



HAL
open science

Lecture de la peinture, lecture littéraire: les présupposés d'un détour

Marie-Sylvie Claude

► **To cite this version:**

Marie-Sylvie Claude. Lecture de la peinture, lecture littéraire: les présupposés d'un détour. 2019. ⟨hal-02066234⟩

HAL Id: hal-02066234

<https://hal.science/hal-02066234v1>

Preprint submitted on 13 Mar 2019

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

Lecture de la peinture, lecture littéraire : les présupposés d'un détour.

Marie-Sylvie Claude
Espé Créteil
Escol-Circeft

Résumé.

Les programmes de français du secondaire invitent à pratiquer la lecture de l'image, présupposant une isomorphie avec la *lecture analytique* des textes, dont elle favoriserait l'apprentissage. Concernant l'exemple de la peinture, les enseignants adhèrent à ce double présupposé, remarquant que leurs élèves accèdent mieux à leurs attendus qu'en lecture littéraire. Notre recherche confirme que l'exercice appliqué à la peinture suscite moins d'inégalités de réussite, ce que nous expliquons par le fait que les élèves en ont une conception plus compatible avec celle des enseignants, mais ceci n'assure pas la possibilité du retour, au profit de la littérature, des apprentissages réalisés par ce biais.

Painting commentary, literary commentary: assumptions of a detour.

The French secondary school curriculum suggests that students practice the reading of an image presupposing an isomorphism with the interpretative reading of a text, which would in return benefit from this approach. In reference to painting, teachers adhere to this double presupposition realizing

that students better reach their expectations than with literary commentary. Our research confirms that applied to painting, this approach leads to less disparity of success. This can be explained by the fact that students' views are closer to their teachers' when it comes to the interpretative reading of a painting, rather than a text. However knowledge acquired by the practice of painting commentary does not guarantee benefits when applied back to literature.

Mots-clés:

art, littérature, sens critique, transfert de connaissances, égalité des chances
art, literature, critical sense, knowledge transfert, equal opportunity.

INTRODUCTION

Présentation de la recherche.

Cet article s'appuie sur une étude consacrée aux liens entre la lecture littéraire et ce que les programmes de français nomment *la lecture de l'image*, que nous abordons, aux niveaux troisième et seconde, par l'exemple de la peinture, que les enseignants peuvent mobiliser, même si elle ne fait pas toujours image, pour traiter cette partie du programme. L'emploi du mot lecture, appliqué indifféremment aux deux objets, présuppose la construction du sens d'une peinture comme une opération de même nature que la construction du sens d'un texte. *La lecture de l'image* peut en outre, d'après les programmes de collège, « consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse » communes aux deux objets, ce qui repose sur le postulat implicite que le passage par l'image peut faciliter l'accès au texte. Nous interrogeons ce double présupposé : ce qui nous semble faire problème, c'est qu'au sens propre on ne *lit* que les textes, la peinture, qu'elle fasse ou non image, ne signifiant pas par le truchement d'une langue ; de sorte qu'on peut s'interroger sur le fondement théorique de l'isomorphie et sur l'hypothèse de la scolarisation du commentaire de la peinture comme propédeutique à celui du texte : la différence de nature entre les deux objets peut faire craindre la difficulté du transfert vers l'un des apprentissages réalisés en travaillant sur l'autre.

Nous avons choisi d'utiliser le mot *commentaire* pour nommer, non l'exercice du bac en tant que forme rhétorique, mais le genre scolaire de l'écriture interprétative métatextuelle (Daunay, 2004) pratiquée sur un texte littéraire (ou posé comme tel) et son adaptation à la peinture (le syntagme écriture métatextuelle ne pouvant pas convenir pour la peinture). Nous avons mobilisé le cadre théorique des registres de l'apprentissage – cognitif, culturel et symbolique¹ (Rayou, Bautier, 2009) – pour analyser l'activité nécessaire à la construction du sens de chacun des deux objets. Le concept de conscience disciplinaire, « manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (Reuter, 2007, p57) nous est apparu

1 Le travail scolaire est appréhendé comme constitué d'un équilibre complexe d'opérations cognitives et de connaissances culturelles, sous tendues par un certain type d'engagement d'identitaire et d'appartenance symbolique.

2

comme un facteur explicatif déterminant des inégalités de réussite en commentaire de la littérature et en commentaire de la peinture : les élèves ont une conception des objets et de l'exercice plus ou moins compatible avec celle des enseignants, qui de leur côté reconstruisent les attendus et les finalités d'enseignement et d'apprentissage, sans contradiction avec les programmes mais de façon beaucoup plus précise et complète, notamment sur la peinture où les programmes sont peu diserts. Les décalages nous semblent découler de malentendus sociocognitifs : ces conflits d'interprétation, qui « prennent source dans ce qui fait confrontation conflictuelle pour les élèves entre les modes de socialisation scolaire et non scolaire » (Rayou et Bautier, 2009, p103), nous paraissent pouvoir expliquer le lien pas toujours convergent entre la conscience disciplinaire des élèves et celle des enseignants : l'élève ne saisit pas les finalités et enjeux disciplinaires des situations proposées, l'enseignant ne saisit pas cette difficulté car il considère ce qu'il attend comme allant de soi, les dispositions prérequisées pour les apprentissages ayant à ses yeux « les apparences de la naturalité » (Rayou et Bautier, p12). Nous avons interrogé l'hypothèse d'une médiation du commentaire littéraire par la peinture à la lumière de la recherche sur les pédagogies de détour (Henri-Panabière, Renard et Thin, 2014), qui visent à construire des apprentissages scolaires par le biais d'une situation didactique en décalage (par l'objet scolarisé et/ou le contexte) par rapport aux situations habituelles : le retour aux objets premiers de la discipline n'est pas toujours assuré, car les élèves les moins en connivence avec les implicites scolaires peuvent rencontrer des difficultés à identifier les apprentissages visés, notamment s'ils sont peu explicités.

Nous tenterons ici de croiser le concept de conscience disciplinaire, issu de la didactique, et celui de malentendu sociocognitif, issu de la sociologie de l'éducation² pour expliquer les décalages entre les conceptions des enseignants et celles des élèves et nous en analyserons les incidences sur le double présupposé de l'isomorphie des deux lectures et du détour par l'une pour favoriser l'autre.

Méthodologie de la recherche

Pour étudier les conceptions des enseignants, nous avons sollicité 108 enseignants de l'académie de Créteil pour qu'ils répondent à un questionnaire portant sur leurs pratiques, leurs attendus et leurs difficultés en commentaire de la littérature et en commentaire de la peinture. Nous avons analysé leurs réponses en fonction des registres de l'apprentissage, ce qui nous a permis, d'une part, d'avoir un accès à des aspects différenciés de leur conscience disciplinaire ; d'autre part, d'établir une liste de critères correspondant à l'activité attendue des élèves dans chacun des trois registres, de manière à disposer d'un outil comparateur, que nous avons appliqué à un corpus de commentaires de

² L'approche sémiologique, que nous ne présentons pas ici, nous a en outre permis de comprendre la différenciation des opérations cognitives et des savoirs culturels à mobiliser sur chacun des deux arts.

reproductions picturales et d'extraits littéraires rédigés par 354 élèves³ de l'académie de Créteil, chaque élève ayant écrit un bref commentaire sur chacun des deux supports, selon la même consigne et dans les mêmes conditions.

La méthode selon laquelle nous avons cherché à connaître la conscience disciplinaire diffère donc d'un groupe d'acteurs à l'autre. Pour les enseignants, nous les avons interrogés directement sur leurs attendus puis avons analysé, au travers des congruences d'une réponse à l'autre, les « formes dominantes d'actualisation disciplinaire » (Reuter, 2007, p66) Pour ce qui est des élèves, le retour métacognitif direct sur leurs conceptions nous semblait difficile pour un exercice aussi complexe, d'autant qu'il « n'existe pas nécessairement de conscience disciplinaire « consciente » (au sens d'explicite, de réfléchie) ». (Reuter p63) Nous avons donc cherché à comprendre les composantes de leur conscience disciplinaire au travers de l'analyse de leurs commentaires écrits, puis à obtenir plus directement des précisions grâce à des entretiens post passage. Notre second corpus nous a permis d'observer les implications des différenciations sociales sur les différenciations de réussite pour chacun des deux arts et d'évaluer la place des malentendus sociocognitifs dans les discordances entre les conceptions des élèves et celles des enseignants.

LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

Nous utilisons le vocabulaire emprunté à la recherche en didactique pour décrire les conceptions qui nous paraissent consensuelles, même si les enseignants eux-mêmes s'y réfèrent peu. Ils conçoivent le commentaire de la littérature comme l'interprétation, par le lecteur, d'un sens second, polysémique, qui prolonge le sens premier (Dufays, 1994) par le biais d'une lecture herméneutique (Rouxel, 1996) qui engage des opérations cognitives spécifiques mais aussi des savoirs culturels, car le sens interprété doit être justifié par des « données textuelles » (issues notamment de l'analyse de la forme), croisées avec des « données externes » (Reuter, 1992) (les métaphores du texte à « détricoter », « décortiquer » ou « déconstruire » sont récurrentes dans notre corpus). Pour le registre culturel, les élèves doivent apprendre aussi à travailler sur les horizons d'attente ouverts par le texte et sur le sens des liens intertextuels. Le sens interprété n'est généralement pas considéré par les enseignants qui nous ont répondu comme relevant des intentions de l'auteur (Michèle en entretien : « pour les élèves, qui demandent à chaque fois : « vous croyez vraiment que l'auteur y a pensé ? », il faut leur dire ben on n'en sait rien, le texte

³ 163 élèves ont travaillé sur un texte et un tableau issus d'un ensemble de trois textes et de trois tableaux du XXème siècle, que nous avons choisis car ils nous semblaient présenter des difficultés de même niveau ; nous avons complété ce premier corpus par un second constitué de commentaires portant sur un texte et un tableau du XVIIème siècle et impliquant 191 élèves, scolarisés dans des établissements aussi différenciés que possible quant aux catégories socio-professionnelles composant le public qu'ils accueillent.

dit ça, on peut comprendre que le texte dit ça, ça suffit. ») L'attendu d'une interprétation conçue comme une co-construction du sens par le sujet-lecteur (transposition des théories de la lecture) et non comme une reconstruction du sens (transposition des théories du texte), nous semble nettement majoritaire dans les réponses. Enfin, l'engagement subjectif attendu de l'élève est complexe : tantôt les enseignants incitent vivement à un engagement authentique du sujet empirique, de ses émotions, de ses réactions effectives (Burgos, 1992 ; Rouxel, Langlade, 2004...) ; tantôt au contraire ils mettent en avant la distance à prendre par rapport aux ressentis premiers. Le souhait d'un processus dialectique entre ces deux pôles, faisant émerger un « sujet didactique » (Reuter, 2007), rallie largement les enseignants qui nous ont répondu. C'est enfin, de façon significativement congruente, par la *littérarité* du texte, qu'ils définissent comme une forme d'*art* (la littérature étant considérée comme un art du langage), que les enseignants justifient leurs attendus en commentaire (par exemple : Adrien : « Ce que j'aimerais qu'ils comprennent c'est qu'un texte littéraire est... un texte littéraire, c'est-à-dire de l'art ! » ; ou encore (une autre, anonyme) : « un texte est une œuvre d'art à part entière, c'est-à-dire qu'il fait sens par sa forme, que tout se rejoint pour créer un sens singulier et riche, et non uniquement le moyen de faire passer un message »).

Les conceptions consensuelles qui sont au fondement de la conscience disciplinaire des enseignants nous paraissent avoir deux caractéristiques importantes. Tout d'abord, la qualité d'*art* étant présumée commune aux deux objets, il n'est pas surprenant que la transposition à l'identique de leurs attendus au tableau de peinture ne pose très généralement pas problème aux enseignants : ils attendent de leurs élèves qu'ils conçoivent une interprétation plurielle, appuyée sur des effets de sens inférés des signes iconiques et plastiques et sur des savoirs culturels sur l'œuvre et son contexte. La conscience disciplinaire des enseignants a donc un effet hégémonique sur un objet qui pourrait pourtant paraître exogène à la discipline, puisqu'ils présupposent comme une évidence qu'on peut faire lire la peinture et la commenter à la manière dont on commente la littérature ; ils constatent par ailleurs très majoritairement que leurs élèves accèdent à l'activité d'intellection souhaitable plus souvent sur la peinture que sur la littérature, donc que l'apprentissage du commentaire peut faire médiation pour le commentaire littéraire (une enseignante en collège : « Ils ont nettement moins de difficultés et je suis vraiment persuadée que cela peut les aider pour travailler sur les textes littéraires »).

Ensuite, leurs conceptions des deux objets apparaissent comme très spécialisées : pour ce qui est du texte littéraire (ou du texte reconnu comme tel), c'est un texte extra-ordinaire, où l'écriture n'est pas le support aussi transparent que possible d'un sens dénoté mais le lieu d'un travail artistique sur le langage, dont le rôle du commentateur est de co-construire le sens en prenant en compte les éléments fins qui en font un système signifiant complexe. Les enseignants attendent que l'élève-lecteur apprenne à se constituer comme une instance sémiotique en dialogue avec le texte (ou le tableau). Cette conception, très éloignée de la conception ordinaire du texte, y compris littéraire, et des modalités de sa lecture, est constitutive des codes de la communauté *lettrée*, codes que les élèves doivent s'appropriier, sans quoi les attendus de leurs enseignants

ne peuvent prendre sens : ce qui est susceptible de générer des disjonctions entre les consciences disciplinaires, puisque les élèves peuvent se référer à des conceptions plus familières. D'ailleurs, cette nécessaire adhésion aux normes *lettrées* réside dans la reconnaissance même de l'assignation de *littérarité*, qui est une « construction sociale » (Reuter 1990), au sens où cette qualité ne peut être rapportée dans l'absolu à certaines caractéristiques du texte : rien d'indiscutable ne vient la garantir car elle n'est pas fondée théoriquement (Daunay, 2002). Il existe certes des textes qui incontestablement appartiennent au champ du littéraire, par le fait qu'ils ont les attributs identifiables à un genre littéraire (poésie, théâtre...). Pour ce qui est de la peinture, il n'existe pas de tableau qui ne serait pas *pictural*. Mais cette *littérarité* (ou *artiticé*) constitutive n'est pas l'*artiticé de diction* (Genette, 2003), soit la reconnaissance, sociale, scolaire, de la qualité esthétique de l'objet ; or c'est cette *artiticé* qui, pour un art comme pour l'autre, induit la réception attendue, très particulière en ce qu'elle sature la forme d'effets de sens. Sur l'un et l'autre des deux arts, les attendus des enseignants s'appuient donc très étroitement sur une construction culturelle *lettrée*, dont il y a fort peu de chance que tous les élèves en disposent à égalité dans le bagage culturel qu'ils ont acquis au cours de leur socialisation antérieure, scolaire et extra-scolaire.

LES CONCEPTIONS DES ELEVES...

...d'après les commentaires écrits

Nous avons cherché à dégager les marques langagières qui, dans les commentaires, permettent de saisir l'activité d'intellection déployée sur chacun des deux arts pour nos trois registres. Nous avons ainsi pu constater que les opérations cognitives sont toutes, en moyenne, plus adéquates aux attendus des enseignants sur la peinture que sur la littérature (conception d'une interprétation, justification de cette interprétation eu égard à la forme, prise en compte du système signifiant dans sa complexité et sa cohérence, construction de la polysémie) ; et que les savoirs culturels font davantage défaut aux élèves sur la peinture que sur la littérature. Mais la conscience disciplinaire qui surplombe cette activité est plus précisément évaluée dans le premier critère que nous avons défini pour notre registre de l'identité symbolique, qui concerne les conceptions de l'objet et de l'exercice, qui sous-tendent le commentaire. Une partie des commentaires, plus nombreux sur la peinture (54,5% de l'ensemble) que sur la littérature (33%) ne présentent pas d'écart perceptible avec la conception *lettrée* constitutive de la conscience disciplinaire des enseignants : ceci ne garantit pas la clarté des élèves quant à la tâche, mais en tout cas l'opacité éventuelle n'est pas perceptible. *A contrario*, nous avons défini, dans les autres commentaires, différents types d'écart de la conception de l'objet et de l'exercice avec la conception des enseignants : l'analyse de ces commentaires permet de penser que les élèves redéfinissent l'exercice et/ou l'objet et s'en tiennent aux règles de cette redéfinition. Lorsque la redéfinition porte prioritairement sur l'exercice, la consigne commenter est rapportée à des modèles exogènes,

l'élève procédant ainsi à une *re-standardisation* de la tâche (Anne Barrère, 2003). Nous en avons défini quatre types (*compte-rendu, catégorisation, reformulation du message, jugement de valeur*) : les commentaires du premier type manifestent un souci de neutralité et de retrait du sujet incompatible avec la construction d'un surplus de sens, ce qui constitue l'interprétation selon les enseignants ; les élèves font état des données selon eux contenues dans le texte, ou, sur le tableau, se livrent à une description aussi précise que possible du figuré ; d'autres, sachant visiblement qu'il faut analyser la forme mais ne connaissant pas la finalité de ce travail, rendent compte de la forme et s'appliquent à énumérer les procédés formels verbaux (figures de style, jeux phoniques, rythmiques, prosodiques, choix narratologiques...) ou plastiques (teintes, jeux de lumière ou de composition...) Ce premier type de *restandardisation* est sensiblement plus fréquent sur la littérature (35,5% de l'ensemble des commentaires) que sur la peinture (17%). Les autres types sont moins fréquents et moins différenciés d'un art à l'autre : il s'agit de commentaires où l'élève se consacre entièrement à une catégorisation de l'œuvre, en identifiant le genre, l'époque de la diégèse ou du motif, le sujet, le registre, le mouvement... (8,5% des commentaires sur chacun des deux arts) ; ou de commentaires consacrés à la reformulation de ce qu'ils identifient comme l'idée-clé portée par l'œuvre, sur laquelle ils se positionnent parfois personnellement (3,5% sur la peinture et 9,5% sur la littérature) ; et enfin de commentaires évaluant l'œuvre, qui satisfait ou non la sensibilité de l'élève, ses valeurs morales, sa curiosité... (14,5% sur la peinture et 22% sur la littérature). Dans ces différents cas, l'élève, disposant de certaines procédures ou de certains modèles discursifs correspondant à d'autres consignes, d'autres disciplines, d'autres contextes, scolaires ou non, les mobilise pour s'acquitter de la tâche, sans comprendre le décalage avec ce qui est attendu de lui ou le comprenant mais détournant ainsi l'exercice. Ces différentes restandardisations de la consigne supposent une conception de l'œuvre éloignée des normes *lettrées* : contenu et forme valant pour eux-mêmes et non pour les effets de sens que produit leur interaction ; objet classable dans des catégories prédéfinies et non construction artistique unique et inédite ; média d'un message et lieu d'expression d'un sens pluriel, proliférant, ouvert à la coopération de chaque lecteur ; objet évaluable selon sa conformité à certaines normes.

Nous avons défini deux autres types de commentaires, *l'artacité ignorée* et *l'auteur démiurge*, où le décalage porte directement sur la conception de l'œuvre, incompatible avec la conscience disciplinaire des enseignants. Pour le premier type, l'objet est traité comme un artefact *ordinaire*, c'est-à-dire que si l'élève peut interpréter, c'est en ignorant les caractéristiques de *l'artacité* (d'après la définition *lettrée*) ; s'il peut exprimer un ressenti, c'est sans en identifier la source dans les caractéristiques langagières ou plastiques. Cet écart par rapport aux normes *lettrées* est fréquent pour les deux arts, avec un net avantage à la littérature (32,5% contre 17% des commentaires). Autre redéfinition de l'objet : le texte ou le tableau est perçu comme la mise en œuvre des intentions d'un artiste considéré comme démiurgique et omniscient, qui aurait en quelque sorte crypté le sens, que le commentateur aurait pour rôle de décrypter (2% des commentaires sur la peinture et 12,5% des commentaires sur la littérature). De

même que la *restrandardisation* de la consigne entraîne une redéfinition de l'objet, la redéfinition de l'objet entraîne donc une *restandardisation* de la consigne. Selon les cas, l'une est première par rapport à l'autre, mais c'est toujours une question de clarté de la conscience disciplinaire de l'élève en référence à celle des enseignants, dont la conception de l'exercice et la conception de l'objet sont aussi étroitement liées. Nous étudions ces défaillances dans notre registre symbolique, mais elles sont évidemment liées à nos registres cognitif et culturel : une conscience disciplinaire en phase avec les normes lettrées oriente l'activité cognitive et la mobilisation des savoirs culturels, même si leur maîtrise peut être plus ou moins habile ; par exemple, accepter le sens de l'objet comme excédant les intentions de l'auteur permet de concevoir une interprétation et aide à accéder à la polysémie ; accepter sa forme comme lieu de production d'un sens virtuellement riche et complexe et non comme habillage d'un message incite à construire les effets de sens des procédés verbaux ou plastiques.

L'analyse des commentaires écrits permet donc de penser que le rapport d'une majorité des élèves à la littérature et à son commentaire est plus éloigné de celui des enseignants que leur rapport à la peinture. De plus, nos résultats montrent que l'écart entre les deux arts se creuse nettement, pour l'ensemble de nos critères d'évaluation, dans les établissements où le pourcentage des CSP défavorisées est fort, notamment en collège ; par exemple, pour les collèges à fort taux de CSP défavorisées, 49% des commentaires sur la peinture relèvent nettement d'un ou de plusieurs des écarts avec les conceptions *lettrées*, contre 81,5% sur la littérature ; dans les collèges de recrutement favorisé, le chiffre est presque le même sur la peinture (47,5%) mais il est beaucoup moins élevé sur la littérature (56,5%). Ceci nous semble confirmer, à l'origine du décalage des consciences disciplinaires, un malentendu sociocognitif plus épais sur la littérature que sur la peinture. Les entretiens post-passation que nous avons menés confirment cette différence entre les deux objets

...d'après les entretiens post-passation.

Ils confirment que les élèves présupposent souvent un texte littéraire comme transparent (au sens où la forme n'est que le support du sens), monosémique et se suffisant à lui-même, alors qu'ils envisagent plus souvent le tableau de peinture comme de forme signifiante, comme polysémique, et comme ouvert à l'interprétation du récepteur. Nous nous contenterons pour le montrer ici d'un échange avec Marie-Gabrielle et Amélie, collégiennes à Créteil, qui condense les écarts, récurrents dans les entretiens que nous avons menés, entre la perception du texte littéraire et celle du tableau de peinture.

Marie-Gabrielle : Un tableau il y a plus d'expressions, il y a beaucoup plus d'images... enfin il y a plus de détails... alors qu'un texte, il y a des mots qu'on comprend pas forcément, enfin quelquefois c'est compliqué, on comprend pas vraiment qu'est ce qui se passe dans l'histoire, des trucs comme ça...

Amélie : sur le tableau ya rien d'écrit, c'est à nous d'écrire, alors que sur le texte il y a ce qu'il y a déjà écrit, si on comprend pas forcément la même

chose... enfin... le texte il peut avoir un seul sens et un tableau il peut avoir plusieurs sens, alors on peut ne pas le voir sous le même angle.

La première réplique révèle une conscience réjouie de la densité des signes producteurs du sens dans un tableau, alors que la densité du texte est perçue non comme une complexité mais comme une complication. Marie-Gabrielle considère que le tableau a plus d'expressions, terme auquel elle donne apparemment le sens de *signification exprimée* ou *procédés d'expression*. C'est le tableau qui a des « expressions », le texte a seulement des « mots qu'on comprend pas forcément ». Il est donc logique, dans cette perspective, qu'elle pense que l'activité intellectuelle attendue d'elle sur le texte, c'est « *comprendre qu'est ce qui se passe dans l'histoire, des trucs comme ça* »... Ceci s'accorde avec la réplique suivante, qui montre que le texte est présumé comme monosémique alors que la polysémie d'un tableau ne fait pas de doute, opposition qui se retrouve sous une forme ou une autre dans la plupart de nos entretiens. Enfin, la réplique d'Amélie oppose le texte, déjà écrit, au tableau, qui ne l'est pas, ce qui laisse une place au commentateur. Le langage verbal, y compris quand il est littéraire, est perçu comme le support transparent et univoque d'un sens achevé, l'écriture étant donc présumée comme forcément fonctionnelle : si quelque chose est écrit, c'est qu'il y a un message clair à transmettre, si on ne comprend pas « *la même chose* », la réception est manquée et la rencontre avec le texte s'arrête là. Le mot écrit est synonyme de noté, consigné, à la manière d'un garde mémoire, ce qui renvoie à des conceptions qui prévalent dans les milieux populaires (Lahire, 2008) : le mot n'a donc pas du tout le même sens que dans la conception *lettrée* des enseignants, où l'écrit littéraire est *scriptible*, au sens de Barthes, car il appelle l'écrit du lecteur. La formule « *ce qu'il y a déjà écrit* » investit d'ailleurs l'auteur d'une autorité démiurgique, à moins que le pronom *il* ne soit un impersonnel, auquel cas ce serait le texte qui serait doté d'une sorte d'autorité autonome : en tout cas, le lecteur n'a de place comme co-constructeur du sens, auteur possible, à son tour, de son *texte du lecteur* (Mazauric, Fourtanier, Langlade, 2011). Alors que, explique Amélie, sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire : il est donc possible, accepté, à sa mesure, d'investir la posture de récepteur, du fait que le tableau laisse de la place à son *texte du spectateur*, texte qu'elle perçoit comme non encore écrit, en attente de l'être par nous. C'est une traduction très acceptable des attendus des enseignants. Nous retrouvons dans plusieurs entretiens l'idée, exprimée de façon très proche, que le tableau n'étant pas écrit, contrairement au texte, « *c'est nous qui allons écrire* ». Ali, lycéen, nous dira par exemple : « *Dans un tableau on ne peut pas savoir exactement ce qu'il pense alors que dans un texte et ben... c'est écrit... Dans les textes on a des mots à comprendre alors que sur un tableau c'est nous qui allons écrire notre... qui allons dire... allons écrire...* »

CONCLUSION

Notre étude comparative montre une meilleure clarté de la conscience disciplinaire des élèves, par rapport à celle des enseignants, en commentaire de la peinture qu'en commentaire de la littérature. Cette inégalité étant plus nette

dans les établissements de recrutement plus populaire, elle nous semble s'expliquer par le fait que la scolarisation de la peinture suscite des malentendus sociocognitifs moins épais que celle de la littérature. Ceci provient d'après nous de la moindre confusion avec d'autres objets ou avec d'autres appréhensions de l'objet. En effet, le langage verbal expose à des confusions avec des usages sociaux du texte et de l'écriture, y compris littéraire, éloignés des normes scolaires ; de plus, l'identité entre le langage de l'objet et le métalangage de sa réception engendre des effets de brouillages sur le statut des différents langages verbaux. Comme c'est la définition *lettrée* du texte littéraire et de son fonctionnement langagier qui détermine les attendus des enseignants en commentaire, une bonne familiarité avec la culture lettrée est donc nécessaire pour se préserver des diverses confusions, car, d'après notre enquête, les enseignants présupposent majoritairement la conception du texte sous-jacente à leurs attendus comme allant de soi ou acquise au préalable par tous les élèves. La définition de l'*artisticité* picturale et de la réception qu'elle attend est aussi un construit culturel *lettré*, mais il expose à moins d'opacité. En conséquence, les élèves, y compris ceux qui sont moins familiers des valeurs et des catégorisations *lettrées* qui marquent profondément la conscience disciplinaire des enseignants, sont moins exposés aux malentendus sociocognitifs et de ce fait entrent mieux dans les catégorisations qui constituent la conscience disciplinaire des enseignants. Or, puisque cette facilitation tient de la différence de nature et du rapport différencié des élèves aux deux objets, on peut raisonnablement penser qu'il n'y a aucune raison que les malentendus sociocognitifs affectant la conception du texte littéraire, qui rendent difficile aux élèves l'accès à la conscience disciplinaire de leurs enseignants, s'en trouvent spontanément résolus : le retour, au profit des apprentissages en commentaire littéraire, du *détour* par la peinture ne peut pas aller de soi ; son accomplissement supposerait un cadrage fort, susceptible de permettre aux élèves de clarifier leurs conceptions de l'objet eu égard à celles qui prévalent à l'école, dont nous avons montré qu'elles sous-tendent fortement les attendus. La seule pratique du commentaire de la peinture ne peut suffire, de ce fait, à lui conférer une fonction médiatrice ; elle ouvre cependant des perspectives pour favoriser l'égalité de réussite.

BARRERE Anne (2003) *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

BAUTIER Élisabeth, RAYOU Patrick (2009). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, Presses universitaires de France.

BURGOS Martine (1992) *Lecteurs experts, lecteurs "convers"*. De quelques lectures, en lycée professionnels et ailleurs, Pratiques Metz, CRESEF

DAUNAY Bertrand (2002) *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.

DAUNAY Bertrand (2004) *Le commentaire : exercice, genre, activité ?* Les cahiers THÉODILE no 5 Université Charles-de-Gaulle— Lille 3

HENRI-PANABIERE Gaële, RENARD Fanny, THIN Daniel (2013) *Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers*

relais. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, no 183, Lyon, ENS édition

MAZAURIC Catherine, FORTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard (dir) (2011) *Le texte du lecteur* Vol 2. Bruxelles P.I.E. Peter Lang ThéoCrit.

REUTER Yves (2007) La conscience disciplinaire Éducation et didactique 1, no 2

REUTER Yves (1992) Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle, Pratiques

REUTER Yves (1990) Définir les biens littéraires ? Pratiques Metz, CRESEF

REUTER Yves, éd. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck, 2007.

ROUXEL Annie (1996) *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ROUXEL Annie, LANGLADE, Gérard (2004) *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes, 2004.