



**HAL**  
open science

## En passant par la peinture

Marie-Sylvie Claude

► **To cite this version:**

| Marie-Sylvie Claude. En passant par la peinture. 2018. hal-01918261

**HAL Id: hal-01918261**

**<https://hal.science/hal-01918261>**

Preprint submitted on 10 Nov 2018

**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.

## En passant par la peinture

Marie-Sylvie Claude (LITT&ARTS/Université Grenoble Alpes)

Nous nous intéresserons ici à une pratique qui, en classe de français dans le secondaire, consiste à donner à des exercices de réception de la peinture un rôle de médiation pour que les élèves apprennent à mieux lire la littérature.

Les programmes invitent les enseignants, au collège, à pratiquer la « lecture et compréhension de l'écrit et de l'image »<sup>1</sup>. Au lycée (2010), les élèves doivent « être capables de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés »<sup>2</sup>. Les œuvres picturales sont souvent évoquées parmi les *images à lire*. Or les concernant l'expression *lecture de l'image* peut poser problème par chacun des deux termes qui la composent si on les prend au pied de la lettre. D'une part, un tableau ne fait pas nécessairement image et, même quand il est figuratif, ses composantes ne peuvent se réduire à leur fonction mimétique, elles prennent sens pour le récepteur par leurs caractéristiques plastiques et pas seulement iconiques (Vouilloux, 2004). D'autre part, un tableau ne se lit pas, du moins pas au sens propre, car les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits, pour significatives qu'elles soient, ne font pas l'objet d'un encodage de type linguistique. Si les propositions théoriques de la sémiologie picturale peuvent faire référence pour cet exercice scolaire, elles déconstruisent cependant le présupposé d'isomorphie entre lecture littéraire et réception picturale : le tableau est virtuellement porteur d'une signification aussi riche que le texte, à construire par son récepteur, mais il y a forcément métaphore à parler « de vocabulaire ou de lexique picturaux, de syntaxe figurative » (Marin, 1971, p. 9). Ainsi faut-il prendre garde aux « assimilations hâtives que cautionne l'application au visuel de termes appartenant à la terminologie linguistique ou rhétorique. » (Vouilloux, 2006, p. 137). C'est pourquoi nous préférons utiliser ici le mot *commentaire*, littéraire ou pictural, que nous ne limitons pas à l'exercice du baccalauréat en tant que forme rhétorique, mais qui nous servira à désigner tout discours oral ou écrit interprétatif métatextuel (Daunay, 2004), pratiqué sur un texte littéraire, et son adaptation à la peinture. Une autre métaphore est utilisée dans un rapport de l'inspection générale de 2000 : apprendre à donner sens à l'image serait un « détour opérant », « un apport méthodique indéniable, dans la mesure où la démarche d'analyse pour " déchiffrer " une image est plus spontanément reçue par les élèves » (Waysbord-Loing, p. 16). Les élèves pourraient donc réaliser, en travaillant sur la peinture, des apprentissages susceptibles de profiter à leurs apprentissages littéraires, car ils y seraient « spontanément » plus à l'aise. Au lycée (2010), il est noté que des « ouvertures vers les autres arts doivent permettre d'enrichir les interprétations, de développer le goût pour les œuvres et de vivifier les apprentissages ». Le contexte permet de comprendre que ces œuvres dont il faut développer le goût en passant par les autres arts sont principalement les œuvres littéraires et que les apprentissages qu'il s'agit

---

<sup>1</sup> Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n°10 du 19 novembre 2015.

<sup>2</sup> Programmes de français du lycée. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

de vivifier sont principalement les apprentissages littéraires. Les programmes de collège (2015) reprennent le projet du *détour*, même s'ils soulignent davantage la spécificité des différents arts : au cycle 4, « les images sont l'occasion de confronter [les élèves] à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes et de développer des méthodes d'analyse spécifiques pour chacun d'entre eux. » (p. 236): Il s'agit donc d'opérer un *détour* par le commentaire des œuvres picturales qui ferait de médiation pour mieux revenir à une activité centrale de la discipline, le commentaire des œuvres littéraires. Cette prescription curriculaire serait donc une transposition didactique des pratiques trans-sémiotiques : or la recherche fait apparaître la nécessité de définir précisément les conditions d'applicabilité des démarches à chacun des arts (Vouilloux, 2006), du fait des écarts sémiotiques et des écarts herméneutiques qui en découlent. Écarts qui pourraient bien faire craindre, sur le plan didactique, la difficulté du transfert vers l'un des objets des apprentissages réalisés en travaillant sur l'autre, si ce que la démarche de médiation de sens a de spécifique sur chacun des arts n'est pas pris en compte. Nous nous demanderons ici dans quelle mesure et à quelle condition commenter la peinture (au sens large que nous proposons de donner au mot) peut faire médiation pour apprendre à commenter la littérature. Il faut d'abord savoir si le commentaire pictural est plus accessible aux élèves que le commentaire littéraire, et si c'est le cas de tous les élèves, ou seulement des élèves à qui leur parcours social rend familière la culture artistique enseignée à l'école (on pourrait craindre que certaines œuvres picturales, peinture religieuse ou non figurative par exemple, soient hermétiques aux autres et que la démarche ne soit susceptible de renforcer les inégalités de réussite corrélées aux inégalités sociales)<sup>3</sup> ? S'ils réussissent mieux en commentaire pictural, les compétences acquises ou manifestées sont-elles transférables spontanément au commentaire littéraire ? Peut-on déléguer à l'objet un rôle de médiation ou est-il nécessaire que l'enseignant – ou le médiateur – étaye de façon spécifique cette médiation ?

### 1. Méthodologie et cadre théorique

Pour traiter de ces questions nous repartirons d'une étude plus ample, qui s'appuyait sur une enquête auprès de 350 élèves de troisième et de seconde scolarisés dans des établissements de l'académie de Créteil au recrutement nettement contrasté socialement (de 60% de catégories socio-professionnelles défavorisées à 10%) et auprès de 200 enseignants de français de la même académie (Claude, 2015). Pour ce qui est des élèves des élèves, chacun d'entre eux a écrit un commentaire d'une des six reproductions picturales et d'un des six extraits littéraires, choisis parce qu'ils présentaient d'après notre analyse des difficultés équivalentes (voir Claude, 2017) 4. Les modalités d'exécution du travail

---

<sup>3</sup> D'après les enquêtes sociologique, par exemple celles d'Olivier Donnat (2011), il demeure en France « une forte stratification sociale des pratiques culturelles » (p. 28). La fréquentation de la peinture notamment reste la pratique de distinction que montrait l'enquête de Pierre Bourdieu et Alain Darbel en 1966 dans *L'amour de l'art* : « croissant fortement à mesure que le niveau d'instruction s'élève, la fréquentation des musées est presque exclusivement le fait des classes cultivées » (p. 35).

<sup>4</sup> 159 élèves ont travaillé des œuvres du XX<sup>e</sup> siècle : Pablo Picasso, *La Famille de saltimbanques* (1905) ; Vassily Kandinsky, *Paysage sous la pluie* (1913) ; Marc Chagall, *La Crucifixion blanche* (1938) ; Guillaume Apollinaire, « Le Pont Mirabeau », *Alcools* (1913) ; Jean Cocteau, extrait d'*Orphée* (1927) ; Colette, extrait de *Sido* (1929). 191 élèves ont travaillé sur des œuvres du XVII<sup>e</sup> siècle : Corneille, *Stances à Marquise* (1658) ; Racine, extrait d'*Andromaque* (1667) ; Molière, extrait du *Malade imaginaire* (1673) ; Claude Gellée, *Ulysse remet Chrysis à son père* (vers 1644) ; George de La Tour, *Le Tricheur à l'as de carreau* (vers 1635) ; George de La Tour, *La Nativité ou le Nouveau-né* (1645-1650) 159 élèves ont travaillé des œuvres du XX<sup>e</sup>

étaient les mêmes pour les deux exercices et la consigne était rédigée semblablement : « écrivez dix lignes (au minimum) pour commenter (donnez quelques-unes de vos impressions) »<sup>5</sup>. Suivait une phrase autorisant à ne pas traiter l'un des deux objets en expliquant pourquoi. Des entretiens post passation menés avec 11 groupes de 2 à 4 élèves d'établissements de recrutement défavorisé nous ont permis d'affiner la compréhension des conduites d'élèves dans les deux exercices. Le corpus a fait l'objet d'une double analyse comparative, entre commentaire littéraire et pictural d'une part, entre profils sociaux des élèves d'autre part. Du côté des enseignants, nous avons cherché à comprendre leur approche des deux arts et à connaître leurs attendus pour les deux exercices, de manière à obtenir une référence à l'aune de laquelle comparer les commentaires des élèves. Pour ce faire, nous avons mené une enquête à questions ouvertes auprès de 108 enseignants de français de l'académie de Créteil, de 11 entretiens, et une seconde enquête de vérification à questions fermées auprès de 103 autres enseignants.

Ces enseignants disent très majoritairement transposer à l'identique leurs attendus et objectifs du texte littéraire au tableau, ce qui est compatible avec les programmes. Nous avons repéré, grâce aux récurrences lexicales dans les réponses des enseignants, les attendus qui paraissent les plus consensuels. Pour les classer et les étiqueter, nous nous sommes référée aux registres cognitif, culturel et identitaire symbolique, tels que les définissent Rayou et Bautier (2013), selon qui un apprentissage scolaire configure trois registres qui interagissent. Le premier est « cognitif ». Il est constitué, pour l'activité qui nous intéresse, des procédures de conception et de justification de l'interprétation. Le deuxième registre, « culturel », concerne les savoirs généraux et spécialisés qui y sont nécessaires. Le troisième est « identitaire-symbolique » : toute activité scolaire « construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut » (p. 32) ; commenter une œuvre littéraire ou picturale requiert un engagement subjectif qui participe d'une certaine manière d'être soi et les attendus scolaires reposent sur un système de valeurs attachés à l'art, auquel il faut symboliquement adhérer. Nous avons cherché à dégager des réponses des enseignants des critères définissant les trois registres attendus, ce de manière à mener notre analyse comparative des commentaires des élèves selon qu'ils correspondaient plus ou moins à ces critères. Ce qui nous a permis de connaître pour chacun des deux arts et pour les différents profils sociaux la proportion des commentaires relevant d'une activité compatible aux attendus dans les différents registres.

---

siècle : Pablo Picasso, *La Famille de saltimbanques* (1905) ; Vassily Kandinsky, *Paysage sous la pluie* (1913) ; Marc Chagall, *La Crucifixion blanche* (1938) ; Guillaume Apollinaire, « Le Pont Mirabeau », *Alcools* (1913) ; Jean Cocteau, extrait d'*Orphée* (1927) ; Colette, extrait de *Sido* (1929). 191 élèves ont travaillé sur des œuvres du XVII<sup>e</sup> siècle : Corneille, *Stances à Marquise* (1658) ; Racine, extrait d'*Andromaque* (1667) ; Molière, extrait du *Malade imaginaire* (1673) ; Claude Gellée, *Ulysse remet Chrysis à son père* (vers 1644) ; George de La Tour, *Le Tricheur à l'as de carreau* (vers 1635) ; George de La Tour, *La Nativité ou le Nouveau-né* (1645-1650).

<sup>5</sup> Le but de ce dispositif d'enquête était de savoir comment des élèves traitaient chacun des deux objets en amont de toute didactisation spécifique, de manière à interroger le fondement du projet de médiation. Les termes de la consigne étaient choisis en fonction de ceux qui d'après les manuels et les enseignants que nous avons interrogés sont couramment utilisés pour demander la production d'une lecture de type commentaire (*donner ses impressions* en troisième et *commenter* en seconde)

## 2. Aperçu des résultats : des commentaires picturaux plus proches des attendus que les commentaires littéraires

Les élèves sont sensiblement plus nombreux à ne pas commenter le texte (30,5%) que la peinture (5,5%). L'écart est plus net encore si nous ne retenons que les travaux des élèves scolarisés dans des collèges de recrutement défavorisé (1,5% ne traitent pas la peinture et 47,5% ne traitent pas la littérature). Ils ne sont donc pas déconcertés par la transposition à la peinture d'une consigne à laquelle ils sont plus habitués, en tout cas en classe de français, sur le texte, et ont vraisemblablement le sentiment d'y être plus compétents, convoquant sans doute des savoirs et savoir-faire acquis en histoire des arts ou en arts plastiques tout en s'en tenant à la forme attendue en français.

Pour savoir si les registres mobilisés par les élèves étaient plus compatibles avec les registres attendus des enseignants, nous avons, pour chaque critère dans chacun des registres, défini des caractéristiques langagières, que ne pouvons décrire ici, qui nous ont permis de classer chacun des commentaires dans un type plus ou moins proche des attendus.

### 2.1. Le registre cognitif

Donner du sens tel qu'attendu des enseignants, c'est concevoir une interprétation plurielle mais cohérente, appuyée sur une observation minutieuse de l'objet, en particulier de sa forme (pour la peinture teintes, texture, composition, lignes ; pour la littérature sonorités, rythmes, figures de style, composition...). D'après notre étude, les commentaires picturaux en sont majoritairement plus proches que les commentaires littéraires. Par exemple, 73 % des commentaires picturaux prennent en compte les caractéristiques formelles alors que c'est le cas de seulement 45 % des commentaires littéraires, qui les traitent de surcroît plus souvent de façon procédurale voire techniciste, permettant peu la donation de sens. 39% des commentaires picturaux et seulement 22% des commentaires littéraires proposent plusieurs directions de sens articulées. Pour chaque critère du registre cognitif, l'écart de réussite se creuse nettement en faveur de la peinture dans les collèges de recrutement défavorisé

### 2.2. Le registre culturel

Il est composé de savoirs linguistiques et iconographiques, savoirs généraux sur le monde et savoirs spécialisés. Contrairement au registre cognitif, les élèves y sont plus souvent loin des attendus quand ils travaillent sur le tableau, au sens où leur font défaut certaines connaissances dont on peut considérer, dans un contexte scolaire, qu'elles seraient nécessaires pour appréhender une part du sens incontestablement inhérente à l'œuvre. Par exemple, 60% des élèves n'identifient pas les personnages comme un troupe de comédiens dans le tableau de Picasso, *La Famille de Saltimbanques*. 75 % de ceux qui travaillent sur la *Nativité ou le Nouveau-né* de Georges de la Tour n'identifient pas les personnages

évangéliques<sup>6</sup>. Les titres ne les aident pas, sans doute parce qu'ils ignorent le sens des mots « Nativité » et « saltimbanques ». Pour les textes, les savoirs linguistiques, notamment lexicaux, et les savoirs généraux peuvent certes faire défaut, mais plus rarement empêcher une représentation mentale du sens global du texte (Cèbe, Goigoux & Thomaset, 2003). En revanche, les élèves sont plus nombreux pour le tableau que pour le texte à convoquer des savoirs culturels pour nourrir leur commentaire, notamment des références à d'autres œuvres ou des références au contexte de production.

### 2.3. Le registre identitaire symbolique

La majorité des enseignants disent attendre que les élèves s'engagent subjectivement pour mener une lecture interprétative qui permette non seulement la restitution d'un sens qui serait inhérent à l'œuvre mais une interprétation, une conception de sens, en y mettant de ce qu'ils sont vraiment, de leurs émotions, de leurs valeurs. Ils disent souvent que cette lecture créative est aussi une formation personnelle. On pourrait y reconnaître le paradigme didactique du sujet lecteur (Langlade & Rouxel, 2004). Mais étant simultanément soucieux de former leurs élèves aux normes scolaires de l'analyse littéraire ou picturale (et de les préparer aux examens), ils attendent aussi qu'au terme du processus l'élève se constitue comme le sujet didactique que décrit Daunay (2007). L'interprétation produite doit pouvoir être formulée et justifiée de telle façon que tout lecteur puisse, non forcément la faire sienne, mais en admettre la possibilité. Le processus est souvent perçu comme successif : s'investir puis se désinvestir en prenant ses distances avec l'objet, pour comprendre pour quelles raisons, en vertu de quelles caractéristiques, le texte ou le tableau a provoqué telle réaction subjective. Ceci suppose une reconstruction de soi comme l'énonciateur universel des exercices scolaires, c'est-à-dire une autre prise de distance, avec soi-même comme sujet empirique, ce qui n'est pas anodin sur le plan identitaire. Les élèves l'acceptent mieux, d'après nos analyses, en commentaire pictural (40% des textes contre 20% en commentaire littéraire). Quant à la part symbolique de notre registre, elle renvoie à l'acceptation d'une conception des objets qui ne va pas de soi mais dont les enseignants qui nous ont répondu semblent majoritairement présupposer l'évidence : selon cette conception, le texte littéraire ou le tableau ne sont pas un texte ou un fragment de visuel ordinaires, ils sont des objets d'une essence particulière, artistique, et c'est cette singularité qui fait que le récepteur peut ou doit les doter de pluralité interprétative, donner sens à la forme de l'expression. Cette définition de l'art et de la réception qui lui revient est une construction sociale (Daunay, 2002) : rien ne peut dans l'absolu garantir que le modèle de réception scolairement valorisé est celui qui convient évidemment à ces objets, qui serait attaché à leur nature. L'activité attendue suppose donc l'adhésion symbolique des élèves à des valeurs qui ne sont pas évidentes pour tous. D'après notre analyse, leur acceptation est plus fréquente pour la peinture que pour la littérature.

---

<sup>6</sup> Ce qui n'est d'ailleurs pas très surprenant car le tableau joue très peu de l'iconographie conventionnelle : pas de nuée d'anges, pas d'auréole, pas de bœuf ni même pas d'âne, aucun indice narratif.

Donc si le produit attendu est de même nature pour les deux arts, notre analyse montre que les conduites d'élèves dans les trois registres sont très différentes d'un art à l'autre. Par rapport aux commentaires littéraires, les commentaires picturaux sont plus proches des attendus des enseignants pour la majorité de nos critères et ne le sont moins que pour une partie des critères du registre culturel. Pris comme des écrits de premier jet à retravailler avec un étayage de l'enseignant, ces commentaires constitueraient un bon point de départ dans un dispositif didactique permettant d'en étayer la réécriture, notamment par des apports culturels. Que les élèves s'approchent plus souvent de normes scolaires semblablement définies pour les deux arts quand ils travaillent sur la peinture confirme que le projet de faire jouer un rôle de médiation à cet exercice pour enseigner le commentaire littéraire doit être pris au sérieux. Mais il ne peut pas aller de soi, puisque les mêmes élèves mobilisent différemment les registres selon l'objet. Comprendre, pour chacun des registres, ce qui explique cette différence entre les deux activités est nécessaire pour comprendre quelle prise en charge didactique du passage d'un art à l'autre serait nécessaire, afin que la médiation soit opérante.

### 3. Propositions d'explication des différences

Si la mobilisation des registres n'est pas la même dans les deux activités, c'est d'après nous parce que les différences sémiologiques entre deux objets ont des incidences sur les registres requis pour la donation de sens ; mais c'est aussi parce que les élèves n'ont pas le même rapport aux deux objets et que le rapport qu'ils ont à la peinture est plus en connivence avec celui des enseignants que le rapport qu'ils ont à la peinture.

#### 3.1. Les incidences des différences intrinsèques aux deux objets

##### 3.1.1. Des savoirs culturels exigeants.

Certes il n'existe pas de lexique pictural. Pour autant, les signes picturaux produisent des corrélations culturelles, ils ne font pas sens naturellement, même s'ils ne sont pas en corrélation arbitraire avec leur contenu (Eco, 1992). Certains motifs ou certaines configurations plastiques sont conventionnellement dotés, préalablement à leur réalisation dans le tableau, de contenus de sens. Un exemple en est la connaissance, souvent utile pour le genre de la peinture d'histoire,<sup>7</sup> de l'iconographie. Erwin Panofsky (1967) <sup>8</sup> définit une progression de l'appréhension d'un tableau figuratif : le premier stade, pré-iconographique, est celui de la reconnaissance de ce qui est figuré, c'est-à-dire des « motifs artistiques » ; il permet d'appréhender les significations « primaires ou naturelles », dont notre « expérience pratique » (pp. 17, 18) nous suffit à les identifier et à en identifier la valeur expressive. Le second stade est celui de l'iconographie, par lequel le spectateur accède aux significations conventionnelles des motifs, en reconnaissant les thèmes ou concepts (cet homme et cette femme nus sont Adam et Eve, ce paon est l'attribut d'Héra...). Appréhender ces contenus de sens requiert des connaissances parfois savantes,

---

<sup>7</sup> Tableaux à sujet religieux, mythologique ou historique

<sup>8</sup> « L'iconographie est cette branche de l'histoire de l'art qui se rapporte au sujet ou à la signification des œuvres d'art, par opposition à leur forme » (Panofsky, 1967, p. 13)

d'autant que ces conventions sont variables d'un foyer culturel à l'autre, ce qui peut expliquer certaines difficultés des élèves.

### 3.1.2. Un langage non linguistique

En l'absence d'une langue qui codifierait systématiquement les corrélations entre forme de l'expression et sens, « le peintre doit inventer une nouvelle fonction sémiotique, et dans la mesure où toute fonction sémiotique est basée sur un code, il doit proposer une codification nouvelle » (Eco, 1992, p. 31). Ainsi, hors les conventions culturelles de type iconographique, les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits peuvent-elles être dotées d'effets de sens postulés par le récepteur sans l'appui d'un code de type linguistique. Ce qui peut expliquer que les élèves se sentent plus autorisés à s'investir dans une réception créative. Par ailleurs, les signes picturaux sont à la fois désignants (d'un figuré) et signifiants à valeur expressive (Marin, 1971), ils ont une double nature, iconique et plastique (Groupe  $\mu$ , 1992), ce qui peut expliquer pourquoi les élèves construisent plus souvent du sens en articulant les deux aspects du signe. Selon les conceptions lettrées, les signes verbaux sont eux aussi à appréhender comme pouvant être dotés de sens par le récepteur, notamment du fait leurs caractéristiques sensibles : mais l'existence du code linguistique peut masquer à une partie des élèves cette valeur.

Une autre différence entre lire et voir réside dans la temporalité de l'appréhension. Recevoir un texte selon les attendus scolaires suppose des relectures qui font émerger diverses interprétations. Cependant, la successivité s'impose à la première lecture. Au contraire, si le tableau présente certes généralement des jalons au parcours du regard, jalons parfois très visibles, notamment dans un tableau de facture classique, il laisse néanmoins au spectateur le choix d'ordonner les composantes de diverses façons, de sorte que « le tableau n'offre pas une lecture, mais un système de lectures » (Marin, 1971, p. 21). Ceci peut encourager l'élève à construire une lecture plurielle. L'élève récepteur de la peinture pourrait donc se sentir plus encouragé à se constituer comme instance sémiotique, à donner sens à la forme, à concevoir une interprétation plurielle – c'est-à-dire à mobiliser le registre cognitif selon les attendus.

La peinture est donc telle, par ses caractéristiques propres, qu'elle exige souvent des savoirs culturels savants mais qu'elle est susceptible d'encourager les opérations cognitives telles qu'elles sont attendues des enseignants. Mais c'est à la condition que l'élève s'engage effectivement dans la donation de sens. Or cet engagement est coûteux : il incombe au commentateur de pendre l'initiative de la durée et du parcours de son regard et la responsabilité d'une part des relations qu'il fait entre caractéristiques de l'objet et effets de sens. Ce qui suppose aussi que l'élève s'autorise ce travail de récepteur attendu par l'école. C'est-à-dire qu'il importe à l'école ou construite à l'école un rapport aux deux arts<sup>9</sup> qui va de soi

---

<sup>9</sup> En nous inspirant de recherches sur le rapport au(x) savoir(s) (Charlot, 1997), nous désignons ainsi ce qui est plutôt un *rapport au savoir commenter* les arts, que nous définissons comme la relation que le sujet entretient avec ces objets et l'activité de les commenter, le sens qu'il leur donne, la conception qu'il a de l'engagement du sujet dans cette expérience et du partage avec autrui.



pour les enseignants mais sans doute pas pour tous les élèves. Ceci relève du registre identitaire symbolique, dont le rôle nous paraît essentiel : l'engagement subjectif attendu participe d'une certaine manière d'être soi et le rapport attendu à l'œuvre suppose l'adhésion symbolique à un certain système de valeurs.

### 3.2. Un rapport différent des élèves aux deux objets

Les entretiens post-passation avec les élèves font apparaître, quand on les compare avec les verbatims des enseignants, un rapport à l'œuvre picturale bien plus connivent avec celui des enseignants que leur rapport à l'œuvre littéraire.

#### 3.2.1. Le texte du récepteur

Si quelques enseignants se réfèrent à une conception du sens des œuvres comme immanent, c'est-à-dire contenu dans l'œuvre même, réduit à *l'intentio operis* (Eco, 1992), pour la majorité d'entre eux, il s'agit bien de co-construire ce sens, comme l'exprime Yvon (20 ans au collège et 15 ans au lycée), en référence implicite aux théories de la réception : « Il ne s'agit pas d'un matériau mort et figé (...), mais [le texte] est le résultat de deux phases créatives : celle réalisée, parfois dans la douleur, par son auteur, et la recréation, qui la complète, par l'opération de lecture ». Le rapport que les élèves ont au tableau apparaît bien plus compatible avec cet attendu que le rapport qu'ils ont au texte. Sarah (élève de seconde) explique par exemple en entretien : « le tableau, c'est notre opinion, alors qu'un texte, c'est l'opinion de l'auteur... C'est ça qu'il faut dire en commentaire... Dans une peinture c'est plus facile, on est libre ». Amélie (élève de troisième) propose une explication du gain de liberté permis selon elle par le tableau : « Sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire, alors que sur le texte il y a ce qu'il y a déjà écrit ». Le texte est déjà écrit, alors que le tableau ne l'est pas, ce qui laisse une place au récepteur. Le langage verbal est donc perçu comme le support transparent et univoque d'un sens achevé, ce qui fait évidemment obstacle à l'activité attendue des enseignants. Du point de vue d'Amélie le langage du texte et le langage de son propre commentaire sont donc concurrents : elle les perçoit comme de même nature et ne se sent de ce fait pas autorisée à produire son texte de lectrice (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011). Cette idée est exprimée par plusieurs élèves de notre corpus. Dayane (élève de seconde) explique par exemple : « une peinture... il y a pas de texte... je veux dire c'est nous on imagine... alors qu'un poème il y a des textes, alors... » Pour la peinture, le langage de l'objet et le métalangage sont perçus comme hétérogènes, ce qui autoriserait la mise en mots d'une interprétation. Du point de vue des enseignants, cette hétérogénéité langagière concerne aussi le texte et son commentaire : quand bien même ils partagent une nature linguistique, ce sont deux textes de statut et de finalité évidemment différents.

La majorité des enseignants attendent de leurs élèves qu'ils partent de leurs émotions pour cette activité de donation de sens. Chloé (enseignante en lycée depuis 10 ans) écrit par exemple : « Je leur demande : - de formuler, d'exprimer leurs émotions – de repérer comment l'émotion a été possible, par quels procédés l'auteur a réussi à la faire naître. ». Ils font parfois de l'émotion une condition

incontournable de la lecture, comme Pascal (enseignant en lycée) : « Je souhaite qu'ils comprennent que [le texte] est un lieu vivant, de pure émotion, de plaisir, qui doit faire réagir très vite. Si l'émotion n'est pas transmise, il faut savoir faire un sort expéditif à ce texte en expliquant pourquoi (même rapidement), puis tendre les bras à un autre auteur ». Or les élèves quant à eux déniaient souvent à la littérature tout pouvoir de les émouvoir mais peuvent au contraire affirmer être personnellement touchés par la peinture, comme ces lycéens de seconde :

Hafza : Les émotions du texte moi je les sens pas !

Dayane : Émotifs on n'est pas trop émotifs (rires)

Enquêtrice : Et sur les tableaux ça vous fait quelque chose davantage ?

Sarah : Oui parce que il y a des couleurs (...)

Selim : Bien sûr on voit si on voit quelqu'un de mort ça va nous faire quelque chose bien sûr.

Si tous ne sont pas aussi péremptores, aucun, dans nos entretiens, n'exprime son émotion de lecteur, alors qu'ils sont nombreux à se dire sensibles à la peinture : déclaration ou réalité ? en tout cas, c'est une acceptation du positionnement de soi attendu, qui semble donc générer moins de tiraillement identitaire pour la peinture que pour la littérature.

### 3.2.2. La pluralité de l'interprétation

Pour les enseignants, les œuvres, qu'elles soient littéraires ou picturales, ont pour caractéristique que leur sens est pluriel. Plusieurs interprétations en sont possibles. Adrien (enseignant en lycée), comme beaucoup de ses collègues, insiste sur la pluralité du sens qui fait la richesse de l'œuvre littéraire : « avec mes élèves, je compare volontiers le texte à un mille-feuille. Tous les deux se savourent, et tous les deux ont une multitude de strates. Et plus il y a de strates, meilleur c'est. Les strates d'un chef d'œuvre sont infinies.... » Pour les élèves au contraire, si le tableau est possiblement polysémique, en revanche le texte est monosémique. Ainsi, selon Amélie (élève de troisième) : « le texte il peut avoir qu'un seul sens et un tableau il peut avoir plusieurs sens ». Dans un autre entretien, Sarah, Hafza et Dayane débattent de l'interprétation de La Nativité de George de la Tour. Pour Hafza : « c'est la naissance de Jésus ». Mais pour Sarah : « Non moi j'aurais vu n'importe quelle naissance ». Hafza affirme la pluralité des interprétations possibles : « Ça dépend de la personne qui regarde... » les deux élèves iront jusqu'à dépasser leur désaccord interprétatif : non pas un sens ou l'autre, mais une intégration des deux directions de sens dans la conception d'un sens pluriel : Hafza : « C'est les deux. C'est un commencement. - Sarah : C'est l'espoir... c'est un espoir... » L'enquêtrice tentant de les amener au même type d'échanges à propos d'un texte se heurte à une fin de non-recevoir : Enquêtrice.... mais il n'y a pas deux manières de comprendre ? Ensemble : Un texte ? Ben non... un texte, non...

### 3.2.2. Une forme signifiante

Autre composante du rapport aux œuvres d'art promu par les enseignants, la forme de l'expression doit être reçue comme riche de virtualités connotatives à actualiser : « j'attends qu'ils parviennent à montrer

que l'écriture fait sens » (Emma, 6 ans en lycée). Ils précisent presque tous attendre que les élèves ne se contentent pas de donner des caractéristiques formelles sans rien en faire, ce que Maria exprime ainsi (enseignante en lycée) : « je voudrais éviter le formalisme sans construction du sens (les élèves décrivent la forme, relèvent des figures de style, des champs lexicaux, décrivent la prosodie mais n'en font rien) ». Cet échange entre des élèves à propos de *Stances à Marquise* de Corneille<sup>10</sup> nous semble illustrer ce que Maria souhaite éviter : pendant qu'Hafza tente de comprendre, Sarah et Dayane s'évertuent à décrire la prosodie sans rien dire du sens, :

Sarah : C'est un poème... (à propos de *Stances à Marquise* de Corneille)

Dayane : Il y a des rimes... Des rimes plates ou des rimes embrassées...

Hafza : Mais c'est un vieux...

Sarah : Croisées... je crois ?

Dayane : Ah oui croisées

Hafza : ...une personne âgée qui fait une déclaration...

Sarah : Il y a des strophes...des... quatre... quatrains

En revanche, concernant la peinture, ils évoquent tous les caractéristiques plastiques, notamment les couleurs, pour expliquer comment ils s'y prennent pour commenter : Akim (élève de seconde) : « Dans le tableau il y a les couleurs qui nous annoncent... les sentiments, la joie ou... et comme il y a des couleurs chacun fait des hypothèses...

Les caractéristiques sémiologiques de la peinture et le rapport des élèves à cet art peuvent donc expliquer que les élèves configurent plus souvent les registres d'apprentissage de telle manière qu'ils s'approchent davantage des attendus en commentaire. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les enseignants cherchent à faire de la peinture une médiation pour la littérature. Une enseignante (4 ans en collège) dit en entretien : « Ce travail les aide à revenir au texte : ils comprennent enfin ce que j'attends ! Ça se fête !! » Pourtant, si nous sommes en mesure de confirmer que les élèves, notamment dans les collèges les plus défavorisés, y rencontrent moins de difficultés, peuvent-ils à coup sûr et d'eux-mêmes comprendre ce qu'on attend d'eux sur l'œuvre littéraire grâce à un travail sur l'œuvre picturale ?

#### 4. L'accompagnement didactique nécessaire

Notre enquête auprès des enseignants fait apparaître trois types d'accompagnement didactique du transfert des apprentissages d'un art à l'autre.

Quelques enseignants font le choix délibéré de cacher à leurs élèves la vraie finalité du travail qu'ils proposent aux élèves sur la peinture : comme ce travail plaît aux élèves, ils craignent de perdre leur

---

<sup>10</sup> Ce poème est un carpe diem dont la première strophe avertit ainsi Marquise :

« Marquise, si mon visage  
A quelques traits un peu vieux,  
Souvenez-vous qu'à mon âge  
Vous ne vaudrez guère mieux. »

implication en faisant le lien avec la littérature, qui leur déplairait. Ainsi Delphine (8 ans en collège) écrit-elle : « Ils aiment tellement ça que j'essaie de ne pas casser l'ambiance en leur rappelant qu'en réalité on fait de la littérature ». Marie (14 ans en collège et 6 ans en lycée) se réjouit quant à elle que les élèves « sont comme Monsieur Jourdain, avec la peinture ils apprennent le commentaire sans le savoir ! ». Effet Jourdain (Brousseau, 1998) qui conduit à l'invisibilisation de la finalité visée pour préserver l'engagement des élèves dans l'exercice quand il porte sur la peinture. Mais puisque cet engagement s'explique par les différences sémiotiques et les différences du rapport d'une partie des élèves aux deux objets, on peut craindre que seuls les élèves dont le rapport à la littérature est déjà en connivence avec celui des enseignants perçoivent la continuité d'une activité à l'autre.

Les enseignants d'un second groupe, majoritaires, n'invisibilisent pas volontairement la finalité mais ne s'attachent pas non plus à la rendre visible. Julien (12 ans en collège) : « Ils voient bien que le principe est le même : être à l'écoute de ses réactions à l'œuvre et en faire quelque chose. » Compter sur un pouvoir de médiation qui serait inhérent à l'objet et déléguer aux élèves le transfert sans les accompagner nous semble relever de la croyance qu'il suffit « de mettre les élèves en présence des savoirs » pour qu'ils s'en saisissent (Bonnéry, 2007, p. 36). La médiation par la peinture risque fort de rester lettre morte si l'enseignant n'aide pas ses élèves à prendre conscience, d'une part des apprentissages qu'ils ont réalisés et, d'autre part, des transformations qu'il est nécessaire de faire subir à ces apprentissages pour les adapter à un objet différent.

Les enseignants d'un dernier groupe disent s'y attacher. Ainsi de Miranda (2 ans en collège, 7 ans en lycée) qui écrit : « Ils n'ont aucune référence du type de discours qu'on attend d'eux (...) ; leur donner des modèles ne suffit pas : ils ne voient pas la différence avec ce qu'ils font (...) mais une fois « qu'ils ont travaillé sur la peinture et qu'ils ont compris que ce type d'analyse était le même que ce qu'on attendait d'eux sur le texte littéraire, cela les aide (du moins cela contribue à construire une représentation pour eux) ». Emma (6 ans en lycée) détaille en entretien l'accompagnement didactique qu'elle a opéré suite à une remarque fortuite d'un de ses élèves : « J'ai travaillé sur le *Radeau de la Méduse* ; il fallait observer, réagir, construire une interprétation à partir de là. Quand je leur ai demandé de faire le bilan de ce que nous avons fait un élève a dit : « c'était bien aujourd'hui, ce qu'on a fait était mieux que d'habitude ». Un autre a répondu : « on a fait exactement la même chose que d'habitude ! » J'étais ravie, je les ai fait travailler à partir de là : ce que nous avons fait, les points communs et les différences avec ce que nous faisons sur la littérature (...) pour que ça serve à quelque chose il faut qu'ils fassent le lien. »

Pour ces enseignants, il est nécessaire de faire identifier aux élèves l'opération intellectuelle qui leur a permis de commenter la peinture pour qu'ils puissent la décontextualiser et la recontextualiser au profit de la littérature. Compte tenu de ce que notre recherche nous a appris du rapport très différent des élèves aux deux arts, qui s'ajoute aux différences sémiotiques, il nous semble que c'est une condition pour faire jouer à la peinture un rôle de médiation vers la littérature.

Conclusion

Passer par la peinture pour favoriser les apprentissages en commentaire de la littérature (au sens large que nous donnons au mot commentaire) est un projet sensé. En effet, par rapport à la littérature, les élèves s'approchent davantage de ce qui est attendu des enseignants quand on leur demande, en amont de tout dispositif didactique, d'écrire sur un tableau selon des modalités adaptées des exercices scolaires pratiqués sur les textes. Ils partent de moins loin des normes scolaires en commentaire pictural qu'en commentaire littéraire. Ce sont d'après nos analyses les écarts sémiotiques entre les deux arts et surtout entre le rapport différent des élèves aux deux arts qui expliquent cette meilleure réussite : si beaucoup d'élèves que nous avons rencontrés en entretien ont un rapport à la peinture qui est compatible avec celui de leurs enseignants, concernant la littérature de nombreux malentendus apparaissent, ce qui les conduit moins souvent à comprendre ou accepter l'activité cognitive à mener, les savoirs à y mobiliser, le mode d'engagement de soi qu'elle suppose et les conceptions de l'art qui la sous-tendent. Il est donc impératif, de notre point de vue, de didactiser la médiation, c'est-à-dire qu'il revient à l'enseignant, ou au médiateur, de prendre en charge un accompagnement didactique tel qu'il rende possible les virtualités de médiation attachées à l'objet et au rapport que les élèves ont avec lui.

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

Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire: élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : la Dispute.

Bourdieu, P., & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art : les musées et leur public*. Paris : Edition de Minuit.

Cèbe, S., Goigoux R., Thomazet S. (2003). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. Direction de l'enseignement scolaire.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Claude, M.S., (2015). Commenter la peinture, commenter la littérature. Préalables, limites et perspectives d'un détour, Thèse de doctorat, Université Paris 8 St Denis

Claude, M.S. (2017). « Peinture et littérature face aux pratiques, goûts et savoirs culturels des élèves du second degré », *Pratiques* [En ligne], 175-176 | 2017, mis en ligne le 22 décembre 2017, consulté le 08 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3577> ; DOI : 10.4000/pratiques.3577

Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes

Daunay, B. (2004). « Le commentaire : exercice, genre, activité ? » *Cahiers Théodile* n° 5. Villeneuve d'Ascq, Université Charles de Gaulle - Lille 3, p. 49-61.

Daunay, B. (2007). « Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français ». *Le français aujourd'hui*, 157(2). Paris : AFEF, p. 43-51.

Donnat, O (2011). « Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales ». *Culture études* n°7. Paris, Département des études de la prospective et des statistiques, Ministère de la culture.

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

Groupe  $\mu$ . (1992). *Traité du signe visuel*. Paris : Edition du Seuil.

Langlade, G. & Rouxel, A. (dir.) (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Université Rennes 2, & Institut universitaire de formation des maîtres. Rennes : Presses universitaires de Rennes

Marin, L (1971). *Etudes sémiologiques. Ecritures, peintures*. France : Klincksieck.

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

Panofsky, E. (1967). *Essais d'iconologie: thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*. Paris : Gallimard.

Vouilloux, B. (2004). *L'œuvre en souffrance. Entre poétique et esthétique*, Paris, Belin.

Vouilloux, B. (2006). « Du figural iconique ». *Poétique* n°146. Paris : le Seuil. p. 131-146.

Waysbord-Loing H. (2000), *L'image dans l'enseignement des lettres. Rapport de l'inspection générale*. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.  
<http://media.education.gouv.fr/file/99/6/5996.pdf>