoine Guilloppé) », dans J.-C. Chabanne et F. Demougin (dir.). *7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature*. Montpellier, IUFM de l'Académie du Languedoc-Roussillon.

Parayre M. et É. Villagordo (2012). « La construction du je/lecteur scolaire est-elle liée aux œuvres à problème ? », dans J.-C. Chabanne, M. Parayre et É. Villagordo (dir.), *La*

rencontre avec l'œuvre. Eprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture. Paris : L'Harmattan, p. 295-315.

Petit, A. (2010). « Introduction », dans A. Petit (dir.). *La pluralité interprétative. Aspects théoriques et empiriques*, Paris : L'Harmattan, p. 7-1.

Rouvière, N. (2008). *Astérix ou la parodie des identités*. Paris : Garnier-Flammarion.

Sala C., É. Villagordo et J. Halimi (2015). *Astérix ou une éducation humaniste par la parodie*. Dans J. Gallego (dir.), *La bande dessinée historique : premier cycle, l'Antiquité*, Pau, France : Presses de l'Université de Pau et des pays de l'Adour, p. 31-42.

Sala, C. et Martel, V. (à paraître). Évaluation informelle et apprentissage autorégulé dans un contexte de co-disciplinarité: quelles pratiques enseignantes, en France et au Québec, lors d'enquêtes culturelles? In Mercier, Y. Mottet, L., et Cartier, S. (sous la direction), *Rôles de l'évaluation dans l'autorégulation de l'apprentissage et l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire et de formation : point de vue des enseignants et des formateurs*.

Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. New-York, NY : Teachers College Press.

Villagordo, É. (2008). « Pour une dimension anthropologique de l'enseignement de la culture », *TREMA*, 30, 87-100. Récupéré de <http://trema.revues.org/187>

Villagordo, É. (2010). « Voir Caspard David Friedrich. Genèse de la compétence interprétative dans la socialisation scolaire », dans A. Petit (dir.). *La pluralité interprétative. Aspects théoriques et empiriques*, Paris : L'Harmattan, p. 177-195.

Vuillard, É. (2014). *Tristesse de la terre*. Arles, France : Actes Sud.

Zakharthouk, J.-M. (1999). *L'enseignant un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.