



HAL
open science

De la peinture au texte. Détours, retours et contours d'une discipline.

Marie-Sylvie Claude, Patrick Rayou

► **To cite this version:**

Marie-Sylvie Claude, Patrick Rayou. De la peinture au texte. Détours, retours et contours d'une discipline.. 2018. hal-01918262

HAL Id: hal-01918262

<https://hal.science/hal-01918262>

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.

De la peinture au texte. Détours, retours et contours d'une discipline.

Marie-Sylvie Claude (LITT&ARTS/Université Grenoble Alpes) et Patrick Rayou (CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8),

Depuis l'introduction de l'image dans les programmes de collège de 1985 (qui évoquent « la maîtrise de la trilogie écrit, oral, image »), une place croissante est donnée aux « domaines artistiques autres que les arts du langage », dont la peinture, en classe de français. Les manuels sont riches de reproductions et les classes conduites par leur professeur de français en visite au musée sont nombreuses. Les lycéens doivent « être capables de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés »¹. Au collège, les enseignants sont invités à pratiquer la « lecture et compréhension de l'écrit et de l'image »². Dans les textes de cadrage ou les manuels, il s'agit souvent de « comprendre », « interpréter », « analyser », mais aussi de « décoder », de « déchiffrer » les *images* : soit de leur transposer les diverses activités de réception écrites et orales pratiquées avec les textes. L'exercice est d'ailleurs généralement désigné par l'expression *lecture de l'image*³ et se fait toujours en lien avec la lecture des textes. Mieux, une vertu propédeutique lui est souvent prêtée, comme dans ce rapport de l'inspection générale : « la démarche d'analyse pour " déchiffrer " une image est plus spontanément reçue par les élèves », de sorte que l'image peut être « un détour pédagogique opérant pour établir une écoute, une adhésion au départ refusées » (Waysbord-Loing, 2000, p. 16). Au lycée, les « ouvertures vers les autres arts doivent permettre d'enrichir les interprétations, de développer le goût pour les œuvres et de vivifier les apprentissages ». Il s'agit donc d'opérer un *détour* par un objet médiateur pour mieux revenir à l'objet central de la discipline, la littérature. Ce qui peut laisser penser que les deux activités de donation de sens sont présumées comme de même nature, l'*image* en facilitant l'apprentissage. Même si les programmes de collège de 2015 rappellent les spécificités de l'analyse textuelle et de l'analyse picturale, c'est en soulignant néanmoins la proximité des « procédés » : « 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). Pourtant, les propositions théoriques des disciplines

¹ Programmes de français du lycée. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

² 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.

³ Expression qui peut pourtant interroger par chacun de ses deux termes concernant la peinture, que cet article étudie spécifiquement : un tableau ne se *lit* pas, du moins pas au sens propre, n'étant pas de langage verbal ; il ne fait pas non plus nécessairement image et, même quand il est figuratif, ses composantes ne peuvent se réduire à leur fonction mimétique (Vouilloux, 2004), elles prennent sens pour le récepteur du fait de leurs caractéristiques plastiques

spécialisées amènent à penser que les écarts herméneutiques sont amples entre peinture et littérature. L'histoire de l'art fait apparaître la spécificité des savoirs culturels sollicités par la peinture, notamment lorsqu'elle fait appel à des conventions iconographiques (Panofsky, 1969). La sémiologie elle-même, plus proche de la démarche didactisée par le français en ce qu'elle cherche à savoir s'il est « possible d'étudier le tableau *comme* un texte » (Marin, 1971, p. 10), déconstruit le présupposé d'isomorphie entre les deux langages : les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits ne font pas l'objet d'un encodage de type linguistique, et la peinture ne s'appréhende pas de façon linéaire, on ne peut parler de *lecture* que par métaphore.

C'est donc une approche de la peinture propre à la discipline scolaire *français* qui est envisagée dans la prescription curriculaire. Cette approche diffère de celle qui serait enseignée pour le même objet en histoire ou en arts plastiques et elle n'est pas empruntée à une discipline de référence identifiée. *La lecture* de la peinture est pratiquée en classe de français selon des démarches transposées de la lecture des textes, dans un objectif d'ouverture culturelle mais aussi, simultanément, de construction des compétences de lecture littéraire, l'exercice étant supposé faciliter des apprentissages qui seraient transférables d'un art à l'autre. De ce point de vue, cette pratique aux marges de la discipline nous semble pouvoir constituer un révélateur de certaines difficultés didactiques concernant la lecture littéraire et son analyse une pourvoyeuse de pistes pour leur résolution.

Nous nous proposons ici d'interroger non les perspectives du *détour* par la peinture pour les apprentissages des élèves, comme nous l'avons fait ailleurs (Claude, 2015a), mais ce que l'étude de ce détour nous permet de comprendre de la discipline et de sa didactique. Nous rappellerons d'abord ce que nous apprend cette recherche de 2015 à propos de conduites d'élèves très différentes selon qu'ils sont confrontés à l'exercice de réception de la peinture ou de la littérature. Nous proposerons ensuite des appuis théoriques qui nous permettront de dénaturer la présence de cette autre *lecture* dans la discipline et d'analyser l'activité des élèves comme configurant des logiques cognitives, des savoirs culturels et des identités de sujets apprenants, qui peuvent être différents d'un objet d'apprentissage à l'autre. Nous en viendrons enfin à ce que ce *détour par un détour* nous apprend des contours de la discipline et de la configuration de ses différents contenus.

1. Réception de la littérature et de la peinture : attendus et conduites d'élève

Nous repartirons d'une étude de textes de réception écrits par 350 élèves de troisième et de seconde de l'académie de Créteil. Chaque élève a travaillé sur l'une des six reproductions

picturales et l'un des six extraits littéraires, choisis pour l'enquête parce qu'ils présentaient des difficultés analysables comme équivalentes (Claude, 2017). Les modalités d'exécution du travail 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) »⁴. Des entretiens post passation menés avec 11 groupes de 2 à 4 élèves ont permis d'affiner la compréhension du rapport aux deux arts des élèves. Le corpus a fait l'objet d'une analyse comparative entre peinture et littérature. Cette comparaison a pris pour référence les attendus des enseignants, étudiés au moyen d'une enquête à questions ouvertes auprès de 108 enseignants de français de l'académie de Créteil, de 11 entretiens, et d'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. Ils attendent des élèves qu'ils produisent une « interprétation »⁵, qu'ils définissent souvent par opposition à ce qu'ils appellent la « simple compréhension » en ceci qu'elle permet la conception d'un « surcroît de sens » par rapport à un sens qui peut faire consensus comme fidèle au texte. Ce sens interprété doit être « pluriel » tout en étant cohérent, et appuyé à la fois sur l'analyse aussi fine que possible de la forme de l'expression et sur des savoirs culturels. Ils considèrent souvent que l'interprétation se nourrit de l'engagement de soi, de son ressenti, de ses valeurs, mais que cet engagement doit faire l'objet d'une ressaisie eu égard à la réalité du texte. La conception majoritaire de l'activité des élèves peut être modélisée comme un « va-et-vient dialectique » entre, d'une part, sa participation de lecteur empirique, et, d'autre part, sa lecture distanciée (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015, p. 93). Selon les cas, les enseignants mettent l'accent sur l'un ou l'autre des deux côtés du balancier, incitant plus ou moins au positionnement de soi comme sujet lecteur (Langlade & Rouxel, 2004) ou sujet regardeur. Certains, minoritaires, se réfèrent à une conception essentiellement textualiste, conditionnant l'interprétation à la mise au clair des effets de sens des procédés, ce qu'ils transposent au tableau. Les enseignants considèrent majoritairement que la peinture est plus accessible à leurs élèves que la littérature⁶, et plébiscitent de ce fait la démarche du *détour* suggérée par les programmes (une enseignante

⁴ Le but de ce dispositif d'enquête était de savoir comment des élèves traitaient chacun des deux objets selon une consigne peu contraignante et en amont d'une didactisation spécifique, de manière à interroger le fondement du projet du *détour*. Les termes de la consigne étaient choisis en fonction de ceux qui sont couramment utilisés dans les exercices scolaires pour désigner des textes de réception de type métatextuel et interprétatif (*donner ses impressions* en troisième et *commenter* en seconde)

⁵ Les verbatims sont issus des propos des enseignants de l'enquête.

⁶ Dans la seconde enquête, à questions fermées, 58 % la jugent plus accessible, 4% moins accessible et 38% ni plus ni moins

en collègue : « en pratiquant la lecture de l'image on les aide à apprendre la démarche de la lecture de la littérature, c'est tout à fait la même chose »)

De fait, les textes de réception sur la peinture satisfont plus souvent aux normes scolaires pour la majorité des critères de la comparaison déduits des réponses des enseignants. Le degré de compatibilité aux critères est repéré par certaines marques caractéristiques (Claude, 2015a). Par exemple, 52% des textes appuient l'interprétation sur les caractéristiques formelles de peinture (teintes, traits, composition...), ce qui est très attendu par les enseignants, alors que 18 % seulement donnent sens aux sonorités, figures de style, ou autres procédés. 39% des écrits sur la peinture proposent une interprétation plurielle contre 22% pour la littérature. Seules les références culturelles font plus souvent défaut concernant la peinture, en tout cas pour les tableaux faisant appel à des conventions iconographiques (une *Nativité* de Georges de la Tour, la *Crucifixion blanche* de Chagall).

Les conduites d'élèves sont donc très différentes selon que l'exercice est pratiqué sur l'un ou l'autre des deux arts. Les écarts sémiologiques peuvent contribuer à expliquer ce résultat. Ainsi une partie des enseignants soulignent-ils que le tableau lève deux des principales difficultés que pose selon eux à leurs élèves l'exercice pratiqué sur les textes : « On ne peut pas paraphraser un tableau » et il n'y a « pas de problème de lexique, quel soulagement ! ». La peinture faciliterait donc l'activité d'intellection nécessaire, qui serait dans les deux cas une lecture. Les procédés sémantiques seraient différents, mais leur traitement semblable (par exemple : une teinte dominante vs une assonance ; la contiguïté de deux figures vs une métaphore etc.) : « mes attentes sont tout à fait les mêmes en ce qui concerne le processus d'analyse, justifier ses ressentis par l'observation de la forme, même si ce ne sont pas les mêmes procédés ».

Ceci signifierait donc que le transfert à la littérature des apprentissages réalisés par le truchement du *détour* par la peinture ne dépendrait que de réajustements cognitifs du processus de donation de sens. Or, selon notre analyse, d'autres facteurs entrent en jeu.

2. Les disciplines scolaires, constructions et registres

2.1. Une naturalisation des disciplines

La position des professeurs interrogés, convaincus de la fécondité du détour par la peinture, constitue un fait polémique. Car, bien qu'estimant que la lecture des deux types d'objets mobilise les mêmes mécanismes cognitifs, ils constatent néanmoins que la réception par les élèves en est différente et espèrent, assez magiquement, que cet autre va produire du même... Ce curieux

paradoxe trouve vraisemblablement sa source dans leur conception de ce qu'est une discipline (en l'occurrence la leur, avec son histoire, son poids dans le curriculum, sa tendance à s'appropriier selon ses propres schémas de nouveaux objets travaillés ou non par d'autres disciplines). N'est-ce pas parce qu'ils la considèrent (comme nombre de leurs collègues d'autres disciplines) comme « naturelle » qu'ils escamotent les questions liées à sa construction historique et méconnaissent de ce fait ses particularités et ce qu'elle est en devoir de didactiser pour rendre accessible la diversité des contenus qu'elle subsume ?

Car si le français, les mathématiques, etc. relèvent bien d'un même genre "discipline", la contingence de leur création et de leur mode d'existence fait qu'elles existent nécessairement au pluriel, par rapport aux autres, mais aussi par rapport aux contenus qui les constituent (Daunay, 2010). Elles tendent cependant à se « naturaliser » pour préserver leur existence car les mêmes évolutions qui les ont produites peuvent les anéantir. De fait, ce n'est qu'assez récemment que le terme s'est accrédité comme désignation de modes de savoir particuliers. L'enseignement des humanités, longtemps prévalent, estimait ainsi que la totalité du savoir se trouvait dans les textes antiques. Depuis, le terme de discipline qui désignait les règles et pratiques du maintien de l'ordre au sein des classes et des établissements s'est étendu à des domaines spécifiques du savoir, l'idée selon laquelle les disciplines scolaires disciplinent l'esprit faisant pont entre les deux (Chervel, 1998 ; Forquin, 2008). Car malgré cet invariant qui les fédère, les disciplines naissent, meurent (la technologie remplace les travaux manuels), évoluent (on peut enseigner le français sans latin, ni grec), créent des couplages inédits comme entre histoire et géographie ou résistent à d'autres comme la biochimie, ce qui est jugé enseignable ici (la religion la philosophie, l'écologie...) ne l'est pas ailleurs (Chartier, 2018).

La volonté de transférer par un détour opportun ce qui semble acquis de la connaissance d'un objet à celle d'un autre procède de la dynamique de l'analogie. Repérer le même dans l'autre constitue en effet une amorce de savoir (Hofstadter & Sander, 2013). Mais les ressorts de l'analogie ne sont pas tout puissants et il ne suffit pas, comme l'objectait Bachelard à Meyerson (1949), d'identifier pour connaître. La séduction du détour conduit pourtant à penser que la discipline « français » peut capter à son profit les processus à l'œuvre chez des élèves qui « lisent » des images. Elle procède vraisemblablement d'une ignorance du caractère fondamentalement historique des disciplines, lié à ce qu'elles opèrent des transpositions (Chevallard, 1985 ; Martinand, 1981) des savoirs et pratiques de référence extérieurs à la classe, qu'elles les réélaborent aussi dans la classe en mettant en jeu la « conscience disciplinaire » des enseignants et des élèves, c'est-à-dire la manière dont, comme acteurs sociaux, ils

reconstruisent telle ou telle discipline. (Reuter, 2013).

2.2. Des registres sous les disciplines

Les éléments qui structurent une même situation de classe empruntent à des temporalités différentes, ce qui rend difficile la compréhension de leurs interactions. La distinction, faite par Forquin (2009), entre "forme scolaire" (identifiée par Vincent (1994) comme ce qui définit l'école en général), "forme curriculaire" (qui organise, notamment dans les programmes, les savoirs disponibles) et "forme disciplinaire" (organisation très spécialisée des savoirs qui n'est qu'une incarnation possible des curriculums, certains savoirs, comme l'éducation morale et civique, étant par exemple transversaux à différentes disciplines) peut aider à éviter des confusions, les deux derniers niveaux permettant notamment de saisir des exigences des savoirs enseignés qui, quoique imbriquées, ne se recouvrent pas.

Concernant la forme curriculaire, nous proposons (Bautier & Rayou, 2013) de considérer qu'elle organise les apprentissages scolaires en fonction de trois "registres", imbriqués dans la réalité mais isolables par l'analyse, qui signent leur particularité. Le premier, qui peut être dit "cognitif", organise les façons de rendre compte du monde et du langage en fonction de règles impersonnelles qui, dans une société laïque, excluent le recours à une transcendance et aident à construire des savoirs secondarisés (Bautier, 2004) ou seconds (Tricot, 2018) habituant à se poser des questions au-delà de soi et de l'utilité immédiate. Le second, "culturel", comprend tout ce qui est nécessaire aux apprentissages pour leur donner du sens, sans quoi les procédures purement cognitives tourneraient à vide. Il sélectionne donc des objets en fonction des valeurs incarnées par le système scolaire. Ceux-ci, généralement transposés de la sphère savante, vivent dans l'école une vie relativement autonome et créent des effets de familiarité pour ceux qui y sont le plus à l'aise, notamment parce qu'ils parviennent à se donner une culture générale, peu enseignable en tant que telle, mais nécessaire à la réussite. Là où les enseignants réfléchissent souvent en termes de "lacunes" culturelles des élèves, ce sont de fait surtout des références culturelles différentes, parfois exclusives les unes des autres, qui font obstacle aux apprentissages. Car un troisième registre, de "l'identité symbolique", demande à l'enfant et au jeune de devenir élève, en respectant bien évidemment des règles organisationnelles, mais aussi, et de façon peut-être plus coûteuse pour les personnes, en adoptant des manières d'être au monde plus au moins proches ou éloignées des formes de socialisation dans sa famille ou avec ses

pairs. Les remaniements identitaires suscités par les modes de réflexion et par les références à cultiver peuvent entraîner chez les élèves des conflits de loyauté dont la littérature (Ernaux, 1974 ; Ferrante, 2014) donne souvent de remarquables échos.

Généralement peu connaisseurs des multiples exigences curriculaires qui sous-tendent leur discipline, les enseignants sont surtout attentifs aux difficultés cognitives de leurs élèves. Or il ne va pas de soi pour tous les élèves de s'inscrire dans chaque discipline selon la façon particulière dont elle secondarise les objets du monde, se situe dans l'ensemble des pratiques culturelles, attend les engagements d'un sujet singulier se pliant à des règles universelles. Penser par exemple que la dissertation de philosophie relève d'un genre scolaire partagé par d'autres disciplines et qu'il sera donc relativement aisé, en terminale, de mobiliser des méthodes d'écriture déjà acquises fait abstraction de ce qu'elle peut signifier pour des adolescents. Les élèves y échouent massivement, non pas tant parce qu'ils ne maîtriseraient pas des procédures cognitives dont on voit qu'ils les mettent en œuvre ailleurs, que parce que le poids des évaluations dans une discipline qui, selon eux, leur demande « de dire ce qu'ils pensent » leur fait peur. De ce fait, loin de l'esprit de dévolution de problème qui a historiquement présidé à l'institutionnalisation de cet exercice, ils le renormalisent en éliminant ce qui leur semble constituer des prises de risques démesurées. De là leurs *incipit* convenus (« Descartes et Platon, ont dit que... ») qui verrouillent les problématiques, leurs plans passe-partout en « oui, non, zut » ou encore les chapelets de citations à mobiliser dans l'ordre ou le désordre quel que soit le sujet (Rayou, 2016).

Lorsque les préconisations et les pratiques s'appuient sur la « magie » du détour, elles appréhendent bien la capacité des élèves à écrire plus volontiers et avec plus de pertinence sur la peinture que sur la littérature. Elles risquent néanmoins de confondre la cause et l'effet en ne voyant pas que la subjectivité plus assumée dans le premier cas doit beaucoup aux procédés sémantiques en jeu et à la signification culturelle qu'ils lui confèrent. Elles s'exposent ainsi à des déceptions car les registres ne vivent pas de vie séparée et il faut accompagner leur migration si l'on souhaite retrouver leur dynamique dans d'autres configurations.

3. Les contours de la discipline français à l'aune du détour

Mis en perspective à l'aide de ces éclairages issus de différents champs théoriques, ce fait polémique (mettre en mot une réception de la peinture et de la littérature engagerait, à quelques variantes près, les mêmes opérations et pourtant les élèves y réussiraient beaucoup mieux) nous

semble constituer un révélateur de certains impensés de la discipline et de sa didactique.

3.1. Éléments de généalogie d'une annexion

La prescription curriculaire et les enseignants de notre enquête envisagent la réception de la peinture comme *naturellement* transposable à la littérature : l'apprentissage de cette autre *lecture* pourrait produire des compétences de lecture littéraire sans qu'une recontextualisation en soit à didactiser. Toute discipline est une construction dont les contours évoluent par l'intégration de nouveaux contenus (Reuter, 2011) : comment s'explique celle de la peinture par le français ? Selon nous, par les écarts entre les deux activités de donation de sens et non par leur similitude.

L'intégration de l'image parmi les objets de la discipline se fait institutionnellement au nom d'une familiarité que les élèves entretiendraient avec elle : « L'image est la forme la plus communément partagée par les publics scolaires, en dehors de la musique » Waysbord Loing, 2000, p 14). On peut cependant douter que la peinture, toujours citée dans les textes prescriptifs parmi les *images*, soit concernée par cette proximité : les enquêtes sociologiques consacrées aux loisirs culturels des jeunes montrent en effet que les pratiques lectorales y sont bien plus présentes que les pratiques muséales (Octobre, 2008). De surcroît la peinture d'histoire (religieuse en particulier) ou la peinture non figurative, réclament des savoirs culturels qui sont loin de leur être familiers. Néanmoins, près de 90% des enseignants de notre enquête, qui regrettent les difficultés de compréhension posées par les textes littéraires à leurs élèves, ne disent rien de tel pour la peinture. Ils évoquent même souvent les apprentissages de mouvements artistiques, de contextes historiques, de la mythologie greco-romaine ou biblique qu'ils opèrent à partir de tableaux, en profitant du bon accueil par les élèves d'un art qui, sans appartenir à la culture juvénile, bénéficie cependant, disent-ils, de son caractère visuel. La peinture serait donc bienvenue en classe de français du fait de sa capacité, à la différence de la littérature, à faire communiquer les pratiques culturelles des jeunes et celles consacrées par la culture légitime.

Il nous semble par ailleurs significatif que l'introduction de l'image dans les programmes soit concomitante avec l'émergence du paradigme didactique de la lecture littéraire : la prescription de la lecture méthodique dans les programmes de 1985, puis la place croissante donnée à la formation de l'élève lecteur et, à partir des années 2000, à sa lecture subjective. Dans l'idéal de ce modèle didactique, la classe se constitue en communauté de réception où se négocie une interprétation collective et plurielle, nourrie de la diversité des lectures subjectives individuelles (Langlade & Rouxel, 2004). La peinture a l'avantage de permettre à un tel dispositif de se couler plus aisément dans le temps et l'espace définis par la forme scolaire. L'appréhension

synthétique du tableau facilite la confrontation avec la réception d'autrui, puisque les élèves regardent la même projection au même moment et que le temps du silence et du repli sur soi, nécessaire à la lecture ou à la relecture textuelle, n'est pas requis par l'examen des nouvelles propositions d'interprétation. Alors que le temps limité d'une séance oblige pour la plupart des textes non poétiques à découper des extraits, ce n'est pas le cas pour les tableaux.

L'intégration des arts visuels tient aussi à des évolutions curriculaires : l'éducation artistique et culturelle, officialisée par une circulaire de 1998, mise sur la valeur éducative et socialisatrice de la fréquentation des arts (Kerlan, 2013). Depuis 2008, l'enseignement transversal d'histoire des arts encourage l'alliance du « sensible et du réfléchi » et le partenariat avec les institutions artistiques et culturelles. Si les arts du langage y figurent, les beaux-arts sont plus souvent conseillés dans les textes prescriptifs concernant les dispositifs interdisciplinaires. Enfin, le lien avec l'éducation au numérique y est plus aisé qu'avec la littérature : vidéoprojection de reproductions, ressources des sites des musées, logiciel permettant le traitement des images etc. Plus que littérature, la peinture est donc intégrable dans des dispositifs actuellement encouragés.

Légitimité culturelle conciliée au caractère visuel, compatibilité avec la forme scolaire et avec les évolutions curriculaires récentes : au-delà des raisons liées à *l'ut pictura poesis* et aux relations historiques des deux arts, la différence de nature de la peinture avec la littérature contribue à expliquer sa facile annexion parmi les contenus du français – or cette différence de nature rappelle aussi que sa *lecture* n'en est pas une à proprement parler. Penser sans naïveté les liens possibles entre les deux activités de donation de sens suppose de ne pas gommer une altérité que le modèle explicatif des trois registres aide à explorer.

3.2. Retour aux registres

Rien n'empêche de transposer à la peinture les exercices scolaires de réception pratiqués sur la littérature (commentaire, lecture analytique, échanges interprétatifs...). Mais les deux activités nécessaires pour les réaliser ne sont pas de même nature. Notre enquête montre que les textes de réception écrits par des élèves sans préparation didactique spécifique s'approchent davantage des attendus des enseignants quand ils portent sur la peinture que quand ils portent sur la littérature.

La peinture exige souvent des savoirs peu familiers des élèves, qui leur font défaut dans ce contexte où aucun étayage ne leur est apporté : le registre culturel, de ce point de vue, les met souvent en difficulté. Pour le registre cognitif en revanche, la peinture s'avère facilitante. Une différence entre lire et voir, essentielle, réside dans la part d'initiative conférée au récepteur, car pour donner du sens, il se passe des éléments de garantie que pourrait conférer un code de type

linguistique : le signifié plastique ne peut être que postulé par le spectateur (groupe μ , 1992), qui choisit aussi la temporalité de son appréhension, la durée qu'il y consacre et l'ordre dans lequel il appréhende les indices qu'il prend en compte, dont les enchaînements sont forcément labiles (Vouilloux, 2006). Cette part d'initiative plus évidemment offerte par la peinture que par la littérature peut favoriser la prise en charge d'une réception interprétative et l'acceptation du sens comme pluriel : ce qui caractérise justement le registre cognitif attendu par la majorité des enseignants pour l'un et l'autre des deux arts. Encore faut-il que les élèves se sentent en droit de prendre cette initiative qui leur est offerte.

Ceci concerne le troisième registre, identitaire-symbolique, qui nous paraît en l'occurrence déterminant. L'analyse de nos textes de réception montre en effet que, comme pour la dissertation de philosophie, certains élèves renormalisent l'exercice (Claude, 2015b) : malgré l'habituelle demande d'un texte de réception interprétatif, une partie d'entre eux s'attachent à prononcer un jugement de goût ou à classer l'œuvre dans un type (genre, registre, mouvement), ou encore à décrire avec précision la forme sans se soucier du sens. Ces renormalisations sont nettement plus fréquentes pour la littérature que pour la peinture, ce qui permet de penser que la conscience disciplinaire d'une majorité des élèves est moins en phase avec celle des enseignants : leur conception de la littérature et de la réception qui lui revient est moins compatible avec les attendus des enseignants que leur conception de la peinture. Les entretiens post-passation menés avec les élèves le confirment : ils déclarent qu'un tableau peut recevoir plusieurs interprétations, que le récepteur en a l'initiative avec une part importante de liberté, et que les couleurs, les lignes, la composition ont du sens. Ce qu'ils sont nombreux à opposer au texte, dont la forme serait d'après eux le support transparent d'un sens unique et achevé que le récepteur devrait se contenter de retrouver. L'expression est fréquente d'une conception selon laquelle le texte étant déjà écrit, son récepteur n'aurait pas de place pour son propre écrit (« sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire » explique par exemple Amélie, élève de troisième). Le texte du récepteur de la peinture n'est pas encore écrit, mais comme en attente de l'être alors que pour la littérature, la place du texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011) serait déjà prise. Que le métalangage soit d'une autre nature que le langage étudié éviterait la concurrence. Une telle conception de l'objet rend l'engagement de soi dans la donation de sens plus acceptable.

Ce d'autant plus que le statut différent des deux arts dans les évaluations nous semble

déterminant : la peinture est en effet très peu présente dans les épreuves scolaires⁷. Plusieurs élèves disent en entretien qu'une interprétation de la littérature ne vaut que si c'est celle que le professeur attend, alors qu'ils disent se sentir bien plus autorisés à prendre en charge une réception créative de la peinture. Ce qui nous semble rejoindre des résultats de recherches montrant l'appréhension qu'ont les élèves français de l'évaluation, qui les pousse nettement plus souvent que les autres à ne pas répondre à des questions engageant des aspects qu'ils jugent personnels, par exemple lors des tests internationaux où ils doivent produire par écrit des points de vue personnels justifiés⁸

Les registres sont donc différemment configurés dans les textes des élèves d'un art à l'autre. Si les savoirs culturels font davantage défaut concernant la peinture, les opérations cognitives menées sont plus en phase avec les attendus. Surtout, sur un plan identitaire-symbolique, le rapport des élèves à la peinture est plus connivent avec celui des enseignants que leur rapport à la littérature, ce qui facilite leur investissement dans l'activité attendue. C'est pourquoi la comparaison avec la peinture rend selon nous visibles, en creux, certains impensés de la didactique de la littérature, voire des pistes pour leur résolution. Complémentairement aux opérations cognitives et aux savoirs culturels nécessaires, il importe que la conception des objets et du rôle du récepteur qui préside aux attendus soit didactisée. C'est nécessaire pour que les élèves acceptent de jouer un jeu possiblement coûteux pour leur identité, puisqu'il s'agit de s'engager subjectivement, d'y mettre ses réactions axiologiques et émotionnelles et, simultanément, d'accepter de les ressaisir, de les mettre en forme pour les confronter à l'objet reçu mais aussi aux autres récepteurs, pairs et professeur possiblement évaluateur

⁷ Si les programmes de français prescrivent la pratique de la *lecture de l'image* à tous les niveaux du secondaire, sa présence aux épreuves d'examen de la discipline est diverse. Au diplôme national du brevet, le corpus est « composé d'un texte littéraire et éventuellement d'une image en rapport avec le texte » (B.O. n°1 du 4 janvier 2018), des questions d'analyse peuvent la concerner spécifiquement ; les sujets zéro du site du ministère de l'éducation nationale et les sujets de la session 2018 en contenaient tous, plusieurs fois une reproduction picturale. A l'évaluation terminale du bac professionnel (B.O. n°20 du 20 mai 2010), le corpus peut comprendre un document iconographique ; c'est généralement le cas, parfois il s'agit d'une reproduction picturale. A l'écrit du baccalauréat général et technologique, le corpus comprend « éventuellement un document iconographique contribuant à la compréhension ou enrichissant la signification de l'ensemble », c'est très rarement le cas et « en aucun cas il ne sera demandé d'en faire une étude pour lui-même » (B.O. n° 7 du 6 octobre 2011).

⁸ Des tests comme Pirls ou Pisa semblent indiquer que l'élève français a moins le droit à l'erreur ou que celle-ci est sanctionnée plus durement et qu'il se protège en répondant moins, dans les disciplines « importantes », à ce type de question. *Les évaluations nationales et internationales sur les acquis des élèves et sur d'autres dimensions des systèmes éducatifs*. Inspection, générale de l'éducation nationale Rapport n°2012-056, mai 2012

Conclusion

Les difficultés éprouvées par les professeurs de français à susciter chez leurs élèves la réception de la littérature qu'ils trouvent appropriée les incite à s'appuyer sur l'intérêt « spontané » que ces derniers manifestent pour les œuvres picturales et à espérer l'essaimage, au profit des textes, des compétences interprétatives que les tableaux de peinture sont susceptibles de mobiliser. Ce détour peut cependant s'avérer décevant s'il ne se préoccupe pas des conditions de transfert d'un objet à l'autre, d'une pratique à l'autre. Car la conscience disciplinaire des élèves n'est pas forcément explicite et réfléchie (Reuter, 2007) et c'est leur donner une responsabilité bien écrasante que d'attendre d'eux qu'ils transposent seuls à la littérature ce qu'ils parviennent à faire avec les tableaux pour des raisons liées à la fois aux spécificités sémiologiques de la peinture et à leur rapport à cet art. L'évidence qu'il s'agit dans tous les cas d'une « lecture » risque de maintenir enseignants comme élèves dans une relation pédagogique tacite étanche à l'explicitation (Bernstein, 2007) dans laquelle aucun d'eux ne prend conscience des changements de l'activité attendue entre réception de l'image et réception du texte.

Le rappel du caractère construit de chaque discipline est toujours salutaire pour sortir de ce genre d'illusion et, finalement, d'impasse pédagogique. Ne plus interroger ses présupposés peut en effet conduire à des attitudes d'annexion de pratiques et d'objets au mépris de leur spécificité et à se focaliser davantage sur l'identité naturalisée de sa discipline que sur la façon dont elle peut, en contexte, aider des élèves à apprendre. Il nous semble de ce point de vue que la prise en compte de registres de l'apprentissage scolaire contribue au contraire à une dénaturalisation. Si nous affirmons l'existence d'invariants curriculaires (tout savoir scolairement enseigné suppose un rapport cognitif, culturel et identitaire-symbolique aux objets proposés), nous attirons cependant l'attention sur les configurations entre ces registres qui sont particulières à chaque discipline, et, en leur sein, aux objets qu'elles intègrent ; ces déclinaisons doivent être prises en compte dans toute opération de détour susceptible de créer des transferts de savoir. Les caractéristiques sémiologiques de la peinture et de la littérature, des pratiques culturelles dont elles font l'objet, du type de subjectivité qu'elles requièrent sont suffisamment différentes pour qu'on renonce à l'idée d'un isomorphisme naturel et qu'on demeure prudent dans la croyance en des cercles vertueux.

Pour des adolescents en particulier, la convocation du registre identitaire-symbolique ne peut se faire sans prendre en compte des contraintes de situation très différentes en termes d'évaluation de leur propre personne : ici, la place importante de l'étude des textes dans la discipline français et par voie de conséquence dans les destinées scolaires ne peut être sans conséquence

sur la manière dont les élèves identifient ce qui en relève et ce qui n'en relève pas et il affecte la configuration réelle des registres qui n'est pas nécessairement celle attendue. La naturalisation, par méconnaissance des arrangements entre les composantes de l'apprentissage scolaire, peut facilement susciter un fétichisme qui confond la cause et l'effet. S'emparer de la plus grande ouverture des élèves face à des peintures sans se demander ce qui l'autorise et sans s'intéresser à ses causes non subjectives expose à la même déception que celle du voleur de la lampe d'Epictète dont la pâle lueur n'avait plus grand-chose à voir avec les pensées éclairantes du maître...

Bibliographie

Bachelard, G. (1949) *Le rationalisme appliqué*, Paris : PUF.

Bautier E. (2004). « Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale ». In N. Ramognino & P. Vergès dir.), *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : PUP

Bautier E. & Rayou P. (2013/2009) *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, PUF.

Bernstein, B. (2007/1996) *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : PUL.

Chartier, A.-M. (2018) « Discipline scolaire ». *Les 100 mots de l'éducation*, Rayou, P. et van Zanten, A. dir. Paris : PUF. PAGE

Chevallard, Y. (1985) *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

Chervel A. (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

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

Claude, M.S., (2015b) « Commenter la peinture, commenter la littérature : ce que les enseignants attendent, ce que les élèves entendent », *Recherches en didactique* n°20, 9-21

Claude, M.-S (2017) « Peinture et littérature face aux pratiques, goûts et savoirs culturels des élèves du second degré », *Pratiques*, 175-176.

Daunay, B. (2010) « Français et littérature : une ou des discipline(s) ? » *Le français aujourd'hui*, n°188. 23-30

Forquin J-C (2008) *Sociologie du curriculum*. Rennes, PUR.

- Hofstadter, D. & Sander, E. (2013) *L'Analogie. Cœur de la pensée*, Paris : Odile Jacob.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015, 3^e édition) *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Ernaux, A. (1974) *Les armoires vides*, Paris : Gallimard.
- Ferrante, E. (2014) *L'amie prodigieuse*, Paris : Gallimard.
- Groupe μ . (1992) *Traité du signe visuel*. Paris : Edition du Seuil.
- Kerlan, A. (2019) « À la source éducative de l'art », *Staps* 2013/4 (n° 102), 17-30.
- Langlade, G & Rouxel, A. (2004) *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.
- Marin, L (1971) *Etudes sémiologiques. Ecritures, peintures*. France : Klincksieck.
- Martinand J.-L. (1981) "Pratiques sociales de référence et compétences techniques" in A.Giordan (coord.) *Diffusion et appropriation du savoir scientifique, enseignement et vulgarisation*. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, Paris, Université Paris 7.
- Mazauric C., Fourtanier M.-J. et Langlade G. (dir.) (2011) *Le texte du lecteur*, Bruxelles : PIE-Peter Lang.
- Octobre, S. (2008) « Les horizons culturels des jeunes ». *Revue française de pédagogie* n°163. Lyon : INRP, 27-38.
- Panofsky, E. (1969) *L'œuvre d'art et ses significations : essais sur les « arts visuels »*. Paris : Gallimard.
- Rayou P. (2016). « Professeurs, élèves et enseignement de la philosophie ». In B. Poucet et P. Rayou (Éds.), *Enseignement et pratiques de la philosophie* (39-51). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux
- Reuter Y. (2013) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- Reuter, Yves (2011). « Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire ». In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Reuter Y. (2007). « La conscience disciplinaire, présentation d'un concept », *Education & didactique*, Vol 1, n°2. 55-70
- Tricot, A. « Utilité, apprentissages et enseignement : une approche évolutionniste » in *Du mot au concept : utilité*, Grenoble : PUG. 99-115.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation, dans les sociétés industrielles*. Lyon, PUL.
- 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. 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.