



Rapport aux arts des élèves et enseignants du secondaire : entre malentendus et connivence

Marie-Sylvie Claude

► To cite this version:

Marie-Sylvie Claude. Rapport aux arts des élèves et enseignants du secondaire : entre malentendus et connivence. 2023. hal-02362724

HAL Id: hal-02362724

<https://hal.science/hal-02362724>

Preprint submitted on 2 May 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Nous nous proposons d'interroger ici l'identité culturelle des enseignants¹ en lien avec celle de leurs élèves, au travers d'un exemple particulier, l'enseignement du commentaire de la peinture en lien avec celui de la littérature dans le cadre du cours de français. Dans les programmes français, les enseignants sont invités, au collège, à pratiquer la « lecture et compréhension de l'écrit et de l'image »². Au lycée, leurs élèves doivent « être capables de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés »³. Les enseignants sont donc invités à transposer à un autre art les démarches qu'ils enseignent pour le texte littéraire, sous des formes très normées comme les exercices des examens ou moins contraintes, à l'écrit ou à l'oral (échanges interprétatifs, écrits de réception divers). Il s'agit donc d'une pratique de réception interprétative de deux arts différents selon les mêmes logiques, celles d'une discipline scolaire particulière. L'exercice appliqué à la peinture est d'ailleurs significativement nommé *lecture de l'image*⁴. La façon dont ils mettent en pratique cette préconisation curriculaire nous semble permettre d'interroger l'identité culturelle des enseignants, ses liens plus ou moins discordants avec l'identité culturelle des élèves et les incidences sur la relation éducative.

En nous inspirant de recherches sur le rapport au(x) savoir(s) (Charlot, 1997), nous choisissons d'examiner ces questions à la lumière du *rapport au savoir commenter* les deux arts des élèves et des enseignants (que nous désignerons ici pour plus de commodité par l'expression *rapport aux arts*). Nous définissons ce rapport aux arts comme la relation que les uns et les autres entretiennent avec ces objets et l'activité de les commenter, le sens qu'ils leur donnent, la conception qu'ils ont de l'engagement du sujet dans cette expérience et du partage avec autrui. Ce rapport aux arts engage un certain rapport aux autres et à soi : il nous paraît en ceci constitutif de ce qui est nommé ici l'identité culturelle. Le rapport aux deux arts des enseignants et des élèves est différemment construit en fonction des parcours scolaires (et/ou professionnels) et extra-scolaires (et/ou professionnels) des uns et des autres.

Du côté des enseignants, leur rapport à ces deux arts, qui dépend de leur formation et de leurs expériences personnelles mais dont nous verrons qu'il est assez stable d'un enseignant à l'autre, définit leurs logiques didactiques et leurs attendus vis-à-vis de leurs élèves quand ils leur enseignent les exercices de commentaire littéraire et pictural et font des liens entre les deux. Nous nous proposons de comprendre ces logiques à la lumière des registres de l'apprentissage tels que les définissent Rayou et Bautier (2013) : un apprentissage scolaire configure trois registres qui interagissent. Le premier est « cognitif », constitué, pour l'activité qui nous

¹ Nous ne nous intéresserons pas spécifiquement aux enseignants en formation initiale, mais à tout enseignant de français du secondaire (collège et lycée).

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

⁴ Expression qui concernant la peinture peut interroger par chacun des deux mots qui la composent : 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 la sémiologie tend à étudier le tableau comme un texte, porteur d'une signification aussi riche, c'est en rappelant qu'il y a forcément métaphore à parler « de vocabulaire ou de lexique picturaux, de syntaxe figurative » (Marin, 1971, p. 9). C'est pourquoi nous préférons utiliser ici le mot *commentaire*, littéraire ou pictural, sans le limiter à l'exercice du baccalauréat en tant que forme rhétorique, mais pour désigner de façon générique le discours oral ou écrit interprétatif *métatextuel* (Daunay, 2004), pratiqué sur un texte littéraire, et son adaptation à la peinture.

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 » : une activité scolaire « construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut » (p. 32). Ce troisième registre concerne directement le sujet et son rapport aux arts, ou son identité culturelle, mais les registres étant en interaction, les registres cognitifs et culturels en sont dépendants aussi. Du côté des élèves, leur rapport aux deux arts, qui dépend de leurs expériences passées, des enseignements qu'ils ont reçus mais aussi des pratiques familiales ou amicales, des expériences diverses qu'ils ont pu faire, les prépare plus ou moins à ces attentes enseignantes : ils investissent et configurent ces trois registres de façon plus ou moins proche de ce que souhaitent les enseignants. Or nous verrons que les choses sont très différentes entre commentaire littéraire et pictural : le rapport aux deux arts des élèves est plus ou moins connivent ou discordant avec celui des enseignants selon les élèves concernés mais aussi selon l'objet concerné.

Dans une hypothèse relationnelle, qui regarde la scolarité comme une rencontre plus ou moins réussie entre des pratiques d'enseignement et des caractéristiques dont les élèves sont porteurs, du fait des arrière-plans de socialisation qu'ils importent à l'école (Bautier & Goigoux, 2004), la perspective comparative entre les deux arts peut selon nous permettre de mieux comprendre, en examinant les causes des différences d'un art à l'autre, les malentendus qui gênent ou empêchent l'enseignement des uns et les apprentissages des autres, et éventuellement d'ouvrir des pistes de résolution, notamment par le biais de la formation des enseignants. Pour tenter de mieux connaître les rapports aux deux arts des élèves et des enseignants, leurs sources, les connivences et les malentendus entre les uns et les autres, nous nous appuyerons sur des éléments d'une recherche menée auprès de 200 enseignants de français de la périphérie parisienne et de 350 élèves de troisième et de seconde (14-16 ans) de la même région (Claude, 2015). Nous examinerons d'abord les intentions didactiques des enseignants, concernant les liens qu'ils déclarent faire entre commentaire de la peinture et de la littérature, intentions que nous mettrons à l'épreuve d'un corpus de commentaires littéraires et picturaux écrits par les élèves. Nous proposerons d'expliquer les différences entre commentaires littéraires et picturaux par les rapports aux arts, différemment concordants et discordants entre enseignants et élèves selon qu'il s'agit de peinture et de littérature. Nous envisagerons enfin les sources de ces rapports aux arts, et les pistes pour la classe et la formation des enseignants qu'il est possible d'en déduire.

1. Intentions didactiques des enseignants et conduites des élèves

1.1. Intentions didactiques des enseignants : la peinture au service de la littérature

L'enquête sur laquelle nous nous basons, menée auprès d'enseignants de français de lycée et de collège de la banlieue parisienne, porte sur l'étude de 103 questionnaires à questions ouvertes et 11 entretiens semi-directifs. Les enseignants ont été invités à parler de leurs pratiques d'enseignement avec la peinture en lien avec la littérature, ce qu'ils souhaitent apprendre à leurs élèves et leur rapport aux deux arts. Une enquête à questions fermées auprès de 102 autres enseignants a permis de vérifier certains points.

Que disent-ils de leurs pratiques ? Ils donnent parfois un rôle d'illustration à la peinture : pour aider à la compréhension d'une période historique ou d'un mouvement artistique. Beaucoup d'entre eux disent mobiliser la

peinture comme « déclencheur d'écriture » créative (par exemple imaginer un dialogue entre les personnages ou un récit en lien avec la scène représentée). Certains font travailler leurs élèves sur la peinture sans faire vraiment de liens avec la lecture ou l'écriture, dans un projet d'histoire des arts par exemple. Mais le plus souvent, pour la fin du collège et le lycée, ils cherchent à transposer à la peinture les exercices de lecture des textes, lecture analytique, commentaire, échanges interprétatifs... Ce sont ces pratiques qui nous arrêtent ici

Une partie des enseignants disent étudier certains tableaux particuliers avec certains textes particuliers parce qu'ils sont unis par des liens historiques ou artistiques : par exemple des textes écrits d'après des tableaux (un poème des *Fêtes galantes* de Verlaine avec une fête galante de Watteau) ou des tableaux peints d'après des textes ou de même sujet (un mythe biblique ou gréco-romain par exemple) ; ou des œuvres ayant une appartenance commune à une époque, un mouvement, un registre, un genre comparable (autobiographie et autoportrait par exemple) ; ou simplement une parenté thématique, une sensibilité commune avérée par l'histoire de l'art (Apollinaire et Picasso, Zola et Manet...) ou interprétée par l'enseignant. Beaucoup disent qu'ils commencent par le tableau pour préparer les élèves à l'étude du texte, comme Béatrice (enseignante en collège) : « j'ai toujours l'impression que les analyses tombent de manière artificielle quand je n'ai pas d'image pour les faire démarrer. » Ils s'en justifient en disant comme Emma (enseignante en lycée) que « face à un texte ils (les élèves) ne ressentent pas grand-chose a priori, face à une peinture oui. Pour leur faire voir que la littérature aussi peut produire des sentiments avec ses mots, la peinture m'aide ». Elle explique par exemple que suite à un stage auquel elle a participé, elle aime faire travailler ses élèves sur le tableau de Watteau, *Pierrot*, pour qu'ils comprennent comment les procédés picturaux, plastiques et iconiques, peuvent produire l'impression d'un personnage différent des autres (il est blanc et dans la lumière quand les personnages à l'arrière-plan sont peints dans la palette usuelle de Watteau, ocres, vert d'eau, orangé peu saturé ; le dessin de sa silhouette est rectiligne, quand les lignes des autres personnages sont courbes ; il est de face quand les autres sont de trois quarts ou de profil...), personnage qui semble mis au banc : alors qu'il est figé, regardant le spectateur et que son expression est triste ou neutre, les autres, costumés eux aussi à la manière de la *commedia dell'arte* mais ne jouant pas avec Pierrot, sont représentés dans une action commune, visiblement riant de lui qui leur tourne le dos ; la statue de faune à droite du tableau, en coulisse comme un relais du regard du spectateur, semble elle-même le toiser d'un sourire sardonique. Emma (enseignante en lycée) explique que ses élèves ressentent très bien le désarroi de ce personnage rejeté des autres et les procédés produisant le pathétique ; elle explique qu'elle leur fait ensuite ressentir plus aisément le pathétique de personnages littéraires, et repérer les procédés verbaux ayant un effet sur le récepteur comparable aux procédés picturaux. Luc (enseignant en collège) écrit : « Parfois, quand certains élèves sont en difficulté pour entrer dans une poésie, j'essaie de trouver des tableaux qui s'y associent : ex : sensation de Rimbaud/la nuit étoilée de Van Gogh. Je crois que c'est alors beaucoup plus facile pour eux de ressentir l'osmose avec la nature ». Nous pourrions multiplier les exemples de ce type donnés par les enseignants de notre enquête.

Mais beaucoup d'entre eux disent aussi qu'ils se donnent pour objectif d'enseigner par le biais de la peinture des démarches interprétatives transférables à tout texte, sans qu'il y ait forcément de lien a priori entre les deux objets : si les élèves ont appris à interpréter les caractéristiques plastiques d'un tableau, ils interpréteront selon

ces enseignants plus aisément les caractéristiques verbales d'un texte pour étayer leurs hypothèses d'interprétation. Olivier (enseignant en collège) : ils « donnent un sens à ce qui est montré, les couleurs, la composition (...) et ensuite donnent de même un sens au choix des mots, des sonorités, des figures ». Ces enseignants comptent donc sur la pratique du commentaire pictural comme propédeutique au commentaire littéraire. Par exemple, Frédéric (enseignant en collège) explique qu'il travaille sur le tableau de Poussin, *Orphée et Eurydice*, pour faire comprendre à ses élèves que le sens d'une œuvre est riche de sa pluralité : il montre le tableau sans donner le titre et demande aux élèves de réagir. La majeure partie d'entre eux, dit-il, y voient une scène heureuse. Ce qui n'est pas surprenant car l'œil est attiré par Orphée, qui, au premier plan, très visible par le rouge et le jaune de ses vêtements, en pleine lumière, joue de la lyre, entouré de ses auditrices captivées. A l'arrière-plan, le paysage arcadien est comme gagné par l'harmonie de la musique, ce que suggèrent les rimes chromatiques et graphiques d'une colline à l'autre. Certains élèves, poursuit Frédéric, y voient néanmoins une scène plus sombre, et perçoivent une menace : des éléments du paysage peuvent expliquer cette seconde interprétation, comme l'épaisse fumée grise sortant du château et le ciel très noir en haut à droite à l'arrière-plan, qui fait écho à une zone d'ombre à l'avant-plan, en bas à gauche. Frédéric explique qu'il les laisse justifier leurs interprétations puis au moment opportun grossit sur son ordinateur un détail invisible en projection, et d'ailleurs très peu visible au Louvre : le serpent qui, au second plan, vient de mordre Eurydice, dont les élèves remarquent alors que le mouvement et le visage expriment une douleur subite. Frédéric explique qu'il les laisse réagir puis leur fait comprendre comment leurs deux directions d'interprétation initiales peuvent entrer en synergie, sans que la seconde invalide la première : c'est justement par le contraste entre l'harmonie cosmique et la noirceur du destin que le tableau donne à voir le brutal basculement du sort des personnages dans le tragique. Plusieurs autres enseignants disent comme lui que les élèves comprennent mieux à partir d'un tableau que d'un texte comment concevoir et nourrir une interprétation créative, étayée par une observation minutieuse de l'objet. Virginie (enseignante en lycée) écrit que « le commentaire de la peinture est une bonne école pour le commentaire littéraire ». Elle considère que les élèves pourraient donc décontextualiser les compétences apprises par le biais d'un tableau pour les recontextualiser au profit d'un texte, que ce texte ait ou non un lien a priori avec le tableau.

La grande majorité des enseignants que nous avons interrogés considèrent que les procédés picturaux sont différents des procédés littéraires, mais que les deux arts peuvent faire l'objet d'une démarche de donation de sens du même type, et que la peinture en facilite la mise en œuvre pour les élèves, car ils y sont plus sensibles et la comprennent mieux. Ce qui nous semble poser les questions suivantes : est-il certain que la peinture est plus accessible pour tous les élèves ? Si oui, savoir commenter un tableau est-il transférable à la littérature ? Les réponses sont-elles les mêmes quel que soit le rapport aux deux arts des élèves ?

1.2. Conduites des élèves d'un art à l'autre : les écarts de la peinture à la littérature

On pourrait craindre que contrairement à ce que disent les enseignants, la peinture soit moins accessible aux élèves que la littérature. En tout cas, les enquêtes sociologiques permettent de penser qu'elle leur est moins familière. Olivier Donnat (2011) constate grâce à une analyse rétrospective des résultats de cinq enquêtes sur les pratiques

culturelles des Français entre 1973 et 2008 « la permanence d'une forte stratification sociale des pratiques culturelles » (p. 28). Pour ce qui est plus précisément du jeune public, l'enquête menée en 2004 pour le ministère de la culture par Sylvie Octobre montre que la fréquentation des « lieux de patrimoine et de spectacle » se fait surtout, pour ce qui est du musée, dans le cadre scolaire ; elle ne concerne que 50% des enquêtés et chute de 13% de la maternelle à la troisième, alors que la lecture est pratiquée par 94% des enquêtés (Octobre, 2006). La fréquentation de la peinture reste donc 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). On pourrait craindre de surcroît que le genre de la peinture d'histoire, notamment religieuse, ne soit plus étrangère encore à la partie des élèves dont la famille n'est pas de culture chrétienne. De fait, les enseignants de notre enquête considèrent que la peinture est globalement moins présente, par rapport à la littérature, dans les pratiques culturelles personnelles ou familiales de leurs élèves (aucun d'entre eux ne la pense plus présente, 49 % la pensent « moins présente », et 51 % ni plus ni moins). Pourtant, 58 % jugent la peinture plus accessible à leurs élèves, 38 % ni plus ni moins, 4 % la jugent moins accessible. Ce qui signifierait que d'après eux, la peinture, même très peu familière aux élèves, leur serait paradoxalement plus facile d'accès.

Qu'en est-il d'après notre recherche ? Pour savoir si un écrit interprétatif de premier jet, sans préparation didactique spécifique, s'approchait davantage des attendus des enseignants quand il portait sur la peinture ou sur la littérature, et si le profil social des élèves y changeait quelque chose, nous avons constitué un corpus de commentaires, au sens large que nous donnons au terme, écrits par 350 élèves de troisième et de seconde d'établissements de recrutement socialement très contrasté de l'académie de Créteil. Chaque élève a travaillé sur un extrait littéraire et sur une reproduction de peinture⁵, dans les mêmes conditions et selon les mêmes consignes : « Écrivez dix lignes (au minimum) pour commenter le texte (ou le tableau) (donnez quelques-unes de vos impressions) »⁶. Il était permis de ne pas traiter un des deux objets à condition d'expliquer pourquoi. Le corpus a fait l'objet d'une double analyse comparative, comparaison entre commentaires littéraires et picturaux d'une part et comparaison entre types d'établissement d'autre part.

Des différences importantes apparaissent d'un art à l'autre. C'est le cas du choix, proposé aux élèves, d'écrire sur un des deux objets seulement : 30,5% des élèves laissent de côté l'œuvre littéraire alors que 5,5% des élèves seulement le font pour l'œuvre picturale (l'écart est même de 47,5% pour 1,5% dans les collèges de recrutement

⁵ Nous avons choisi des textes et des tableaux qui nous semblaient présenter des difficultés équivalentes selon nous (voir Claude, 2017) ° 159 élèves ont travaillé des œuvres du XX^e 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^e siècle : Corneille, *Stances à Marquise* (1658) ; Racine, extrait d'*Andromaque* (1667) ; Molière, extrait du *Malade imaginaire* (1673) ; Claude Gellée, *Ulysse remet Chryséis 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^e 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^e siècle : Corneille, *Stances à Marquise* (1658) ; Racine, extrait d'*Andromaque* (1667) ; Molière, extrait du *Malade imaginaire* (1673) ; Claude Gellée, *Ulysse remet Chryséis 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).

⁶ Le mot « commenter » a été utilisé dans la consigne parce que c'était le mot qui était le plus souvent utilisé, en entretien, par les enseignants de lycée pour désigner cette activité de compréhension/interprétation ; la parenthèse a été ajoutée car la consigne « donner ses impressions » était plus fréquemment donnée par les enseignants de collège.

majoritairement défavorisé pour le corpus du XVII^e). Ils se sentiraient donc plus de goût et plus de compétence pour l'exercice lorsqu'il porte sur la peinture que lorsqu'il porte sur la littérature, comme les enseignants le disent.

Mais y réussissent-ils effectivement mieux ? Il est difficile de répondre à cette question dans l'absolu, puisque tout dépend de ce qui est attendu, donc du rapport aux deux arts des enseignants. Or notre enquête auprès d'eux montre que même s'il y a des écarts voire des désaccords à la marge, ce rapport aux deux arts est plutôt connivent d'un enseignant à l'autre, ce que nous proposons d'expliquer par leur formation commune, puisque ces enseignants du secondaire, monovalents, sont tous de formation littéraire et presque tous, dans notre échantillon, titulaire d'un concours national, CAPES ou agrégation. Leurs attendus sont ainsi très largement compatibles d'un enseignant à l'autre et avec les normes des programmes et des examens scolaires. L'analyse des réponses des enseignants nous a permis de définir ces attendus dans chacun des trois registres cognitif, culturel et identitaire symbolique (Bautier & Rayou, 2013), et d'en déduire, pour chaque registre, des critères à l'aune desquels évaluer le degré de proximité des commentaires avec les normes scolaires. Nous donnons ici un aperçu des résultats de l'analyse des commentaires des élèves selon ces critères⁷.

Pour ce qui est du 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 sont majoritairement plus proches des attendus 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 construisent une interprétation plurielle. Pour chaque critère du registre cognitif, l'écart de réussite se creuse nettement en faveur de la peinture dans les collèges de recrutement défavorisé

Qu'en est-il du registre culturel ? Il est composé de savoirs linguistiques et iconographiques, savoirs généraux sur le monde et savoirs spécialisés. Contrairement au précédent, ce registre met plus souvent en difficulté les élèves 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 évangéliques⁸. 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).

⁷ Nous avons défini des caractéristiques langagières des commentaires, que nous ne pouvons détailler ici, pour mesurer le degré de compatibilité de chaque texte de réception à chaque critère.

⁸ 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.

Pour ce qui est du registre de l'identité symbolique enfin, les enseignants attendent en majorité 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 la création de sens, en y mettant de ce qu'ils sont vraiment, de leurs émotions, de leurs valeurs, cette lecture créative étant simultanément une formation de soi. Beaucoup d'entre eux sont proches du paradigme didactique du sujet lecteur (Langlade & Rouxel, 2004), du moins pour une part de leurs réponses. Mais simultanément, une autre part de leurs réponses montrent que pour la grande majorité d'entre eux, l'élève qu'ils forment est aussi un sujet didactique (Daunay, 2007), qui doit apprendre les normes de l'analyse littéraire ou picturale que définit leur rapport aux arts (qui sont généralement aussi celles qui valent aux examens). Quelques-uns, plus proches d'une conception textualiste, privilégient la seule distanciation et définissent le rôle du lecteur comme résolvant des équations interprétatives (Langlade, 2010) programmées par le texte, mais ils sont minoritaires dans notre corpus. La grande majorité d'entre eux souhaitent que l'engagement subjectif vienne nourrir l'interprétation, mais qu'il soit reconfiguré eu égard à la réalité de l'œuvre, c'est-à-dire que s'établisse un processus dialectique, du type de celui que décrit Dufaÿs (2015), entre participation et distanciation, de façon successive pour certains, simultanée pour d'autres. Selon les cas, ces enseignants mettent l'accent sur la participation ou à la distanciation. En tout cas, quelle que soit la part donnée aux deux pôles, l'épreuve identitaire attendue n'est pas anodine, car il faut accepter cet investissement subjectif très personnel mais il faut aussi accepter de le ressaisir, de l'objectiver, voire de l'invisibiliser, pour produire *in fine* un commentaire certes nourri de cet investissement mais communicable au destinataire possiblement universel des exercices scolaires : c'est-à-dire qu'il faut accepter d'établir un lien symbolique avec une communauté de réception qui n'est pas seulement celle des pairs. L'analyse de corpus montre que ce positionnement de soi complexe est plus souvent en œuvre dans un tel commentaire de premier jet sur la peinture (39 % des écrits) que sur la littérature (20 % des écrits). Comme nous l'avons souligné, les registres interfèrent puisque la reconfiguration de la réception première engage aussi les registres cognitif et culturel.

Donc par rapport aux commentaires littéraires, les commentaires picturaux sont plus proches des attendus des enseignants, ce qui confirme ce qu'ils en disent : pris comme des écrits de premier jet, ils constitueraient un bon point de départ dans un dispositif didactique d'apprentissage progressif des normes scolaires de l'exercice du commentaire pictural. Certes un apport culturel savant serait nécessaire à cette réécriture, mais les élèves s'approchent plus souvent du registre cognitif attendu et produisent plus souvent une interprétation nourrie par un investissement actif de soi dans la donation de sens mais aussi reconfigurée selon les normes scolaires. Mais constituent-ils simultanément un moyen d'apprentissage du commentaire littéraire, comme le pensent les enseignants ? Si c'était le cas, ceci signifierait que l'activité nécessaire serait la même d'un art à l'autre : or justement, si le produit attendu est de même nature, notre corpus montre que les conduites d'élèves dans les différents registres sont très différentes. Le rapport des élèves aux deux arts et sa compatibilité avec celui des enseignants nous paraît déterminant pour expliquer cette différence.

2. Rapport des enseignants et des élèves aux deux arts

Nous nous appuyons ici sur les entretiens que nous avons menés avec les enseignants et sur des entretiens conduits avec 11 groupes de 2 à 4 élèves d'établissements de recrutement défavorisé, dont une partie au musée du Louvre. S'y exprime un rapport à la littérature des élèves peu compatible avec celui des enseignants, alors que leur rapport à la peinture l'est beaucoup plus.. Les verbatims que nous donnerons ici en exemple sont représentatifs d'une position partagée par une part importante de nos enquêtés.

2.1. Divergences et convergences entre élèves et enseignants

Les liens entre les deux arts

Les enseignants, s'ils précisent souvent que les procédés artistiques ne sont pas les mêmes, misent majoritairement sur la transposabilité de la démarche de la peinture à la littérature : pour eux, l'activité requise pour commenter est de même nature. Dorothée (enseignante en collège), dit par exemple : « 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 ». Alors que les élèves, quand on leur demande s'ils peuvent faire la même chose sur le texte que ce qu'ils ont fait sur le tableau, insistent sur les différences entre les deux objets. Dayane (élève de seconde) : « sur un texte c'est pas pareil... c'est un texte.... c'est pas pareil qu'un tableau.... ».

L'investissement subjectif du récepteur

Les enseignants souhaitent que les élèves conçoivent leur propre interprétation, comme Alexia (enseignante en lycée) : « Je n'attends pas une réponse mais une construction personnelle ». Ils sont nombreux à regretter que les élèves ne s'y autorisent pas, comme Amélie (enseignante en collège) : « L'erreur principale à éviter pour moi est de croire que pour un texte littéraire il y a une « bonne interprétation » et de chercher à tout prix à dire ce que le professeur attend ». De fait, les élèves quant à eux disent craindre que mettre trop d'eux même ne leur fasse manquer ce que l'enseignant attend. Ainsi de Fatiha (élève de seconde) : « Ce qu'on ressent peut-être que ça peut être faux parce que si par exemple dans un commentaire on dit quelque chose qui nous plaît et qu'on développe ben peut-être que Mme E (son enseignante) c'est pas ça qu'elle voulait comme idée ». Ils sont en revanche nombreux à se considérer en droit d'interpréter le tableau, comme Dayane (élève de seconde) : « Le tableau, on interprète par rapport à ce que nous on pense ». Sarah (élève de seconde) précise : « 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 ».

Selon Sarah donc, non seulement la peinture libère de ce que le professeur attend mais aussi de ce que l'auteur veut dire. Elle comprend le commentaire littéraire comme une élucidation des intentions de l'auteur, alors que la majorité des enseignants refusent se démarquer de cette perspective intentionnaliste : Françoise, enseignante en lycée écrit ainsi : « ce qui compte, ce n'est pas ce que l'auteur veut dire, mais ce que le texte dit, pour le lecteur ». Yvon (enseignant en lycée) présente clairement l'activité comme une co construction du sens, en référence implicite aux théories de la réception : « Je souhaite qu'ils comprennent qu'il ne s'agit pas d'un matériau mort et figé (...), mais qu'il [le texte] est le résultat de deux phases créatives : celle réalisée, parfois dans

la douleur, par son auteur, et la recreation, qui la complete, par l'operation de lecture ». Les élèves devraient donc se constituer en instance sémiotique. Les élèves quant à eux pensent comme Akim (élève de seconde) qu'« on est plus en confiance sur un tableau que sur un texte, un texte il est plus refermé, c'est pas pareil ». Le texte serait fermé au récepteur, une lecture créative ne lui serait par permise.

Beaucoup d'élèves l'expliquent comme Kourosh (élève de seconde) par la nature linguistique de l'objet : « 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... » Le texte étant déjà écrit, il n'y a pas de place pour un texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier et Langlade, 2011), alors que le tableau n'étant pas un texte, il y a de la place pour le texte du spectateur. Cette conception d'une concurrence entre le texte et le métatexte, qui ont en commun d'être de langage verbal, est étonnamment fréquente dans nos entretiens. Dayane (élève de seconde) la reprend par exemple ainsi : « (un texte) il y a moins de manières de l'interpréter qu'une peinture parce qu'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.

Souvent, les enseignants disent qu'ils aimeraient que les élèves s'investissent affectivement dans cette réception créative. C'est le plus souvent, comme nous l'avons vu, pour en nourrir un processus dialectique entre distanciation et participation, comme le décrit Chloé (enseignante en lycée) : « 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. » Mais 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.

Le sens de la forme

Les enseignants souhaiteraient par ailleurs que leurs élèves comprennent que les caractéristiques formelles sont possiblement signifiantes, comme le dit Sophie (enseignante en lycée): « L'essentiel pour moi, comprendre que la forme fait sens ». Ils hésitent parfois entre une perspective textualiste (le sens de la forme est immanent) et une perspective lectorale (c'est au lecteur de co-construire voire de construire du sens), mais ils précisent presque tous attendent que les élève 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 de seconde tenu en entretien à propos de *Stances à Marquise* de Corneille⁹ 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... » Nadia (élève de seconde), lors d'un entretien au musée du Louvre, analyse avec minutie les *Massacres de Scio* de Delacroix et, sollicitée par l'enquêtrice, explicite les écarts de son activité de réception avec celle que lui offrirait un texte : « Ça nous atteint plus car on voit la misère directement. Alors que quand on lit un texte, on peut se dire que c'est moins cruel. Alors que là on voit le sang, on voit tout le monde allongé, c'est plus parlant. (...) On voit les regards apeurés, et puis comme des larmes, ça brille plus. Dans un tableau on voit plus les petits détails, on voit plus l'horreur, on voit tout ça, dans un texte on peut passer à côté de plein de choses, pas dans un tableau (...) On se sent proches des gens qui sont en bas, on voit que c'est plus lumineux. » Comme attendu des enseignants, les fines analyses iconiques et plastiques sont ici croisées au profit de l'étayage d'une réception.

⁹ 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. »

La polysémie

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 millefeuille. 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... » Or pour Amélie et ses camarades (élèves de troisième), si le tableau peut avoir plusieurs sens, ce n'est jamais le cas du texte. :

Amélie (élève de troisième) : ... le texte il peut avoir qu'un seul sens et un tableau il peut avoir plusieurs sens, alors on peut ne pas le voir sous le même angle. (...)

Enquêtrice : Est-ce que ça vous est déjà arrivé au collège de voir des textes qui pouvaient avoir plusieurs sens... où on pouvait dire on peut le comprendre comme ça mais on peut aussi le comprendre comme ça... ?

Les trois. ...non non... non non...

Odile (élève de seconde) considère qu'un tableau peut être interprété différemment par chaque récepteur alors que les mots ne produisent qu'un sens : « Le tableau c'est selon la personne, ce qu'elle ressent ça dépend de la sensibilité de la personne. Elle va voir les couleurs, les... dessins... comment c'est fait... tout ça. (...) Un texte c'est plus... on retrouve les mêmes choses, souvent... les mots sont les mêmes... ils veulent dire la même chose pour tout le monde ».

Le propre de l'art

Plusieurs des enseignants expliquent que le texte littéraire a ceci de particulier qu'il est un texte artistique. Adrien dit par exemple : « Ce que j'aimerais qu'ils comprennent c'est qu'un texte littéraire est... un texte littéraire, c'est-à-dire de l'art ! » Il apparaît qu'Adrien présuppose cette qualité *littéraire* du texte et ce qu'elle implique comme inhérente à sa nature (ce qui est évidemment discutable, la *littérarité* étant aussi une construction sociale, Reuter). Ce type d'essentialisation nous semble constitutif du rapport à la littérature de beaucoup des enseignants qui nous ont répondu, ce qui les amène à considérer comme allant de soi la réception particulière qu'ils en attendent, perception de la forme comme signifiante, du sens comme pluriel et comme incomplet au sens où s'offre à l'interprétation du lecteur. Lucien (enseignant en lycée) dit ainsi : « Ils prennent le texte littéraire pour un texte ordinaire, donc c'est normal qu'ils ne jouent pas sur la forme, ils vont trop vite, ne tiennent pas compte des détails ». Mais s'ils sont souvent conscients que cette conception du texte est nécessaire pour jouer le jeu du commentaire tel qu'attendu, ils ne prévoient pas de l'enseigner, parce qu'elle semble, dans leurs propres représentations culturelles, attachée *de facto* à l'objet.

Or, les élèves nous sommes appréhender la peinture comme un art à la façon dont les enseignants conçoivent l'*artisticité*, mais pas la littérature. Berevan et Nadia, devant le *Retable du Couronnement de la Vierge* de Fra Angelico, au Louvre, s'expriment ainsi :

« Berevan : J'aime bien le travail des peintres.

Enquêtrice : Qu'est ce qui vous plaît dans ce travail ?

Nadia : Ce que j'aime bien c'est que quand on a étudié comment il a peint, on fait plus attention à la façon dont c'est peint, comment il a fait, comment il a posé la peinture... (...)

Enquêtrice : Et la littérature aussi ça vous intéresse ?

Nadia : Oui... mais bon ... c'est plus pour l'école.

Berevan : La peinture c'est mieux.

Enquêtrice : Je ne comprends pas pourquoi c'est mieux ?

Nadia : Avec la peinture les choses... on a les choses devant nous... C'est concret. Quand on lit on se les imagine, alors que là c'est plus... c'est devant nous, c'est là comme ça. On peut parler ensemble en regardant, c'est bien. » Cet échange manifeste un rapport à la peinture connivent avec celui des enseignants : implication subjective, émotion, plaisir, attention fine à la forme, partage avec autrui de sa réception. Mohamed et Karim partagent avec elles l'idée que s'intéresser à la peinture est plaisant et valorisant alors que la littérature est un objet purement scolaire : pour Mohamed, la peinture « Ça fait le mec intelligent... Ça fait le mec qui sait des choses sur la vie » alors que « les textes c'est pas pareil, c'est pour l'école », ce que Karim confirme : La culture c'est pas les textes.... C'est plus¹⁰ l'art, la culture ». Les textes ne sont donc ni de l'art, ni de la culture – on mesure les écarts avec le rapport à la littérature des enseignants. Comment expliquer ces très nettes différences d'un art à l'autre ? quelles en sont les implications didactiques ?

2.2. Les sources du rapport des élèves aux arts

Nous ne pouvons ici que proposer quelques pistes explicatives possibles, qui seraient bien sûr à approfondir. Les sources des différences du rapport aux deux arts des élèves nous semblent résider dans les objets mais aussi et surtout dans les sujets.

Du côté des objets : leur nature sémiotique

Si la sémiologie tend à étudier le tableau comme un texte, porteur d'une signification aussi riche, c'est en rappelant qu'il y a forcément métaphore à parler « de vocabulaire ou de lexique picturaux, de syntaxe figurative » (Marin, 1971, p. 9). Les écarts entre les modalités de production de sens d'un art à l'autre peuvent constituer une première source d'explication. 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 (Goodman, 1990). Ainsi, le récepteur donne-t-il du sens aux signes picturaux, qui sont simultanément plastiques et iconiques (groupe μ , 1992), sans l'appui d'une langue. Une autre différence essentielle entre lire et voir réside dans la temporalité de l'appréhension. La successivité du texte s'impose à la première lecture, même si des relectures d'investigation, non linéaires, peuvent être menées ensuite. Au contraire, le tableau, même s'il présente généralement certains jalons au parcours du regard, laisse néanmoins au spectateur le choix d'ordonner les composantes différemment et d'articuler s'il le souhaite plusieurs parcours possibles, qui ont des effets de sens divers, de sorte que « le tableau n'offre pas une lecture, mais un système de lectures » (Marin, 1971, p. 21). Ces deux différences ont un impact sur l'activité requise du récepteur, qui peut se sentir investi de plus d'initiative dans son appréhension de la peinture que de la littérature : de ce fait, l'élève s'autoriserait davantage à se constituer comme instance

¹⁰ Prononcé [plus]

sémiotique, à donner sens à la forme, à concevoir une interprétation plurielle – c'est-à-dire à mobiliser le registre cognitif selon les attendus des enseignants.

Concernant le registre culturel, nous avons constaté que la peinture met les élèves en difficulté plus souvent que la littérature, ce qu'une autre différence entre les deux arts peut contribuer à expliquer : s'il n'existe pas de lexique pictural, les signes picturaux produisent néanmoins des corrélations culturelles (Eco, 1992). Certains motifs ou certaines configurations plastiques sont conventionnellement dotés, préalablement à leur réalisation dans le tableau, de contenus de sens, que le spectateur gagne à connaître. Le meilleur exemple est celui des significations iconographiques (Panofsky, 1967) associées à certains motifs : cette mère est une Vierge à l'enfant, cet homme au costume à losanges multicolores est Arlequin. Identifier ces conventions requiert des connaissances qui peuvent être savantes, voire très savantes : cette femme qui montre une tête d'homme décapité est Judith... ou Salomé, selon qu'elle a un bouclier ou une épée – encore que Panofsky précise que dans certains foyers culturels, il existe des Salomé portant un plateau.

Par rapport au commentaire littéraire, il y aurait donc moins de difficultés à accéder au registre cognitif attendu mais davantage de difficultés pour le registre culturel. Le registre identitaire symbolique ferait la différence : les élèves accepteraient mieux – ou s'autoriseraient davantage – à jouer le jeu de la donation de sens, qui suppose de donner de soi. Nous proposons d'en chercher les sources du côté de leurs arrière plans de socialisation, scolaire et non scolaire, donc du côté des sujets.

Du côté des sujets : leur expérience scolaire et extra-scolaire

Les élèves n'ont pas la même expérience scolaire des deux exercices. D'abord, leur statut dans les évaluations est très différent. En effet, si les programmes de français prescrivent la *lecture de l'image* à tous les niveaux du secondaire et que la description des différents corpus proposés à l'étude évoque très souvent la peinture, elle est beaucoup moins présente que la littérature dans les épreuves d'examen. 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). Les sujets zéro du site du ministère de l'éducation nationale et les sujets de la session 2018 comprennent tous une image, souvent une reproduction picturale. Mais si des questions d'analyse peuvent concerner spécifiquement l'image, elles sont nettement moins nombreuses que celles qui concernent le texte. 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, mais il s'agit plus rarement 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 », mais ceci arrive très rarement et d'ailleurs il est précisé qu'« en aucun cas il ne sera demandé d'en faire une étude pour lui-même » (B.O. n° 7 du 6 octobre 2011). La peinture fait donc moins souvent l'objet d'évaluations certificatives. Or des recherches montrent que si lors des tests internationaux comme les enquêtes PISA, les élèves français choisissent nettement plus souvent que les autres de ne pas répondre à des questions engageant des aspects qu'ils jugent personnels, c'est parce qu'ils appréhendent les effets sur l'évaluation (Bautier & al., 2006). De fait, plusieurs élèves nous disent en entretien, comme Fatiha que nous avons citée, 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. Certains des enseignants qui ont répondu à notre enquête sont d'ailleurs très conscient de cette crainte de l'évaluation qui affecte le commentaire littéraire, voire le texte en lui-même. Pascal (enseignant en lycée) constate par exemple : « ils parlent plus facilement devant un tableau (...) que devant un texte dont la forme écrite rappelle immédiatement la contrainte de la copie, du devoir sanctionné par une note. ».

Ensuite, la peinture est, plus souvent que la littérature, intégrée dans des dispositifs qui la font sortir de la classe ordinaire, ce qui peut expliquer que les élèves la ressentent comme moins affectée par les contraintes scolaires. Depuis 2008, en France, l'enseignement transversal d'histoire des arts, auquel la discipline français participe, encourage le partenariat avec les institutions artistiques et culturelles. Dans les programmes de français du collège, la « visite au musée » (p. 237) est citée parmi les activités conseillées en cours de français¹¹. Or les entretiens que nous avons menés au Louvre montrent à plusieurs reprises que les élèves sont sensibles au prestige social de ce musée, même s'ils le fréquentent en réalité très peu.

C. Vous aimez être là ?

Mohamed. Oui bien sûr oui, oui le Louvre en lui-même c'est une œuvre d'art

Karim. Des gens de Chine ils vont jusqu'ici.

Mohamed. Et nous on se dit qu'on habite juste à côté on vient pas souvent ici alors qu'eux ils paieraient... ils paient cher pour venir ici... Ils attendent la retraite pour venir ici.

Karim. Alors que nous la carte imagine R, RER C, on est arrivé ! On est fiers par rapport à eux ! (...)

Mohamed. Ouais on pourra dire ça à nos enfants quoi, qu'on connaît le Louvre ! (...) Tout petit mon fils je l'amènerai. »

Enfin, les élèves ont à l'école une pratique de l'expression plastique sans doute plus fréquente que leur pratique de l'écriture littéraire. Le programme d'arts plastiques affirme dès sa première phrase que « l'enseignement des arts plastiques se fonde sur la pratique plastique dans une relation à la création artistique ». Cette pratique doit faire l'objet d'un recul réflexif sur sa propre création et de ce fait former simultanément à la réception des œuvres : « l'enseignement des arts plastiques fait constamment interagir action et réflexion sur les questions que posent les processus de création, liant ainsi production artistique et perception sensible, explicitation et acquisition de connaissances et de références » (p. 270). La sensibilité aux caractéristiques plastiques de l'œuvre picturale que nous avons plusieurs fois remarquée dans nos entretiens peut en être un effet. D'autant plus que les enquêtes sur les loisirs culturels (notamment Donnat, 2011) montrent que si la visite au musée reste le fait d'une minorité lettrée, les pratiques artistiques en amateur sont en revanche en plein essor dans tous les milieux sociaux. Ce qui nous conduit aux arrière plans issus de la socialisation non scolaire et à leurs effets sur le rapport aux arts des élèves.

Les arts ne sont pas à égalité dans l'expérience extra-scolaire des élèves, la peinture étant d'après les enquêtes que nous avons citées plus rare que la lecture dans les pratiques culturelles de la majorité d'entre eux. Il se pourrait que, paradoxalement, cette rareté aide à leur réussite dans l'exercice. Les pratiques de détour par des objets

¹¹ 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.

familiers des cultures juvéniles comme les séries télévisées (Tupin, 2004) ou les répertoires musicaux populaires peuvent se heurter à la difficulté d'obtenir des élèves qu'ils « se dé-familiarisent » de l'objet pour l'aborder « au travers de critères d'appréciation savants » (Bonnéry & Fénard, 2013, p. 6). Or c'est une condition pour qu'un retour aux apprentissages curriculaires soit possible. Les élèves dont les habitudes familiales ne sont pas conniventes avec les réquisits scolaires résistent d'autant plus à cette posture cognitive qu'ils ont l'habitude de recevoir tout autrement qu'à l'école les mêmes objets et ne perçoivent pas les apprentissages scolaires visés ; certains peuvent même les voir comme une « récupération », « un dévoiement de leurs propres critères d'appréciation » (p. 6). La peinture, par son étrangeté culturelle, n'est pas exposée aux mêmes difficultés. Pour autant, elle bénéficierait, d'après notre enquête, de l'attrait du visuel, partagé avec des objets très présents dans les cultures juvénile. Plusieurs élèves nous disent comme Selim (élève de seconde) préférer travailler sur la peinture « parce que nous on est plus habitués avec les images, on n'est pas trop livres ». Les enseignants quant à eux disent profiter de ce bon accueil au profit d'apprentissages sur les mouvements artistiques, les contextes historiques, la mythologie gréco-romaine ou biblique. Cet art aurait donc la capacité, à la différence de la littérature, de faire communiquer les préférences culturelles des jeunes et celles consacrées par la culture légitime.

Les expériences scolaires et extra-scolaires des élèves peuvent donc contribuer à éclairer les différences de leur rapport aux deux arts.

2.3. Les implications didactiques pour les enseignants

Si l'un des finalités de la pratique du commentaire pictural en classe de français est, comme les programmes le suggèrent, d'acquérir des compétences susceptibles de bénéficier au commentaire littéraire, les différences du rapport des élèves aux deux arts nous semblent devoir être prises en compte par une didactisation appropriée. Comment font les enseignants que nous avons enquêtés ? Trois possibilités apparaissent.

L'invisibilisation de la finalité.

Quelques enseignants font le choix délibéré de cacher à leurs élèves le lien avec la littérature car ils pourraient, disent-ils, perdre leur implication. Ainsi Delphine (enseignante 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 (enseignante en lycée) se réjouit quant à elle que les élèves « sont comme Monsieur Jourdain, avec la peinture ils apprennent le commentaire sans le savoir ! », revendiquant explicitement et sans le savoir l'effet Jourdain, par lequel une production d'élève est trop vite interprétée comme la manifestation d'un savoir qu'elle ne garantit pas (Brousseau, 1998). Cette invisibilisation de la finalité visée est justifiée par la préservation de l'engagement des élèves dans l'exercice quand il porte sur la peinture. Mais si cet engagement s'explique comme nous le pensons par un rapport différent des élèves aux deux objets, on ne peut que craindre que seuls les élèves dont le rapport aux deux arts est marqué par la même connivence avec les enseignants perçoivent la continuité d'une activité à l'autre et comprennent d'eux-mêmes ce qu'il faut adapter de l'une pour pratiquer l'autre.

Dans la majorité des cas, les enseignants n'invisibilisent pas volontairement la finalité mais envisagent l'apprentissage du commentaire littéraire comme s'accomplissant de lui-même par le biais de la pratique du

commentaire pictural. Par exemple, Julien (enseignant en collège) écrit : « Ils voient bien que le principe est le même : être à l'écoute de ses réactions à l'œuvre et en faire quelque chose. Comme ils réagissent plus naturellement au tableau, c'est une bonne initiation. » Beaucoup considèrent que si les élèves sont plus à l'aise le commentaire pictural que littéraire, c'est parce que l'activité d'intellection nécessaire y est plus *naturelle* (ils disent par exemple que la démarche « va davantage de soi », « se fait toute seule »). Nous avons certes montré que les caractéristiques propres aux deux arts peuvent contribuer à expliquer certaines différences entre les conduites d'élèves, mais attribuer la meilleure réussite des élèves aux seules vertus de l'objet, et simultanément penser qu'elle peut bénéficier à un autre objet, 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). De surcroît, déléguer aux élèves le transfert à la littérature sans l'étayer nous semble interdire d'éclairer les nombreux malentendus dont la réception de la littérature est affectée.

Les enseignants d'un dernier groupe disent s'attacher à faire prendre conscience à leurs élèves des échos mais aussi des écarts entre les deux démarches pour les aider à transposer leurs apprentissages de l'une à l'autre. Ainsi de Miranda (enseignante en lycée) : « 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 » ; en revanche, 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 (enseignante 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 avions 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 avions 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 enseignantes, il est nécessaire d'amener les élèves à prendre conscience des échos mais aussi des écarts entre les deux démarches afin de les aider à transposer ce qu'ils ont appris d'un exercice à l'autre. C'est-à-dire qu'il est nécessaire de leur faire identifier 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. On peut penser que les élèves issus de milieux plus acculturés aux normes scolaires et savantes de la réception de l'art perçoivent la continuité d'un art à l'autre malgré le décalage de nature. Mais pour ceux qui sont moins familiers des réquisits scolaires, il n'y a aucune raison, compte tenu de leur rapport différencié aux deux arts, qu'ils voient les points communs entre les deux objets et que le malentendu sur la littérature soit résolu par le détour par la peinture : il importe que l'explicitation des attendus et du rapport aux arts sur lequel ils se basent soient prise en charge de telle manière que les élèves puissent s'explicitier à eux-mêmes ce qu'ils ont à faire. La réception de la peinture est donc susceptible d'être une propédeutique pour la réception de la littérature, comme l'espèrent les enseignants. Mais c'est à la condition d'un étayage approprié qui permette aux élèves d'accéder, par analogie avec la peinture, à un rapport à la littérature plus connivent avec les attendus scolaires.

Conclusion

La comparaison entre commentaire pictural et commentaire littéraire tels qu'ils sont pratiqués dans le secondaire, en France, nous semble apporter un éclairage à la question de la rencontre des identités culturelles, celles des enseignants et celles de leurs élèves, question que nous avons étudiée par le biais de la notion de rapport aux arts. Alors que les attentes peuvent sembler les mêmes d'un exercice à l'autre, les conduites d'élèves sont très différentes dans les trois registres que nous avons définis. Nous proposons d'expliquer ces différences par des différences intrinsèques aux deux objets, qui ont des incidences sur l'activité cognitive et les savoirs culturels nécessaires, mais aussi par un rapport différent des élèves aux deux objets, qui les conduit à comprendre ou accepter plus ou moins bien 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. Les trois registres interférant, le rapport différent des élèves aux deux arts a un impact très important sur leur réussite, selon qu'il est plus ou moins compatible avec les attendus, donc plus ou moins connivent avec le rapport des enseignants à ces deux arts.

Or, comme le rapport au savoir en général, le rapport au(x) art(s) des enseignants, reste généralement tacite, du fait qu'il leur semble aller de soi, d'autant plus qu'il est largement compatible avec les prescriptions. C'est en ceci une composante « plus ou moins clandestine du curriculum » (Therriault, G. & al, 2017, p. 14) : elle peut mettre en difficulté des élèves qui, du fait de leur expérience scolaire et extra-scolaire, auraient un rapport aux arts très différent de celui de leur enseignant, sans que les uns et les autres aient une claire conscience de cet écart et de ses conséquences. La formation des enseignants nous semble devoir aider à cette appréhension de leur propre rapport aux arts, de ses sources, des écarts avec le rapport aux arts des élèves et des conséquences de ces écarts. Dans le cas qui nous occupe d'une pratique du commentaire de la peinture en lien avec celui de la littérature, la comparaison entre les deux exercices est potentiellement riche d'enseignement, pour la recherche mais aussi la formation : elle met en lumière le fait que s'il y a de telles différences, notamment dans les collèges de recrutement défavorisé, c'est parce que le rapport aux deux arts des élèves est très différent, d'un élève à l'autre mais aussi d'un art à l'autre ; ce qui selon les cas produit des connivences mais aussi des malentendus avec les allant de soi scolaires. Il nous semble donc qu'une formation des enseignants prenant en compte l'identité culturelle des élèves serait utile pour accompagner le transfert des apprentissages d'un art à l'autre, amener les élèves à prendre conscience que leur rapport à l'œuvre picturale est aidant pour l'exercice et à accepter que l'œuvre littéraire elle aussi peut être appréhendée comme ouverte au récepteur, possiblement polysémique et de forme signifiante. Plus largement, que chaque enseignant prenne une claire conscience de sa propre identité culturelle, de ses rapports avec celle des élèves, de ses effets sur les processus d'enseignement/apprentissage serait sans doute nécessaire pour contribuer à lever les malentendus qui nous sont ici apparus.

Bautier, E., Crinon, J., Rayou, P., & Rochex, J.-Y. (2006). « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°157. Lyon : INRP, p. 85-101.

Bautier, É., Goigoux R., (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, 89-100

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.
- Bonnéry, S., & Fenard, M. (2013). « La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°185. Lyon : INRP, p. 35-47.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art : les musées et leur public*. Paris : Edition de Minuit.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cèbe, S., Goigoux R., Thomazet S. (2003). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*. Direction de l'enseignement scolaire.
- Charlot B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Claude, M.S., (2015). Commenter la peinture, commenter la littérature. Présupposés, 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. (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.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck Marin, L (1971). *Etudes sémiologiques. Ecritures, peintures*. France : Klincksieck.
- Eco, U. (1992). *La production des signes*. Paris : Librairie générale française.
- Goodman, N. (1990). *Langages de l'art: une approche de la théorie des symboles*. Nîmes : J. Chambon.
- Groupe μ . (1992). *Traité du signe visuel*. Paris : Edition du Seuil.
- Langlade, G (2010) « La didactique de la lecture littéraire entre corpus et théories ». In Louichon, B. & Rouxel, A (dir.). *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure: actes des neuvièmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, Université Bordeaux 4, IUFM d'Aquitaine et Université Bordeaux 3, 4, 5 et 6 avril 2008*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 124-133.
- 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.
- Octobre, S. (2006). « Les loisirs culturels des 6-14 ans ». *Enfances, Familles, Générations* n°4, p. 146-174.
- Panofsky, E. (1967). *Essais d'iconologie: thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*. Paris : Gallimard.

Tupin, F. (2004). *Démocratiser l'école au quotidien ? de quelques choix à portée des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F., Vincent, V. (dir.) (2017). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant. Une énigmatique rencontre*

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