

VOLUME DE PUBLICATIONS CHOISIES
en vue de l'obtention d'une
habilitation à diriger des recherches en
sciences de l'éducation et de la
formation

Marie-Sylvie Claude, Université Grenoble Alpes

Table des matières

Gestes d'enseignants et analyses de collégiens.....	5
Article 1	5
Boulin, A. et Claude, M.-S. (2017). L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise. <i>Recherches en éducation</i> , 29, 114-123.....	5
Article 2	19
Claude, M.-S. et Rayou, P. (2019b). Gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens. <i>Recherches en éducation</i> , 35, 110-120.....	19
Commenter la peinture, commenter la littérature Présupposés, limites et perspectives d'un détour.	34
Article 3	34
Claude, M.-S. (2014). Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ? <i>Recherche & formation</i> , 77(3), 103-115.	34
Article 4	46
Claude, M.-S. (2015a). Commenter la peinture, commenter la littérature : ce que les enseignants attendent, ce que les élèves entendent. <i>Recherches en didactiques</i> , 20(2), 9-21.....	46
Article 5	56
Claude, M.-S. (2016b). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? <i>Éducation & didactique</i> , 10(1), 67-76	56
Article 6	70
Claude, M.-S. (2017a). Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique. <i>Revue de recherches en littératie médiatique multimodale</i> , 6.	70
Article 7	83
Claude, M.-S. (2017b). Peinture et littérature face aux pratiques, goûts et savoirs culturels des élèves du second degré. <i>Pratiques</i> , 175-176.	83
Article 8	100
Claude, M.-S. (2019). Les élèves ne peuvent pas tous accéder aux œuvres patrimoniales. Dans P. Rayou (dir.), <i>L'origine sociale des élèves</i> . Retz.	100
Article 9	108

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2020a). Aider à la réussite scolaire : des détours sans retours ? Peinture et littérature en classe de Français. <i>Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs</i> , 7(hors-série), 65-85.....	108
Article 10	125
Claude, M.-S et Rayou, P. (2020b). De la peinture au texte. Détours, retours et contours d'une discipline. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), <i>La question des relations entre les disciplines scolaires : le cas du français</i> (p. 173-187). Presses universitaires de Namur.....	125
Article 11	138
Claude, M.-S. (2021). Rapport aux arts des élèves et enseignants du secondaire : entre malentendus et connivence. Dans in M. Lebrun (dir), <i>La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant</i> . Diptyque. Presse universitaire de Namur, 7-37, 2021.....	138
Tuileries	161
Article 12	161
Claude, M.-S. et Rayou, P. (2021a). Fictions d'enfants, fictions d'élèves. Rencontres avec des sculptures contemporaines en 6 ^e . <i>Revue française de pédagogie</i> , 212, 19-30.	161
Article 13	180
Claude, M.-S., Richaudeau, C. et Rayou, P. (2022). Jeu d'enfant ou jeu d'élève ? Des réceptions différenciées de l'art contemporain. Dans A. Jonchery et S. Octobre, <i>L'éducation artistique et culturelle : une utopie à l'épreuve des sciences sociales</i> . Ministère de la Culture et Presses de Sciences Po.....	180
Lecture littéraire et réception des arts. Focale sur le pôle enseignement	197
Article 14	197
Claude, M.-S. (2018). Enseigner la réception de la peinture et de la littérature avec des logiciels numériques. Dans M. Brunel, F. Quet et J.-F. Massol (dir.), <i>L'enseignement de la littérature avec le numérique</i> . Peter Lang.	197
Article 15	212
Claude, M.-S. et Shawky-Milcent, B. (2021). Numérique et lecture littéraire : quel contrat ? <i>Revue de recherches en littérature médiatique multimodale</i> , 14.	212
Article 16	233
Claude, M.-S. et Rayou, P. (2022). Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat. <i>Recherches en éducation</i> , 46.	233

Article 17	249
Claude, M.-S. et Rayou, P. (sous presse-a). Group pedagogy and the acquisition of autonomy in learning. Dans <i>The fabrication of the autonomous learner : Educational practices in French- and German-speaking contexts</i>	249
LITECOM	280
Article 18	280
Claude, M.-S. (2020a). Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? <i>Repères</i> , 62, 17-32.	280
Article 19	296
Claude, M.-S. et Rayou, P. (2021). Former un sujet lecteur : les enjeux affectifs et épistémiques d'un nouveau paradigme. Actes, 9 [2e congrès international de la théorie de l'action conjointe en didactique]. LISEC Lorraine.....	296

Gestes d'enseignants et analyses de collégiens.

Article 1

Boulin, A. et Claude, M.-S. (2017). L'agir enseignant vu par des collégiens : entre doxas et expertise. *Recherches en éducation*, 29, 114-123.

Saisir ce qui permet que l'action conjointe des enseignants et des élèves soit telle qu'elle favorise les apprentissages (Sensevy, 2007) est une entreprise d'autant moins aisée que le métier d'enseignant a perdu de son évidence (Rayou & van Zanten, 2004). Dominique Bucheton et son équipe ont défini un modèle d'analyse de l'agir enseignant, le multi-agenda, qui aide à démêler les ressorts d'un métier difficile à comprendre et à apprendre car il est constitué d'actions de nature très diverse et d'« un enchevêtrement de préoccupations multiples » (Bucheton, 2009a, p. 55) : la gestion du temps, de l'espace, des relations interpersonnelles, interfère avec les finalités didactiques, ceci dans des situations qui peuvent être très différenciées. Comme les auteurs de ce modèle, nous nommerons gestes toute action de communication de l'enseignant, qu'elle soit langagière ou non. Quant aux préoccupations, elles sont les intentions plus ou moins conscientes de l'enseignant à un moment précis de son activité, elles dépendent des éléments qui sont significatifs pour lui dans la situation (Ria, 2006). Les gestes actualisent les préoccupations de l'enseignant. Or, « un geste engage celui qui le fait et celui à qui il est adressé » (Bucheton, 2009a, p. 52) ; pour que ce geste soit reçu par l'élève selon les intentions de l'enseignant, des codes partagés sont nécessaires. La prise en compte « des effets de sens perçus par les élèves » est donc impérative pour l'évaluation de sa qualité (Marlair, Dufays, 2008, p. 63).

C'est pourquoi nous faisons l'hypothèse que des observations de l'agir enseignant menées par des collégiens sont susceptibles d'en affiner notre compréhension. Certes, les élèves ne peuvent maîtriser tous les enjeux de l'activité enseignante et leurs préoccupations ne sont pas celles de leurs éducateurs. Mais dans la mesure où la professionnalité de l'enseignant se définit surtout par l'ajustement de ses gestes à la situation et aux imprévus (Jean, 2008), ce qui engage sa « capacité [...] à voir, à entendre ses élèves dans leur singularité » (Bucheton, 2009a, p. 62), il nous semble que le point de vue d'élèves sur cet ajustement peut aider à en définir les conditions de réussite. C'est d'autant plus vraisemblable que les élèves, en situation de classe, gèrent bien d'autres préoccupations que leurs apprentissages, notamment « les rapports de force, de place, les rôles

sociaux-scolaires... » (Bucheton, 2009a, p. 65) : il est permis de penser qu'un collégien en position d'évaluateur « spontané » (Barbier, 1985) d'une situation de classe dont il n'est pas lui-même acteur peut contribuer à démêler l'écheveau de cet autre multi-agenda, en formulant des jugements majoritairement intuitifs¹. On peut en outre faire l'hypothèse que chaque collégien a une approche de l'agir enseignant qui dépend de son propre parcours, de son expérience scolaire personnelle, plus ou moins riche et heureuse : prendre en compte les variations d'un collégien à l'autre peut contribuer à saisir les ressorts de l'action conjointe dans leur complexité.

Quels sont les gestes d'enseignant que les différents collégiens considèrent comme professionnels, c'est à dire opérationnels et ajustés aux situations (Jorro, 2006) ? Sur quels critères en jugent-ils ?

Pour tenter de traiter de ces questions, nous nous appuyons dans cet article sur une enquête² conduite auprès d'une trentaine de collégiens de Quatrième scolarisés dans des établissements contrastés. Nous avons adopté une méthodologie d'allo-confrontation aux traces de l'activité utilisée par la plate-forme de formation Néop@ss (Ria & Leblanc, 2011). Deux séquences vidéoscopées³, montrant deux enseignants travaillant avec une même classe d'élèves de Troisième d'un collège de la périphérie parisienne, ont été soumises aux collégiens. L'enquêteur recueillait leurs analyses en les incitant à argumenter leur point de vue selon les deux axes définis par l'équipe : la façon dont les enseignants se comportent avec les élèves et la façon dont ils les font accéder au savoir. Après un premier visionnement global, les collégiens enquêtés avaient tout loisir d'arrêter la vidéo quand ils le souhaitaient pour la commenter et de visionner à nouveau tel ou tel passage. De notre point de vue et sans préjuger des apprentissages effectifs réalisés par les élèves filmés, l'enseignant de mathématiques, que nous nommerons Alexandre, a des gestes plus ajustés que l'enseignante de français, Clémentine ; les élèves d'Alexandre nous semblent davantage engagés dans l'étude. La majorité des collégiens enquêtés partagent notre point de vue, mais ils le justifient de façons diverses. Les entretiens enregistrés ont été traités par analyse thématique du discours, en relevant les critères d'évaluation qui faisaient « sens pour les acteurs » (Kaufmann, 1996), avec notamment le repérage de récurrences comme « *elle n'a pas d'autorité* », « *il y a trop de bruit* » ou « *il aide bien les élèves* », « *son cours n'est pas assez intéressant* ». L'articulation des catégories indigènes et des concepts de Dominique Bucheton et de son équipe – incarnant une activité de « go-between » entre

¹Jean-Marie Barbier distingue l'évaluation « instituée », basée sur des critères explicites et outillés, de l'évaluation « spontanée », où le « jugement de valeur ne s'explique qu'à travers son énoncé, sa formulation » (Barbier, 1985, p. 34).

² L'équipe était constituée d'Audrey Boulon, Marie-Sylvie Claude, Natacha Dangouloff, Luc Ria et Patrick Rayou.

³ Ces extraits vidéo proviennent du programme de recherche sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré de Luc Ria (2016). Ils ont constitué (avec l'autorisation des enseignants) les matériaux empiriques d'une journée d'étude le 5 février 2016 de la chaire Unesco réunissant plusieurs chercheurs : « Analyses croisées autour d'un même corpus : Les gestes des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? », IFE, Lyon. <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation>

matériau et théorie (Schwartz, 1993) – nous a permis de constituer une typologie des formes d'analyse, que nous présentons dans cet article.

Pour élaborer cette typologie, nous avons, en effet, choisi de prendre pour référence les quatre préoccupations qui constituent le modèle du multi-agenda. Nous les donnons ici dans l'ordre qui nous a semblé le plus pertinent pour l'analyse de nos entretiens : première préoccupation, le « maintien d'une certaine atmosphère » (Bucheton, 2009a, p. 58) concerne « le liant dans lequel baignent les interactions et qui en même temps les colore d'une certaine tonalité » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 34). Seconde préoccupation, les gestes de pilotage sont ceux par lesquels l'enseignant assure « le contrôle de l'avancée de la leçon dans le temps (...) et dans l'espace » (Bucheton, 2009a, p. 60). Troisième préoccupation, l'étaillage désigne « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 36). C'est un « concept central, hiérarchiquement supérieur aux autres » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 36). Enfin, quatrième préoccupation, le tissage est « une forme d'étaillage » par laquelle les enseignants s'attachent à donner « explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé » (Bucheton, 2009a, p. 60). Les gestes de tissage doivent permettre de « mettre en relation le dehors et le dedans de la classe » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 35). Pour les concepteurs de ce modèle, ce qui caractérise les enseignants expérimentés, c'est qu'ils parviennent à combiner étroitement ces quatre préoccupations tout en leur donnant constamment « pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit » (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 32).

Pouvons-nous analyser les observations des collégiens enquêtés en référence à l'ensemble de ces quatre préoccupations de l'agir enseignant ? Prennent-ils en compte une finalisation par les savoirs ? Notre lecture des entretiens nous permet de faire apparaître trois formes différenciées d'analyse dont nous nous attacherons ici à rendre compte. Certains de nos collégiens s'en tiennent à l'observation, parfois fine, des signes extérieurs de la forme scolaire, dans l'indifférence aux finalités d'apprentissage (type 1) ; pour d'autres, l'analyse de leurs remarques selon notre modèle de référence fait apparaître une articulation entre les quatre catégories et un souci constant des savoirs visés (type 3) ; d'autres encore se situent entre ces deux pôles (type 2).

1. Type 1 - *faire classe* : l'exemple de Sébastien

Les élèves que nous classons dans ce type analysent la situation en référence aux signes extérieurs de l'étude et non à son efficacité didactique. Sébastien n'investit que deux des catégories définies par Dominique Bucheton et son équipe, l'atmosphère et surtout le pilotage, qu'il perçoit eu égard à

ses effets sur l'ordre scolaire : la question des apprentissages n'est jamais abordée, ce qui compte, c'est que soient visibles les signes extérieurs d'une séance de classe « normale » (par exemple : « *en cours normalement il faut respecter les consignes du professeur* »). Ceci le conduit à formuler fréquemment ce que nous proposons de considérer comme des *doxas*, c'est-à-dire des éléments de jugement récurrents dans nos entretiens (il faut punir davantage, prendre le carnet, faire un rapport, appeler la directrice, hausser le ton...) mais qui ne font pas l'objet d'une analyse justificative eu égard aux finalités didactiques.

Sébastien marque d'ailleurs une réticence à juger de l'agir enseignant : il se focalise sur l'agir des élèves, leur attribuant la responsabilité des dysfonctionnements de la situation (ils « *manquent de respect* », « *en profitent* », « *se tiennent mal* », « *sont insolents* »). Une autre élève, Clémence, nous dira que les enseignants ayant déjà « *tous leurs diplômes [...] [ils] pourraient s'asseoir et plus faire cours* », et que c'est aux élèves « *qui sont qu'en Troisième* » de travailler. Il suffit que l'enseignant soit enseignant, le métier est perçu comme monolithe ; il n'y a pas de gestes qui seraient plus professionnels que d'autres (Jorro, 2006), d'ailleurs la manière de faire de Clémentine n'est pas vraiment différenciée de celle d'Alexandre. Poussé par l'enquêteur à se prononcer sur l'agir enseignant, Sébastien naturalise son approche : si « *malheureusement ils n'ont pas assez d'autorité* », « *c'est pas de leur faute* » ; d'ailleurs Clémentine est une femme. Quant aux élèves, auxquels il revient vite, ils appartiennent visiblement « *aux quartiers un peu... chauds [...] dans des cités* », de sorte qu'ils ne réagissent pas, explique-t-il, « *comme nous, enfin comme moi* » aux injonctions enseignantes.

Indifférence à deux de nos catégories de référence (étayage et tissage) et plus largement aux enjeux de savoir, externalisation des causes, naturalisation des difficultés et recours à des *doxas* : cet entretien fait apparaître des éléments qui nous apparaissent comme caractéristiques de ce type d'analyse. Pour autant, Sébastien déconstruit finement certaines interactions : d'une part, il explique comment des indices non contrôlés par l'enseignant peuvent être décryptés par les élèves et trahir son *éthos*, ce qui rend ses gestes inopérants (Clémentine laisse voir par sa mine déconfite qu'elle n'a pas réellement incorporé l'autorité qu'elle essaie vainement de manifester : « *Je pense que l'élève sait que dans sa tête elle le mettra jamais à la porte donc il continue de parler* »). D'autre part, il analyse les gestes des élèves comme des marqueurs des effets de l'agir enseignant : ainsi explique-t-il à propos d'un des élèves filmés qu'« *on voit très bien qu'il s'en fout du cours* », ce qui se manifeste par un décalage physique (« *il a le visage décalé, le corps décalé* »), et une délocalisation symbolique (« *comme si il était en vacances, à la plage* », « *comme s'il était dans la lune* ») : il perçoit que l'activité loin d'être conjointe est littéralement disjointe. Cette isotopie relève de la référence à une

forme d'orthodoxie dont le respect garantirait la qualité d'une situation scolaire, ce qui est cohérent avec les autres analyses que mène Sébastien. Il observe finement les gestes des élèves mais n'en différencie pas certains comme des gestes d'étude.

2. Type 2 - une expertise de niveau intermédiaire

Les élèves de ce type proposent une description fine – et éloignée d'une approche doxique et naturalisée – de l'atmosphère et du pilotage. Mais ces deux niveaux sont peu croisés avec celui de l'étayage/tissage et plus largement avec la question des apprentissages. Leurs analyses mêlent donc des éléments caractéristiques de nos deux autres types, voire basculent de l'un à l'autre du début à la fin de l'entretien.

2.1. L'exemple de Dabhia

Cette collégienne prend peu en compte la finalisation par les apprentissages dans son analyse de l'agir enseignant.

L'atmosphère. D'une part, elle fait état de l'ambiance générale qu'elle ressent et l'analyse finement. Ainsi, dans le cours de français et à certains moments dans celui de mathématiques, l'atmosphère est décrite comme « *fatigante* » ou « *désagréable* ». Pointant des indices (comme des soupirs) qui trahissent les affects de Clémentine et Alexandre, perçus avant tout comme des personnes, Dabhia prend en compte le multi-agenda du professeur dans sa complexité : « *A la limite elle a envie de partir ! Ouais, elle a envie de partir. Mais moi je serais en train de pleurer si j'étais à sa place. Parce que je ne peux pas supporter ça. C'est fatigant [...] Elle en a marre, elle en a marre. Elle ne peut plus parler, elle fait que des signes, elle en a marre !* ». Cette ambiance est décrite comme n'étant pas bénéfique au travail des élèves : « *Mais ça se voit si les profs sont fatigués à cause de l'ambiance de la classe, c'est pas agréable de travailler dans ces conditions. Même un élève. Tu ne peux pas travailler dans ces conditions, tu ne peux pas suivre.* » Ici, Dabhia fait un lien entre l'atmosphère et les apprentissages, mais n'explique pas pourquoi ces derniers sont impactés. D'autre part, Dabhia, comme les autres élèves de cette catégorie, porte une attention particulière à la qualité des relations entre les élèves et leur enseignant, le respect étant l'un des critères centraux pour définir cette qualité. En effet, la professeure de français est par exemple décrite comme ne « *s'occupant pas* » suffisamment de ses élèves ou ne les « *comprenant pas* ».

Le pilotage. Le pilotage des enseignants est surtout perçu au travers des signes extérieurs de la forme scolaire. Les gestes des professeurs (comme le « *chut* » d'Alexandre ou le ton peu affirmé de

Clémentine) sont qualifiés d'efficaces ou d'inefficaces, selon leur capacité à instaurer le calme dans la classe. La question des apprentissages est ponctuellement pointée mais peu déconstruite. Ainsi, Dabhia explique que les élèves n'apprennent rien en cours de français en mentionnant des indices en décalage avec la forme scolaire : « *Bah ça se voit, l'élève déjà lui, il a pas son classeur ouvert. La meuf qui a sa feuille volante comme ça. Les élèves qui se lèvent. Elle qui arrive " oui tatati tatata ". Non, c'est pas un cours.* » Ou encore, la collégienne critique l'organisation de la correction de Clémentine mais n'explique pas la raison pour laquelle le manque d'organisation des interactions nuit aux apprentissages : « *Bah oui honnêtement ça sert à rien que tu participes si c'est pour que la prof elle t'interrompe à chaque fois.* » Néanmoins, Dabhia a une conscience explicite de la différence entre dérouler le texte du savoir et favoriser l'apprentissage : « *Elle [Clémentine] a fait le cours de l'année mais pour rien. Ils suivent pas.* » D'ailleurs, les élèves de cette catégorie ont une description plus fine – que ceux de la catégorie précédente – de l'agir enseignant en fonction du multi-agenda (par exemple : instaurer le calme / avancer dans le cours).

Eu égard aux perceptions de l'atmosphère (ambiance et relations entre les enseignants et leurs élèves) et du pilotage (et son adéquation avec la forme scolaire), on remarque, dans l'entretien avec Dabhia, une isotopie de l'enfance récurrente dans nos entretiens. En effet, plusieurs figures, telles que la récréation ou le baby-sitting, sont employées pour décrire les cours (surtout celui de français), ce que nous interprétons comme un reproche fait aux enseignants de ne pas aider à grandir ni en tant qu'élève, ni en tant qu'enfant.

L'étayage. Les analyses des enquêtés de cette catégorie abordent les questions d'étayage, même si c'est moins fréquemment que les niveaux de l'atmosphère et du pilotage. Le plus souvent, ils donnent leur avis en se contentant de dire « *c'est bien* » ou « *pas bien* » et n'envisagent pas les articulations possibles entre les différents niveaux des gestes enseignants. Ainsi, Dabhia trouve bénéfique l'utilisation du tableau par Alexandre ou le fait qu'il demande aux élèves de poser leur stylo, sans pour autant en exposer les raisons. De plus, le manque de temps consacré à la correction de chaque question par Clémentine est critiqué par l'enquêtée, qui n'explique pas pourquoi laisser du temps est bénéfique aux apprentissages.

En somme, les collégiens de cette catégorie ont en commun d'analyser finement les gestes des enseignants – perçus comme plus ou moins professionnels selon la définition d'Anne Jorro (2006) – et de mentionner ponctuellement la question des apprentissages mais sans vraiment la déconstruire. Ils prennent de la distance avec l'externalisation et la naturalisation des difficultés, traits caractéristiques des entretiens du premier type. Néanmoins, les *doxas* ne sont pas totalement

absentes ; la prise de distance se fait au cours de l'entretien. En effet, chaque enquêté commence son analyse en expliquant les difficultés de Clémentine par une autorité naturelle défaillante et une absence de punitions. Puis, cette doxa, sans pour autant totalement disparaître, se combine à des remarques plus fines. Arrêtons-nous quelques instants sur Salah qui illustre parfaitement cette idée : au fil de l'entretien, ce collégien fait évoluer son discours.

2.2. L'exemple de Salah

Au début de son entretien, Salah – comme d'autres enquêtés appartenant à la catégorie des « jeunes des quartiers défavorisés » adoptant une « culture de rue » (Lepoutre, 1997) – décrit l'atmosphère des deux cours comme un espace de combat entre l'enseignant et les élèves, où chacun des deux camps souhaite être le plus « grand ». Conscient du multi-agenda des collégiens – de banlieue – Salah explique qu'il s'agit pour l'élève de ne « perdre la face » (Dubet & Martuccelli, 1996) devant son groupe de pairs : « *Peut-être aussi parce que sinon leurs camarades ils vont leur dire " toi tu te laisses faire, tu te laisses faire " donc ils vont pas se laisser faire, ils vont essayer de se défendre du mieux qu'ils peuvent.* » En opposition – et ce pour gagner le rapport de force – l'enseignant doit, selon Salah, « s'imposer » notamment en haussant le ton et en punissant les élèves : « *C'est un prof qui sait calmer ses élèves, quand ils bavardent ou qu'ils font n'importe quoi. Qui sait les remettre à leur place d'élève. Et parfois quand les élèves se sentent supérieurs aux profs, les profs ils savent s'imposer et leur dire " je suis plus grand que toi, toi t'es un élève ".* »

Mais au fur et à mesure, Salah prend de la distance avec les *doxas* énoncées (comme l'importance de la punition) : le combat évolue vers davantage de partenariat. En effet, conscient des limites de cette logique (la punition risquant d'entraîner une surenchère des élèves), l'enquêté valorise, dans un second temps, le fait qu'Alexandre établisse une relation symétrique de confiance avec ses élèves (sympathie – blagues « *pas méchantes* » – félicitations et respect) nécessaire pour apprendre : « *Là, l'élève il a confiance en le professeur, l'élève se dit " c'est vrai il a raison, donc je vais suivre la correction du 1^{er} exercice, et le 2^{ème} exercice je vais le faire ", donc là on voit qu'il lâche son stylo [...] Il sait que le professeur va pas mentir. Que le professeur il va dire la vérité. Et que si le professeur dit qu'on va pas corriger le 2^{ème} exercice, on va pas le faire.* » Salah énonce alors l'importance pour l'enseignant d'ajuster ses gestes aux situations, aux élèves et à leur multi-agenda, ce que fait d'ailleurs Alexandre et non Clémentine : « *Il joue avec ses élèves. Quand il faut jouer, il joue ; quand il faut pas jouer, il joue pas.* »

Néanmoins, la finalité des apprentissages est peu abordée et surtout pas déconstruite. Pour cet enquêté, l'étayage est uniquement vu comme l'une des missions de l'enseignant : « *Parfois on n'a pas le choix, on est obligé d'aller aider les élèves en difficulté.* » Mais, l'enquêté ne va pas plus loin dans la forme et les objectifs de cet étayage eu égard aux apprentissages ; il en reste à une finalisation de l'étayage par l'absence de signes visibles de décrochage. De surcroît, Salah a une représentation normative du savoir, qui n'est jamais remise en cause : selon lui, Clémentine a pour mission d'apprendre à ses élèves à bien parler, c'est-à-dire à respecter une norme syntaxique considérée comme absolue et ne dépendant pas de la situation d'énonciation. Très ponctuellement, il s'attache davantage à l'analyse des apprentissages : il perçoit les enseignants comme des stratèges qui connaissent les réponses mais qui sollicitent les élèves pour les faire réfléchir. Ou encore il repère les gestes par lesquels le professeur de mathématiques rend visible la finalité de la correction : « *Là il lui dit à quoi va servir la correction : à savoir faire les deux méthodes. A comprendre. Parce que si l'élève comprend qu'une méthode et qu'il comprend pas la 2^{ème} méthode bah ça sert à rien.* » Ainsi, même si nous voyons le discours de Salah évoluer, son analyse se situe à un stade intermédiaire.

3. Type 3 - faire apprendre : l'exemple de Gilles et Marie-Claire

Ces deux collégiens partent comme beaucoup d'autres d'une naturalisation des difficultés (ce sont des élèves de banlieue, ils sont difficiles), mais dépassent très vite cette interprétation (Gilles : « *Je vais revenir sur ce que j'ai dit tout à l'heure [...] c'est pas parce qu'ils sont pas disciplinés, c'est parce que c'est pas intéressant* »). Leurs analyses circulent ensuite dans nos quatre catégories de référence et nous semblent caractérisées par trois constantes : l'intuition de leur nécessaire articulation, la prise en compte des savoirs en jeu, enfin la montée en généralité, souvent au rebours des doxas.

3.1. L'articulation des préoccupations

Un agir enseignant efficace doit, selon Gilles et Marie-Claire, permettre tout à la fois de donner du liant aux interactions (atmosphère), de contrôler l'avancée de la leçon (pilotage), d'aider les élèves à comprendre (étayage), et de donner du sens à leurs apprentissages (tissage). S'ils considèrent, comme les autres collégiens, qu'une ambiance sereine est nécessaire pour travailler, ils jugent que réciproquement, c'est l'intérêt du travail proposé qui produit l'investissement intellectuel des élèves, et qui de ce fait permet une ambiance sereine : l'enseignant doit donc parvenir à assurer ces finalités conjointement. Ainsi, il « *faut captiver un peu l'attention avec des choses nouvelles, des choses intéressantes, compliquées* » estime Gilles. Clémentine corrige avec sa classe un exercice de transformation de phrases affirmatives en interrogatives introduites par l'adverbe *combien* : Gilles

juge ces « *exercices ridicules* », bons pour « *une classe de maternelle* » ; il fait l'hypothèse que les élèves le ressentant comme « *une insulte* » répondent à cette déconsidération par des insolences : « *On sent ce qu'ils pensent de leur professeur actuellement, c'est que c'est une personne qui les prend pour des idiots.* » Obtenir la discipline dans la classe-passe donc par l'intérêt des savoirs proposés : ici « *Le cours n'a aucun intérêt. Non seulement ils apprennent pas ; mais c'est un cours qui est bordélique* ».

Marie-Claire observe quant à elle qu'Alexandre régule les interactions dans le groupe en assurant simultanément la sérénité de l'atmosphère, le bon déroulement de la séance, et la mise en réflexion des élèves : ainsi, alors que l'un d'eux a fait une erreur de calcul, ce qui fait rire ses camarades, Alexandre veille à ce qu'il garde confiance en lui : « *Il ne fait pas de remarque vexante [...] Il le laisse réfléchir et il lui donne du courage.* » Alexandre aurait pu en profiter pour « *faire rigoler les autres* » : « *au lieu de ça il a juste dit de réfléchir* », gardant le cap de son objectif didactique.

Concernant les gestes d'étayage individualisés, Marie-Claire analyse ceux d'Alexandre comme ayant simultanément trois effets, gérer un comportement « *en particulier* », évaluer (« *savoir si l'élève a bien compris* »), et « *expliquer calmement* ». Par opposition, Clémentine se déplace vers un élève « *juste pour le gronder et non lui donner un peu de confiance, lui expliquer le cours et voilà* » : l'élève ne se calme que pour un temps très bref. Gilles va dans le même sens quand il observe précisément les postures physiques : Alexandre, « *accroupi* », se tient derrière l'élève, « *pour le pousser en fait* », il s'agit d'un « *accompagnement* » bienveillant (« *comme font les parents pour éviter à leurs enfants des fautes* »). Alors que Clémentine, debout, face à l'élève, tente l'intimidation (« *c'est plus pour le réprimander* », « *c'est figure d'autorité et tout ça* »), mais y échoue. Donc en dissociant gestion des comportements et finalisation par l'apprentissage, Clémentine, contrairement à Alexandre, perd le pilotage de la classe et ne peut assurer une atmosphère sereine.

3.2. Le souci des savoirs

Ces collégiens ont conscience qu'assurer les signes extérieurs de la forme scolaire en normalisant les comportements ne suffit pas à assurer une action conjointe susceptible de favoriser l'acquisition des savoirs. Ainsi Marie-Claire oppose-t-elle Clémentine qui « *veut juste faire son cours tranquillement* » (y échouant d'ailleurs) et ne « *se soucie pas des élèves* » à Alexandre qui, s'il réclame le silence « *le fait de manière utile* », c'est-à-dire pour mieux expliquer à ceux qui n'ont pas compris.

Ces deux élèves ont aussi conscience que certains processus intellectuels spécifiques sont nécessaires aux apprentissages : par exemple, Marie-Claire regrette que lorsqu'un élève fait une

proposition de réponse, Clémentine « *ne prend pas la phrase, elle la met pas au tableau, elle n'explique pas pourquoi c'est comme ça* » ; ce qui signifie qu'elle considère que trouver la bonne réponse ne suffit pas et qu'un retour réflexif serait nécessaire pour savoir pourquoi elle est bonne. Elle nous semble ici consciente de la décontextualisation nécessaire à la construction de savoirs qui seront susceptibles d'être recontextualisés. Gilles, quant à lui, conseille d'apporter à l'élève un accompagnement métacognitif ; au lieu de stigmatiser une erreur ou un échec, l'enseignant doit dire : « *l'important c'est que vous ne le ratiez pas la prochaine fois : vous devez faire ça.* » Par ailleurs, Gilles, qui avait d'abord identifié la discipline enseignée par Clémentine, le français, comme des mathématiques (du fait que les interrogations en « combien » que les élèves doivent formuler évoquent des énoncés de mathématiques) présente son incompréhension comme la preuve que l'exercice ne peut pas intéresser les élèves. Les énoncés sont produits dans un système d'énonciation tel qu'ils sont dégagés de tout contenu sémantique : Gilles regrette que soit ainsi proposé aux élèves « un truc aussi peu passionnant que de savoir comment demander des steaks ». Pour lui, l'invisibilité de l'ancrage disciplinaire et la pauvreté des enjeux cognitifs génèrent l'ennui et la dissipation. A l'opposé, il apprécie qu'Alexandre engage ses élèves à se souvenir de « *ce qu'on avait fait la dernière fois* » de façon à ce qu'ils repèrent la démarche enseignée durant la séance, l'utilisation des identités remarquables, comme une nouvelle méthode pour arriver au même résultat (ils savaient auparavant développer le carré d'une somme). Pour Gilles, l'enseignant doit donc permettre à ses élèves d'établir des liens et d'identifier les savoirs en jeu dans les situations de travail.

Mettant les apprentissages au premier plan, c'est en outre eu égard aux gestes d'étude des élèves que Gilles et Marie-Claire analysent l'efficacité des gestes des enseignants. Ainsi Marie-Claire observe-t-elle dans le comportement d'une élève d'Alexandre les signes de l'activité intellectuelle, ce qu'elle appréhende comme la marque de la réussite de l'enseignant : « *elle agite son stylo comme si elle voulait écrire la réponse, mais qu'elle n'était pas sûre et elle regarde la leçon pour vérifier que la formule est bonne et demande à son voisin. Donc oui, ils sont en plein cours, ils réfléchissent, leur cerveau augmente !* »

Enfin, loin d'appréhender les savoirs à court terme, ces collégiens souhaitent que l'école permette l'épanouissement personnel et la construction de soi. Pour Marie-Claire, Clémentine, qui propose à ses élèves une activité sans enjeu intellectuel, sans « *challenge* » dira Gilles, manifeste à ses élèves qu'elle ne les estime pas capables de ce grandissement que sa mission serait pourtant d'accompagner : « *Je me demande juste si elle pense que ses élèves sont capables de faire quelque chose de bien [...] Sans son aide, ils feront rien en fait. Elle doit pas, on va dire, les rabaisser, mais plutôt les relever et les aider à continuer.* » L'établissement lui semble d'ailleurs s'associer à cette

disqualification : elle s'étonne que ces élèves n'aient pas de livre sous les yeux mais seulement une feuille d'exercice, et fait l'hypothèse qu'on ne leur en a pas prêté de peur « *qu'ils les abîment* » – absence symbolique, surtout en classe de français, d'une école qui ne permet pas de s'ouvrir sur le monde.

3.3. La déconstruction des doxas

Gilles et Marie-Claire prennent le contrepied de certaines *doxas* que nous avons repérées dans les observations des collégiens du premier et du second groupe. Ainsi Gilles considère-t-il comme ses camarades qu'un professeur doit avoir de l'autorité, mais il précise que cette autorité n'est pas naturelle, « *elle vient pas du fait qu'il soit fort* » : elle se gagne en se montrant comme « *quelqu'un qui va vous apporter quelque chose.* » :

Autre exemple : l'adoption d'un registre correct dans les interactions langagières n'est pas seulement une exigence normative. Si Marie-Claire pense que Clémentine aurait dû réagir quand un élève rapporte une insulte grossière, ce n'est pas seulement parce qu'il fallait le ramener à un registre de langue correct, c'est aussi parce qu'elle a failli à son rôle d'éducatrice : « *Elle le laisse tout seul et elle va vers d'autres élèves [...] on va dire qu'il était en bas et qu'elle l'a pas aidé à se relever.* » Inversement, elle interprète le fait qu'Alexandre dise : « *heureusement [que dans les cours précédents] on n'a pas appris que des conneries* » non comme une défaillance de sa maîtrise langagière mais comme une stratégie pour établir, par la proximité du registre de langue, « *une sorte de confiance entre eux* ». Ce qui compte ce ne sont pas les attributs convenus, ici langagiers, de la forme scolaire, mais bien ce qui est fait du langage au service des apprentissages.

Enfin, nos collégiens déconstruisent la *doxa* qui consiste à penser qu'une classe à l'étude est nécessairement silencieuse. Marie-Claire explique qu'attendre comme Clémentine le silence pour faire son cours est une « *méthode un petit peu nulle [...] puisque si elle attend comme ça en ne disant rien, il va rien se passer en fait, tout simplement.* » Gilles distingue quant à lui « *un bruit de discussion comme on entend dans la cour* » d'« *un bruit qu'on pourrait entendre dans un bureau [...], un bruit de travail* ». Ainsi Alexandre a-t-il raison de demander de « *baisser d'un ton* » et non, comme Clémentine, de « *se taire* », parce qu'il est bon, pour comprendre, « *d'échanger entre élèves le pourquoi du comment ça marche* ».

Donc même si les collégiens de ce groupe ignorent bien sûr le modèle de l'agir enseignant auquel nous nous référons, il n'empêche que l'analyse de leurs observations eu égard à ce modèle montre

une combinaison des quatre catégories, sous tendue par la prise en compte des enjeux de savoir et par la déconstruction des *doxas*.

Conclusion

Notre étude des entretiens fait donc apparaître des analyses de l'agir enseignant basées sur les signes extérieurs de la forme scolaire alors que d'autres tiennent prioritairement compte de la finalisation par les apprentissages.

Le type 1 (regroupant environ un cinquième de nos enquêtés) se caractérise par une perspective doxique et naturalisante des difficultés ainsi qu'une vision monolithique du métier d'enseignant sans prise en compte des différentes modalités de son multi-agenda. A l'opposé, le type 3 (rassemblant également un cinquième des collégiens de notre échantillon) fait référence aux apprentissages et au développement, en différenciant les signes extérieurs de la forme scolaire et les situations qui font apprendre, ou encore en distinguant le fait de dérouler un cours et d'étayer l'apprentissage. Dans une perspective relationnelle, l'agir enseignant, plus ou moins professionnel, est décrit finement au vu de ses effets sur l'action conjointe (et de la concordance entre le multi-agenda des professeurs et celui des élèves). Ainsi, en investissant et en mettant en relation les quatre niveaux d'analyse du multi-agenda de l'enseignant, les collégiens de cette catégorie font preuve de réflexivité face aux *doxas*. Le type 2 est constitué de collégiens (plus de la moitié de notre échantillon) qui nous semblent mêler des éléments caractéristiques des deux pôles. L'analyse des interactions peut descendre à un grain de détail très fin quel que soit le type

On peut alors se demander quels facteurs expliquent que certains élèves soient plus préoccupés que d'autres par la finalisation des situations de classe par les apprentissages. Sans pour autant trancher, au vu des données disponibles⁴, nous pouvons proposer certaines pistes. Tout d'abord, des explications d'ordre méthodologique : la confrontation à deux vidéos dont celle de l'enseignant de mathématiques qui parvient visiblement à mettre les élèves au travail et ce, sans punir les élèves peut parfois mettre à mal la *doxa* du manque de punition. Les relances des enquêteurs ont d'ailleurs aidé à pointer cette contradiction. Mais tous les collégiens enquêtés ont été confrontés au même protocole d'enquête et ne sont pas pour autant en mesure de prendre cette distance. Une explication reposant sur les « dispositions » sociales et scolaires (Lahire, 2001) des enquêtés est à considérer : être « bon élève » favoriserait-il un décryptage de l'agir ensemble finalisé par

⁴Par exemple, nous n'avons pas eu accès à l'ensemble des caractéristiques sociales et scolaires de nos enquêtés.

l'apprentissage, qui expliquerait réciproquement sa réussite scolaire ? Certes les collégiens avec un bon niveau scolaire et issus de milieux favorisés (comme Gilles) ont tendance à proposer de telles analyses, mais la réciproque n'est pas constatée : des élèves de catégories populaires avec un niveau scolaire faible (comme Salah) sont également en capacité de prendre en compte les enjeux de savoirs. De plus, l'expérience scolaire des enquêtés, davantage perceptible dans nos entretiens, serait également une piste interprétative à explorer. Par exemple, la rencontre, dans leur passé d'élève, avec des enseignants instaurant une atmosphère sereine et favorable aux apprentissages sans avoir recours à des sanctions, peut amener à davantage de réflexivité à l'égard des *doxas*. C'est justement ce que met en lumière Gilles : « *L'expérience que j'en ai faite, c'est que c'est très important d'avoir un prof qui vous pousse à faire le meilleur et qui vous dit : "si vous ratez ça, c'est pas grave, l'important c'est que vous ne le ratiez pas la prochaine fois".* » Quoi qu'il en soit, cette étude montre que les élèves peuvent être considérés comme de potentiels experts de l'agir enseignant, dans le sens où ces derniers disposent de « compétences interprétatives » (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Rayou, 1999) de leur environnement scolaire⁵ ; elle permet aussi d'accéder à certains des modes de catégorisation par lesquels les élèves co-construisent des situations de classe plus ou moins pacifiées et plus ou moins favorables aux apprentissages.

Références

- Barbier Jean-Marie (1985), *L'évaluation en formation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Boltanski Luc et Thévenot Laurent (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bucheton Dominique (2009a), *L'agir enseignant : une question d'ajustements*, Toulouse, Octares.
- Bucheton Dominique et Dezutter Olivier (dir.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck.
- Bucheton Dominique et Soulé Yves (2009b), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n°3, p. 29-48.
- Dubet François et Martuccelli Danilo (1996), *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Jean Alain (2008), *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes d'ajustement en situation de classe ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?* Thèse de doctorat, Université Montpellier III.
- Jorro Anne (2006, février), « L'agir professionnel de l'enseignant », communication présentée lors du séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation du CNAM, Paris (France). En ligne : halshs-00195900
- Kaufmann Jean-Claude (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- Lahire Bernard (2001), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin.
- Lepoutre David (1997), *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.
- Marlair Sébastien et Dufays Jean-Louis (2008), « Quels gestes dans la classe pour quel enseignement-apprentissage de la littérature ? », dans Dominique Bucheton et Olivier Dezutter (dir.), *Le développement des*

⁵ En tant qu'acteur à part entière, l'enfant, doué d'une « agency » (Sirota, 2006), est ainsi en mesure de décrypter et d'agir sur les situations de classe, acquérant ainsi des compétences relatives à son « métier d'élève » (Perrenoud, 1994).

gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation, Bruxelles, De Boeck, p. 61-82.

Perrenoud Philippe (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.

Rayou Patrick et van Zanten Agnès (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants*, Paris, Éditions Bayard.

Rayou Patrick (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Presses Universitaires de France.

Ria Luc et Leblanc Serge (2011), « Conception de la plate-forme de formation Néopass@action à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus », *Activités*, n°8 (2), p. 150-172.

Ria Luc (2006). *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité. Note de synthèse en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches.* Université de Blaise Pascal à Clermont-Ferrand.

Ria Luc (2016). « Apprendre du développement professionnel des enseignants débutants », dans V. Lussi Borer et Luc Ria. (Eds.), *Apprendre à enseigner*, Paris : PUF, p. 49-62.

Schwartz Olivier (2011) (1ère éd.1993), « L'empirisme irréductible », dans Nels Anderson, *Le hobo, sociologie du sans-abri*, Nels Anderson, Paris, Armand Colin, p. 335-384.

Sensevy Gérard (2007), « Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique », dans Gérard Sensevy et Alain Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 13-49.

Sirota Régine (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

Article 2

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2019b). Gestes, savoirs et normes de métier des enseignants vus par des collégiens. *Recherches en éducation*, 35, 110-120.

Notre recherche s'inscrit dans une perspective de sociologie des apprentissages attentive aux enjeux didactiques et susceptible de mieux analyser les processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit en particulier de comprendre ce qui permet ou non l'action conjointe (Gérard Sensevy & Alain Mercier, 2007) des enseignants et des élèves en explorant ses arrière-plans (Patrick Rayou & Sensevy, 2014). Il nous semble en effet que le système de normes porté par les uns et les autres dans la transmission et l'acquisition de savoirs est en jeu dans la constitution de contrats didactiques (Guy Brousseau, 1998) entre les deux groupes d'acteurs. Ainsi l'agir enseignant reste-t-il partiellement incompréhensible si on ne prend pas en compte les capacités qu'ont les élèves à repérer les normes qui les sous-tendent, à les confronter à celles dont ils sont eux-mêmes porteurs et à adopter des perspectives (Howard Becker & al., 1995) favorables ou non à l'action pédagogique.

Nous voulons, d'une certaine manière, donner de la chair aux gestes en mettant en évidence ce qui, dans les interactions fines entre enseignants et élèves, engage des systèmes de normes consonants ou dissonants. Nous faisons l'hypothèse que les élèves sont capables de dire ce qui est pour eux « normal » ou pas à l'école, au sens durkheimien, c'est-à-dire de distinguer ce qui présente « les formes les plus générales » de ce qui est « morbide ou pathologique » (Emile Durkheim, 1988/1894, p.149). Mais nous voulons aussi, par-delà cet inventaire, accéder aux valeurs qui sous-tendent ces jugements normatifs. Nous le faisons au prisme de deux préoccupations fortes chez les élèves, pour lesquels l'école est un lieu qui doit les aider à grandir par les savoirs dans des conditions d'égal accès : justesse et justice nous sont en effet apparues dans des travaux antérieurs comme deux préoccupations essentielles d'une expérience scolaire (Rayou, 2010) tramée par la crainte que les professeurs n'abusent d'une supériorité statutaire liée à leur expertise pour empêcher leur développement personnel. Ainsi les enseignants appréciés sont-ils ceux qui respectent d'une part un impératif d'asymétrie entre adultes et jeunes justifié par la transmission des savoirs, ce que nous proposons de désigner comme une exigence de justesse ; et d'autre part un impératif de réciprocité dans les rapports entre personnes quel que soit leur âge et leur statut, ce que nous proposons de désigner comme une exigence de justice.

Nous avons à l'esprit cet horizon de valeurs pour faire expliciter les normes qui, aux yeux des élèves, fondent en qualité les séquences d'enseignement apprentissage . La méthodologie d'enquête a pour cela voulu confronter une cinquantaine de collégiens à des situations de classe vidéoscopées susceptibles de faire apparaître ce qui fait que le cours tient ou ne tient pas, non pour obtenir d'eux

un jugement sur la personne des enseignants filmés, mais pour qu'ils nous aident, en puisant, à l'occasion de ces confrontations, dans leur déjà longue expérience scolaire, à comprendre ce qui fait d'un geste de métier un geste professionnel, c'est-à-dire un geste à même de restructurer les situations héritées et de créer du développement (Anne Jorro, 2006).

Nous avons ainsi proposé d'analyser deux séquences vidéoscopées de cours faits par des néotitulaires⁶ (Clémentine en français et Alexandre en mathématiques) à des élèves d'une même classe de Troisième d'un collège « difficile ». Les deux situations nous semblaient susceptibles de faire émerger les arrière-plans de l'action conjointe du fait qu'elles étaient contrastées : dans le premier cas, une situation émaillée d'incidents autorisant apparemment peu d'acquisitions cognitives ; dans le second cas, l'enrôlement manifeste d'une classe autour d'objectifs d'apprentissage assez clairement repérables. Les collégiens enquêtés ont été sollicités, par le biais de leurs enseignants, pour aider les chercheurs à comprendre la façon dont les élèves voient les situations scolaires. Un entretien individuel semi-directif d'une heure a été tenu par un des chercheurs de l'équipe⁷ avec chaque collégien. La vidéo de Clémentine puis celle d'Alexandre lui étaient montrées puis, à sa demande, ou à celle du chercheur, d'autres visionnages, focalisant sur des points précis, étaient proposés. La question initiale était : « selon toi (vous) qu'est-ce qui se passe et pourquoi ? ».

La grille d'entretien prenait en compte l'axe « vertical » de l'enjeu des savoirs scolaires (la justesse) et l'axe « horizontal » des rapports entre les personnes (la justice). Il s'agissait d'obtenir, à partir de moments repérés par eux-mêmes s'ils le proposaient ou par les chercheurs s'ils ne le faisaient pas spontanément, des montées en généralité⁸ susceptibles, par-delà les brefs extraits (4 minutes chacun), de provoquer des comparaisons avec des situations déjà connues ou envisageables et d'obtenir, concernant justice et justesse, des jugements sur « l'action qui convient » (Laurent Thévenot, 2006). La grille d'analyse consistait à repérer les champs sémantiques afférents aux normes de justice et de justesse dans les propos des élèves.

Nous présentons ici le double système de normes qui nous est apparu à l'issue de ces entretiens, puis celui qui nous semble relever du niveau plus profond des valeurs éducatives dont les enquêtés, de façon plus ou moins explicite, estiment qu'elles président ou devraient présider à des situations de

⁶ Ces extraits vidéo proviennent du programme de recherche sur l'entrée dans le métier des enseignants du second degré de Luc Ria (2016). Ils ont constitué (avec l'autorisation des enseignants) les matériaux empiriques d'une journée d'étude le 5 février 2016 de la chaire Unesco réunissant plusieurs chercheurs : « Analyses croisées autour d'un même corpus : Les gestes des enseignants comme objet d'étude et objet de formation ? », IFE, Lyon. <http://www.ens-lyon.fr/chaire-unesco-formation>

⁷ L'équipe étant composée de : Audrey Boulin, Marie-Sylvie Claude, Maira Mamede, Julien Netter et Patrick Rayou.

⁸ On en trouvera un traitement plus élaboré dans Claude & Rayou, à paraître.

classe dans lesquelles le respect de leurs enseignants par les élèves a pour nécessaire condition la considération des premiers vis-à-vis des seconds. Nous appelons normes doxiques celles qui nous semblent provenir d'approches substantialistes situant notamment dans les caractéristiques des personnes le ressort principal des situations. Les normes critiques sont celles qui font davantage de place aux relations entre acteurs et apparaissent dans des procédures réflexives plus argumentées et sensibles aux tensions relatives à la co-construction de la classe. Les valeurs éducatives sont celles qui, plus ou moins verbalisées par les élèves, semblent sous-tendre les jugements sur les normes et, suppose-t-on, les interactions entre élèves et enseignants.

1. Normes de justesse

Les premières réactions des collégiens de 4ème confrontés aux séquences vidéos des deux cours sont très généralement de déploration : les deux enseignants, Clémentine bien plus qu'Alexandre, ne devraient pas laisser s'installer des situations qui empêchent manifestement leur cours de se dérouler normalement. Les visionnages successifs font bouger les impressions initiales, mais pas chez tous et pas de façon toujours irréversible, car ce qui apparaît comme des doxas très largement partagées peut chez certains élèves persister jusqu'en fin d'entretien à côté de points de vue plus raisonnés.

1.1. Des normes doxiques

Les entretiens avec ces collégiens confirment qu'ils considèrent sans conteste l'école comme un lieu où les savoirs doivent être dispensés, assimilés et leur acquisition vérifiée. Le premier modèle qui leur vient à l'esprit est celui d'un professeur venant dérouler son cours devant une classe prête à l'entendre. L'incident qui ouvre la séance de classe de Clémentine contrevient immédiatement à ce scénario idéal puisqu'un élève, pris dans un conflit avec son voisin, n'a toujours pas ouvert son classeur. Le refus de travail manifeste, la réponse à l'enseignante en termes de provocation (« Nan, mais il me dit : "va te faire enculer" », c'est pas moi... ») heurtent beaucoup des collégiens enquêtés qui puisent alors dans leur batterie d'arguments scolairement corrects pour condamner et l'élève et l'enseignante dont ils voient bien que son incapacité à venir à bout de l'incident est le prélude à une suite infinie de dérapages. Pour Victoria, « au tout début elle a dit : " taisez vous ", ils ont pas arrêté de parler, et elle est venue vers l'élève, elle lui a dit d'arrêter, d'ouvrir son classeur et il l'a pas fait donc je trouve ça un peu... ça devrait pas être comme ça, (...)..., il l'a toujours pas ouvert, elle fait rien, elle est pas assez autoritaire ». De fait, ce sont les élèves eux-mêmes qui sont en danger. Il

faudrait qu'ils écoutent la correction, dit Constance, « pour qu'ils sachent leurs erreurs et ce qu'ils ne devront plus faire. Parce que, s'ils écoutent pas, bah ils sauront pas leurs fautes et lors du contrôle ou du brevet ils vont faire les mêmes fautes ».

Dans cette première approche, les relations entre acteurs sont vécues comme totalement subordonnées à la prééminence de savoirs incontestables dont il est très préjudiciable d'enrayer l'exposition. Les enseignants devraient être les garants de leur mise à disposition et, lorsque, comme Clémentine, ils passent leur temps à créer de nouveaux incidents en ne prenant pas les mesures adéquates, ils sont condamnables. Gabriel critique ainsi Clémentine qui laisse main levée les seuls élèves collaboratifs pour faire une chasse perdue d'avance aux récalcitrants. Il y a donc des enseignants faibles face à des « perturbateurs » quasi professionnels qui font tout pour « détruire le cours » selon Nawar. Pour Oscar, c'est manifeste : « elle a pas eu le temps de poser la question parce que le cours est parti en vrille ». Quand ils sont dans cette logique, les élèves ne voient généralement pas d'autre solution que celle d'un autoritarisme qui mette fin à l'empêchement d'apprendre : il faudrait exclure les perturbateurs ou s'appuyer sur d'autres adultes de l'établissement ou sur les parents moyennant des « mots dans le carnet », qui apparaissent comme l'arme ultime.

1.2. Des normes critiques

La comparaison avec la séquence de cours d'Alexandre suscite de nombreux déplacements du jugement des élèves. Sans cesser de condamner l'attitude de Clémentine, ils entrent, pour beaucoup, dans des raisonnements critiques qui leur font apercevoir des perspectives plus relationnelles que celles, « naturalistes », qui avaient été d'emblée les leurs. L'« autorité » des enseignants change alors de sens : il ne leur suffit pas, en effet, d'être dépositaires de savoirs pour que les élèves apprennent. Ils ont notamment une obligation de cohérence. Obligation que valide Alexandre en passant d'exercices individuellement aidés à une correction collective qui met en place des notions elles-mêmes rattachées à d'autres précédemment acquises. Cela tranche selon les élèves avec la séquence apparemment peu construite de Clémentine. Ainsi pour Joséphine : « Bah quand je dis organisé c'est aussi que le professeur soit organisé. Enfin quand il arrive en cours, qu'il a des choses à nous faire, que ça soit pas n'importe comment, qu'il mélange pas tout ». De plus, les cours ne sont pas intéressants en soi, l'enseignant doit enrôler, sinon, comme le dit Anna, « on se disperse ».

Cohérents et intéressants, les savoirs doivent aussi mettre les élèves « au niveau ». Il semble manifeste qu'on apprend plus dans le cours de mathématiques avec Alexandre qu'avec Clémentine en français : « En maths ils apprennent plus, parce que il les fait passer à tour de rôle, qu'en français quand elle donne la parole, les autres ils écoutent pas » (Mourad). Beaucoup d'élèves craignent que cette classe de Troisième ne se présente pas au brevet avec le niveau requis :

« J'pense que y a là un gros souci. Faire un exercice comme ça à des élèves qui sont en train de préparer le Brevet, ça c'est des questions, des exercices que je faisais en CP ça ! (Célia).

« Excusez-moi, mais c'est un truc de CP. Normalement en 3e on doit faire autre chose » (Yanis).

Donner des exercices trop simples ne stimule de toute façon pas les élèves car ils trouvent intérêt à surmonter des difficultés. Pour Yanis, si Alexandre disait : « c'est un exercice simple, faites-moi 2+2 par exemple, ben aucun élève va suivre ». Pour Mourad, « ça peut entraîner que les élèves, vu qu'ils savent que c'est trop facile, ben ils ont plus envie, plus besoin de travailler puisqu'ils ont déjà tout compris l'exercice ».

Prenant en compte le caractère co-construit de l'apprentissage, un élève comme Gilles révisé totalement son point de vue initial :

« Je vais revenir sur ce que j'ai dit tout à l'heure, c'est pas parce qu'ils sont pas disciplinés, c'est parce que c'est pas intéressant. Faut captiver un peu l'attention avec des choses nouvelles, des choses intéressantes, compliquées pour avoir un peu de challenge. Là, ça donne même pas envie d'être fait tellement c'est ridicule... »

Le même type de distinction entre approche naturalisante et approche relationnelle est à l'œuvre dans ce qui concerne la question de la justice à l'occasion des apprentissages.

2. Normes de justice

2.1. Des normes doxiques

Selon ces normes doxiques, les comportements justes doivent tenir compte de plusieurs caractéristiques tenues pour naturelles. Pour Adrien, il existe manifestement des élèves rebelles à la forme scolaire (Guy Vincent, 1994) : « Lui, il a la tête allongée, comme si il était en vacances, à la plage par exemple. Normalement on doit bien se tenir, et lui il est allongé, tout ça. Là encore il y a un manque de respect envers le professeur et c'est de l'insolence ». Et malheureusement aussi, des enseignants trop faibles pour les rappeler à l'ordre : « Déjà, dès la première heure de cours, on sait s'il va être sévère ou pas. Moi, depuis que je suis en 6ème, je sais très bien que ça a jamais changé ». Pour une partie des élèves, Alexandre réussit là où Clémentine échoue parce qu'il est un homme et elle une femme. Ils évoquent aussi son jeune âge ou des éléments du contexte : l'heure de la journée, mais aussi le fait qu'il s'agisse d'un collègue REP+. Pour eux, enseigner dans des établissements « difficiles » suppose des enseignants capables de faire respecter l'ordre, ce qui n'est manifestement pas à la portée de tous selon Anna, « parce que effectivement quand on va travailler dans des REP, c'est plus dur et il faut vraiment avoir un minimum d'autorité ».

De même que, dans la version doxique de la justesse, les adultes sont dépositaires du savoir, dans celle de la justice, ils sont les seuls garants du droit. Lorsqu'ils jugent ainsi, les élèves nous semblent proches, dans les termes qui sont les leurs, de la position de Thomas Hobbes (1651) selon qui on peut aliéner de sa liberté pour gagner de la sécurité. Pour Mariam, « d'énervier les profs, ça sert à rien au final. Ils sont là pour te faire comprendre. Eux, au final, ils ont tout gagné. Ils savent ce qu'ils font. Ils ont un travail. Moi au final, si j'étudie pas, ça me sert à rien. Enfin, j'aurai pas de travail ». Ils sont donc fondés à dire quand commence et finit le cours, à soutenir, comme Clémentine que, même si elle n'est pas à son bureau, les élèves doivent regarder devant (« Quand on dit de te retourner faut te retourner », Mourad). C'est eux qui savent, comme l'estime Célia, comment on doit apprendre : « parce qu'on a notre professeur qui nous répète plusieurs fois de se taire, de suivre et d'écouter, enfin je pense, à un moment, ça doit rentrer et eux ça rentre pas du tout. Moi si je serais à la place du professeur, enfin y a des punitions qui tomberaient ».

Leur rôle central dans les apprentissages les autorise à arbitrer dans les conflits entre élèves. Commentant un moment du cours de Clémentine où un élève feint de prendre un de ses camarades en faute et suggère à l'enseignante de le punir, Mariam est catégorique : « ah quand le garçon il lui dit "ça mérite un rapport", elle devrait dire : "c'est pas ton problème, c'est moi qui dis ce qu'il y a à dire". Le respect inconditionnel s'impose aussi pour Célia qui déplore l'ambiance de cette classe : « il doit y avoir 20 élèves, y en a pas un qui tient debout : l'autre il est retourné, l'autre il bavarde, l'autre il dessine. Lui, un petit tour, il se balade. Il s'est cru à la fashion week, il défile ! ».

Lorsque les élèves jugent selon ces normes doxiques, pour que justice soit faite, chacun doit rester à sa place, sans quoi les élèves manquent des nécessaires limites. Pour Mariam, « la première vidéo, c'est n'importe quoi !!! Elle devrait plus mettre des sanctions, parce que, si elle se montre trop gentille, les élèves ils vont se croire tout permis. Alors que la deuxième vidéo, ça se voit que le prof il est pas... trop, trop, trop, gentil ». Un des risques de cette rupture d'asymétrie statutaire est une fraternisation nuisible à la tenue de classe. Oscar interprète ainsi la remarque d'Alexandre (« Ça, c'est ce qu'on a appris au début de l'année, ça reste bon, heureusement qu'on n'a pas appris des conneries, sinon, hé, comment fait ! ») comme un rapprochement indu avec les façons de parler des élèves : « Et lui, juste, il croit que les élèves c'est ses potes ». Joséphine fait de même à propos de Clémentine : « Bah là, il se lève comme ça, il se lève comme ça, il parle à la prof, enfin. Et enfin, enfin, tous les élèves parlent un peu à la prof comme si c'était leur copine, ils la respectent vraiment pas. Y a pas de respect inversé ». De la fraternisation à la négociation, il n'y a qu'un pas pour les élèves qui raisonnent ainsi, distinguant deux styles bien différents d'enseignants :

« La prof elle réagit pas ! Moi dans mon ancien collège, en sixième cinquième, je faisais n'importe quoi et je sais pourquoi ! Parce que en début d'année on a vu qu'il y avait des profs hyper sévères et dans leurs cours on bougeait même pas, il fallait qu'on entende le bruit de la mouche ! Et avec

d'autres profs, là par contre on pouvait manger en classe, faire ce qu'on veut, elle allait rien nous dire. Et quand elle prenait le carnet pour nous mettre une heure de colle, et ben il y a des gens, ils allaient au bureau de la prof et ils reprenaient leur carnet ! » (Mustapha).

Ces considérations, largement fondées sur une crainte de la dissolution des situations scolaires et, de ce fait, sur des dangers courus à plus ou moins long terme par les élèves, leur font adopter, tant qu'ils sont dans cette posture, une approche très pragmatique qui subordonne les normes à l'efficacité. A la manière dont Machiavel (1515) estime que le Prince, pour conserver le pouvoir, doit préférer être craint qu'aimé s'il ne peut marier ensemble ces deux relations au peuple, Mariam synthétise le point de vue de plusieurs de nos enquêtés. Clémentine a ainsi tort de ne jamais sévir : « Si tu donnes aucune sanction, ils vont trop prendre la confiance ». Mais pourquoi Alexandre qui ne prend pas de sanctions a-t-il davantage la paix pour faire son cours ? Non pas parce qu'il serait réellement méchant, mais parce que, tel le Prince nouveau, il donne l'impression d'avoir les qualités requises : « parce que quand il parle, il regarde bien l'élève. Et il montre qu'il est déterminé, qu'il est sévère ».

Cette approche des normes scolaires en matière de justice et de la manière de les accrédi-ter n'est cependant pas la seule, une autre, plus étayée, est exprimée dans une partie des entretiens, souvent après un premier temps d'échanges plus doxiques ; elle participe de points de vue qui substituent progressivement l'accord à la sujétion.

2.2. Des normes critiques

Entrés dans un processus de comparaison entre les deux séquences, beaucoup d'élèves changent de point de vue sur les questions de rapports entre les personnes et sur les normes qui les sous-tendent.

Un autre regard sur Alexandre.

En comparant plus précisément les séquences, au fil des visionnages successifs, les élèves en arrivent généralement, sans la qualifier ainsi, à trouver au cours de l'entretien que l'autorité d'Alexandre permet une intro-détermination supérieure à celle qu'on pourrait obtenir dans le modèle de l'imposition. Comme le souligne David, les élèves de la classe concernée sont obéissants bien qu'Alexandre, à la réflexion, ne soit pas si sévère qu'on pourrait le penser, notamment parce qu'il ne profère aucune menace ni ne prend de sanction pendant l'extrait visionné. Célia est celle des interviewés qui exprime de la manière la plus nette l'évolution de son jugement. Elle réalise que : « c'est les mêmes élèves et c'est pas les mêmes professeurs, donc moi je pense et en conclus que c'est le professeur [de français] qui a un souci ». Elle est en particulier sidérée que l'élève frondeur de la première séquence, auteur de gestes obscènes dès que Clémentine qui court vers un autre

incendie lui a tourné le dos, soit aussi celui qui se met au travail avec une satisfaction manifeste dès qu'Alexandre est venu dénouer les difficultés dans lesquelles il était face à l'exercice : « si on m'aurait montré cette vidéo en premier, j'aurais jamais pu imaginer que c'était lui dans la deuxième scène. Et puis même là, l'élève il travaille seul, on voit bien qu'il est investi dans ce qu'il fait, franchement toute la classe, là, c'est un changement total ». Elle est certaine que l'élève « dépanné » n'en profite pas pour ne rien faire. Alexandre est manifestement un enseignant qui entre dans le point de vue des élèves et leur vient en aide. Cela change tout : « moi je serais à la place de l'élève un prof comme ça j'aimerais bien... ».

Deux types d'enseignants

Ce sont alors deux types d'enseignants très différents qui se dessinent en matière de pédagogie. Clémentine n'a « pas d'autorité » parce que, selon Irène, « elle montre pas vraiment qu'elle s'intéresse à ce qu'ils font... enfin elle a pas un ton enjoué ou quelque chose d'heureux dans la voix pour essayer de montrer aux élèves que... même si c'est difficile pour eux, elle peut encore leur apprendre et elle peut les aider ». Prise dans ce que Peter Woods (1977) appelle stratégies de survie, elle n'a pas les stratégies de suivi qui feraient qu'elle attendrait que l'élève gourmandé ouvre son classeur ou que le jeteur de papier soit revenu de sa promenade vers la corbeille et qui montreraient que son intention instructrice survit aux déstabilisations dont elle fait l'objet. Pour Mustapha, on ne la voit jamais rien expliquer aux élèves, pour Mourad, son attitude erratique traduit un « jemenfoutage ». David trouve qu'« on n'a pas l'impression qu'elle a envie de leur enseigner quelque chose en fait, elle a juste envie que ça sonne ! ». Au fur et à mesure des visionnages, Alexandre apparaît a contrario comme un enseignant qui s'intéresse aux élèves, qui sait être à côté d'eux pour les faire avancer alors que Clémentine transforme ses tentatives de rapprochement en face à face dépourvus de tout intérêt cognitif.

Des principes de réciprocité

Nolwenn qui, dans un premier temps, trouvait Clémentine « pas assez méchante » estime désormais qu'elle devrait être « plus gentille », car « il faut que les profs ils aient du respect pour nous quand même ». Clémentine devrait assortir ses demandes de « s'il te plaît ». Marie-Claire apprécie qu'Alexandre prenne les élèves « pour des personnes normales », qu'il s'adresse à eux « comme il faut » en disant : « s'il te plaît ». « Il est au même rang qu'eux, donc... c'est plutôt bien ! ». Pour Mourad, « les élèves à leur tour ils vont dire que, comme elle me donne du respect, je vais quand même en faire autant ».

Cette posture relationnelle attendue ne relève pas de la fraternisation par ailleurs dénoncée, car si le bon enseignant se fait proche, c'est pour rapprocher les élèves des savoirs. Souvent qualifié de

« sévère » au début, Alexandre devient progressivement, au fil du propos, « un prof sympa » puis « exigeant ». Il est celui qui convainc de l'intérêt du travail et qui remobilise. L'étayage qu'il procure vise l'autonomie. Lorsqu'il insiste pour que les élèves posent tous leur stylo, c'est, pour Yanis, « juste pour expliquer car, en allant auprès des élèves, il a vu que certains ne comprenaient pas. C'est pas autoritaire. La première, elle dit : "crachez les chewing-gums", mais elle se fait pas respecter ». Si, dans ces entretiens, Clémentine finit par apparaître comme un anti-modèle pédagogique, c'est précisément parce qu'elle n'est ni suffisamment proche, ni suffisamment exigeante. Pour Claire, lorsqu'elle leur dit que l'exercice proposé « est facile », c'est parce qu'« elle ne croit pas qu'ils sont capables de faire un exercice plus difficile que ça. Donc elle juge ses élèves et ensuite elle se met à leur niveau même si ce n'est pas vraiment le niveau de leurs capacités ».

Une co-construction de l'ordre et du désordre

Une telle approche relationnelle éloigne beaucoup des conceptions doxiques que les élèves peuvent avoir exprimées en début d'entretien, même si elles ne les supplantent pas toujours définitivement. D'une certaine manière les collégiens retrouvent les problématiques classiques de la philosophie politique à la recherche de règles de gouvernement. La situation de violence décrite par Blanche Geer (1968), caractéristique d'une école qui vise à transformer en élèves les enfants et les jeunes, est en effet semblable à l'état de nature au sein duquel le faible devient la proie du plus fort sans que ce dernier soit jamais capable de le demeurer. Comme l'explique Irène, l'élève non respecté « va se dire forcément : " ça m'intéresse pas, machin. Oui, comme j'ai rien à faire je vais pas lui obéir et je vais essayer de... enfin je vais rien faire, comme ça ça va encore plus l'énerver"... ». Il est alors possible de conclure des pactes qui soient valides si l'intérêt est égal pour ceux qui les ont conclus (Baruch Spinoza, 1670). Si l'école et les enseignants ne se résolvent pas à construire un « gagnant-gagnant » avec les élèves, un professeur violent va, comme l'explique Salah, trouver devant lui des élèves décidés à ne pas se laisser faire, surtout si leurs camarades leur disent : « " toi tu te laisses faire, tu te laisses faire ". Donc ils vont pas se laisser faire, ils vont essayer de se défendre du mieux qu'ils peuvent ». Il semble alors bien préférable, comme l'estime Yanis en conclusion de notre entretien, de considérer que « si le prof prend de l'importance à l'élève et au cours, l'élève prendra de l'importance aussi et sera sympa avec le prof. Alors que si le prof est genre " j'en ai rien à faire de toi, tu suis en cours, j'en ai rien à faire, je fais mon travail etc. ", ben l'élève sera pas respectueux ».

3. Valeurs éducatives

Nous voyons les collégiens enquêtés capables de mettre en évidence de façon plus ou moins doxique ou critique les normes qui régissent ou doivent régir la façon dont l'école traite les questions de la justesse et celles de la justice. Mais à quoi se réfèrent-ils pour arbitrer entre les normes dans les

situations souvent conflictuelles que nous leur présentons ? Comme dans les débats de justice analysés par Luc Boltanski (1990), à des principes supérieurs communs qui sont en l'occurrence des valeurs éducatives. Celles-ci apparaissent nettement et de façon assez classique, non pas dans l'expression explicite d'une axiologie, mais par le fait qu'elles sont présupposées, verbalisées ou non, lorsqu'ils sont en position d'arbitrer à propos de la nature des normes ou de la façon de les appliquer. Ce que l'on fait à l'école doit en effet aider les enfants à « grandir » (Rayou, 1999), au sens d'une autonomie dont ils ont saisi qu'elle est une des valeurs cardinales du système éducatif (Héloïse Durler, 2015). Et les gestes des enseignants sont précisément évalués à l'aune de leur capacité à faire tenir ensemble justesse et justice dans un sens qui émancipe les jeunes.

Dans notre enquête nous voyons sévèrement critiquée toute démarche qui empêche le grandissement des personnes par le recours à différentes formes d'humiliation. En termes de niveaux des apprentissages, une première consiste à les prendre pour des petits : « On dirait qu'elle les considère comme une classe de maternelle » estime Gilles. Une autre, qui redouble la première, est, comme le dit Irène, de les considérer comme « des débiles » par le biais des mêmes questions sans intérêt. En termes de justice, le terme de « prendre pour des esclaves » apparaît à plusieurs reprises. Les gestes de Clémentine agacent beaucoup David : « c'est comme si elle tapait dans les mains et qu'elle les sifflait, je trouve pas ça bien de sa part ». Les comparaisons animalières sont aussi nombreuses, à l'instar de celle de Mariam : « le garçon là, il peut se dire " ouais, elle me prend pour une bête" ». Quatre manières d'humilier, voire de dénier l'humanité d'être en devenir, avec lesquelles contrastent les appréciations portées sur le cours d'Alexandre.

La façon de ce dernier de se faire proche mais pour viser des savoirs élevés, d'étayer pour qu'on puisse faire seul est très soulignée et appréciée de la part de nos collégiens qui s'attachent de plus en plus aux aspects éducatifs des séances, de moins en moins aux aspects de « gestion de classe ». Marie-Claire se demande ainsi si Clémentine « pense que ses élèves sont capables de faire quelque chose de bien, un exercice plus difficile ou même passer le brevet. Il faut qu'elle les prépare à ça : sans son aide, ils feront rien en fait. Elle doit pas, on va dire, les rabaisser, mais plutôt les relever et les aider à continuer ». En revanche, Alexandre, convoquant des savoirs supposés déjà acquis, mais demandant à aller plus loin, avec une « autre méthode », jouant le jeu de l'appui individuel mais aussi celui d'un collectif apprenant, semble dans son rôle et force le respect. Car pour Gilles, avec Clémentine, « c'est pas les élèves, là, c'est le cours qui pose problème. L'expérience que j'en ai, c'est que c'est très important d'avoir un prof qui vous pousse à faire le meilleur et qui vous dit : " si vous ratez ça, c'est pas grave, l'important c'est que vous ne le ratiez pas la prochaine fois (...). Quand quelqu'un vous dit ça, y a un petit déclic qui se produit. C'est important de leur donner un challenge " ». En affirmant ainsi, plus clairement et fortement que la plupart des autres enquêtés, cette nécessité de considérer ce que sont et ce que peuvent les élèves comme apprenants et comme

personnes, Gilles exprime une philosophie éducative qui incite à travailler dans ce que Lev Vygotski (2012) appelle « zone de développement le plus proche » et qui constitue apparemment l'horizon éducatif sur lequel se détachent des gestes plus ou moins professionnels.

Les propos des collégiens que nous avons interrogés ne sont pas seulement intéressants pour les points de vue plus ou moins doxiques ou critiques qu'ils contiennent sur l'efficacité des actions observées. Ils font apparaître en filigrane les valeurs éducatives au nom desquelles ils en jugent, qu'ils explicitent parfois. Les enquêtés accèdent alors à une position de surplomb par rapport au contexte des deux séquences et font apparaître la façon dont ces valeurs concilient justice et justesse. Nous le montrerons par deux événements, choisis l'un dans la séquence de mathématiques et l'autre dans celle de français.

3.1. « 3 x 3 ça fait pas 6 ».

Au cours de la séquence de mathématiques, un élève, invité à développer l'expression proposée dans l'exercice, fait une erreur de calcul. Alexandre rectifie (« non, non, 3×3 ça fait pas 6 ») sans impatience ni moquerie, mais avec un certain empressement, ce qui fait rire la classe, aussitôt arrêtée par un « chut » ferme. Le professeur encourage ensuite l'élève à poursuivre. Nos collégiens s'arrêtent souvent sur cet événement qu'ils analysent eu égard à l'exigence de justice et de justesse et selon des normes tantôt plutôt critiques, tantôt plutôt doxiques. Ainsi Mohamed reproche-t-il à Alexandre d'avoir coupé trop tôt l'élève : « Il a pas laissé finir l'élève de parler (...) l'élève il était en train de dire quelque chose (...) il allait rajouter quelque chose qui allait faire 9... » De surcroît, l'élève « va se sentir vexé », doublement humilié puisqu'« en plus ses copains ont rigolé sur lui ! ». L'enseignant aurait dû mieux montrer à l'élève sa considération et mieux le protéger de ses camarades. Mohamed croise cette norme de justice avec une norme de justesse, elle aussi plutôt doxique : il pense que l'essentiel était que l'élève parvienne à rectifier son erreur de calcul. De son point de vue donc, ce qui compte surtout est le résultat de l'exercice proposé, considéré comme juste ou faux. Il ne semble pas percevoir que l'objectif d'Alexandre, plusieurs fois explicité dans la séquence, est de faire comprendre qu'il existe deux méthodes pour développer. Salah a une approche un peu différente : selon lui l'amour propre de l'élève est sauf. En effet, Alexandre l'a félicité un peu plus tôt, ce que ne fait jamais, précise-t-il, Clémentine. Le comportement d'Alexandre le caractérisant selon Salah comme un « prof sympa », l'élève interrogé ne peut prendre mal ni sa rectification, ni les rires de la classe. Par rapport à Mohamed, Salah prend donc plus de recul sur l'événement ponctuel pour le comprendre eu égard à ses arrière-plans (Rayou & Sensevy, 2014). Pour ce qui est de la justesse, Salah partage avec Mohamed sa vision du savoir comme juste ou faux. Mais sa norme de référence est plus critique car il se réjouit de l'implication de l'élève concerné, qui continue son raisonnement malgré son erreur : il « est dedans, il est à fond, il hésite pas à se

tromper ». Ce qui est très bien car « l'école, c'est fait pour se tromper (...) pour être corrigé ». Les apprentissages sont donc perçus comme une construction progressive et nécessairement tâtonnante, que la mission de l'enseignant est d'accompagner. Ce qui relève de la valeur éducative d'autonomisation intellectuelle, que Marie-Claire nous semble expliciter le plus nettement : si « le professeur ne fait pas de remarque vexante » et choisit de traiter l'erreur comme une simple étourderie passagère, c'est parce qu'il ne veut pas blesser l'élève mais c'est aussi parce que l'essentiel n'est pas dans l'exactitude du calcul ; il est dans le processus intellectuel permettant de résoudre le problème : « il le laisse réfléchir et il lui donne du courage ». Alexandre assure donc simultanément justesse et justice, au profit d'un idéal éducatif.

3.2. « Tu dis pas ça dans la vraie vie »

Un second événement souvent analysé par les collégiens a lieu pendant la séquence de français. L'une des affirmatives à transformer concerne le prix d'un kilo de viande. Un élève propose : « Combien est le prix d'un kilo de viande ? ». Clémentine répond : « Elle est juste ta phrase mais c'est pas très correct, tu dis pas ça dans la vraie vie. Tu dis " combien coûte ? ", c'est mieux. » Une partie des collégiens que nous avons interrogés approuvent cette rectification de l'enseignante, au nom d'une norme doxique de justesse : pour Kamel par exemple, c'est utile, « ça aide à bien parler » dans des situations de « vie normale ». Mais tous ceux qui en parlent soulignent néanmoins quelque chose d'inadéquat dans la manière de faire de Clémentine. Au nom de la justice pour Mourad : « elle pourrait lui dire un peu plus gentiment », peut-être même qu'elle « se moque un peu ». Au nom de la justesse, cette fois envisagée selon des normes critiques, pour Alexandra, selon qui cet exercice conviendrait à l'apprentissage d'une langue étrangère (« nous on fait la même chose mais en cours d'anglais ») ; mais des élèves qui utilisent le français dans leurs interactions quotidiennes n'y ont rien à apprendre, puisque la formulation juste leur viendrait naturellement en situation : « peut-être dans l'exercice ça leur vient pas à l'idée mais ils le savent, comment poser la question ! ». Ce qui rejoint l'interprétation d'Hicham : « elle veut dire qu'il devrait parler naturellement » ; c'est donc l'exercice lui-même qui, paradoxalement, génère l'erreur, les énoncés étant décontextualisés : les choix de Clémentine manquent de ce point de vue à la justesse. Gilles fait quant à lui de l'événement une interprétation qui articule explicitement normes de justesse et de justice. D'une part, la réaction de Clémentine n'est pas cohérente : un énoncé agrammatical a été proposé, « il faut pas lui dire : " c'est correct, mais tu vas pas dire ça dans la vraie vie ". Non ! C'est pas correct tout court ! ». Mais ceci s'aggrave d'une déconsidération inacceptable puisque Clémentine, soucieuse de ne pas rejeter trop vivement la proposition de l'élève, « abandonne un petit peu. C'est : " oui, si tu veux... " ». Plus largement, elle renonce à toute exigence en proposant un exercice sans intérêt, se situant bien loin de la mission d'un enseignant qui devrait, explique Gilles, « vous pousser à faire le meilleur ». Gilles

formule à propos de Clémentine un point de vue critique au nom du même idéal éducatif que celui qui justifiait le point de vue appréciatif de Marie-Claire sur Alexandre : échouant d'un même mouvement à tenir justesse et justice, sa façon d'exercer le métier enseignant ne favorise en rien l'émancipation de ses élèves.

Conclusion

Confronter les élèves au réel de l'activité enseignante nous semble de nature à nourrir les appels à les mettre au centre du système éducatif qui, bien que répétés, ne prennent pas toujours en compte les conditions à remplir pour qu'ils prennent part à la co-construction de l'ordre scolaire. Les jugements qu'ils portent sur les savoirs en jeu dans la classe, les normes qui en organisent la distribution, les valeurs qui, in fine, trament ou devraient selon eux tramer les interactions que nous leur donnons à voir, permettent de voir des différences importantes dans leurs logiques d'action et d'interaction. Les collégiens semblent en effet prêts à trouver normales des situations dans lesquelles des statuts préalablement fixés et acceptés font tenir la classe et à estimer que les grandes caractéristiques de la forme scolaire y sont présentes. Mais ils peuvent aussi aller au-delà des pré-arrangements que sont les métiers d'enseignant et d'élève assignés et concevoir que l'école est pour eux un potentiel de grandissement. Le comportement du professeur de mathématiques, inséré dans une intention globale d'étayage individuel et de progression du groupe est ainsi progressivement réinterprété et revalorisé. En revanche, celui de l'enseignante de français, originairement attribué à des caractéristiques individuelles, est souvent jugé à l'aune de son incapacité à faire apprendre quelque chose à ses élèves. Clémentine leur semble disqualifiée parce qu'elle n'a même pas les gestes de métier qui lui permettraient de mettre ses élèves en position d'écouter et d'apprendre un cours qu'elle se contenterait de dérouler. Se mettre à l'écoute d'élèves sollicités par le protocole de recherche ici décrit peut vraisemblablement contribuer à mieux identifier, par-delà les traits caractéristiques de la forme scolaire, les « formats pédagogiques » (Philippe Veyrunes, 2017) qui président aux dispositifs précis d'organisation de la classe.

Les collégiens enquêtés nous montrent des répertoires d'analyse et d'action qu'on suppose mobilisables en fonction des situations rencontrées. Prêts à obéir à des enseignants qui les font être « normalement » à l'école ou à respecter ceux qui les y aident à se développer, ils justifient les comportements déviants face à qui ne s'inscrit ni dans l'un, ni dans l'autre de ces deux modèles. Loin d'invalider les travaux sur l'autorité qui mettent en évidence la pluralité des possibles entre autorité autoritariste et l'autorité éducative (Bruno Robbes, 2010), ils attirent l'attention sur l'importance des savoirs et des apprentissages dans la relation avec les enseignants. Peu experts pour identifier clairement les enjeux didactiques des séances, ils semblent en revanche donner de nombreuses pistes de ce que sont ou peuvent être les relations pédagogiques. La plupart d'entre eux, poussés à

exprimer et étayer leur approche de ce qui se passe dans les cours dont leur sont montrés des extraits passent de doxas partagées qui leur servent de "prêt à répondre" à nos questions, à des analyses beaucoup plus argumentées qui leur permettent de surmonter l'étroitesse et l'inadéquation des premières. Ils accèdent alors souvent à des fondements anthropologiques porteurs d'un système d'attentes à l'aune duquel ils évaluent l'agir enseignant.

La prise au sérieux des modes de catégorisation des collégiens comme soubassements de leurs actions peut aider à mieux comprendre comment et en quoi ils contribuent, dans la classe, à la construction d'un ordre négocié (Pierre Périer, 2010). Leur approche nous paraît comporter une dimension très largement morale et politique qui permet d'accéder au caractère profondément social du contrat didactique (Séverine Kakpo & Rayou 2010). Sans leur adhésion, la forme scolaire peut n'être qu'une coquille vide dans laquelle ni les enseignants, ni les élèves ne trouvent des conditions de leur développement respectif. Accéder à ces processus appelle vraisemblablement des collaborations accrues entre didactique et sociologie car les conditions cognitives pour que le jeu scolaire soit gagnant-gagnant (Sensevy & Mercier, 2007) sont elles-mêmes dépendantes d'une adhésion des élèves à des normes, règles et valeurs qui leur semblent garantir la justesse et la justice des situations qu'ils traversent au long de leur scolarité.

Références

- Becker Howard Saul, Gerre Blanche et Hughes Everette Cherrington (1995), *Making the grade. The academic Side of College Life*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.
- Boltanski Luc (1990), *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié.
- Brousseau Guy (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Claude Marie-Sylvie et Rayou Patrick (à paraître). « Tenir la classe ou faire apprendre les élèves ? Des perspectives de collégiens sur l'action conjointe des enseignants et des élèves », *Éducation et didactique*
- Durler Héloïse (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR.
- Durkheim Émile (1988/1894), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion.
- Geer Blanche, (1968), " Teaching ", International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 15, New York, Collier-Macmillan, 1968, p. 560-565. Traduction française " Qu'est-ce qu'enseigner ? " dans Jean-Claude Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix des textes*, Bruxelles, De Boeck-Inrp, 1997, 285-298.
- Hobbes Thomas (1651) *Léviathan*. Traduction française par Gérard Mairet, Paris, Gallimard, 2009
- Jorro Anne (2006), « L'agir professionnel de l'enseignant », communication présentée lors du séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation du CNAM, Paris (France). En ligne : halshs-00195900
- Kakpo Séverine et Rayou Patrick (2010), « Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe », *Éducation et didactique*, Vol 4, n°2 7-24.
- Machiavel Nicolas (1515), *Le Prince*. Traduction française par Jean-Vincent Périès (1825). Paris, UGE, 1962.
- Périer Pierre (2010), *L'ordre scolaire négocié*, Rennes, PUR
- Rayou Patrick (2010), « Les lycéens, une autre indifférence aux différences ? De quelques modèles d'interprétation », *Éducation et Sociétés*, n°25, 83-96

- Rayou Patrick (1999), *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, PUF.
- Rayou Patrick et Sensevy Gérard (2014), « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°188, 23-38.
- Robbes Bruno (2010), *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Paris, ESF.
- Sensevy Gérard et Mercier Alain. (2007), (dir.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR,13-49.
- Spinoza Baruch, (1670), *Traité des Autorités théologiques et politiques*, Chapitre XVI. Traduction française par Roland Caillois, Madeleine Francès et Robert Misrahi : *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1967
- Thévenot Laurent (2006), *L'action au pluriel : sociologie des régimes d'engagement*, Paris, La Découverte.
- Veyrunes Philippe (2017), *La Classe : hier, aujourd'hui et demain ?*, Toulouse, Presses Universitaires du Midi.
- Vincent Guy (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski Lev (1933/. « Analyse paidologique du processus pédagogique », in *Une théorie du développement et de l'éducation*. Traduction française par Ludmila Chaiguerova, Moscou MGU, 2012, 141-171.
- Woods Peter, (1977) « Teaching for survival », in Peter Woods and Martyn Hammerley (eds), *School experience-Exploration in the Sociology of Education*, London, Croom Helm, pp. 271-293, in « Les stratégies de survie des enseignants », dans Jean-Claude Forquin (dir.), (1997)*Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix des textes*, Bruxelles, De Boeck-Inrp, 351-376

Commenter la peinture, commenter la littérature Présupposés, limites et perspectives d'un détour.

Article 3

Claude, M.-S. (2014). Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ? *Recherche & formation*, 77(3), 103-115.

Dans le projet des nouveaux programmes de français au collège, en œuvre à partir de la rentrée 2016, une place croissante est donnée, en lien avec la littérature, à des « domaines artistiques diversifiés » (p229), élargissement qui concerne principalement deux des compétences chapeautant le programme : « Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique » (il faut savoir « interpréter les textes et les productions artistiques et littéraires » et établir « des liens » entre elles, p224) ; la compétence « Lire » concerne les images comme les textes : en fin de cycle 4, les élèves doivent « Lire et comprendre en autonomie des textes variés, des images et des documents composites », ce qui suppose la capacité à « adapter sa lecture aux supports et aux modes d'expression » (p229). L'approche didactique de cette *adaptation*, que nous étudierons ici au travers de l'exemple de la peinture, ne peut pas aller de soi et nous semble devoir faire l'objet d'une formation des enseignants. Cette prescription s'inspire en effet des problématiques trans-sémiotiques telles que les étudie par exemple Bernard Vouilloux, qui souligne la nécessité de définir précisément les conditions d'applicabilité des démarches à chacun des deux arts, qui font sens différemment. La finalité, explicitée notamment dans un rapport de l'inspection générale de 2000, d'un passage par la peinture comme « détour pédagogique » (Waysbord-Loing, p13) pour enseigner le commentaire⁹ littéraire, nous semble mériter elle aussi réflexion : l'écart sémiotique entre les deux objets implique un écart herméneutique qui pourrait bien faire craindre la difficulté du transfert des apprentissages d'un objet à l'autre. On pourrait alors avoir affaire à une des « vulgates » dont Patrick Rayou (2014) constate qu'elles « altèrent des savoirs scientifiques en les transposant dans la pratique sans les re-problématiser » (p41) et dont il donne pour exemple les pratiques de détour, dont des études en sociologie de l'apprentissage pointent les limites.

Concernant cette partie du programme de français, la formation des enseignants, par exemple dans le cadre de la formation continue pour la mise en œuvre des nouveaux programmes de collège,

⁹ Précisons que par le mot commentaire nous nommons, non l'exercice du bac en tant que forme rhétorique, mais toute écriture interprétative métatextuelle et son équivalent sur la peinture. Pour reprendre les termes des nouveaux programmes de collège, les normes de cet exercice en classe de français veulent que les élèves sachent « élaborer une interprétation », « formuler des impressions de lecture », « percevoir un effet esthétique et en analyser les sources », « situer une œuvre dans son contexte » et s'appuyer sur des « procédés stylistiques » (p229)

pourrait donc s'appuyer sur le croisement de résultats de recherche dans différents domaines : sciences de l'art, approche didactique du littéraire et sociologie des apprentissages. Dans quelle mesure et à quelles conditions les résultats de la recherche peuvent-ils faire l'objet d'une appropriation par les enseignants en formation ? Nous nous demanderons au travers de notre exemple comment prendre en compte l'écart entre les deux contextes, pratique professionnelle et recherche.

1. Cadre théorique

Nous nous référerons à l'approche de Philippe Perrenoud et al (2008), qui définissent deux types de savoirs¹⁰ : « d'une part, les savoirs issus de la recherche », dont les sources de production peuvent être très diverses, comme c'est le cas pour la question qui nous concerne¹¹ ; d'autre part, « les savoirs issus de l'expérience professionnelle » (p10). Si ces derniers ne sont appréhendés que « comme des représentations de sens commun sans fondements scientifiques » par les chercheurs et si les formés les considèrent quant à eux comme les seuls pertinents dans l'action, les savoirs issus de la recherche risquent de leur apparaître comme purement théoriques : « si les sciences humaines et sociales souhaitent devenir des ressources mobilisables par les enseignants dans leur activité professionnelle, elles ne peuvent ignorer les savoirs professionnels, mais doivent au contraire entrer en dialogue avec eux, parfois pour les valider, les affiner, parfois pour les relativiser ou les combattre ». (p10). De plus, pour que les savoirs issus de la recherche puissent faire l'objet d'une appropriation, il est nécessaire qu'ils apparaissent aux enseignants comme possiblement disponibles, au même titre que les savoirs issus de l'expérience, en situation de travail : dans notre cas, les savoirs savants apportés en formation doivent être perçus comme utiles pour la conception et la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement intégrant le commentaire de la peinture.

A titre d'exemple, nous nous appuyerons ici sur une recherche que nous avons menée, où nous interrogeons l'hypothèse du détour par la peinture pour étayer l'apprentissage du commentaire littéraire. Cette recherche mobilise les différents champs théoriques dont nous interrogerons dans cet article le croisement possible pour la formation : en sociologie des apprentissages, elle s'appuie sur l'étude des dispositifs de détour et de leurs limites (notamment Bonnéry & Renard, 2013 ; Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013) et sur les registres de l'apprentissage, cognitif, culturel et identitaire symbolique, tels que les définissent P. Rayou et E. Bautier (2013), qui sont mobilisés différemment d'un art à l'autre. En didactique, elle se réfère à la notion de conscience disciplinaire (Y. Reuter, 2011)

¹⁰ Leur réflexion concerne plutôt la formation initiale mais nous semble pouvoir s'adapter à la formation continue car la prise en compte des savoirs issus de l'expérience des formés y est impérative.

¹¹ Outre que les champs théoriques sont diversifiés, certains de ces savoirs sont à l'origine finalisés par les questions d'enseignement et d'apprentissage, alors que d'autres, notamment les sciences de l'art, ne le sont pas

et à des recherches concernant l'appréhension des textes littéraires et des arts : notamment l'apprentissage de la parole sur l'art (Chabannes & Dufays, 2011), les limites entre compréhension en interprétation (Tauveron, 2001), paraphrase et commentaire (Daunay, 2002). Les apports de la sémiologie et de l'histoire de l'art (notamment Panofsky, 1967, Marin, 1971, Eco, 1992, Schaeffer, 2015...) permettent de comprendre les écarts entre les deux langages et d'étudier leurs incidences didactiques.

2. Méthodologie

Pour comparer l'activité d'élèves sur l'un et l'autre des deux arts et pour comparer cette activité selon leur profil social, nous avons constitué un corpus de commentaires écrits par 350 élèves de troisième et de seconde de l'académie de Créteil, scolarisés dans des établissements de recrutement différencié, chaque élève ayant travaillé selon la même consigne et dans les mêmes conditions sur une reproduction picturale et sur un texte littéraire. Nous avons choisi comme référence à cette comparaison le degré de proximité aux attendus des enseignants. Pour connaître ces attendus, nous avons mené une enquête auprès de 108 enseignants de la même académie, qui ont répondu à des questions ouvertes sur leurs pratiques en commentaire de la littérature et de la peinture (conceptions des objets, apprentissages visés, principales difficultés). Nous avons complété par des entretiens post passation auprès d'une partie des élèves et des enseignants, et par une enquête constituée de questions fermées posées à 103 autres enseignants (comparaison de l'accessibilité aux élèves, type de travail pratiqué sur les deux arts).

Pour savoir si les résultats et les contenus théoriques sur lesquels s'appuie cette recherche sont susceptibles de faire l'objet d'une appropriation en formation, il nous faut nous demander ici dans quelle mesure les deux conditions que nous avons évoquées peuvent se réaliser – disponibilité en situation de travail, dialogue possible avec les savoirs professionnels majoritairement mobilisés par les enseignants dans cette situation. Notre enquête auprès des enseignants nous permet d'avoir accès à certains de ces savoirs professionnels : nous les présenterons d'abord puis nous verrons comment, dans le cadre d'une action de formation continue, les savoirs issus de la recherche peuvent se légitimer en s'y appuyant mais aussi en les précisant et en les infléchissant, voire en les infirmant.

3. Les savoirs professionnels des enseignants

Nous retenons ici les savoirs qui nous paraissent faire consensus dans le cadre de notre enquête et, de ce fait, pouvoir se retrouver dans un groupe d'autres enseignants en formation continue. Nous avons repéré ces consensus au travers de l'observation de récurrences lexicales.

Les enseignants considèrent très majoritairement que leurs objectifs d'apprentissage peuvent être les mêmes en commentaire littéraire et pictural : dans les deux cas, ils considèrent que leurs élèves doivent apprendre à concevoir une « interprétation », qu'ils définissent souvent par opposition à ce qu'ils appellent la « simple compréhension », en ceci qu'elle doit permettre la conception d'un « surplus de sens » par rapport à un sens qui serait incontestable. Ce sens interprété doit être pluriel tout en étant cohérent, et appuyé à la fois sur l'analyse de la forme de l'expression et sur des savoirs culturels : les procédés picturaux sont différents des procédés littéraires, mais la démarche d'analyse est la même (quelques exemples de réponse : « j'attends qu'ils soient capables de lier forme et fond pour les interpréter », « mes attentes sont tout à fait les mêmes en ce qui concerne le processus d'analyse, justifier ses ressentis par l'observation de la forme », même si « ce ne sont pas les mêmes procédés »). Ils considèrent que l'élève gagne, pour concevoir ce sens interprété, à s'engager personnellement, émotionnellement mais aussi quant à ses valeurs, mais qu'il est nécessaire qu'il ressaisisse ses réactions eu égard aux droits de l'œuvre, de manière à ce que l'interprétation soit étayée par l'analyse du texte et de ce fait recevable par tout destinataire. Ils définissent donc l'activité de commentaire comme un processus dialectique entre participation et distanciation, ce qui rejoint l'analyse qu'en font, en didactique, JL Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (2005).

Leur expérience conduit la majorité des enseignants concernés à penser que, par rapport à la littérature, la peinture favorise l'accès à leurs attendus¹² : leurs élèves, écrivent-ils, sont « moins intimidés », « débloqués », « désinhibés » ; mieux, ils osent davantage s'engager dans l'interprétation, s'autorisent à prendre la responsabilité du sens qu'ils conçoivent (« ils n'hésitent pas à donner leurs impressions », « ils se font davantage confiance », « ils se donnent plus de liberté pour l'interprétation »). L'analyse est elle aussi facilitée : « les procédés picturaux sont bien plus visibles » ; « la composition d'un tableau saute aux yeux tandis que celle d'un texte est souvent difficile à dégager pour les élèves. » Les élèves acceptent mieux que plusieurs sens sont possibles, « ils pensent moins souvent qu'il y a une seule bonne interprétation. » Plusieurs soulignent que ce meilleur accès à leurs attendus est encore plus net dans les classes « difficiles » (« l'étude de la peinture est pour moi un vrai plaisir voire un soulagement avec les classes difficiles ») ou avec les élèves peu pré-familiarisés à la culture scolaire (« avec mes élèves de ZEP tout ce qui est visuel passe évidemment mieux »).

Ceux des enseignants qui donnent des éléments d'explication à cette facilitation s'appuient le plus souvent sur l'écart entre les deux langages, le langage pictural ne s'appuyant pas sur une langue il s'appréhende différemment, ce que confirment les propositions théoriques de la sémiologie – par exemple, Eco (1976) écrit que les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits ne faisant

¹² Dans la seconde enquête, à questions fermées, 58 % la jugent plus accessible, 4% moins accessible et 38% ni plus ni moins.

pas l'objet d'un encodage de type linguistique, le tableau de peinture élabore ses propres corrélations entre composantes plastiques et contenu en même temps qu'il élabore ce contenu. Selon les enseignants qui nous ont répondu, cette différence annulerait les difficultés de « compréhension littérale », qui gênent beaucoup les élèves en commentaire de texte du fait, notamment, d'ignorances lexicales : les métaphores de la « barrière » ou du « frein » de la langue, du « mur du texte », le regret que « la langue littéraire soit comme une langue étrangère » sont très récurrents (sous une forme ou une autre dans 84% des réponses). Au contraire, « la lecture littérale du tableau n'existe pas ou du moins n'est jamais problématique » ; « pas de problème de lexique, quel soulagement ! » De ce fait les élèves, écrit une enseignante, « ont tous les mêmes armes » quelle que soit la culture linguistique qu'ils importent à l'école. Autre écart essentiel : la peinture ne peut se reformuler ; elle n'exposerait pas à « l'éternelle paraphrase », que 63% des réponses désignent comme une difficulté importante en commentaire littéraire : les élèves pensent souvent s'acquitter de la tâche en restituant la lettre du texte au lieu de concevoir le « surplus de sens » attendu, alors que la peinture, qui ne se paraphrase pas, les y engagerait. De plus, le travail sur la peinture favorise la constitution de la classe en communauté de réception : une enseignante écrit qu'« une remarque émanant d'un élève peut être immédiatement confrontée à l'œuvre, complétée par les autres, qui peuvent le faire tout en continuant à regarder » -- alors que pour un texte le temps de la relecture pour examiner la proposition d'un élève diffère les réactions des autres. Les hypothèses se confrontent donc plus aisément pour que se co-construise une interprétation plurielle du tableau, ce qui nous semble renvoyer à l'« espace intersubjectif commun » que définissent Bucheton et Chabanne (2002, p6).

Ces savoirs professionnels conduisent plusieurs des enseignants qui nous ont répondu à penser que l'apprentissage du commentaire pictural 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 »). La métaphore du détour est présente sous plusieurs plumes (une enseignante en lycée : « J'envisage l'étude d'un tableau comme un « détour » permettant (...) de montrer aux élèves qu'ils peuvent trouver plein de choses à dire sur un tableau, en s'aidant de ce qu'ils voient et ressentent, tout en accédant à des codes (...) plus accessibles et plus facilement réutilisables dans le domaine littéraire. »).

Les savoirs professionnels qui s'expriment dans notre enquête croisent sur plusieurs points des savoirs issus de diverses recherches, même si leur source est rarement explicitée et la référence jamais précisément examinée : comment est-il possible, en formation, de poursuivre et d'approfondir ce dialogue ? quels sont les savoirs professionnels qui s'en trouvent confirmés ou infirmés ?

4. L'apport en formation des savoirs issus de la recherche

4.1. Des apports empiriques issus de notre recherche

L'étude comparative de notre corpus de commentaires montre que les élèves réussissent effectivement mieux à commenter conformément aux normes scolaires la peinture que la littérature. Cette supériorité de réussite est effectivement plus nette dans les établissements de recrutement plus populaire. Nous ne pouvons dans le cadre de cet article rendre compte du détail de l'analyse qui nous permet d'arriver à ces résultats, aussi nous contenterons nous d'en donner un aperçu. Les attendus des enseignants nous sont apparus comme nécessitant un équilibre complexe des trois registres de l'apprentissage tels que les définissent P. Rayou et E. Bautier (2013) : opérations cognitivo-langagières appropriées (inférences permettant de construire un sens pluriel et cohérent, notamment en abordant la forme comme signifiante), connaissances culturelles (savoirs linguistiques, iconographiques, généraux...), engagement identitaire spécifique (il faut accepter d'investir son émotion et ses valeurs dans sa réception mais aussi de ressaisir ses hypothèses en fonction des caractéristiques objectives du texte ou du tableau). Pour chacun des registres, nous avons repéré les marques langagières qui nous permettaient de classer les commentaires selon leur proximité aux attendus des enseignants. Les opérations cognitivo-langagières sont toutes plus adéquates aux attendus sur la peinture que sur la littérature pour une majorité des élèves : par exemple, sur la peinture, 52,5% des élèves s'appuient sur des procédés plastiques ou langagiers contre 18,5% sur la littérature ; 36,5 % contre 8% font interagir plusieurs directions de sens. 39% des commentaires sur la peinture relèvent d'un engagement de soi conforme aux attendus contre 20% sur la littérature. La supériorité des pourcentages d'accès aux attendus sur la peinture, par rapport à la littérature, s'accroît dans les collèges de recrutement défavorisé. En revanche, 43% des élèves sont gênés par des défaillances culturelles en commentaire de la peinture, alors que c'est le cas de 27% seulement pour la littérature (dans les collèges défavorisés, les difficultés augmentent pour la littérature – 44,5% des élèves concernés – alors que sur la peinture le pourcentage reste à peu près le même que dans l'ensemble du corpus).

L'enquête vient donc confirmer le savoir issu de l'expérience professionnelle et le nuancer concernant les savoirs culturels, ce qui peut légitimer un apport de savoirs explicatifs en formation. La grille d'analyse conçue pour l'étude du corpus peut en outre être proposée comme un outil applicable à d'autres écrits d'élèves et permettant de mieux comprendre l'activité déployée par chacun pour commenter.

4.2. Des apports théoriques issus des sciences de l'art

Les enseignants expliquent les écarts de réussite par les différences intrinsèques entre peinture et littérature : certaines propositions théoriques de la sémiotique picturale et de l'histoire de l'art permettent à la fois d'affiner et de nuancer leurs explications en dialoguant avec ce savoir professionnel.

L'approche sémiotique peut contribuer à expliquer deux constats des enseignants : premièrement, la liberté que s'autorisent leurs élèves dans la construction du sens. Alors que même si la participation du lecteur est nécessaire, le verbal présente certains jalons incontournables et évidemment intentionnels, Bernard Vouilloux souligne la « labilité des indices qui autorisent l'interprétation figurative » (p 142) : il dépend du spectateur que telle ou telle caractéristique d'un tableau soit retenue comme signifiante et pour l'interpréter il se passe des éléments de garantie que peut conférer le code linguistique ; le signifié plastique est « un système de contenus psychologiques postulés par le récepteur, et qui n'ont pas nécessairement de correspondant dans la psychologie scientifique » (groupe μ , 1992, p195) : le récepteur qui s'engage dans la construction du sens est donc amené à y prendre une large part de responsabilité. Deuxièmement, l'approche sémiotique permet de comprendre la meilleure acceptabilité de la pluralité du sens : une différence entre lire et voir, essentielle, réside dans la part d'initiative du spectateur quant à la temporalité de son appréhension. Le tableau présente certes généralement des jalons au parcours du regard mais laisse néanmoins toujours au spectateur plusieurs possibilités d'enchaînements (Marin, 1971, p21). Commenter un texte selon les normes scolaires exige certes une appréhension tabulaire qui met en lien des éléments dispersés dans le texte ; cependant, la successivité s'impose à la première lecture. Le tableau de peinture rend donc à proprement parler *visible* la pluralité des approches possibles.

Mais l'approche théorique invalide la conception des enseignants selon laquelle la peinture n'engageant pas de savoirs linguistiques, elle « parle d'elle-même ». Umberto Eco (1976, p34) souligne que la reconnaissance des figurés suppose souvent la connaissance de conventions, notamment iconographiques pour la peinture d'histoire (c'est l'exemple le plus manifeste mais il y en aurait d'autres pour d'autres genres picturaux). Erwin Panofsky (1967 / 1939) distingue le niveau pré-iconographique, qui est la reconnaissance de ce qui est figuré, c'est-à-dire les « *motifs artistiques* » (notre « expérience pratique » (pp17, 18) nous suffit à les identifier et à en identifier la valeur expressive¹³) du niveau iconographique, par lequel le spectateur accède aux significations conventionnelles et reconnaît des « *thèmes* » ou « *concepts* » : des références culturelles parfois savantes y sont nécessaires (par exemple : cette femme représentée avec la tête d'un homme

¹³ Gombrich (1971) considère qu'à ce stade déjà, la culture du spectateur est engagée, car l'artiste part de ce qu'il sait bien plus que de ce qu'il voit : l'identification par le spectateur d'un objet figuré dépend du partage de cette construction culturelle.

décapité est-elle Judith ou Salomé ?). Plus largement, Schaeffer (2015, p326) décrit l'expérience esthétique, notamment de la peinture, comme composée de « traitements ascendants », qui sont « sous la dépendance du stimulus » et automatisés (« préattentionnels »), mais aussi de « traitements descendants », « attentionnels », volontaires et nourris de l'expertise du spectateur. S'il n'existe pas de « lexique visuel », la compréhension de la peinture exige donc la connaissance des bases de données pertinentes. Une analyse de certains des travaux des élèves peuvent le rendre visible aux enseignants en formation : par exemple, 74% des élèves n'identifient pas le thème évangélique dans le tableau de Georges de la Tour, *la Nativité ou le Nouveau-Né*, où ils voient seulement deux femmes et un bébé, dont ils analysent parfois finement la représentation ; or pour que le commentaire d'un tel tableau soit recevable selon les normes scolaires, il doit compléter l'interprétation profane par le sens religieux, de manière à construire la polysémie. L'enseignement/apprentissage d'un répertoire culturel spécialisé est donc à prévoir par l'enseignant qui conçoit son projet pédagogique.

On pourrait donner d'autres exemples d'apports théoriques issus des sciences de l'art qui nourrirait la formation : il nous semble que s'articulant étroitement sur les savoirs issus de l'expérience, ils sont susceptibles de faire l'objet d'une appropriation par les enseignants.

4.3. Des apports théoriques issus des sciences de l'éducation

La conception selon laquelle l'élève pourrait se contenter de décoder le sens littéral du texte, donc en rester au stade de la compréhension, alors que la peinture n'ayant pas de sens littéral elle les engagerait directement au stade de l'interprétation, nous semble pouvoir être réinterrogée par un retour théorique, en didactique, sur les limites de l'opposition, pour un texte, entre l'appréhension d'un sens littéral (inhérent, superficiel), et celle d'un sens interprété (afférent, approfondi) (notamment Tauveron, 2001). En formation, l'analyse de commentaires d'élèves par le prisme des registres peut montrer que les composantes de l'activité attendue sont loin de s'organiser de façon binaire entre une finalité de compréhension et une finalité d'interprétation : se croisent et interagissent de façon complexe différentes opérations cognitivo-langagières, des connaissances générales ou spécialisées diverses, mais aussi des modalités spécifiques d'engagement de soi. D'ailleurs, l'analyse de notre corpus fait apparaître un type de commentaires par lequel l'élève fait état des données selon lui contenues dans le texte ou, pour le tableau, se livre à une description aussi précise que possible du figuré. Ce type est certes plus fréquent sur la littérature (35,5% des commentaires) mais n'est pas inexistant sur la peinture (17%). Pourtant, une seule enseignante évoque la description du tableau en parallèle avec la paraphrase du texte. On peut penser qu'alors que les vulgates scolaires délégitiment fortement la paraphrase, pourtant passage obligé de tout commentaire (Daunay, 2002), la scolarisation plus récente et moins fréquente de la peinture en

classe de français n'a pas généré ce type de disqualification, analyse qui peut amener les enseignants en formation à la conscience que certaines évidences peuvent être contestées.

Par ailleurs, croisés à ceux de la didactique, les apports de la sociologie des apprentissages peuvent mener les formés à réinterroger leur conception de la pratique du commentaire de la peinture comme un détour permettant d'enseigner la lecture littéraire. Si l'écart sémiologique et herméneutique d'un art à l'autre est indéniable, il a forcément des conséquences didactiques : un accompagnement spécifique est nécessaire pour permettre le transfert des apprentissages d'un commentaire à l'autre. Or la majorité des enseignants qui nous ont répondu, s'ils soulignent les différences sémiologiques des deux objets, semblent pourtant présupposer que pratiquer le commentaire de la peinture suffirait à permettre aux élèves de réaliser des apprentissages qu'ils pourraient décontextualiser et recontextualiser par eux-mêmes au profit du commentaire de la littérature. Une enseignante écrit par exemple : « ils voient bien que le principe est le même : être à l'écoute de ses réactions à l'œuvre et en faire quelque chose » : présupposé discutable qu'il suffirait « de mettre les élèves en présence des savoirs » pour qu'ils s'en saisissent (Bonnéry, 2007, p36). De surcroît, la conception selon laquelle la démarche, sur la peinture, est « plus naturelle », « se fait toute seule », car « les procédés picturaux sautent aux yeux », fait sans doute obstacle à la didactisation d'une approche intersémiotique, qui permettrait aux élèves de comprendre ce qui, dans ce qu'ils réussissent sur la peinture, peut être transposé à la littérature et quels aménagements cette transposition suppose. Certaines recherches explorent les limites des pratiques de détour : le passage d'élèves en rupture avec la forme scolaire et la culture légitime par un contexte annexe, par exemple un atelier relais (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2009) ou un atelier culturel (Bonnéry & Renard, 2013), détour qui vise au retour aux apprentissages ordinaires, peut manquer cette finalité du fait que les enjeux d'apprentissage visés sont rendus invisibles aux élèves. L'analyse de cet écueil peut être transposée, en formation, à la question qui nous occupe : bien que visant à réaliser des apprentissages sur l'objet principal de la discipline par la médiation d'un objet annexe, le détour par la peinture peut manquer le retour à la littérature en le présumant comme naturel : on peut alors craindre que seuls les élèves qui ont déjà compris les attendus en lecture littéraire seront en mesure de prendre conscience du lien entre ce qu'ils réussissent sur la peinture et ce qu'il est attendu qu'ils apprennent sur la littérature ; les effets différenciateurs des inégalités sociales en commentaire de la littérature risquent alors d'être maintenues à l'identique après le détour. Certains enseignants en ont une conscience claire et prévoient le cadrage du retour à la littérature : « Après avoir découvert qu'un tableau (...) est un ensemble de détails, de lignes directrices, de couleurs choisies par le peintre et qui font sens les uns avec les autres, ils [les élèves] peuvent mieux aborder le texte comme un ensemble d'éléments faisant sens les uns avec les autres également. Il faut juste s'assurer qu'ils font le lien ».

Un autre écart nous semble devoir être pris en compte en formation : les élèves ont une conception des objets et des enjeux des exercices qui est parfois éloignée de celle des enseignants. Les recherches en didactique sur la conscience disciplinaire, définie par Y. Reuter comme la « manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (2007, p. 57), montrent que de tels décalages peuvent expliquer les difficultés d'une partie des élèves à comprendre les attendus. L'analyse que nous avons menée des savoirs professionnels des enseignants les révèle comme sous-tendus par une conception très spécifique de l'appréhension adéquate aux deux objets : le rôle du commentateur est de co-construire des effets de sens, autant que possible pluriels et néanmoins cohérents, la forme devant être appréhendée comme signifiante. Du côté des élèves, les entretiens nous ont permis de constater que l'identité ou la différence du matériau métalangagier utilisé dans le cas du tableau et du texte induisait une conception très différenciée des deux objets, celle de la littérature étant plus éloignée des conceptions enseignantes que celle de la peinture. Ainsi disent-ils souvent que le texte étant déjà écrit, son récepteur n'aurait pas de place pour son propre écrit. Quelques exemples : « sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire » ; « 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... » ; « Dans les textes on a des mots à comprendre alors que sur un tableau c'est nous qui allons dire notre... allons écrire... ». Selon cette conception, le texte de la peinture est comme en attente d'être écrit par nous, ce qui est une traduction acceptable des attendus des enseignants. Alors que pour la littérature, la place serait en quelque sorte déjà prise ; le métatexte serait en concurrence avec le texte commenté puisque le langage verbal leur est commun, conception qui, très éloignée de celle des enseignants, peut interdire l'accès aux normes scolaires. Nous avons vu que les savoirs d'expérience des enseignants leur permettraient de prendre en compte le décalage du langage et du métalangage en commentaire de la peinture, mais qu'ils en réduisaient le plus souvent les effets à l'impossibilité de la paraphrase : une fois de plus, le savoir issu de la recherche peut s'articuler à ce savoir professionnel pour le compléter. L'analyse en formation de transcriptions d'entretiens peut en être le support : d'autres entretiens font apparaître que les élèves conçoivent fréquemment le texte littéraire comme transparent (au sens où la forme ne serait que le support neutre du sens), monosémique et se suffisant à lui-même, alors qu'ils envisagent plus souvent le tableau de peinture comme de forme signifiante, polysémique, et ouvert à l'interprétation du récepteur. Cette meilleure compatibilité des consciences disciplinaires ne peut que favoriser la compréhension des attendus. La prise de conscience, par les enseignants, de leurs propres conceptions, qu'ils considèrent souvent comme allant de soi, et de l'écart possible avec celles de leurs élèves est sans doute nécessaire à leur formation : pour la question qui nous occupe en tout cas, la prise en charge du retour du détour suppose qu'ils travaillent avec leurs élèves sur l'explicitation de ces conceptions.

CONCLUSION

D'après l'exemple que nous avons choisi, certains noyaux de savoir professionnel convergent avec la recherche. Les enseignants qui ont répondu à notre enquête constatent majoritairement une meilleure égalité de réussite en commentaire de la peinture : notre recherche permet de le confirmer empiriquement mais de préciser, sur le plan théorique, la nature de l'écart sémiotique et de ses incidences herméneutiques et didactiques. Par ailleurs, les enseignants pensent que le détour par la peinture peut faciliter l'apprentissage du commentaire littéraire, mais c'est souvent sans envisager le cadrage du retour, que la recherche montre comme nécessaire, compte tenu à la fois de l'hétéromorphie des deux objets et de celle des conceptions des objets par les élèves et par les enseignants. La double naturalisation qui nous semble majoritairement présumée dans les savoirs professionnels – il irait de soi qu'apprendre à commenter la peinture selon les normes scolaires, apprentissage qui irait lui-même de soi, apprend à commenter le texte – pourrait faire obstacle à la réussite du détour. Ce qui est en jeu en formation ici n'est donc pas le remplacement de certains savoirs par d'autres, mais un élargissement des savoirs des enseignants par des apports théoriques issus de la recherche dans différents domaines : savoirs sémiotiques et didactiques, notion de conscience disciplinaire et de registres d'apprentissage, enquêtes sur d'autres dispositifs de détour. Ces savoirs nous semblent pouvoir faire l'objet d'une appropriation car ils sont susceptibles de s'articuler sur les savoirs professionnels déjà mobilisés dans une situation professionnelle spécifique. Pour autant, les savoirs professionnels ont ceci de spécifique qu'ils naissent dans l'action et pas dans l'étude : pour réduire l'hétérogénéité avec les savoirs issus de la recherche, il nous semble que la formation peut s'appuyer, comme nous l'avons suggéré, sur des matériaux qui ont été réunis pour la recherche mais qui sont proches de ceux qu'on peut trouver dans la pratique, comme c'est le cas des commentaires ou des entretiens issus de notre corpus, dont nous suggérons de proposer aux enseignants de les analyser pour y chercher les clés d'explication que ne leur fournissent pas ou pas encore leurs savoirs d'expérience.

BIBLIOGRAPHIE

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

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

BONNERY, S. & RENARD, F. (2013) « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour ». Lien social et Politiques, n° 70. p. 135 à 150.

CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs. Paris : Presses universitaires de France.

CHABANNE, J.C. & DUFAYS, J.L. (dir. 2011). Parler et écrire sur les œuvres. Repères n°43. Lyon : Ecole normale supérieure de Lyon

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

- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005) : Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe, Bruxelles, De Boeck-Duculot
- ECO, U. (1992). La production des signes. Paris : Librairie générale française. Edition originale 1976.
- GOMBRICH, E. H. (1971). L'Art et l'illusion : psychologie de la représentation picturale. Paris : Gallimard.
- GROUPE μ . (1992). Traité du signe visuel. Paris : Edition du Seuil.
- HENRI-PANABIERE G., RENARD F. & THIN D. (2013). « Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais ». Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, n° 183, Lyon, ENS édition, p. 71-82.
- MARIN, L (1971). Etudes sémiologiques. Ecritures, peintures. France : Klincksieck.
- PANOFSKY, E. (1967). Essais d'iconologie: thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance. Paris : Gallimard.
- PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. & PAQUAY L. (dir) (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles : De Boeck.
- RAYOU, R. (2014) Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. In Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Desjardins, J. & Etienne, R. (dir.) Travail réel des enseignants et formation. Bruxelles : De Boeck. p. 35-47.
- SCHAEFFER, J.M., (2015). L'expérience esthétique. Paris : Gallimard.
- TAUVERON, C. (dir., 2001). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà. Paris : INRP
- VOUILLOUX, B. (2006). « Du figural iconique ». Poétique n°146. Paris : le Seuil. p. 131-146.
- WAYSBOARD-LOING H., 2000, L'image dans l'enseignement des lettres. Rapport de l'inspection générale. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.
- CONSEIL SUPERIEUR DES PROGRAMMES (2015). Projet de programme pour le cycle 4.

Article 4

Claude, M.-S. (2015a). Commenter la peinture, commenter la littérature : ce que les enseignants attendent, ce que les élèves entendent. *Recherches en didactiques*, 20(2), 9-21

INTRODUCTION

Cet article s'appuie sur une étude consacrée à ce que les programmes de français nomment *la lecture de l'image*¹⁴, exercice qu'ils définissent comme une transposition sur l'image de la lecture analytique du texte littéraire, et qu'ils disent susceptible de « consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse » communes aux deux objets : les élèves, « confrontés chaque jour à une abondance d'images variées », en seraient plus familiers, ce qui leur en faciliterait la *lecture*. Nous avons souhaité interroger ceci au travers de l'exemple de la peinture, que les enseignants peuvent mobiliser, entre autres *images* et qu'elle fasse ou non *image*, pour mettre en œuvre cette partie du programme. Il est douteux que la peinture soit plus présente que la littérature dans les pratiques culturelles de la majorité des élèves (les fractures sociales restent vives concernant les pratiques légitimes, qu'elles soient lectorales ou muséales¹⁵) : la facilitation pour tous les élèves de l'apprentissage de cet exercice par la peinture serait de ce fait elle-même douteuse, sauf à s'expliquer autrement. Ce pourquoi nous avons souhaité étudier de façon comparative le travail d'élèves de troisième et de seconde, de profil social contrasté, sur les deux objets. Nous avons mené une double comparaison des conduites de commentaire, selon la variable peinture/littérature et selon la variable du contexte socioculturel. Pour disposer d'une référence à l'aune de laquelle mener cette approche comparative, nous avons cherché à définir les attendus des enseignants dans les deux exercices puis nous avons cherché à savoir si l'accès des élèves aux attendus était facilité par le commentaire de la peinture, et si les inégalités de réussite y étaient moindres. Après avoir donné quelques précisions sur le cadre théorique et la méthodologie de la recherche, nous présenterons rapidement les attendus des enseignants puis nous présenterons quelques résultats de la comparaison en nous centrant ici sur la compréhension différenciée, par les élèves, de ces attendus.

¹⁴ L'emploi du mot *lecture* présuppose, s'il est pris au pied de la lettre, que la construction du sens d'une image est une opération de même nature que la construction du sens d'un texte, ce que l'approche sémiotique déconstruit (notamment Marin, 1971). C'est pourquoi 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.

¹⁵ Comme le montre notamment S. Octobre (2008)

CADRE THÉORIQUE

Nous croisons la sociologie des apprentissages, interrogés eu égard à l'activité spécifique qu'ils requièrent, avec la didactique du littéraire, qui nous permet d'appréhender cette activité. Plus précisément, nous tenterons ici de croiser le concept de conscience disciplinaire, issu de la didactique, et celui de malentendu sociocognitif, issu de la sociologie.

La conscience disciplinaire est définie par Y. Reuter comme la « manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires » (2007b, p. 57), la conscience disciplinaire des élèves étant l'un des « des facteurs concourant à ou entravant la clarté des apprentissages. » (p. 59). Des décalages entre leur conscience disciplinaire et celle des enseignants pourraient « participer de l'inégale réussite des élèves » (p. 57).

De tels décalages nous semblent pouvoir découler de malentendus sociocognitifs, qui « prennent source dans ce qui fait confrontation conflictuelle pour les élèves entre les modes de socialisation scolaire et non scolaire » (Rayou, Bautier, 2009, p103) : l'élève qui n'y est pas pré-familiarisé ne saisit pas les finalités et enjeux disciplinaires des situations proposées, quant à l'enseignant il 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 » (p12).

S'ils n'expliquent pas toutes les difficultés des élèves, les malentendus sur les attendus, qui produisent un désajustement des consciences disciplinaires, nous paraissent déterminants pour les exercices qui nous occupent, car ils nous semblent reposer sur une conception très spécifique des deux objets et de leur réception.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Pour étudier la conscience disciplinaire des enseignants, nous avons obtenu de 108 d'entre eux, exerçant dans l'académie de Créteil, qu'ils répondent à un questionnaire écrit portant sur leurs attendus¹⁶ ; nous avons complété par 11 entretiens. Les registres de l'apprentissage, cognitif, culturel et symbolique, tels que les définissent P. Rayou et E. Bautier (2009), nous ont fourni un outil d'analyse de ce corpus : une activité d'apprentissage est constituée d'un équilibre complexe d'opérations cognitives et de connaissances culturelles, sous tendues par un certain type d'engagement identitaire et d'appartenance symbolique. Classer les éléments de réponse des enseignants dans ces trois registres et identifier, avec l'appui de la didactique du littéraire, les divers cadres théoriques dont ils relèvent, nous a permis, d'une part, de déconstruire la conscience disciplinaire des enseignants ; d'autre part, d'établir, en repérant des récurrences lexicales, une liste

¹⁶ Qu'attendez-vous de vos élèves quand vous leur demandez de commenter un texte littéraire à l'oral ou à l'écrit (par exemple en lecture analytique) ? Que souhaitez-vous leur apprendre en lecture littéraire ? Quelles sont les principales difficultés qu'ils y rencontrent ? (que vous y rencontrez ?) Les questions étaient les mêmes sur la peinture.

de critères correspondant à des attendus consensuels dans chaque registre, ce qui nous a fourni un outil comparateur des travaux des élèves.

Nous avons appliqué ce comparateur à un corpus de commentaires écrits, que nous avons constitué en demandant à 350 élèves de l'académie de Créteil¹⁷ d'écrire, selon la même consigne¹⁸ et dans les mêmes conditions, un bref commentaire sur une reproduction picturale et un autre sur un texte littéraire¹⁹. Nous avons choisi des établissements aussi différenciés que possible quant aux catégories socio-professionnelles composant le public qu'ils accueillaient (de 60% de catégories défavorisées à 10%). Pour chaque critère de chaque registre, nous avons cherché à dégager les marques langagières qui permettaient de classer les commentaires dans des typologies définies selon le degré de proximité aux attendus des enseignants. Nous avons ainsi pu établir le pourcentage des commentaires conformes à chaque attendu sur chaque objet et comparer les résultats en fonction du recrutement plus ou moins socialement favorisé des établissements. Simultanément, nous avons cherché à saisir la conscience disciplinaire sous-tendant les commentaires au travers de l'analyse de certaines marques langagières significatives. Nous avons différé la demande directe sur leurs conceptions à des entretiens post passation avec 11 groupes de 2 à 4 élèves issus des établissements les plus défavorisés, car ce retour métacognitif nous semblait difficile à opérer directement pour un exercice aussi complexe, d'autant qu'il « n'existe pas nécessairement de conscience disciplinaire « consciente » (au sens d'explicite, de réfléchi) » (Reuter, 2007b, p.63). Cette démarche nous a permis de saisir des congruences qui nous paraissaient renvoyer à des conceptions qui pouvaient être plus ou moins concurrentes à celles qui dominaient chez les enseignants.

LA CONSCIENCE DISCIPLINAIRE DES ENSEIGNANTS

Nous utilisons le vocabulaire emprunté à la recherche en didactique pour décrire les attendus et les conceptions qui les sous-tendent, même si les enseignants eux-mêmes s'y réfèrent peu. Ils définissent le commentaire de la littérature comme l'interprétation, par le lecteur, d'un sens second, polysémique, qui prolonge le sens premier (Dufays, 1994) et 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

¹⁷ L'enseignant de chacune des 18 classes concernées avait participé à l'enquête sur les attendus.

¹⁸ Ecrivez dix lignes (au minimum) pour commenter (donnez quelques-unes de vos impressions).

¹⁹ Un premier corpus est constitué d'œuvres du XX^e siècle : Guillaume Apollinaire, « Le Pont Mirabeau », *Alcools* (1913). Jean Cocteau, extrait d'*Orphée* (1927). Colette, extrait de *Sido* (1929). Pablo Picasso, *La famille de saltimbanques* (1905). Vassily Kandinsky, *Paysage sous la pluie* (1913). Marc Chagall, *La Crucifixion blanche* (1938). Un second corpus est constitué d'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 Chrysis à son père* (vers 1644). George de La Tour, *Le Tricheur à l'as de carreau* (vers 1635). George de La Tour, *La Nativité ou le Nouveau-né* (1645-1650)

récurrentes. Pour le registre culturel, les élèves doivent apprendre à travailler sur les horizons d'attente ouverts par le texte et sur les liens intertextuels. Le sens interprété n'est généralement pas considéré dans les réponses 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 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. Enfin, l'engagement subjectif attendu de l'élève est complexe : tantôt les enseignants incitent vivement à un engagement émotionnel et axiologique du sujet empirique (Rouxel, Langlade, 2004) ; tantôt au contraire ils insistent sur la distance à prendre avec les ressentis premiers. Le souhait d'un processus dialectique entre ces deux pôles, faisant émerger un « sujet didactique » (Reuter, 2007a), les rallie largement. Enfin c'est, de façon significativement congruente, par la *littérarité* du texte, qu'ils définissent comme une forme d'*art*, 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 qui définissent la conscience disciplinaire des enseignants nous paraissent avoir deux caractéristiques importantes pour la comparaison qui nous occupe : tout d'abord, la transposition à l'identique de leurs attendus de la littérature à la peinture ne pose très généralement pas problème aux enseignants, la qualité d'*art* étant présumée commune aux deux objets. Leur conscience disciplinaire a donc un effet hégémonique sur un objet qui pourrait pourtant sembler exogène à la discipline, puisqu'il apparaît que beaucoup présupposent comme une évidence qu'on peut faire lire la peinture et la commenter à la manière dont on commente la littérature, alors que le fonctionnement sémiotique des deux arts est différent : si les éléments plastiques, qu'ils forment ou non des ensembles figuratifs, peuvent être considérés comme des signes puisqu'ils sont porteurs de sens, ils ne relèvent pas d'un système d'encodage linguistique ; la peinture génère bien des effets de sens, mais ils ne s'appréhendent pas comme s'appréhende le lisible verbal (Marin, 1971). Les enseignants déclarent majoritairement que leurs élèves accèdent plus facilement à leurs attendus sur la peinture (4% seulement la jugent moins accessible que la littérature) mais ils en proposent peu souvent une explication tenant compte de cette différence.

Ensuite, leurs conceptions des objets apparaissent comme très spécifiques : pour ce qui est du texte littéraire (ou 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 sur le langage, dont le rôle

du commentateur est de co-construire le sens. Cette conception, très éloignée des conceptions du texte (y compris *littéraire*) et des modalités de sa lecture qui prévalent hors contexte scolaire, est constitutive des codes de la communauté *lettrée*, codes que les élèves doivent comprendre même s'ils ne leur sont pas familiers, sans quoi les attendus de leurs enseignants ne peuvent prendre sens. D'ailleurs, cette nécessaire adhésion aux normes *lettrées* réside dans l'assignation même 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, et il n'existe pas de tableau qui ne serait pas *pictural*. Mais cette *artacité* constitutive n'est pas l'*artacité de diction* (Genette, 2003), soit la reconnaissance, sociale, scolaire, de la qualité artistique ; or c'est cette reconnaissance qui induit la réception attendue, très particulière en ce qu'elle sature la forme d'effets de sens, présuppose la cohérence en même temps que la prolifération du sens et envisage les résonances intertextuelles ou interpicturales. Sur l'un et l'autre des deux arts, les attendus des enseignants s'appuient donc 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.

LA CONSCIENCE DISCIPLINAIRE DES ELEVES

...d'après les commentaires écrits

D'après notre analyse, les opérations cognitives sont toutes, pour une majorité des élèves, 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) ; mais le registre culturel pose difficulté aux élèves sur la peinture plus que sur la littérature. Pour tous les critères, la supériorité des pourcentages de réussite sur la peinture, par rapport aux pourcentages de réussite sur la littérature, s'accroît dans les collèges de recrutement défavorisé.

La conscience disciplinaire qui surplombe cette activité est plus précisément évaluée par l'un de nos critères, qui concerne les conceptions de l'objet et de l'exercice qui sous-tendent le commentaire. Nous avons repéré différents types d'écart par rapport aux conceptions des enseignants : l'analyse fait apparaître que certains élèves redéfinissent l'exercice et/ou l'objet et s'en tiennent aux règles de cette redéfinition. C'est plus souvent le cas des commentaires sur la littérature (63%) que des commentaires sur la peinture (39%), l'écart se creusant si l'on ne retient que les collèges de recrutement défavorisé (81,5% contre 49%).

La redéfinition porte prioritairement sur l'exercice lorsque l'élève rapporte la consigne *commenter* à des modèles discursifs correspondant à d'autres exercices, d'autres disciplines, d'autres contextes, qu'il mobilise, sans doute largement inconsciemment, pour s'acquitter de la tâche. Nous en avons défini quatre types : *la catégorisation* (l'élève s'en tient propose une identification, parfois bien justifiée, du genre, de l'époque de la diégèse ou du motif, du sujet, du registre, du mouvement...), *la reformulation du message* (l'élève se consacre à la reformulation de ce qu'il identifie comme l'idée-clé portée par l'œuvre, sur laquelle il se positionne parfois personnellement), *le jugement de valeur*. Nous ne pouvons donner un exemple de chacun de ces différents types, aussi nous contenterons nous du quatrième, *le compte-rendu*, le plus fréquent (35,5% des commentaires sur la littérature, et 17% sur la peinture). Dans ces commentaires, les élèves font état des données selon eux contenues dans le texte ou, pour le tableau, se livrent à une description aussi précise que possible du figuré ; ou bien, sachant visiblement qu'il faut analyser la forme mais n'en connaissant pas la finalité, ils rendent compte de la forme sans en construire le sens.

Ainsi Caroline, élève de seconde, écrit-elle sur l'extrait de Cocteau, après une présentation du genre et de la source : « *ce texte est composé de plusieurs figures de style : par exemple une comparaison « je m'écoute comme on écoute la mer dans un coquillage », des phrases exclamatives « ce reviendra ! ce futur ! » C'est tout ce qu'il y a à dire.* » Sa phrase conclusive signale qu'ayant nommé les procédés verbaux qu'elle reconnaît, Caroline pense qu'elle a fait ce qu'il fallait. Cet extrait de son commentaire sur Kandinsky, beaucoup plus long, nous semble suffire à montrer que sa compréhension des attendus y est plus en phase avec celle des enseignants : « *Cette œuvre est séparée en plusieurs parties par les lignes verticales et horizontales noires. Les couleurs les plus sombres du tableau sont situées aux bords et les couleurs plus vives se trouvent dans la partie au centre. C'est un contraste, elles s'opposent entre-elles pour dire qu'il y a de la tristesse avec le sombre et pas avec le soleil.* » La mention des procédés plastiques n'est pas comprise comme une fin en soi, puisque l'idée d'un contraste est déduite de l'observation et que ce contraste est interprété : la formule *pour dire que* explicite sa conception des choix plastiques comme signifiants, ce que confirme le passage du vocabulaire de la description (lignes, teintes, composition), à l'identification iconique (*le soleil*), à un effet de sens qui s'en abstrait (*la tristesse*). La confrontation de ses deux commentaires permet de penser que si Caroline s'éloigne des normes scolaires sur le texte, ce n'est pas ou pas seulement par incapacité de donner sens à la forme, puisqu'elle le fait sur le tableau, mais parce qu'elle ne sait pas que c'est ce qui est attendu d'elle sur le texte.

Nous avons défini deux autres types de commentaires, que nous nommons *l'auteur démiurge* et *l'artificiel ignoré*, où le décalage avec les normes lettrées porte sur la conception de l'œuvre. Pour le premier type, assez fréquent sur la littérature (12,5%) et rare sur la peinture (2%), 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. Nous nous arrêterons ici sur le second type, plus fréquent (33,5% sur la littérature, 17% sur la peinture) : l'élève n'appéhende pas l'objet comme un *artefact artistique*, en tout cas pas selon la définition *lettrée* prévalant chez les enseignants. La comparaison des deux commentaires d'un même élève est en souvent significative. Ainsi de Solveig, qui termine son commentaire sur le texte de Colette en écrivant : « *lorsqu'elle parle, à la fin, d'une « gorgée imaginaire » on s'aperçoit que tout cela est bel et bien fini et lorsqu'on lit cette dernière phrase on peut sentir qu'elle a été écrite avec mélancolie.* » Elle ressent de la mélancolie à la lecture de la dernière phrase et relève à l'appui l'expression « *gorgée imaginaire* », mais le commentaire ne contient pas d'analyse fine des moyens verbaux qui font naître son ressenti : d'après elle, c'est parce que Colette ressentait de l'émotion que le lecteur la ressent aussi, alors que dans les conceptions enseignantes, cette émotion devrait être appréhendée comme l'effet d'un travail poétique sur le matériau langagier.

Sur le tableau de Kandinsky, Solveig écrit : « *On dirait que pour faire ce tableau l'auteur a d'abord commencé par peindre un paysage puis à ajouter de l'eau. C'est-à-dire qu'il aurait littéralement fait un paysage sous la pluie. Toutes les couleurs sont mélangés mais on distingue malgré tout des lignes pour les maisons ou la montagne (...) Ces formes étranges peuvent montrer que la pluie sème une sorte de désordre sur le quotidien. Le tableau donne l'impression de mettre en scène le trouble, la confusion des choses* ». Le titre, *Paysage sous la pluie*, est perçu comme une mise en abyme du processus de création, ce qui confirme l'appréhension de l'objet comme un *artefact*, auquel Solveig donne sens : le peintre partirait d'un paysage (*les maisons, la montagne*), dont il brouillerait la reconnaissance tout en en laissant visibles les traces. Ce processus affiché, qu'elle comprend comme allégorique, est interprété comme le moyen d'expression d'une vision du monde : le quotidien connu est encore visible mais il est menacé, au bord de la déliquescence (*sorte de désordre, trouble, confusion des choses*). Le tableau est donc perçu comme un ensemble de teintes, de textures et de traits, porteurs d'un sens à construire par le spectateur, alors que l'écriture, même si Solveig est sensible à ses effets, n'est pas analysée comme un *tissu* de mots et de sons à « détricoter ».

L'analyse des commentaires écrits permet donc de penser que la conscience disciplinaire d'une majorité des élèves les amène à une conception de l'objet et de l'exercice plus en phase avec celle des enseignants sur la peinture que sur la littérature. L'écart se creusant dans les établissements plus défavorisés, ceci nous semble relever, à l'origine du décalage des consciences disciplinaires, d'un malentendu sociocognitif plus épais sur la littérature que sur la peinture.

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

Ils confirment que les élèves présupposent fréquemment le texte littéraire comme transparent (au sens où la forme ne serait que le support neutre du sens), monosémique et se suffisant à lui-même, alors qu'ils envisagent plus souvent le tableau de peinture comme de forme signifiante, polysémique, et ouvert à l'interprétation du récepteur. Nous nous contenterons pour le montrer ici d'un échange avec Marie-Gabrielle et Amélie, collégiennes, car nous semblent s'y condenser 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*. Le texte a seulement des « *mots qu'on comprend pas forcément* » : dans cette perspective, il est logique 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* ». 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, conception différenciée 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 est perçu comme le support transparent et univoque d'un sens achevé, l'écriture étant donc présupposée 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 ici synonyme de *noté*, *consigné*, à la manière dont on le fait dans 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 (1976), 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 « *ya 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 la même idée, exprimée de façon très proche. 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...* »

Cette différenciation des conceptions provient d'après nous du fonctionnement sémiotique propre aux deux objets, que nous ne pouvons développer ici, sauf à souligner que l'identité entre le langage de l'objet et le métalangage de sa réception engendre, sur la compréhension de l'exercice, des effets de brouillage dont la peinture est préservée. La littérature est par ailleurs plus exposée à des risques de confusion avec d'autres objets : le langage verbal est celui des interactions quotidiennes ; or dans ce cadre, il a peu en commun avec le langage de l'école en général et encore moins avec le langage littéraire tel que l'école le définit et en définit l'appréhension. La peinture en est partiellement épargnée : quand bien même le langage iconique est très présent dans le quotidien, ce n'est pas le langage privilégié des interactions ordinaires.

Conclusion

Notre étude comparative montre que les élèves réussissent mieux à commenter conformément aux normes scolaires la peinture que la littérature et que cette inégalité est plus nette dans les établissements de recrutement plus populaire. Une des explications nous en semble être que la conscience disciplinaire de la majorité des élèves s'accorde mieux à celle qui prédomine chez les enseignants quand il s'agit de peinture que quand il s'agit de littérature : ils accèdent davantage aux conceptions de l'objet qui sous-tendent les attendus, que par conséquent ils comprennent mieux. Comme c'est la définition *lettrée* du texte littéraire et de son fonctionnement langagier qui détermine les attendus des enseignants en commentaire, un cadrage explicite d'une acculturation à ces normes *lettrées* serait nécessaire : or, d'après notre enquête, les enseignants présupposent majoritairement la conception du texte sous-jacente à leurs attendus comme allant de soi et ne prévoient pas un enseignement-apprentissage qui permettrait à ceux qui n'y sont pas pré-familiarisés de les comprendre. La définition de l'*artisticité* picturale et de la réception qu'elle attend est aussi un construit culturel *lettré*, mais d'après notre travail, il expose à moins d'opacité, entre autres parce que les occasions de confusion sont moindres. Le commentaire de la peinture susciterait donc des malentendus sociocognitifs moins épais que celui de la littérature : les élèves, y compris ceux qui

sont moins familiers des normes *lettrées*, y accèdent plus aisément à son propos aux catégorisations qui constituent la conscience disciplinaire des enseignants.

BARTHES, Roland (1976). *S/Z*. Paris : Éditions du Seuil.

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

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

DAUNAY Bertrand (2004). « Le commentaire : exercice, genre, activité ? » *Les cahiers THÉODILE* n° 5. Université Charles-de-Gaulle— Lille 3.

DUFAYS, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Liège : P. Mardaga.

GENETTE Gérard (2003). « Fiction ou diction ». *Poétique* 2003/2, n° 134. Paris : Edition du Seuil.

LAHIRE Bernard (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

MAZAURIC Catherine, FORTANIER Marie-José, LANGLADE Gérard (dir) (2011) *Le texte du lecteur*. Bruxelles : PIE-Peter Lang.

MARIN Louis (1971). *Études sémiologiques. Écritures, peintures*. France. Klincksieck.

OCTOBRE Sylvie (2008). « Les horizons culturels des jeunes ». *Revue française de pédagogie* n° 163. Lyon : INRP.

REUTER Yves (1992). « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle ». *Pratiques*, n°76. Metz : CRESEF

REUTER Yves (1990). Définir les biens littéraires ? *Pratiques*, n°67. Metz : CRESEF.

REUTER Yves (dir, 2007a). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

REUTER Yves (2007 b). « La conscience disciplinaire : présentation d'un concept ». *Éducation et didactique*, n° 2. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

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

Article 5

Claude, M.-S. (2016b). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? *Éducation & didactique*, 10(1), 67-76

Cet article s'appuie sur une recherche consacrée aux liens entre la lecture littéraire et un exercice souvent préconisé de *lecture de l'image*, dénomination qui nous semble poser problème si elle est prise au pied de la lettre, car elle indifférencie alors deux langages hétérogènes : si les éléments plastiques, qu'ils forment ou non des ensembles figuratifs, peuvent être considérés comme des signes puisqu'ils sont porteurs de sens, ils ne relèvent pas d'un système d'encodage linguistique. Louis Marin (1971, p20), revenant sur l'injonction de Poussin à Chantelou dans une lettre du 28 avril 1639²⁰ « lisez l'histoire et le tableau, afin de connaître si chaque chose est appropriée au sujet », analyse l'expression comme une invitation à une « lecture plastique » du tableau mais définit cette *lecture* dans ses écarts avec celle du texte : la peinture génère bien du *lisible*, mais il ne s'appréhende pas comme le *lisible* verbal. Pour rester ici dans le domaine de la peinture, le peintre fait des choix de combinaisons et de dosages possibles dans le vivier de ses moyens propres – composition, graphisme, teintes, valeurs, textures...: ce sont les effets de sens qui en résultent que le spectateur qui souhaite commenter la peinture a pour rôle de co-construire. Cette pratique peut certes être scolarisée, à l'instar du commentaire littéraire²¹. Mais les deux objets faisant sens différemment, les élèves peuvent-ils réaliser, en travaillant sur l'un, des apprentissages susceptibles de profiter à l'autre ? La préconisation de faire de l'image une médiation vers la lecture littéraire, ce qui présuppose la possibilité d'un transfert de compétences d'une activité à l'autre, se trouve, en France, par exemple, dans les programmes de français du collège, qui conseillent la *lecture de l'image* pour « consolider l'apprentissage de méthodes d'analyse » du texte²² ; elle est promue dans un rapport de l'inspection générale de 2000, selon lequel « la pratique de l'image constitue un apport méthodique indéniable, dans la mesure où la démarche d'analyse pour " déchiffrer " une image est plus spontanément reçue par les élèves » (Waysbord-Loing, p16), notamment par ceux qui sont peu pré-familiarisés avec la culture littéraire. Dans le cadre de la recherche en didactique, la question est notamment envisagée par Annie Rouxel (1996), qui écrit que « la lecture d'une photographie, d'un tableau ou d'une sculpture repose sur les mêmes opérations mentales que la lecture d'un texte »,

20 Accompagnant l'envoi du tableau *Les Israelites ramassant la manne du désert*.

21 Nous utiliserons le mot *commentaire* sans le limiter à l'exercice du baccalauréat en tant que forme rhétorique, mais pour désigner 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.

22 Autre exemple, dans le *The national curriculum in England* (décembre 2014), il s'agit pour le Key stage 3 d'apprendre à lire des textes littéraires de façon critique « through knowing how language, including figurative language (...) presents meaning » (p83)

mais « sollicite les affects différemment » de sorte que « du transfert des compétences qui s'opère en passant d'un art à l'autre, on escompte leur mise à l'épreuve et leur renforcement. » (p128, 129) Nous avons souhaité interroger cette hypothèse en analysant de façon comparative des commentaires écrits sur l'un et l'autre des deux objets par des élèves de troisième et de seconde. Nous précisons le cadre de notre recherche puis présenterons, à titre d'exemple, l'analyse des deux commentaires du même élève, avant de proposer quelques pistes d'explication des différences observées et de tenter d'en préciser les incidences pédagogiques.

Cadre théorique

Nous inscrivons notre travail dans le cadre plus général de l'étude des effets des inégalités sociales sur les apprentissages, interrogés eu égard aux activités spécifiques qu'ils requièrent. Nous avons tenté de croiser sociologie de l'éducation et didactique afin de savoir si, compte tenu des spécificités des deux activités, le commentaire de la peinture pouvait favoriser l'apprentissage du commentaire de la littérature, et si c'était le cas semblablement pour tous les élèves.

Le modèle des registres de l'apprentissage (cognitif, culturel et symbolique), travaillé par l'équipe ESCOL, nous a permis de déconstruire l'activité sous-tendant les commentaires, afin d'en comparer les composantes, pour chaque élève, selon qu'il commente la peinture ou la littérature : les opérations cognitives, les savoirs mobilisés et les caractéristiques « identitaires symboliques », c'est-à-dire celles qui concernent l'engagement du sujet et les liens symboliques que par son travail il établit avec autrui²³, sont plus ou moins conformes aux attendus des enseignants. Les travaux de la didactique de la lecture littéraire nous ont aidée à comprendre les composantes de ces trois registres en commentaire littéraire, les apports de l'histoire de l'art et de la sémiologie picturale nous ont été nécessaires pour tenter de transposer cette compréhension aux particularités du commentaire pictural. Ce double apport, croisé avec la notion de « malentendu sociocognitif »²⁴, issue de la sociologie des apprentissages, nous a en outre permis de proposer des pistes d'explication de ce que nous observions.

Méthodologie

Nous avons fait rédiger à 350 lycéens et collégiens de l'académie de Créteil deux brefs commentaires, l'un sur une reproduction picturale et l'autre sur un extrait littéraire²⁵. Les conditions

²³ Selon les cas, l'auteur du commentaire établit de tels liens avec la « communauté académique des savoirs verticalement structurés » (Rayou, Bautier, 2013, p32) ou demeure dans le champ des partages quotidiens.

²⁴ C'est-à-dire les 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).

²⁵ La moitié a travaillé sur un corpus du XX^e siècle, l'autre sur un corpus du XVII^e siècle. Nous avons choisi des textes et des tableaux qui nous semblaient présenter un niveau de difficulté équivalent.

de travail étaient les mêmes pour les deux supports et la consigne était rédigée semblablement : « écrivez dix lignes (au minimum) pour commenter (donnez quelques-unes de vos impressions) ». Suivait une phrase autorisant à ne pas traiter l'un des deux objets en expliquant pourquoi. Nous avons choisi des établissements aussi différenciés que possible quant aux catégories socio-professionnelles composant le public qu'ils accueillent. Nous avons complété ce matériau par des entretiens post-passation avec 11 groupes de 2 à 4 élèves issus des établissements les plus défavorisés.

Pour disposer d'une référence à l'aune de laquelle comparer les commentaires, nous avons obtenu de 108 enseignants de français de l'académie de Créteil qu'ils répondent à un questionnaire portant sur leurs attendus. Ceci nous a permis, en dégagant des consensus, d'avoir accès à ce que nous appellerons les registres attendus, qui relèvent majoritairement, sur l'un comme sur l'autre des deux objets, de la transposition d'une approche sémiotique (au sens d'Umberto Eco, 1990). Cette enquête fait apparaître une forte adhésion des enseignants concernés à l'hypothèse d'une facilitation, par la peinture, de l'accès aux compétences requises par le commentaire littéraire.

Résultats

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

Ceci ne veut cependant pas dire que les registres mobilisés par les élèves y sont toujours plus compatibles avec les registres attendus. Pour évaluer de façon comparative d'un objet à l'autre, pour chaque élève, ce degré de compatibilité, nous avons déterminé, d'après les réponses des enseignants, une série de critères définissant chaque registre attendu. Puis nous avons recherché les caractéristiques langagières qui nous permettaient, pour chaque critère, de classer chacun des commentaires dans un type plus ou moins proche des attendus.

Un exemple

Pour donner une idée aussi précise que possible de notre travail, dans un format succinct, nous nous appuyerons sur les commentaires de Jonathan, élève de troisième (sur le tableau de Georges de la

Tour, *La Nativité ou le Nouveau-né* et sur un extrait du *Malade imaginaire* de Molière, acte III, scène 10)

<p><i>Cette peinture créée par George de La Tour entre 1645 et 1650 est aujourd’hui exposée au Musée des Beaux Arts de Rennes.</i></p> <p><i>On peut voir sur cette peinture trois personnages, deux femmes et un enfant. George de la Tour a peint la femme qui se trouve au premier plan d’habit plutôt sombre avec quand même un petit chemisé blanc pour qu’elle puisse attiré le regard. Au second plan nous pouvons voir une femme habillée de rouge tenant dans ses mains un enfant envelopé dans un drap blanc. Le nom de l’œuvre nous permet d’affirmer que cet enfant est un nouveau née.</i></p> <p><i>Dans cette Œuvre George a beaucoup joué avec la lumière en opposant la clareté des habits blancs avec le décort obscure du fond de la pièce. George de la Tour nous montre ici beaucoup de couleurs qui s’opposent tel que le blanc et le noire. L’auteur a joué aussi sur l’opposition du rouge et du blanc, le rouge représentant la mort, les enfers et le blanc lui représente la nativité, le paradis. Sur cette œuvre aucune ligne, aucune information pouvant déterminer un point de fuite de l’auteur. Dans l’œuvre l’auteur a utilisé la lumière pour attirer le regard du spectateur vers la clareté vers le bébé.</i></p> <p><i>Pour moi cette œuvre est une belle représentation de la nativité avec comme commentaire de l’auteur que derrière ce bonheur qu’est la natalité, se cache une certaine froideur ce fond sombre représentant l’inconnue.</i></p>	<p><i>Cette pièce est une pièce de théâtre écrite par Molière en 1673. Cette pièce est une comédie.</i></p> <p><i>Dans cette pièce Toinette se fait passé pour un médecin très expérimenté dans le but de discredité le médecin d’Argan.</i></p> <p><i>Toinette vas se faire passé pour un médecin de 90 ans à cette époque l’espérance de vie des hommes ne dépassait pas les 40 ans encore aujourd’hui la moyenne d’age n’est en dessous de 90 ans. Toitelle va multiplier les annerie envers son maître en lui faisant des diagnostiques n’ayant aucun rapport avec le symptome d’Argan. Cette pièce inspire le rire chez le spectateur/lecteur du fait de ses discréditation que Molière fais beaucoup dans cette œuvre (« Le médecin malgré lui »). Molière discrédite aussi les bourgeois dans cette œuvre de par le fait qu’il gobent tout ce qu’on leur dit du moment que sa sort de la bouche d’une personne apparament forte dans son métier.</i></p>
---	---

Le registre cognitif

L’analyse des réponses que nous avons obtenues des enseignants montre qu’ils s’inscrivent toujours dans la « tradition scolaire » que décrivait Yves Reuter en 1992 : ils attendent qu’au-delà de ce qu’ils

nomment la *compréhension*, qu'ils définissent comme la saisie d'un sens qui serait inhérent au texte, les élèves conçoivent un sens interprété, désigné comme un « surplus » ou un « surcroît » de sens. Ils attendent que ce sens soit pluriel et qu'il soit justifié par des données fines, de nature diverse, issues notamment de l'analyse de la forme de l'expression

Sur le tableau, le commentaire de Jonathan émerge à certaines des caractéristiques langagières que nous avons définies pour repérer une telle démarche interprétative : notamment, le décalage entre le lexique de la description du tableau et un lexique s'en abstrayant (« *mort* », « *enfes* », « *paradis* », « *bonheur* », « *froideur* », « *inconnue* ») signale que le commentateur prend la responsabilité de la conception d'un « surcroît de sens ». S'articulent deux directions d'interprétation, la mise en valeur du nouveau-né et la présence d'une menace latente, justifiées par des composantes plastiques et iconiques, saisies selon des liens de complémentarité et d'opposition : d'abord, Jonathan constate que le contraste entre le clair et le sombre permet « *d'attirer le regard du spectateur* » sur la mère et le nouveau-né, désigné comme source de la lumière. Il travaille sur la composition singulière du tableau (« *sur cette œuvre aucune ligne* »), qui annule toute profondeur en même temps qu'elle efface tout décor et toute anecdote, le retrait de l'instance picturale (« *aucune information pouvant déterminé un point de fuite de l'auteur* ») concentrant toute l'attention du spectateur sur la contemplation du mystère de la nativité et de l'adoration qui habite les personnages. Une autre opposition chromatique, qui complexifie le clair-obscur, est ensuite analysée : celle du « *rouge représentant la mort, les enfes* », en contraste avec le blanc qui « *lui représente la nativité* ». La manifestation lumineuse du divin apparaît à Jonathan comme sous-tendue par une menace latente. Ce va et vient entre la désignation de composantes fines de l'objet et l'énoncé d'effets de sens est une autre des marques que nous avons retenues comme caractéristiques d'un registre cognitif compatible avec le registre attendu par les enseignants.

Sur le texte de Molière, l'activité cognitive nous semble différente : la démarche est interprétative au sens où le commentateur s'abstrait de l'univers diégétique pour concevoir la portée critique généralisante (de la ridiculisation d'Argan à la dénonciation d'un type social). Cependant, si Jonathan, « *spectateur/lecteur* », est sensible aux effets comiques des procédés langagiers et scéniques, dont il comprend en outre qu'ils participent de la satire sociale, il n'en déconstruit pas les composantes fines. Il s'en tient en effet à une appréhension générique : les éléments qui lui font apparaître comme telles « *les annerie* » de Toinette et suscitent « *le rire* » ne sont pas repérés. Les « *discréditations* » sont référées aux intentions et aux habitudes de Molière, mais non précisément aux effets de l'écriture théâtrale.

Le registre culturel

Le registre attendu est constitué des savoirs nécessaires pour *comprendre*²⁶ le texte ou le tableau, mais aussi pour approfondir l'interprétation en croisant les données textuelles avec des « données externes » (Reuter²⁷, 1992) et en travaillant sur les horizons d'attente ouverts par l'objet (Jauss, 1972) ou sur le sens des liens intertextuels (Genette, 1982) ou inter picturaux.

Sur le tableau, Jonathan ne reconnaît pas les personnages évangéliques. Ignorant la différence entre les mots *nativité*, *natalité* et *naissance*, il les emploie de façon indifférenciée et ne peut se saisir du titre pour étayer sa *compréhension*. Malgré son ignorance du thème iconographique, il en effleure cependant, par la seule observation du tableau, le contenu de sens spirituel : au bonheur d'Anne et Marie se mêle la prescience de la Passion. Jonathan devrait donc pouvoir aisément approfondir, à la lumière de la référence culturelle légitime, ce qu'il perçoit de la seule observation. Son intuition d'une représentation singulière de l'enfant, dont la divinité est toute entière contenue dans la lumière et dans l'adoration des Saintes Femmes, serait en outre consolidée par un savoir *interpictural* qui lui permettrait de donner sens à l'absence des attributs ordinaires de la Nativité dans ce tableau, qui met au cœur de la représentation le mystère de l'incarnation, le double titre étant révélateur du choix de représenter l'épisode évangélique comme une naissance ordinaire.

Sur le texte de Molière, Jonathan connaît le *castigat ridendo mores*, présent dans trois occurrences de la famille du verbe *discréditer* et vraisemblablement appris à propos du *Bourgeois gentilhomme*. Il convoque explicitement un intertexte, *Le Médecin malgré lui*. Cependant, le registre culturel n'intervient pas dans l'activité interprétative comme attendu par les enseignants : Jonathan ne décontextualise pas sa connaissance d'autres types comiques de manière à l'adapter à celui du malade imaginaire en s'appuyant sur les procédés langagiers et scéniques qui le constituent (effet d'accumulation des symptômes imaginaires, déférence excessive). Les connaissances scolaires, toute légitimes qu'elles soient, sont plutôt exposées que mobilisées pour la justification de l'interprétation, et nous semblent de ce fait susceptibles de faire diversion et d'éloigner le commentaire des attendus.

Le registre identitaire symbolique

Les enseignants attendent que l'élève se constitue en sujet-lecteur, co-constructeur du sens ; ils insistent sur l'engagement du sujet empirique, de ses émotions, qu'ils considèrent comme nécessaire

²⁶Nous revenons à cette distinction entre *compréhension* (saisie du sens inhérent) et *interprétation* (conception d'un sens afférent), très présente dans les attendus des enseignants que nous avons interrogés ; même s'ils ne considèrent pas toujours ces deux opérations comme successives ni indépendantes l'une de l'autre, ils ne les conçoivent généralement pas dans leur articulation (Reuter, Tauveron, 2001).

²⁷ Ces références théoriques ne sont pas explicitées par les enseignants, mais elles nous permettent de comprendre et d'étiqueter leurs attendus

pour nourrir l'interprétation, mais souhaitent que ce matériau soit ressaisi et retravaillé eu égard aux droits du texte (notamment : Rouxel, Langlade, 2004). C'est le versant identitaire du registre, qui rejoint son versant symbolique, au sens où le sujet se relie ainsi à la communauté de réception de l'œuvre : l'attendu d'une reconfiguration de l'approche immédiate se justifie en effet par la nécessité qu'elle soit communicable à autrui. Pour l'objet qui nous occupe, jouer le jeu du commentaire suppose de surcroît l'acceptation de certaines valeurs *lettrées* : c'est en effet, d'après les réponses des enseignants, une conception très spécifique de l'œuvre d'art (signifiante des procédés formels, polysémie, ouverture à la réception...) qui induit la réception attendue à l'école, qui peut être très différente d'autres appréhensions possibles d'un texte, y compris littéraire, ou d'un objet visuel, y compris artistique, dans d'autres cadres. Il s'agit donc de s'inscrire dans les échanges verticaux constitutifs des apprentissages savants (Bernstein, 2007)

Le commentaire de Jonathan sur le tableau présente certaines des marques que nous avons retenues comme caractéristiques d'une conception de l'objet compatible avec les normes *lettrées*. Les mots « *jouer sur* » et « *utiliser* » manifestent la conscience claire que les procédés plastiques (et pas seulement iconiques) sont pour le peintre des outils d'expression et qu'ils peuvent faire signe pour le spectateur ; la formule « *une belle représentation de la nativité avec comme commentaire de l'auteur* » montre que la représentation picturale est comprise comme n'étant pas un enregistrement du réel mais le lieu d'une vision singulière, que le rôle du récepteur n'est pas de reconstruire mais de co-construire (la phase commence par « *pour moi* »). D'ailleurs, « *l'auteur* » n'a pas disposé de « *point de fuite* », de « *lignes* » de guidage : même si le peintre a des intentions, exprimées par les subordonnées de but, le sujet de l'énonciation, visible au travers des pronoms de la première personne et des modalisateurs, se positionne bien comme une instance sémiotique, engagée dans le dialogue avec l'instance picturale (« *nous pouvons voir* », « *nous permet d'affirmé* »...)

C'est très différent pour le commentaire sur le texte de Molière, qui ne nous semble pas appréhendé comme le lieu d'un travail sur une forme virtuellement signifiante puisqu'aucune caractéristique stylistique n'est relevée ni aucune citation donnée à l'appui des effets de sens proposés. En outre, le seul élément de détail auquel il est fait référence concerne l'âge prétendu de Toinette, au tout début de l'extrait, comme si la lecture fine n'avait pas été plus loin. Jonathan semble penser qu'il doit aborder la pièce dans sa globalité (le mot « *pièce* » est employé cinq fois et le mot « *œuvre* » une fois), et s'appuie pour ce faire sur des informations présentes dans le paratexte, n'appréhendant vraisemblablement pas le début du texte de Molière comme un seuil langagier, ce qui est significatif d'un écart avec les conceptions majoritaires chez les enseignants, pour qui l'opposition avec le non littéraire est constitutive du texte littéraire. Par ailleurs, les marques de la première personne, qui saturaient le commentaire sur le tableau, sont ici absentes, le sujet de l'énonciation étant seulement

désigné, de façon générique, par la périphrase scolairement correcte « *spectateur/lecteur* ». Le commentateur n'apparaît pas comme interagissant avec le texte pour en co-construire le sens.

Les deux commentaires de Jonathan sont donc sous-tendus par une activité très différente : le tableau est appréhendé de façon beaucoup plus minutieuse d'une part, et selon une attention à ses caractéristiques formelles (couleur et graphisme) d'autre part. La conception de l'objet et l'engagement du sujet y sont plus en phase avec les attendus. Cependant, les savoirs culturels légitimes font défaut sur le tableau plus que sur le texte. Ceci est représentatif des résultats que nous avons obtenus sur l'ensemble du corpus²⁸. En effet, pour le registre cognitif, 81,5 % des élèves produisent une interprétation sur la peinture (contre 60,5% sur la littérature), 52,5% donnent sens aux caractéristiques formelles (contre 18,5%), 27,5% appréhendent l'œuvre comme un système signifiant complexe (contre 8%), 59% comme polysémique (contre 22%). Pour le registre identitaire symbolique, 54,5% des commentaires sur la peinture ne présentent pas d'écart perceptible avec les conceptions *lettrées* (contre 33% sur la littérature) ; 39% présentent un engagement subjectif ressaisi (contre 20%). En revanche, pour le registre culturel, 57% seulement des élèves ne rencontrent pas de gêne – liée à des défaillances culturelles – pour la *compréhension* de la peinture (alors que c'est le cas de 73% des élèves pour la littérature), et 38% rencontrent une gêne marquée pour *l'interprétation* (contre 16%). Les écarts se creusent nettement, pour chacun de ces critères, dans les collèges de recrutement défavorisé. Comment ces différences peuvent-elles s'expliquer ?

Explications

Nous verrons d'une part que l'activité nécessaire pour satisfaire aux attendus n'est pas la même sur les deux arts parce qu'ils sont intrinsèquement différents ; d'autre part que le rapport des élèves aux deux arts n'est pas le même.

Les différences entre les deux arts

Un rapide rappel de quelques-unes des propositions théoriques de la sémiologie picturale déconstruit fermement l'évidence apparente sous-jacente à l'expression *lecture de l'image* (Marin, 1971). Les écarts entre les deux langages ont des effets sur l'activité nécessaire au récepteur, donc à l'élève qui commente.

L'inexistence d'une langue picturale, qui codifierait de façon conventionnelle les corrélations entre forme de l'expression et sens, est un premier écart, essentiel. Le langage pictural est un langage *dense* (Goodman, 1968), constitué d'ensembles de couleurs et de traits, qui font sens sans conventions productives préétablies, de moins de type linguistique ; chaque tableau de peinture

²⁸ Nous ne pouvons donner ici le détail des caractéristiques langagières qui nous ont permis de classer les commentaires selon leur proximité par rapport aux registres attendus des enseignants.

élabore ses propres corrélations entre composantes plastiques et contenu en même temps qu'il élabore ce contenu (Eco, 1976). Contrairement au lecteur, le spectateur ne dispose donc pas d'un code linguistique associant des segments de l'expression à des segments de contenu ; ce qui implique qu'il prend en charge, sans garantie, le sens qu'il donne aux signes. A la condition que l'élève entre dans le jeu de la construction du sens, ce qui n'est pas toujours le cas, le langage pictural est donc tel qu'il favorise la conception d'une *interprétation*, du moins au sens que les enseignants qui nous ont répondu donnent à ce terme, c'est à dire un « surcroît de sens » (qui relève du commentateur). Au contraire, l'élève peut avoir l'impression que le texte lui impose de s'en tenir à sa lettre ou lui permet de ne pas s'engager. Ainsi de Jonathan : quand il écrit que Toinette se fait passer pour un médecin pour se moquer de son maître, sa proposition est validée par le code linguistique ; alors que quand il interprète la présence d'une menace inconnue derrière le bonheur lumineux émanant de la scène, il prend la responsabilité de cet effet de sens. Par ailleurs, les signes picturaux sont à la fois *désignants* (d'un figuré) et signifiants à valeur expressive (Marin, 1971), ils ont une double nature, iconique et plastique (Groupe μ , 1992), ce qui peut expliquer pourquoi les élèves construisent plus souvent le sens en articulant les deux aspects du signe. Selon les conceptions *lettrées*, les signes verbaux sont eux aussi à appréhender comme faisant sens de leurs caractéristiques sensibles, mais l'existence du code linguistique peut masquer à une partie des élèves cette valeur. Au contraire, la peinture (c'est plus évident encore pour la peinture non figurative) incite son commentateur à inférer du sens des jeux de combinaisons, de parallèles et d'oppositions entre ses différentes composantes, donc à l'appréhender comme système signifiant complexe (donc selon les attendus des enseignants) ; ainsi de Jonathan, qui pourrait bien sûr épaissir le réseau des signes iconiques – main qui protège l'enfant et reçoit sa lumière, expression réservée des femmes etc. – et plastiques (géométrisation de la figuration, triangles des corps et ovales des visages, au service de l'expression de sérénité et de la *grâce* etc.), mais qui initie bien la démarche attendue.

Une autre différence entre *lire* et *voir*, essentielle, réside dans l'initiative du spectateur quant à la temporalité de son appréhension : il lui revient de s'en tenir à un regard englobant ou d'organiser une successivité des éléments picturaux ; le tableau jalonne de façon plus ou moins contraignante ce parcours, mais il laisse toujours une part d'initiative au spectateur, même pour un tableau de facture classique (Marin). Ainsi du regard de Jonathan : il circule dans le tableau et revient sur les mêmes éléments, permettant un approfondissement progressif de l'interprétation ; il remarque d'ailleurs l'absence de lignes de construction ; on pourrait sans doute lui montrer que deux obliques lumineuses se croisent au sommet de la tête de l'enfant, y conduisant le regard ; pour autant, ce guidage par l'instance picturale peut être contourné. Certes, l'analyse d'un texte suppose aussi que l'appréhension n'en soit pas seulement successive ; cependant, la successivité s'impose à la première lecture. Le tableau de peinture rend donc à proprement parler *visible* la pluralité des approches

possibles. Le processus même de construction du sens de la peinture, eu égard à ses caractéristiques propres et au type d'activité de commentaire qu'elles induisent, favorise donc, à condition que l'élève s'y engage effectivement, ce que sont justement, d'après notre enquête, les registres attendus des enseignants.

Par ailleurs, les différences intrinsèques entre les deux arts impliquent une grande exigence de nombreux tableaux de peinture sur le plan culturel et peut expliquer que, dans notre corpus, ce registre pose souvent difficulté aux élèves. L'élève lecteur de la littérature a besoin, même s'il ne suffit pas, d'un savoir linguistique, dont l'élève spectateur de la peinture peut se passer : pour autant, les signes picturaux produisent des corrélations culturelles, ils ne font pas sens *naturellement*, même s'ils ne sont pas en corrélation arbitraire avec leur contenu (Eco, 1976). Le meilleur exemple en est la connaissance, souvent nécessaire pour la peinture d'histoire, de l'iconographie. Erwin Panofsky (1967)²⁹ définit une progression par degrés de l'appréhension d'un tableau figuratif : le premier niveau, pré-iconographique, est celui de la reconnaissance de ce qui est figuré, c'est-à-dire des « motifs artistiques »; il permet d'appréhender les significations « primaires ou naturelles », dont Panofsky précise que notre « expérience pratique » (pp17, 18) nous suffit à les identifier et à en identifier la valeur expressive. Le second stade de la progression est celui de l'iconographie, par lequel le spectateur accède aux significations conventionnelles des motifs, dans lesquels il reconnaît les thèmes ou concepts (cet homme et cette femme nus sont Adam et Eve, ce paon est l'attribut d'Héra...). Des références culturelles, parfois savantes voire très savantes, y sont nécessaires, ce qui peut mettre en difficulté les élèves : ainsi Jonathan est-il tout à fait capable de travailler finement sur le plan pré-iconographique ; mais, du fait qu'il ne reconnaît pas le thème de la Nativité (comme 74% des élèves de notre corpus), son interprétation ne peut être considérée comme satisfaisant aux attendus car elle n'est pas recevable en l'état dans une communauté *lettrée*, qui connaît le sens symbolique dont la culture commune a doté certains motifs. La connaissance des contenus de sens liés aux thèmes iconographiques serait à même de nourrir le commentaire : Jonathan pourrait y trouver de quoi expliquer la menace qu'il perçoit dans le fond noir (prescience de la passion) et donner sens à la sobriété de la représentation (Jésus comme *fil de l'homme*). Hormis les conventions iconographiques, certains figurés ou certaines configurations plastiques sont associés, préalablement à leur réalisation dans le tableau, à des contenus de sens, qui, s'ils n'épuisent jamais l'interprétation – le contenu d'un tableau ne peut pas *s'épeler* (Arasse, 2009) – sont souvent utiles à la conception d'une interprétation recevable par une communauté *lettrée*, dont on suppose qu'elle dispose de ces savoirs : valeur symbolique conventionnellement attachée, dans un contexte donné, à telle ou telle composante, plastique ou iconique (couleurs, objets, geste, posture, mimique...); ou contenu de sens

²⁹ « L'iconographie est cette branche de l'histoire de l'art qui se rapporte au sujet ou à la signification des œuvres d'art, par opposition à leur forme » (Panofsky, p13)

que peut prendre, dans l'œuvre d'un peintre particulier, tel motif ou telle configuration plastique récurrents.

La peinture est donc telle, par ses caractéristiques propres, qu'elle exige souvent des savoirs culturels savants mais qu'elle est susceptible de faciliter la réalisation des opérations cognitives telles qu'elles sont attendues des enseignants ; mais c'est à la condition que l'élève s'engage effectivement dans la construction du sens ; or cet engagement est coûteux : il incombe au commentateur de prendre l'initiative de la durée et du parcours de son regard et la responsabilité des relations qu'il fait entre caractéristiques du langage plastique et effets de sens, alors même qu'elles peuvent paraître peu motivées. Il nous reste donc à expliquer l'acceptation de cet engagement.

Des attendus mieux entendus

Nous avons précisé, à propos des résultats que nous avons obtenus concernant le registre identitaire symbolique, que, d'après leurs commentaires, les élèves accèdent plus souvent sur la peinture que sur la littérature aux normes *lettrées* : c'est-à-dire qu'ils acceptent le visible *artistique* comme devant faire l'objet d'une réception très spécifique plus souvent qu'ils ne le font pour le lisible *littéraire*. Or cette acceptation est d'autant plus exigeante en termes d'adhésion symbolique que, dans les deux cas, rien ne permet, dans l'absolu, de reconnaître l'objet comme *artistique* ou *littéraire*, ni comme devant faire l'objet d'une appréhension spécifique du fait de cette *artisticité* : cette catégorisation est le fait non de la nature de l'objet mais d'une construction culturelle *lettrée*, dont relève aussi la définition de la réception à laquelle il doit donner lieu. Il est par conséquent indispensable que l'élève soit en mesure d'entrer dans les normes de cette communauté *lettrée*, sans quoi l'exercice ne peut que lui paraître opaque voire absurde ; en fonction de leur socialisation antérieure, certains élèves y accèdent par imprégnation culturelle, alors que pour d'autres, un apprentissage spécifique serait nécessaire. Or un tel objectif n'apparaît ni dans les programmes ni dans les réponses que nous avons obtenues des enseignants : pour la littérature, les statuts textuels et les types de lecture pratiqués y apparaissent souvent comme « naturalisés » (Reuter, 2001) ; pour la peinture, rien n'est dit hormis le parallèle avec la littérature. Tout se passe comme si le partage des implicites devait aller de soi : quand les élèves *entendent* mal les conceptions *lettrées*, cette difficulté est donc co-construite, on peut parler de *malentendu*. Or notre analyse des commentaires fait apparaître, pour ce qui est de la littérature, des écarts avec les conceptions *lettrées* pour 81,5% des commentaires dans les collèges à recrutement défavorisé et pour seulement 57% des commentaires dans les autres collèges. Le *malentendu* avec les enseignants concernant la conception de la littérature serait donc *sociocognitif*, puisque les différenciations sociales ont un net effet. La peinture en est d'après nos résultats bien moins affectée que la littérature : l'écart entre satisfaction aux registres attendus sur la littérature et sur la peinture, en faveur de cette dernière, est bien plus creusé dans ces collèges.

Pour approfondir le caractère sociocognitif du malentendu sur la littérature, il nous faut nous demander pourquoi il est moindre sur la peinture. Il nous semble que ceci peut s'expliquer, entre autres facteurs, par le fait que langage verbal est celui des interactions quotidiennes ; or dans ce cadre, il a peu en commun avec le langage de l'école en général et encore moins avec le langage littéraire tel que l'école le définit. Le « *rapport scriptural-scolaire au langage* » (Lahire, 2008, p55), *rapport réflexif*, est très différent de celui qui est pratiqué dans la vie courante, à l'oral ou dans des formes d'écriture peu élaborées, où le langage est un outil inconscient, transparent, d'interactions sociales. A l'école, l'élève doit se mettre « hors-jeu par rapport à ses pratiques langagières ordinaires » (p29). Ce qui est vrai pour toute pratique langagière scolaire l'est sans doute plus encore pour la lecture littéraire : non seulement le langage doit y être perçu comme objet à observer et à réfléchir mais encore, il doit être appréhendé comme ne transmettant pas directement une signification qui suffirait à sa lecture puisqu'il faut inférer du sens (sens de surcroît présumé comme pluriel) des agencements particuliers de la forme de l'expression. La polyfonctionnalité du langage verbal nous semble donc susceptible d'engendrer des malentendus pour les élèves les moins coutumiers de la variété des usages possibles du langage. La peinture, qui n'est pas de langage verbal, en est partiellement épargnée : quand bien même le langage iconique est très présent, ce n'est pas le langage privilégié des interactions quotidiennes.

Surtout, ce n'est pas le métalangage du commentaire. Or, dans les entretiens post-passation, la récurrence est frappante d'une conception selon laquelle le texte étant déjà écrit, son récepteur n'aurait pas de place pour son propre écrit. Quelques exemples : « *sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire* » (Amélie, troisième) ; « *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...* » (Dayane, seconde). « *Dans les textes on a des mots à comprendre alors que sur un tableau c'est nous qui allons dire notre... allons écrire...* » (Kourosh, seconde). Selon cette conception, la peinture laisse de la place à l'écriture du commentateur car son *texte* n'est pas encore écrit, il est comme en attente de l'être par *nous* – ce qui est une *traduction* acceptable de la conception *lettrée* sous-tendant les attendus enseignants – alors que pour la littérature, la *place* serait en quelque sorte déjà prise. Or, dans la conception *lettrée*, le commentateur doit co-construire le sens de la littérature tout autant que de la peinture : son métatexte n'est pas en concurrence avec le texte commenté même si le langage verbal leur est commun. La peinture préserve donc de la confusion entre deux usages du langage, le langage du commentaire et celui du texte, que l'absence de familiarité avec les normes de la culture *lettrée* interdit à une partie des élèves de discriminer en tant que deux usages du langage verbal considérés dans la culture *lettrée* comme fondamentalement différents.

CONCLUSION

D'après notre expérimentation, les registres en œuvre dans les commentaires des élèves sont plus en phase avec les registres attendus des enseignants sur la peinture que sur la littérature, du moins pour le registre cognitif et le registre identitaire symbolique. De plus, l'écart entre les deux objets se creuse dans les établissements de recrutement populaire. Ce sont les caractéristiques sémiologiques de la peinture qui expliquent, d'après nous, que, par rapport à la littérature, elle favorise l'accès aux opérations cognitives attendues. La différence du matériau métalangagier avec le langage de l'objet réduirait en outre les occasions de malentendu pour les élèves les moins familiers des normes *lettrées*. Ce sont donc les écarts entre les deux objets qui, générant une différenciation de l'activité requise pour construire leur sens, peuvent faire de leur scolarisation en parallèle une ressource pédagogique. De sorte que présupposer l'isomorphisme entre les deux activités risquerait d'en faire échouer le profit escompté. Pour assurer le transfert des compétences de l'un à l'autre des deux objets, un cadrage explicite des échos et des écarts entre les deux activités attendues nous semble nécessaire, sans quoi il est à craindre que les malentendus restent entiers.

BIBLIOGRAPHIE

- Arasse, D. (2008). *Le détail: pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris, France: Flammarion.
- Bautier, É., & Rayou, P. (première édition 2009, seconde édition 2013). *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013). « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves ». *Éducation et didactique*, n°7 (2) Rennes, France : Presses universitaires de Rennes, 29-46.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Daunay, B. (2004b). « Le commentaire : exercice, genre, activité ? » *Cahiers Théodile* n° 5. Villeneuve d'Ascq, France : Université Charles de Gaulle - Lille 3, 49-61.
- Eco, U. (1976). *La production des signes*. Paris, France: Librairie générale française.
- Eco, U. (1992). *Les Limites de l'interprétation*. Paris, France: Grasset.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes : la littérature au second degré*. Paris, France : Édition du Seuil.
- Goodman, N. (1990). *Langages de l'art: une approche de la théorie des symboles*. Nîmes, France : J. Chambon.
- Groupe µ. (1992). *Traité du signe visuel*. Paris, France : Edition du Seuil.
- Jauss, H. R. (2005). *Pour une esthétique de la réception*. Paris, France : Gallimard.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille, France : Presses universitaires de Lille.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Langlade, G & Rouxel, A. (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Marin, L (1971). *Etudes sémiologiques. Écritures, peintures*. Paris, France : Klincksieck, 1971.

- Panofsky, E., & Teyssède, B. T. (1967). *Essais d'icologie: thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*. (C. Herbertte, Trad.). Paris, France: Gallimard.
- Reuter, Y. (2001) Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes. In Tauveron C., dir. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, France : INRP, 69-79
- Reuter, Y (1992) Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle. *Pratiques* n°76. Metz, France : CRESEF. 7-25
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes
- Tauveron, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal comprendre/interpréter. Dans Tauveron C. (dir), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris, France : INRP, 5-24.
- Waysbord-Loing H. (2000), *L'image dans l'enseignement des lettres*. Rapport de l'inspection générale. <http://media.education.gouv.fr/file/99/6/5996.pdf>

Article 6

Claude, M.-S. (2017a). Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 6.

Introduction

Nous nous proposons dans cet article d'interroger des conduites d'élèves invités à commenter des œuvres littéraires et picturales en nous appuyant sur la définition de l'expérience esthétique par Jean-Marie Schaeffer (2015). Nous articulons notre réflexion sur une recherche beaucoup plus ample que nous avons consacrée à la scolarisation du commentaire pictural, en parallèle au commentaire littéraire³⁰, dans le cadre du cours de français (Claude, 2015). Nous résumerons d'abord rapidement les résultats de cette recherche, avant de proposer une relecture partielle de notre corpus à la lumière des propositions de Schaeffer.

Cette recherche sur laquelle nous nous appuyons interroge la recommandation, dans les programmes de français, en France (MEN 2010 et 2015), d'un détour par les autres arts, dont la peinture, pour faciliter l'acquisition de compétences susceptibles de bénéficier à la lecture littéraire³¹. Les enseignants que nous avons interrogés confirment une pratique du commentaire pictural finalisée par l'apprentissage du commentaire littéraire, en classe de français (Claude, 2014). Or, il nous semblait que certains types de peinture, comme la peinture non figurative ou celle qui fait appel à des conventions iconographiques savantes (Panofsky, 1969), étaient difficiles d'accès pour les élèves, du moins pour ceux qui n'y avaient pas été familiarisés dans leur milieu familial. Nous doutions par ailleurs que, compte tenu des différences sémiotiques entre la peinture et la littérature (notamment Marin, 1971), la pratique du commentaire pictural puisse permettre de faciliter l'apprentissage du commentaire littéraire.

³⁰ L'expression « lecture de l'image », utilisée dans les programmes de français de lycée et de collège, associe deux langages hétérogènes puisque le langage pictural est constitué d'ensembles de couleurs et de traits qui font sens sans conventions productives préétablies, du moins de type linguistique (voir, par exemple, Goodman, 1990) ; nous préférons de ce fait parler de « commentaire pictural » et désignons parallèlement par « commentaire littéraire » non pas l'exercice du baccalauréat français en tant que forme rhétorique (écrit fortement normé qui présente de manière organisée une interprétation justifiée d'un extrait littéraire), mais tout discours interprétatif métatextuel (Daunay, 2004). Nous utilisons le verbe « commenter » dans le même sens.

³¹ Programmes de collège (2015) : « les images sont l'occasion de les confronter à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes et de développer des méthodes d'analyse spécifiques pour chacun d'entre eux. » (p. 240).

Pour en savoir davantage, nous avons obtenu de 350 élèves de troisième et de seconde de l'académie de Créteil, scolarisés dans des établissements de recrutement socialement contrasté, qu'ils rédigent un commentaire sur un extrait littéraire et un autre sur une reproduction picturale. Les modalités d'exécution du travail étaient les mêmes pour les deux exercices et la consigne était rédigée semblablement : « écrivez dix lignes (au minimum) pour commenter (donnez quelques-unes de vos impressions) ». Nous avons mené une double analyse comparative du corpus obtenu, d'une part selon les objets (commentaire pictural ou littéraire) et d'autre part selon les établissements. Pour référence de l'activité attendue des élèves, nous nous sommes appuyée sur le modèle de la lecture littéraire comme « va-et-vient dialectique » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015, p. 93) entre, d'une part, la participation du lecteur, le plein exercice de ses droits (Rouxel et Langlade, 2004), et d'autre part, la lecture distanciée, attachée à la ressaisie du matériau obtenu eu égard aux droits du texte, *l'intentio operis* (Eco, 1985) ; modèle que nous avons élargi à la peinture, comme Chabanne et Dufays aux autres arts (2011).

Nos résultats montrent que les conduites cognitivo-langagières des élèves sont nettement différenciées, alors que la tâche pourrait sembler équivalente : les écrits des élèves sont majoritairement plus proches des normes scolaires quand ils écrivent sur le tableau que quand ils écrivent sur le texte littéraire, et cette différence s'accroît dans les établissements recrutant majoritairement des élèves de milieux défavorisés, ce qui confirmerait le bien-fondé du détour suggéré par les programmes. Mais nous montrons aussi que la possibilité d'un transfert des compétences acquises d'un exercice à l'autre est subordonnée à un accompagnement spécifique de la part des enseignants, qui doivent être en mesure d'aider les élèves à identifier ce qu'ils réussissent dans un exercice pour le transposer à l'autre, ce qui suppose que ces enseignants aient des outils leur permettant d'analyser finement les productions de leurs élèves.

Certains appuis théoriques nous paraissent susceptibles de leur fournir un appui : parmi d'autres ressources, c'est un rôle que pourrait jouer, nous semble-t-il, l'analyse que fait Schaeffer (2015) de l'expérience esthétique, d'autant qu'elle peut les aider à s'approprier certains choix des programmes. Par exemple, l'une des six finalités de l'enseignement du français au lycée (MEN, 2010) est définie comme « le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral. » (p. 2) ; dans le programme d'histoire des arts (MEN, 2015), il est précisé que « l'expérience esthétique et l'étude des œuvres sont à la source de la démarche pédagogique » (p. 287).

C'est pourquoi, dans cet article, nous nous demanderons dans quelle mesure le modèle de Schaeffer peut fournir aux enseignants un outil pour analyser les productions de leurs élèves et les aider à repérer ce qu'ils peuvent transposer d'un commentaire à l'autre. Après avoir rappelé la définition par Schaeffer de l'expérience esthétique, nous chercherons à faire apparaître des caractéristiques

langagières qui en sont une trace dans des commentaires issus de notre corpus et à en comparer les occurrences dans les deux types de commentaires, littéraire et pictural. Pour ce faire, nous avons sélectionné six commentaires qui nous semblaient représentatifs de certaines caractéristiques saillantes de l'ensemble du corpus : les commentaires de deux élèves de troisième, que nous nommerons Aurélie et Laura, scolarisées dans des collèges au public majoritairement défavorisé, et ceux d'une élève de seconde, Solveig, scolarisée dans un lycée de recrutement plutôt favorisé. Ces commentaires (voir annexe 1) portent sur un tableau de Kandinsky (1913) (voir annexe 2) et sur un texte de Colette (1929) (voir annexe 3). Nous donnerons également, pour mieux situer ces commentaires, un aperçu des résultats de l'analyse du corpus global.

Cadre théorique : l'expérience esthétique selon Schaeffer

Schaeffer situe l'expérience esthétique du côté de la réception et non du côté de l'objet — comme Genette avant lui dans *L'œuvre de l'art : La relation esthétique* (1996) ; et à la différence de Goodman dans *Langages de l'art* (1990), qui tient compte aussi des spécificités sémiotiques de l'objet. Il importe, selon Schaeffer, de ne « pas lier les symptômes de l'esthétique aux systèmes sémiotiques mais à des stratégies de réception » (2015, p. 53). Pour lui, on peut vivre une expérience esthétique d'un objet d'art, certes, mais aussi d'un autre objet. Cette expérience est selon Schaeffer à trois ressorts : elle est attentionnelle, émotive et hédonique. Mais il n'y a pas d'attention, d'émotion ni de plaisir spécifiquement esthétiques : en effet, l'expérience esthétique « exploite le répertoire commun » de nos ressources dans ces domaines, « mais en leur donnant une inflexion non seulement particulière, mais bien singulière » (p. 12). Pour le premier ressort, l'attention en mode esthétique, Schaeffer le définit comme ayant, par rapport au mode standard, trois spécificités : premièrement, elle ne se donne pas un but unique, elle est finalisée de façon ouverte ; deuxièmement, elle est plus dense et prend en compte des caractéristiques plus fines de l'objet ; troisièmement, elle traite simultanément des caractéristiques qui seraient ordinairement envisagées successivement. Le sujet consacre donc plus de temps à son objet et l'envisage de façon plus minutieuse et plus cohérente, faisant interagir différentes sources d'information. En ce qui concerne son second ressort, l'émotion, l'expérience esthétique se distingue d'une autre expérience par son caractère émotivement saturé. D'une part, ceci est lié aux spécificités de l'attention esthétique : « toute émotion est le produit [...] d'une évaluation cognitive » (p. 141), donc l'attention aiguisée qu'elle génère est susceptible de produire davantage d'émotions ; d'autre part, l'affectivité du sujet est entièrement engagée : les émotions produites ont un « caractère réel » (p. 160), il n'y a pas de mise à distance de l'objet (même si l'expérience n'a pas d'incidence directe sur le sort du sujet). Enfin, l'expérience esthétique doit, pour exister, procurer du plaisir : c'est son troisième ressort, nécessaire pour compenser le caractère énergivore de l'attention et de l'émotion en mode

esthétique, bien plus intenses qu'en mode standard, alors que cette expérience n'a pas d'utilité instrumentale. Quelle est la spécificité de ce plaisir ? Schaeffer explique qu'il existe une « valence hédonique [...] qui sous-tend notre commerce avec le monde, avec autrui et avec nous-mêmes » (p. 194). C'est cette valence qui nous conduit à mettre fin ou à poursuivre nos différentes expériences, esthétiques ou non ; en mode standard, elle est liée non à l'action elle-même, mais à ses résultats, qui nous satisfont plus ou moins ; ce qui est spécifique à l'expérience esthétique, c'est que la valence hédonique se déplace vers le processus même, au cours duquel elle est évaluée par un « calculateur hédonique » (p. 197). Schaeffer définit ce dernier comme un retour métacognitif sur l'expérience.

Il faut cependant impérativement, si l'on veut mobiliser cette notion pour comprendre des prestations scolaires, tenir compte d'une caractéristique importante de l'expérience esthétique selon Schaeffer : « l'instauration de la relation esthétique implique toujours la constitution d'une enclave pragmatique protégée » (p. 203). C'est-à-dire que l'expérience esthétique doit exister pour elle-même, sans autre finalisation qu'elle-même, et donc constituer une suspension de nos interactions ordinaires avec l'environnement réel : c'est la condition pour qu'existe le mode d'attention et d'émotion particulier qu'elle exige, régulé par le bénéfice hédonique. Or, une tâche scolaire, surtout si elle est évaluée, ne peut le permettre. En contexte scolaire, l'expérience est nécessairement contrainte, même dans le cas de notre enquête qui, bien que n'étant qu'une expérimentation ne s'inscrivant pas dans une séquence d'enseignement, s'insérait toutefois dans le cadre scolaire : la durée de la passation était limitée (1h30 pour les deux exercices) et le professeur de français de la classe était présent.

Il nous semble cependant qu'à la condition de tenir compte de cette précision, les catégories définies par Schaeffer peuvent fournir des éléments de compréhension de l'activité des élèves, même si la situation scolaire ne peut permettre de vivre exactement l'expérience que décrit Schaeffer. Nous allons tenter de le montrer dans les six commentaires que nous avons sélectionnés en envisageant dans un premier temps l'expérience attentionnelle, dans un second temps l'expérience émotionnelle et dans un troisième temps l'expérience hédonique.

1. L'expérience esthétique comme expérience attentionnelle spécifique

Comme nous l'avons précisé, l'attention esthétique, premier des trois ressorts de l'expérience esthétique selon Schaeffer, a trois spécificités qui la distinguent de l'attention ordinaire : sa finalisation est plus ouverte, elle est plus dense et elle se nourrit simultanément de plusieurs sources. Qu'en est-il de ces trois spécificités dans les commentaires des élèves ?

1.1 La finalisation ouverte de l'attention esthétique

Pour Schaeffer, l'attention esthétique accepte les « focalisations multiples », alors que l'attention ordinaire se caractérise par la « monofocalisation » (p. 76) sur une « tâche assignée » (p. 317). Alors que dans l'exercice ordinaire de l'attention le but est d'aboutir, par le chemin le plus économique et le plus sûr, à la catégorisation de ce qui est lu, entendu ou vu, dans l'expérience esthétique, l'exploration se poursuit plus longtemps et se donne des finalités diverses.

Dans leur commentaire littéraire, Aurélie et Laura s'assignent pour tâche de saisir ce qu'elles considèrent, d'après les mots qu'elles utilisent, comme le sens univoque du texte. Cette finalisation apparaît en creux, puisqu'elles disent ne pas y parvenir : « ce texte est très difficile à cerner et à décrire »³² (Laura) ; « je ne vois pas très bien non plus où ce texte peut en venir » (Aurélie). La détermination du type de texte est une autre finalité que se donne Laura : « tout le texte est fait dans la description ». Classifier le texte dans un type est aussi une tâche assignée ponctuelle, dont on peut penser qu'elle découle de l'intégration d'une procédure scolaire apprise pour présenter un texte.

Concernant le tableau de Kandinsky en revanche, ni l'une ni l'autre des deux élèves ne finalise son attention par un but précis. Par exemple, le commentaire de Laura montre qu'elle ne s'attache pas à déterminer ce qui serait le référent incontestable de la figuration, puisqu'elle propose des identifications iconiques qu'elle présente explicitement comme personnelles et possiblement diverses : l'expression de l'alternative est récurrente (« un animal ou quelque chose d'effrayant », « à de l'eau [...] ou aussi au ciel ») ; des syntagmes comme « me fait penser », « le peintre devait être... », « mais cette idée me fait voir... » montrent la conception du tableau comme ouvert à des possibles interprétatifs variés, ceux qu'elle propose n'épuisant pas l'objet, elle-même en assumant plusieurs simultanément. Aurélie, quant à elle, explique qu'il serait vain de chercher à assigner un sens à valeur universelle à ce tableau puisque « chaque personne qui le regarde voit des choses différentes », elle-même comme les autres : « moi j'y vois... ». En écrivant « en réfléchissant bien on peut trouver plein de sens », elle explicite son appréhension du tableau comme un « univers polyphonique » (Schaeffer, 2015, p. 90) et, par rapport à l'expérience qu'elle faisait du texte, elle en perçoit mieux la richesse signifiante potentielle.

Seule Solveig nous semble finaliser son attention de façon ouverte, pour le texte aussi bien que pour le tableau. À propos de Kandinsky, la modalisation, qui permet à l'énonciateur de signaler l'énoncé comme subjectif, marque cette ouverture : « ces formes étranges peuvent montrer que la pluie... » C'est finalement « le trouble, la confusion des choses » qui l'emportent, donc la polyphonie. C'est aussi le cas à propos du texte de Colette au travers des formules « on peut voir que », « on a

³² Nous conservons l'orthographe des élèves dans les commentaires reproduits en annexe 1, mais nous la rectifions dans l'article pour en faciliter la lecture.

l'impression que » (répétée deux fois), « mais lorsqu'elle parle, à la fin [...] on s'aperçoit que ». L'attention n'est visiblement pas à la recherche de la fixation d'un sens univoque ni d'un phénomène stylistique précis.

Donc, l'attention s'ouvre à une finalisation plurielle dans les trois commentaires picturaux et dans un seul des commentaires littéraires. Les analyser ainsi peut permettre à l'enseignant de faire repérer aux élèves cette différence et de leur expliquer que leurs commentaires picturaux sont en ceci plus proches de ce qui est attendu, afin de les aider à reprendre leurs commentaires littéraires.

1.2 La densification attentionnelle

Pour Schaeffer, toute expérience attentionnelle, esthétique ou pas, est composée à la fois de traitements ascendants, soumis aux stimuli créés par l'objet, et de traitements descendants, c'est-à-dire les traitements conscients de certaines caractéristiques de l'objet. Dans l'expérience standard, seuls sont traités ainsi les traits de l'objet qui sont significatifs eu égard à la tâche assignée. L'expérience esthétique s'en distingue par la prise en compte descendante d'éléments qui, dans une expérience standard, auraient été laissés de côté comme non significatifs. Par exemple, pour une expérience esthétique visuelle, « les couleurs et leurs nuances font l'objet d'une discrimination plus fine et plus soutenue que dans le cas de l'expérience courante » (p. 56).

Nous prendrons ici l'exemple du commentaire d'Aurélié sur Kandinsky (nous pourrions faire le même type d'analyse pour les deux autres commentaires picturaux) : la commentatrice porte son attention sur les signes iconiques, « village », « colline », « forêt », « chemin », mais aussi sur les indices plastiques : réinvestissant sans doute des compétences cognitivo-langagières acquises en arts plastiques ou en histoire des arts, elle trouve les mots pour parler des teintes (« rouge », « jaune », etc.), de leur saturation (« très vives »), de leur système (« pas bien accordées »), de la texture de la couche picturale (« ont déteint »), mais aussi du dessin, plus précisément du détournement (« contours très épais », « pas très nets »), et enfin de l'organisation de la surface picturale (« le coin en bas à gauche »), de sa plus ou moins grande densité (« rempli »).

Les commentaires littéraires présentent moins souvent les marques de cette densification de l'attention telle que la décrit Schaeffer, en donnant notamment l'exemple, dans la réception poétique, de la « reconcrétisation du matériel sonore » (p. 106), c'est-à-dire la prise en compte des phénomènes sonores selon un mode acoustique et pas seulement linguistique. Aucun des trois commentaires sur le texte de Colette ne fait état d'un tel traitement de la réalité sonore du texte (pourtant, certaines allitérations nous semblent très visibles, comme l'allitération en [s] dans « L'autre source, presque invisible, froissait l'herbe comme un serpent, s'étalait secrète au centre d'un pré où les narcisses... »). En évoquant la densité des adjectifs à l'appui de la caractérisation du texte comme descriptif, Laura appréhende certes la nature des mots comme significative, mais de manière très ponctuelle (et d'ailleurs, le texte présente peu d'adjectifs, de sorte qu'on peut faire

l'hypothèse qu'elle plaque un savoir scolaire plus qu'elle ne donne du sens au texte). En revanche, quand Solveig écrit, dans son commentaire sur Colette, « on peut sentir qu'elle a été écrite avec mélancolie [...] on a l'impression qu'elle les vit en même temps qu'elle les raconte », il nous semble qu'elle porte attention aux choix d'écriture, au registre qu'ils produisent et au rapport entre temps du récit et temps de la narration. Cela pourrait s'interpréter comme une première diversification des sources attentionnelles. Est-ce parce qu'elle a été initiée aux méthodes du commentaire littéraire (au sens de l'exercice scolaire), en tant qu'élève de seconde, que Solveig a, par rapport aux deux élèves de troisième, une approche différente du texte ?

1.3 Le traitement simultané de plusieurs sources informationnelles différentes

L'attention esthétique, selon Schaeffer, se distingue enfin par « le traitement parallèle de plusieurs sources informationnelles différentes » (p. 317). Le sujet prête attention « simultanément à des phénomènes dont les sources, la nature et la signification éventuelle sont très diverses » (p. 71). Il les fait interagir alors que, d'ordinaire, ils seraient traités successivement et indépendamment.

Le commentaire de Solveig sur le tableau Kandinsky illustre cette caractéristique de l'attention. Le titre du tableau constitue une première source informationnelle. Elle l'interprète comme une mise en abyme du processus de création : le peintre « aurait littéralement fait un paysage sous la pluie ». La visibilité atténuée des lignes délimitant les ensembles figuratifs, qu'« on distingue malgré tout », évoque de l'eau ayant coulé sur un paysage. De surcroît, Solveig donne des effets de sens à ce processus de création affiché puisque l'effet de pluie venant brouiller le tableau est interprété comme le lieu d'une vision spécifique du monde : le quotidien rassurant reste perceptible comme en filigrane, tandis qu'est représenté ce qui, le désordonne, le menace. La seconde source mobilisée par Solveig est constituée de connaissances en histoire de l'art : elle sait que le mot paysage ne désigne pas seulement le spectacle d'un lieu réel, mais aussi un genre pictural. Ceci lui permet d'appréhender les écarts de ce paysage de pluie avec les normes du genre : « en revanche, le tableau est vif en couleurs, en opposition aux tableaux souvent sombres quand ils représentent un orage ». Elle perçoit donc un horizon d'attente avec lequel le tableau entretient un jeu dialectique de conformité (on devine encore les maisons ou la montagne) et d'écart (puisque la pluie est présente par sa figuration, mais aussi par le traitement même de la couche picturale, qui rend ses effets presque tangibles, alors que les teintes restent vives). Le tableau montre simultanément le paysage tel qu'attendu dans la tradition picturale, et sa déformation (« formes étranges ») ; il déconcerte ainsi le spectateur dont il bouscule les attentes. Une troisième source informationnelle sous-tend les deux premières : l'observation fine des lignes, formes, teintes, textures.

La commentatrice trouve donc les mots pour exprimer une expérience esthétique très spécifique, et en cela, « difficile à dire » (Chabanne et Dufays, 2011, p. 16) : elle passe par un jeu de mots (« il aurait littéralement fait un paysage sous la pluie ») en utilisant le conditionnel dans une valeur modalisante,

ce qui lui permet de prendre de la distance avec l'acceptation littérale du titre, qu'elle comprend comme la description d'un processus de création allégorique et non réel, puisque justement la vivacité des couleurs échappe au processus de dilution. Par ailleurs, son commentaire laisse palpable la tension, le tâtonnement pour trouver le mot juste, par la formule « une sorte de désordre », mais aussi par la juxtaposition de deux mots quasi synonymes, « le trouble, la confusion des choses ». L'effort de dire l'indicible est perceptible, comme pour laisser au langage pictural son étrangeté constitutive, caractéristique langagière qui nous semble relever d'un discours expert sur l'art. Quant à l'appréhension que Solveig a du texte de Colette, elle apparaît à l'analyse comme différente : même si nous avons remarqué qu'elle prête attention à l'écriture, il ne s'agit pas, selon nous, d'un traitement descendant aussi fin que celui qu'elle opère sur le tableau ; elle ne met pas en mots une déconstruction des moyens du dire qui générerait son ressenti de mélancolie. Donc, même si, par rapport aux deux autres élèves, Solveig nous a semblé avoir une conception du texte plus propice à l'expérience esthétique telle que la définit Schaeffer, il semble qu'elle va plus loin aussi, dans cette expérience, avec le tableau de Kandinsky.

Ainsi, nos exemples démontrent que les trois spécificités attentionnelles de l'expérience esthétique selon Schaeffer se trouvent davantage dans les trois commentaires picturaux que dans les trois commentaires littéraires. Or, si nous nous référons au corpus global de la recherche dont nous tirons ces six commentaires (Claude, 2015), cette tendance est également confirmée. Nous avons repéré, dans les 700 commentaires recueillis, certaines opérations cognitivo-langagières qui croisent celles que nous venons de définir en référence à Schaeffer. Elles sont plus favorables à la peinture qu'à la littérature : ainsi, 39 % des élèves conçoivent-ils différentes directions de sens du tableau, ce qui peut renvoyer à la focalisation multiple de Schaeffer, contre 22 % pour la littérature. 52% des commentaires picturaux sont appuyés sur des caractéristiques formelles de diverses natures, ce qui est un élément de densification attentionnelle, contre 18,5 % pour la littérature. Enfin, 27,5 % des commentaires picturaux appréhendent le tableau comme un système signifiant complexe, ce qui signifie qu'ils font interagir des sources informationnelles différentes, contre 7,5 % pour les commentaires littéraires. Pour tous ces critères, l'écart de réussite entre commentaire littéraire et commentaire pictural s'accroît, en faveur de ce dernier, dans les établissements de recrutement défavorisé.

Les catégories de Schaeffer peuvent être utiles aux enseignants de français, s'ils souhaitent pratiquer le détour par le commentaire pictural pour travailler le commentaire littéraire, un outil pour analyser les productions de leurs élèves et pour aider ces derniers à repérer leurs réussites en commentaire pictural et à les transposer d'un commentaire à l'autre.

2. L'expérience esthétique comme expérience émotionnelle spécifique

Comme nous l'avons précisé, Schaeffer définit deux spécificités de l'émotion en mode esthétique : d'abord, comme elle est liée à l'attention, qui est plus intense que dans l'expérience ordinaire, elle est elle-même plus intense. Ensuite, elle engage pleinement le sujet. Ces deux spécificités concernent, selon notre analyse, les trois commentaires picturaux et un seul des commentaires littéraires.

2.1 Une évaluation cognitive produisant l'émotion

Les deux commentaires d'Auréliel relèvent d'une évaluation très différenciée de leur objet. Le commentaire pictural se clôt sur une appréciation (« on peut trouver plein de sens à ce tableau ») alors qu'il s'ouvrait sur la dépréciation (« pas très joli à première vue »). Au contraire, pour le commentaire littéraire, tout se passe comme si Auréliel s'apprêtait à jouer le jeu, comme elle l'a fait avec le tableau : « on s'imagine très bien le paysage ». Cette première impression favorable du texte pourrait se poursuivre par ce que Schaeffer nomme « l'attitude esthétique » (p. 147), c'est-à-dire une activité attentionnelle fine qui produit une émotion appréciative qui elle-même relance la dynamique attentionnelle. Mais on ne peut pas produire intentionnellement une émotion appréciative³³. C'est pour Auréliel lectrice de Colette l'émotion dépréciative qui prend le pas sur l'émotion appréciative et lui fait interrompre, avec ce qui semble presque être du ressentiment, son expérience esthétique : récurrence des phrases négatives, « on ne comprend pas très bien », « je ne vois pas très bien non plus » — incrimination qui pourrait d'ailleurs porter sur la forme scolaire davantage que sur le texte, comme si elle pressentait que n'avoir accès qu'à un extrait (« un tout petit morceau de texte ») pouvait l'empêcher de profiter de sa lecture.

2.2 De « véritables émotions »

Les émotions en contexte esthétique ne sont pas, selon Schaeffer, « des quasi-émotions, des émotions feintes ou des semblants d'émotion » (p. 150) ; l'affectivité du sujet y est véritablement engagée. C'est visiblement le cas pour le commentaire pictural de Laura, saturé par des marques grammaticales de la première personne et par des modalisateurs. De l'idée d'un « peintre triste ou encore énervé », elle glisse vers un retour sur soi, s'appropriant ces affects : « cette idée me fait voir dans le tableau la mort par le rouge du tableau » ; les sentiments d'abord prêtés au peintre deviennent ceux de la commentatrice. Par opposition, son commentaire littéraire ne présente aucune marque explicite de la subjectivité, aucune occurrence de la première personne. Le traitement de l'enfance « d'une manière que seuls les adultes peuvent évoquer » — et sans doute que seuls les adultes peuvent comprendre — lui apparaît comme inadéquat à sa magie : le conditionnel, « le texte pourrait parler de cette période », est une expression de l'irréel, auquel

³³ « Je peux certes me mettre dans une situation donnée en espérant que je vais y ressentir telle ou telle émotion, mais je ne peux pas produire intentionnellement cette émotion » (p. 147).

s'oppose le présent, qui définit la réalité décevante de ce texte. On peut y lire le refus de jouer le jeu d'un texte qui trahit l'enfance en l'évoquant de façon incompréhensible pour les enfants.

Les commentaires de Laura et d'Aurélié sur Kandinsky nous semblent relever de l'attitude esthétique que décrit Schaeffer : l'activité attentionnelle donne lieu à l'évaluation favorable qui fait naître l'émotion, engageant pleinement le sujet dans son expérience et relançant en retour une dynamique attentionnelle saturée. Au contraire, ce qu'elles écrivent sur l'extrait de Colette montre le désengagement de ce processus. Seuls les deux commentaires de Solveig apparaissent comme équilibrés sur ce plan.

Qu'en est-il dans le corpus global ? L'un de nos critères concerne l'engagement du sujet dans son commentaire, ce que nous évaluons par le biais de diverses marques langagières (par exemple, présence du sujet de l'énonciation, modalisations, jugements de valeur explicite, indices d'une activité interprétative...). 60,5 % des commentaires picturaux contre 45,5 % littéraires sont concernés par cet investissement subjectif qui, même s'il ne suffit pas à garantir la présence de l'émotion, en est pour Schaeffer une condition : ce qui confirmerait les conclusions que nous tirons de nos trois exemples. Les effets de l'engagement de soi dans le commentaire pictural pourraient donc être rendu visibles aux élèves par le biais de leur commentaire pictural, qui en porte plus souvent la trace, et les moyens de sa transposition au commentaire littéraire être proposée à leur réflexion.

3. L'expérience esthétique comme expérience hédonique

Schaeffer précise que le plaisir trouvé à l'expérience esthétique est déterminant pour le spectateur de la peinture, car, car, contrairement à la littérature, au cinéma ou à la musique, la durée que lui consacre le récepteur ne dépend que de lui³⁴. Deux facteurs interfèrent pour définir ce qu'il nomme la « valence hédonique » : la fluence et la curiosité. La fluence désigne l'impression de facilité, de fluidité ; certains traits de l'objet comme la simplicité, la symétrie et la cohérence peuvent la favoriser. Mais en fonction des arrière-plans cognitifs et culturels dont dispose le récepteur, elle peut aussi générer l'ennui : la curiosité est alors nécessaire pour que le spectateur poursuive son expérience esthétique, c'est l'aiguillon qui maintient son contact avec l'objet.

Les commentaires des élèves nous semblent se situer diversement entre les deux pôles de l'ennui et de la curiosité. Dans le commentaire de Laura sur le tableau de Kandinsky, les liens de coordination ou de subordination sont denses, comme si le discours ne se satisfaisait pas d'une proposition, mais avait toujours besoin de se préciser ; les formules « me fait penser à... », « il y a aussi », « mais cette idée me fait voir », « on dirait aussi » confirment cette dynamique de l'activité attentionnelle qui

³⁴ L'approche sémiologique souligne cette différence : contrairement à d'autres formes d'art qui s'inscrivent dans un déroulement temporel, la durée de l'appréhension du tableau reste englobée, intégrée dans l'instant d'unité de vision ; c'est-à-dire que le tableau « ne se donne que dans son achèvement, dans sa pleine et entière visibilité où rien n'est à venir » (Marin, 1971, p. 21).

correspond à ce que Schaeffer définit comme la curiosité. Sur l'extrait de Colette, en revanche, le constat d'incompétence ouvre et clôt le commentaire : la curiosité ne prend pas, l'ennui prend le dessus, car le texte est jugé trop difficile.

Dans le commentaire littéraire d'Aurélié, l'ennui semble au contraire venir de trop de facilité : « on ne voit que ce qui est en surface », « on ne sait rien d'elle à part sa description physique », « on ne voit pas les sentiments des personnages ». On peut émettre l'hypothèse que la commentatrice aurait souhaité que le texte lui donne un accès à l'intériorité des personnages, et peut-être, par procuration, d'elle-même : « le texte ne parle que du "physique" des personnages » (mentionné à deux reprises), ce qui fait que la curiosité est en berne et que l'expérience esthétique s'interrompt – « ce livre ne me plairait pas ».

Quant aux deux commentaires de Solveig, les connecteurs (« c'est-à-dire », « mais (on distingue malgré tout) », « en revanche ») et les verbes explicitant l'activité interprétative (« on a l'impression que », « peuvent montrer », « on peut voir que ») signalent une attention qui s'approfondit, se réajuste, ce qui marque la curiosité. Pour autant, cette curiosité ne relance pas l'activité attentionnelle : arrivée à la fin de l'extrait, la commentatrice s'arrête, se soumettant donc à la temporalité propre du texte. Pour le tableau, tout se passe comme si elle mettait fin à son investigation parce qu'elle aurait l'impression d'avoir élucidé le mystère de ce tableau atypique (« montrer le trouble, la confusion des choses »). Comment l'expliquer? Le plaisir qu'elle tire de son expérience est-il trop faible pour que se poursuive le processus par lequel l'attention et l'émotion s'intensifient réciproquement? Considère-t-elle qu'elle a fait ce qu'on lui demandait et que cela suffit?

L'analyse de notre corpus global ne prévoyait pas d'indicateurs de la valence hédonique de l'activité, mais la consigne autorisait les élèves à omettre l'un des deux exercices : or, ils le font plus souvent pour le texte (30,5 %) que pour la peinture (5,5 %), l'écart étant plus net encore pour les élèves scolarisés dans des collèges de recrutement défavorisés (1,5 % ne traitent pas la peinture et 47,5% le texte). On peut donc penser que le « calculateur hédonique » de ces élèves est *a priori* plus favorable à la peinture qu'à la littérature. Mais, en contexte scolaire, peut-on considérer cette valence hédonique comme une condition sans laisser aux élèves le choix des œuvres qu'ils commentent? Nous avons par ailleurs remarqué que Solveig semblait mettre fin à son expérience esthétique face au texte de Colette une fois la tâche scolaire accomplie. Nous retrouvons ici la réserve que nous avons formulée dans le cadre théorique. Le contexte scolaire n'autorise pas, pour les élèves, la suspension des préoccupations autres qu'esthétiques, notamment celle de s'acquitter d'une tâche imposée dans un temps limité. En ceci, on peut penser qu'il ne permet pas exactement une expérience esthétique selon la définition de Schaeffer. Il est en ceci nécessaire, comme nous avons tenté de le faire, de transposer les éléments de sa réflexion à ce contexte spécifique.

Conclusion

Nous avons tenté de montrer, à travers quelques exemples, que des commentaires d'élèves peuvent être analysés comme la mise en mots d'une expérience qui s'apparente, de plus ou moins près, à l'expérience esthétique telle que la définit Schaeffer (même s'il faut tenir compte du contexte scolaire, qui ne permet pas d'en faire une « enclave pragmatique ») : attention descendant à un grain de détail fin, multipliant les sources informationnelles et s'ouvrant à des finalités diversifiées ; attention et émotion se nourrissant l'une l'autre ; aiguillon de la curiosité entretenant ce cercle vertueux. L'analyse de certaines caractéristiques langagières des commentaires picturaux des trois élèves permet de penser qu'ils résultent d'une expérience qui en est assez proche, alors que c'est le cas d'un seul des commentaires littéraires, celui de Solveig. Ceci croise les résultats de notre analyse comparative du corpus global : par rapport au commentaire littéraire, nous avons constaté une meilleure réussite du commentaire pictural, notamment dans les collèges recrutant majoritairement dans les milieux défavorisés

Nous en proposons plusieurs éléments d'explication, que nous ne pouvons pas développer dans cet article (pour une synthèse, voir Claude, 2016), mais dont il suffit de préciser qu'elles tiennent aux différences d'un contexte à l'autre, différences sémiologiques entre peinture et littérature¹, mais aussi différences du rapport aux deux objets des élèves, qui considèrent majoritairement la peinture comme un objet ouvert à l'interprétation, de forme signifiante, de sens possiblement pluriel, et le texte littéraire comme fermé à l'interprétation, de forme transparente, nécessairement monosémique. Or, la sociologie des apprentissages nous apprend que dans les différents dispositifs de *détour* (comme les ateliers relais où sont proposées aux élèves en difficulté des activités plus ludiques, plus proches de leurs goûts supposés), les élèves les plus éloignés des réquisits scolaires n'identifient pas toujours les apprentissages visés *in fine* et leur transfert possible du contexte du *détour* à celui du *retour*, car ils ne repèrent pas le lien entre les objets abordés dans chacun des deux contextes (Henri-Panabière, Renard et Thin, 2013 ; Bonnéry et Renard, 2013).

En ce qui concerne notre objet, la réussite pour tous les élèves du *détour* par l'œuvre picturale pour apprendre à commenter le texte littéraire est de même conditionnée à une didactisation telle qu'elle permette aux élèves de faire des liens entre les deux exercices et de prendre conscience de ce qu'ils mettent en œuvre dans leur commentaire pictural et qu'ils pourraient transposer en commentaire littéraire. Il nous semble que le modèle de Schaeffer, à condition qu'on l'adapte au contexte scolaire, peut être utilisé comme un outil de compréhension de l'activité qui permet de commenter, et qu'en cela sa connaissance peut aider les enseignants à analyser les productions de leurs élèves, à y repérer les acquis qui peuvent faire l'objet d'une décontextualisation de manière à accompagner le *retour* du *détour* : ce qui nous paraît constituer une piste fructueuse pour la formation des enseignants.

- Bonnéry, S. et Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. *Sociologie d'un détour*. *Lien social et Politiques*, (70), 135–150.
- Chabanne, J.-C. et Dufays, J.-L. (dir.). (2011). Parler et écrire sur les œuvres : une interdidactique des enseignements artistiques et culturels. *Repères*, (43). Consulté à l'adresse <https://reperes.revues.org/203>
- Claude, M. S. (2014). Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ? *Recherche & formation*, (77), 103–115.
- Claude, M. S. (2015). Commenter la peinture, commenter la littérature. *Pré-supposés, limites et perspectives d'un détour* (thèse de doctorat). Université Paris 8 St-Denis.
- Claude, M. S. (2016). Commentaire de la peinture et commentaire de la littérature : étude comparée de l'activité des élèves. Dans A. Petitjean (dir.), *Recherches textuelles n°14 : Didactique du français et de la littérature*. Metz: CREM, Université de Lorraine.
- Colette, S.-G. (1929). *Sido ou les points cardinaux*. Paris: Kra.
- Daunay, B. (2004, décembre). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Les cahiers THÉODILE*, (5), 49–61.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe* (3^e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Grasset. (Original publié en 1979)
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art : La relation esthétique* (Tome II). Paris: Seuil.
- Goodman, N. (1990). *Langages de l'art : une approche de la théorie des symboles*. Nîmes: Jacqueline Chambon.
- Henri-Panabière, G., Renard, F. et Thin, D. (2013, avril-mai-juin). Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue française de pédagogie*, (183), 71–82. Consulté à l'adresse <http://rfp.revues.org/4168>
- Kandinsky, V. (artiste). (1913). *Paysage sous la pluie*. New York: Collection du Guggenheim Museum.
- Marin, L. (1971). *Études sémiologiques. Écritures, peintures*. France: Klincksieck.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN), Gouvernement de la République française. (2010, 30 septembre). *Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire* [document Web]. Programmes d'enseignement du lycée (Bulletin officiel spécial n°9). Accessible à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html>
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN), Gouvernement de la République française. (2015, 26 novembre). *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* [document Web] (Bulletin officiel spécial n°11). Accessible à l'adresse http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400
- Panofsky, E. (1969). *L'œuvre d'art et ses significations : Essais sur les « arts visuels »*. Paris: Gallimard.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses universitaires de Rennes
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris: Gallimard.
- Vouilloux, B. (2006, avril). Du figurai iconique. *Poétique*, 2(146), 131–146. Accessible à l'adresse https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=POETI_146_0131

Article 7

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

La réflexion proposée dans cet article s'articule sur une recherche doctorale qui tente de croiser sociologie des apprentissages et didactique pour interroger l'intégration de la *lecture* de la peinture dans le cours de français (Claude, 2015). Les programmes de la discipline, en France, donnent une place croissante aux arts visuels. Par exemple, dans la partie intitulée « Lecture et compréhension de l'écrit et de l'image » des nouveaux programmes de collège (p. 236 pour le cycle 4), il est question d'acquérir des « éléments d'analyse de l'image », de « fréquenter des œuvres d'art », d'aborder le « dialogue entre les arts ». La « visite de musée » est une des activités conseillées. Plus précisément, le travail sur l'image est préconisé comme un *détour* à même de faciliter l'acquisition de compétences susceptibles de bénéficier à la lecture littéraire : « les images sont l'occasion de les confronter à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes » (p. 240). Cette évolution des programmes pourrait s'expliquer par le fait que les élèves sont réputés plus familiers des images que des textes, comme souligné dans un rapport de l'Inspection générale, « la démarche d'analyse pour " déchiffrer " une image est plus spontanément reçue par les élèves », de sorte que l'image peut être « un détour pédagogique opérant pour établir une écoute, une adhésion au départ refusés » (Waysborg-Loing, 2000, p. 16).

Les programmes incluent la peinture parmi les images³⁵. Or, on peut douter qu'apprendre à donner sens à la peinture puisse faciliter la même opération sur la littérature, les deux arts étant très différents sur le plan sémiotique : Goodman (1990) désigne la peinture comme un système symbolique « dense », qu'on ne peut décomposer en un nombre fini d'éléments, contrairement aux langages articulés. Eco (1976) écrit que les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits ne font pas l'objet d'un encodage de type linguistique : un tableau élabore ses propres corrélations entre composantes plastiques et contenu en même temps qu'il élabore ce contenu. Par ailleurs, on peut penser que certaines peintures, comme la peinture non figurative ou la peinture d'histoire, notamment religieuse, sont d'accès difficile pour les élèves, plus particulièrement pour ceux qui n'y ont pas été familiarisés dans leur milieu familial.

C'est pourquoi nous avons souhaité interroger, d'après des productions écrites de collégiens et de lycéens, ce détour par l'image supposé facilitateur. Nous avons obtenu de 350 élèves de troisième et

³⁵ Ce qui en soi peut questionner car la peinture ne fait pas nécessairement image et, même quand elle est figurative, ses effets de sens ne peuvent se réduire à ceux qui tiennent à sa fonction représentative (Damisch, 1995).

de seconde de l'académie de Créteil, scolarisés dans des établissements de recrutement socialement nettement contrasté (de 60% de catégories socio-professionnelles défavorisées à 10%), qu'ils rédigent un commentaire d'extrait littéraire et un autre d'une reproduction picturale. Les conditions de travail étaient les mêmes pour les deux exercices et la consigne était rédigée semblablement : « écrivez dix lignes (au minimum) pour commenter (donnez quelques-unes de vos impressions) »³⁶. Suivait une phrase autorisant à ne pas traiter l'une de ces deux activités en expliquant pourquoi. Nous avons mené une double analyse comparative du corpus obtenu, d'une part selon les objets (pictural ou littéraire), d'autre part selon les établissements. Nous avons complété ce matériau par des entretiens post-passation avec 11 groupes de 2 à 4 élèves issus des établissements les plus défavorisés. Pour référence de ce que les élèves sont supposés apprendre, nous nous sommes appuyée sur le modèle de la lecture littéraire comme « va-et-vient dialectique » (Dufays, 2015 : 93) entre, d'une part, la participation du lecteur (l'activité du « lu » et du « liseur » de Picard, 1986), le plein exercice de *l'intentio lectoris* (Eco, 1985), et, d'autre part, la lecture distanciée (l'activité du « lectant »), attachée à la ressaisie du matériau obtenu eu égard aux droits du texte, *l'intentio operis* ; modèle que nous avons élargi à la peinture comme Chabanne et Dufays aux autres arts (2011). Nous avons défini des caractéristiques langagières qui nous ont permis d'établir des typologies des écrits des élèves selon qu'ils s'approchaient plus ou moins de ce modèle³⁷.

Nos résultats montrent qu'ils en sont majoritairement plus proches sur la peinture que sur la littérature et que cette différence s'accroît dans les établissements de recrutement plus défavorisé. Dans la recherche globale, nous en proposons pour explication les écarts sémiotiques entre les deux arts, qui ont nécessairement des incidences herméneutiques (notamment Marin, 1971), et, par conséquent, didactiques³⁸ : ce qui nous amène à la conclusion que le transfert des compétences acquises d'un exercice à l'autre ne peut pas être immédiat et que sa réussite est subordonnée à un étayage spécifique de la part des enseignants, qui consiste à amener les élèves à identifier ce qu'ils réussissent dans un exercice pour le transposer à l'autre. Pour autant, à la condition que soit prise en charge cette médiation du *retour* au bénéfice de la lecture littéraire des apprentissages réalisés dans le *détour* par la peinture peut être une ressource précieuse pour l'enseignement de la littérature. Pour y parvenir, il est cependant nécessaire de tenir compte du second facteur explicatif que nous

³⁶ La formulation de cette double consigne, qui se justifie par les besoins de notre recherche et non par un objectif didactique, doit être expliquée : nous souhaitons obtenir des élèves qu'ils produisent un texte rendant compte de leur réception ; or notre enquête auprès des enseignants nous a permis de savoir que « donner ses impressions » était la consigne la plus fréquemment utilisée pour orienter les élèves de troisième vers ce type de texte. La consigne « commenter » était en revanche plus souvent donnée aux élèves de seconde (pour autant, l'objet de notre recherche n'est pas le commentaire en tant que genre scolaire et universitaire).

³⁷ Nous ne pouvons en donner le détail dans le volume de cet article : pour un aperçu synthétique, voir Claude 2016b

³⁸ Ce qui peut faire douter du bien-fondé de l'expression « lecture de la peinture » dans les programmes, si elle est prise en pied de la lettre.

faisons apparaître de la meilleure réussite sur la peinture et qui concerne le rapport différent qu'ont les élèves aux deux arts : souvent peu préparés par leur expérience extra-scolaire à la réception de la peinture, notamment religieuse, manquant de ce fait souvent des savoirs culturels qu'elle réclame, ils déclarent pourtant très majoritairement en entretien en avoir plus de goût et de familiarité que de la littérature.

C'est l'examen de cet apparent paradoxe que nous nous proposons d'approfondir par cet article : le fait que les élèves ne s'investissent pas de la même façon dans la réception de l'un et l'autre des deux objets, qu'ils ne leur donnent pas la même place dans leurs préférences culturelles, nous semble une donnée essentielle à analyser et à prendre en compte pour la réussite du *détour* et de son *retour*.

Cadre théorique

Même si nous nous appuyons sur des éléments issus des sciences de l'art et de la didactique du littéraire, nous mobiliserons ici prioritairement les cadres sociologiques de notre recherche, qui sont ceux de la sociologie de la culture (Bourdieu & Darbel, 1966) et de la sociologie scolaire, plus précisément ce qui, dans l'approche curriculaire, interroge la façon dont la forme scolaire met à l'épreuve les dispositions (Bourdieu & Passeron, 1970) dont les acteurs sont différemment porteurs (notamment Bautier & Rayou, 2013).

Notre approche, même si elle se réfèrera à certains résultats quantitatifs issus de notre recherche doctorale, sera principalement qualitative et tentera d'accéder au rapport que les élèves ont aux deux objets, c'est-à-dire à leurs logiques d'analyse. Les registres cognitif, culturel et identitaire symbolique, tels que les définissent Rayou et Bautier (2013), nous fourniront un outil d'analyse puis de comparaison (d'un contexte social à l'autre et d'un art à l'autre) de ces logiques telles qu'elles apparaissent dans les textes des élèves et dans les entretiens post-passation : selon ces auteurs, « les apprentissages scolaires mettent en jeu des registres différents et complémentaires de mobilisation des élèves ». Le premier est « cognitif », constitué, pour l'activité qui nous intéresse, d'opérations permettant ou non, selon les cas, de construire et d'étayer une interprétation solide et cohérente. Le deuxième registre, « culturel », est fait, dans notre cas, de savoirs linguistiques, iconographiques, ou encore de savoirs généraux sur les contextes de production et de réception. Le troisième est « symbolique » : une activité scolaire « construit un certain type d'identité personnelle et relie à une communauté pour laquelle il vaut » (p. 32) ; dans le cadre du processus dialectique de construction du sens tel que nous l'avons défini, il faut accepter d'investir son émotion et ses valeurs dans sa réception mais aussi de justifier ses hypothèses en fonction des caractéristiques objectives du texte ou du tableau, car c'est nécessaire pour les communiquer à autrui ; ce processus d'investissement de soi puis de ressaisie des fruits de cet investissement n'est pas anodin sur le plan identitaire. Ces

registres nous semblent donc pouvoir fournir aux enseignants un outil d'analyse fine du mode d'appropriation par les élèves de l'un et l'autre des deux objets, et de ce fait une aide pour l'étayage du transfert des apprentissages d'un art à l'autre, dans le cadre d'une pratique du *détour* par la peinture. Nous y reviendrons plus précisément à partir d'exemples de textes d'élèves. Mais nous commencerons par l'acceptation plus fréquente de l'exercice proposé sur la peinture, ce qui est un premier élément de connaissance du registre que nous nommons de l'identité symbolique.

1. L'impression de familiarité et de compétence

1.1. Le choix moins fréquent de ne pas traiter la peinture

Une partie des élèves de notre corpus a choisi de ne pas traiter l'un des deux objets, comme le proposait la consigne. Ils sont sensiblement plus nombreux à ne pas traiter le texte (30,5%) que la peinture (5,5%). L'écart est plus net encore si nous ne retenons que les travaux des élèves scolarisés dans des collèges de recrutement majoritairement défavorisé (47,5% laissent de côté le texte et 1,5% la peinture). Or nous avons constitué notre corpus de manière à harmoniser autant que possible le niveau de difficulté entre peinture et littérature (même si rien, bien sûr, ne peut garantir indiscutablement cette équivalence). Pour chaque corpus, la proximité temporelle des œuvres devait favoriser une certaine homogénéité des implicites culturels nécessaires à leur appréhension. Plus précisément, pour le corpus du xx^e siècle, un extrait d'*Orphée* de Cocteau (1927) et *La Crucifixion blanche* de Chagall (1938) impliquaient l'un et l'autre des références culturelles savantes. Un extrait de *Sido* de Colette (1929) soulevait la difficulté d'une œuvre intimiste, comme c'était le cas aussi de *La famille de Saltimbanques* de Picasso (1905). Enfin, au caractère très musical du « Pont Mirabeau » d'Apollinaire (1913) nous semblait pouvoir faire pendant *Paysage sous la pluie* de Kandinsky (1913), tableau exigeant la prise en compte des effets de sens des teintes, des formes et des textures. Pour le corpus du xvii^e, nous avons recherché le même type d'homogénéité en proposant *Stances à Marquise* de Corneille (1658), la scène 1 de l'acte V d'*Andromaque* (1667) et deux tableaux dont la difficulté d'accès nous semblait valoir celle que pouvait poser aux élèves la langue du xvii^e : *La Nativité ou le Nouveau-né* de Georges de la Tour (entre 1645 et 1650), scène traitée de façon peu conventionnelle ; et *Ulysse remet Chrysis à son père* de Claude Gellée (vers 1644), dont la référence à l'Illiade présente dans le titre est très peu explicative du tableau et dont le traitement des figures est allusif et peu narratif. Enfin *Le Tricheur à l'as de carreau* de Georges de la Tour (vers 1635), scène de genre très théâtralisée, nous paraissait présenter le même type d'intérêt et de difficulté que la scène 10 de l'acte III du *Malade imaginaire* (1673). La passation étant indépendante de toute séquence didactique et de toute évaluation, le fait que bien plus d'élèves choisissent de ne pas traiter l'extrait littéraire nous semble donc pouvoir s'expliquer par l'impression d'une meilleure

compétence sur la peinture, et non par une facilitation effective induite *a priori* par un objet ou par l'autre.

1.2. La déclaration de préférence

D'après nos entretiens post-passation, les élèves que nous avons interrogés disent ne pas donner aux deux arts la même place dans leurs préférences culturelles. Ils se déclarent plus réceptifs à la peinture, qui les émeut, alors que le texte les laisserait de marbre, comme le montre cet extrait d'entretien, choisi parmi de multiples autres exemples :

Hafza : *Les émotions du texte moi je les sens pas ! (...)*

C³⁹ : *Et sur les tableaux ça vous fait quelque chose davantage ?*

Sarah : *Oui parce que il y a des couleurs*

Hafza : *Et c'est un dessin on peut voir quand c'est sombre, que c'est obscur, qu'il veut exprimer la tristesse par exemple... alors que si on me donne un texte je vais pas être triste (...)*

C : *Il y a quand même déjà des textes qui t'ont donné des émotions comme un tableau ?*

Sarah : *Non (...) Jamais.*

Si nous comprenons cet échange eu égard à Schaeffer (2015) qui décrit l'expérience esthétique comme attentionnelle, émotive et hédonique, parmi ces trois ressorts l'émotion serait donc, pour ces élèves, activée par la peinture plus aisément que par la littérature.

Outre que la peinture les touche davantage, le musée d'art, « univers sacré de la culture légitime » (Bourdieu & Darbel, 1966, p. 89), est plusieurs fois décrit comme un lieu désirable. Ainsi, lors d'un entretien enregistré au musée du Louvre⁴⁰ avec Karim et Mohamed, ce dernier vient de déclarer qu'il aimait ce musée car y venir *Ça fait le mec intelligent... Ça fait le mec qui sait des choses sur la vie (...)* *le mec cultivé*. Nous leur demandons si la lecture de la littérature leur fait le même effet :

Mohamed. *Non non, avec les textes c'est pas pareil, c'est pour l'école...*

C. *Mais ça fait pas cultivé les textes ?*

Mohamed. *...Non ben pas tellement...*

Karim. *La culture c'est pas les textes...*

Mohamed. *Ouais on pourra dire ça à nos enfants quoi, qu'on connaît le Louvre !*

C. *Tu amèneras tes enfants au Louvre ?*

Mohamed. *Je les amène tout de suite ! Tout petit mon fils je l'amène...*

Cet exemple est significatif de la « publicisation » d'une préférence culturelle, qui permet de se définir « une identité pour autrui » (Octobre, 2006, p. 159). Le musée est souvent revendiqué par les

³⁹Cette lettre désigne le chercheur.

⁴⁰Nous avons réalisé certains des entretiens au Louvre afin que les élèves soient confrontés aux peintures elles-mêmes et pas seulement à des reproductions.

élèves comme un univers où ils se sentent à même de s'intégrer (Nadia au Louvre : *Il y a des endroits où on peut se sentir pas dans notre contexte mais là, non ça va... Il y a d'autres lieux où on peut se sentir en trop, mais là non*). Karim : *j'aurais pu rester trois heures de plus ! ça me fait plaisir de voir tout ça !* Le ressort hédonique de Schaeffer serait donc activé lui aussi.

Qu'en est-il de l'attention, que Schaeffer décrit, en « mode esthétique » (p. 12) comme plus fine et finalisée de façon plus ouverte que l'attention standard ? Les élèves que nous avons enquêtés disent que le tableau leur serait plus ouvert que le texte. En effet, il est « déjà écrit » (Amélie : *sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire, alors que sur le texte il y a ce qu'il y a déjà écrit*). Il leur permettrait de participer à la conception du sens alors que le sens du texte littéraire se réduirait forcément aux intentions de l'auteur (Dayane : *On interprète par rapport à ce que nous on pense... alors qu'un texte on essaie de trouver ce que l'auteur... il a voulu nous faire montrer...*). La peinture s'ouvrirait à des interprétations multiples alors que pour *la plupart des textes il y a qu'une seule manière de le comprendre* (Hafza). Pour Schaeffer l'attention esthétique est aussi plus informée, traitant en parallèle « plusieurs sources informationnelles différentes » (p. 317) ? Les élèves se prévalent justement lors de nos entretiens de disposer de compétences et de savoirs qui le leur permettraient : Akim : *on est sûr, on ne peut pas se tromper parce que c'est ce que nous on voit...* Certes plusieurs sens sont possibles, précise-t-il, mais en tout cas on est *hors de la tromperie*. Plusieurs n'en restent pas à une aisance présumée comme *naturelle* et se déclarent capables de mobiliser ce qu'ils savent pour appréhender la peinture. Akim explique : *Déjà juste quand on sait un peu la vie on sait... on peut comprendre... on regarde un tableau, on sait... l'atmosphère... (...) si c'est une atmosphère chaleureuse ou intrigante...* Donc selon lui le bagage culturel dont il dispose lui permet de comprendre la peinture, non seulement de reconnaître ce qui est figuré, mais au-delà d'appréhender ce qui caractérise la vision du peintre, *l'atmosphère* qui s'en dégage. D'autres entretiens manifestent cependant la conscience que des savoirs issus de la culture légitime y sont utiles aussi (Karim : *il faut connaître l'histoire, voir des liens quoi... sans culture on peut pas comprendre...*) Mais ceci n'empêche pas qu'ils se sentent capables de produire une analyse pertinente d'une peinture : Selim et Dayane nous expliquent que contrairement à ce qui se passe pour un texte, un tableau les amène à *faire le rapport (...) à nos apprentissages d'avant (...) la culture générale... à l'école on apprend des choses alors peut-être ça va nous donner le déclic par rapport au tableau...* Selim précise à propos de *La Nativité* de Georges de la Tour : *on a déjà vu des tableaux avec de la lumière qui met en valeur les choses de Dieu...* Dayane ajoute aux savoirs inter picturaux les savoirs contextuels : *Je serais pas au courant de la naissance de Jésus je pourrais pas inventer quelque chose....*

Ces quelques exemples sont représentatifs des réponses que nous avons obtenues, dans lesquelles les élèves revendiquent fréquemment du goût et de la compétence pour la peinture, qu'ils déclarent

accueillir bien volontiers dans leurs préférences culturelles alors qu'ils désignent de façon récurrente la littérature comme un objet purement scolaire pour lequel ils se sentent en moindre familiarité.

2. L'impression de familiarité et de compétence : illusion ou vérité ?

2.1. Une part d'illusion

D'abord, cette impression est en contradiction avec les enquêtes sociologiques sur les pratiques culturelles. 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). Notamment, la visite au musée reste une pratique de distinction. 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, p. 154). La différence de la fréquentation des lieux de patrimoine et de spectacle entre enfants d'ouvrier qualifié et enfants de cadre est de 22,5 points alors qu'elle n'est que de 18 points pour ce qui concerne la lecture quotidienne (Octobre, 2008, p. 32). La visite au musée hors du cadre scolaire 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).

Ensuite, notre analyse des textes des élèves montre que les déficits culturels mettent en réalité plus souvent les élèves en difficulté quand ils travaillent sur la peinture que quand ils travaillent sur la littérature. Ainsi repérons-nous des défaillances culturelles que nous montrons comme interdisant la prise en compte des droits de l'œuvre dans 43% des textes sur la peinture et dans seulement 27,5% des textes sur la littérature. Comment ceci peut-il s'expliquer ?

Pour ce qui est de la compréhension du texte, différentes « *encyclopédies* » sont définies par U. Eco (1985, p. 68) comme nécessaires au *lecteur modèle*, c'est-à-dire celui qui respecte les *droits du texte* : savoirs linguistiques, contextuels (contexte diégétique ou contexte de production de l'œuvre), artistiques (connaissances génériques, historiques, intertextuelles...). Ces *encyclopédies* nous ont semblé pouvoir être transposées dans le cadre scolaire. Par exemple, quand Tarik écrit à propos du poème d'Apollinaire : *Le « Pont Mirabeau » se trouvant à Paris, je ne comprends pas pourquoi Vienne est citée, sûrement pour que ce soit poétique*, nous avons considéré qu'il y avait un déficit du savoir linguistique mais aussi contextuel (même s'il sait que le contexte est parisien, Tarik ne parvient pas à rectifier son erreur par l'appui sur ce savoir) et artistique, puisqu'il se réfère à une connaissance peu satisfaisante du genre poétique, qui conforte son erreur linguistique. Pour ce qui est de la peinture,

s'il n'existe pas de « lexique visuel », elle exige des connaissances iconographiques, parfois savantes : elles permettent au spectateur de passer du niveau pré-iconographique, défini par Panofsky (1967, pp. 17, 18) comme la reconnaissance de ce qui est figuré, c'est-à-dire les « motifs artistiques » (notre « expérience pratique » nous suffit à les identifier et à en identifier la valeur expressive⁴¹) au niveau iconographique, par lequel le spectateur accède aux significations conventionnelles et reconnaît des « thèmes » ou « concepts » (la Nativité, la Crucifixion...), dont le traitement pictural est plus ou moins fidèle à la tradition, les écarts ayant du sens. Bien d'autres *encyclopédies* sont souvent nécessaires pour respecter les *droits du tableau*, et peuvent mettre les élèves en difficulté. Ainsi de Cynthia, qui écrit sur la *Crucifixion blanche* de Chagall : *on aurait dit qu'il y a la guerre, tous le monde fuit et y a un seul homme sur un poto, des maisons brûlent, des personnes dans les rues ou dispersées*. Le contexte de production est ignoré alors que la date de l'œuvre, 1938, l'année de la Nuit de Cristal, est exploitée par d'autres élèves (par exemple Mohamed : *Mais avec la date dans le titre on peut interpréter ce tableau d'une autre manière qui est liée avec l'avant seconde guerre mondiale*). Cynthia ne reconnaît pas le double contexte diégétique, chrétien et juif (par opposition, Marc écrit : *nous retrouvons la Thora dans le coin droit en bas de l'image ; une synagogue au-dessus est en flamme. Nous voyons sous le corps du Christ, le bougeoire a 7 branches*), double contexte qui permet de comprendre l'universalisation de la souffrance du Christ, élargie à celle du peuple juif persécuté. Enfin et surtout, Cynthia ne reconnaît pas le thème de la crucifixion. Au contraire, quand Naomé écrit : *Les anges ne sont pas représenter sous forme de vrais anges (...) seul Jesus est représenter sous sa vrai forme d'être saint*, elle conjugue reconnaissance du thème et connaissance inter picturale, appréhendant le tableau dans ses échos et écarts avec la tradition iconographique chrétienne, ce qui pourra lui permettre d'accéder au renouvellement de sens conféré au thème de la crucifixion. Contrairement à Cynthia, elle se montre capable de percevoir la représentation comme pouvant recevoir des interprétations symboliques plurielles, appuyées ou non sur la convention iconographique, et pas seulement comme restitution d'un visible réel. La proximité culturelle avec la peinture n'est donc pas confirmée. Doit-on pour autant considérer comme illusoire et vaine l'impression de compétence que les élèves expriment fortement à propos de la peinture ? Il nous semble que non, pour plusieurs raisons.

⁴¹ Gombrich (1971) considère qu'à ce stade déjà, la culture du spectateur est engagée, car l'artiste part de ce qu'il sait bien plus que de ce qu'il voit : l'identification par le spectateur d'un objet figuré dépend du partage de cette construction culturelle. Un seul exemple : de nombreux élèves pensent que la victime du *Tricheur à l'as de carreau* est une femme, car n'étant pas familiers des habitudes sociales du XVII^e, ils ignorent qu'un jeune homme bien né pouvait s'habiller ainsi.

2.2. L'impression de familiarité et de compétence : une part de confirmation

2.2.1. Des réquisits culturels hétérogènes selon les tableaux

Les résultats obtenus à l'analyse du registre culturel sont très hétérogènes, les trois tableaux qui dans notre corpus sont concernés par le recours à une iconographie conventionnelle concentrant les difficultés : seuls trois élèves ne reconnaissent pas la Crucifixion dans le tableau de Chagall , mais 64% ne saisissent pas la référence au judaïsme ; 66,5% des élèves n'identifient pas le costume d'Arlequin, ni plus largement le *topic* du théâtre, pour *La Famille de Saltimbanques* de Picasso ; enfin 74% des élèves qui ont travaillé sur *La Nativité ou le Nouveau-né* de George de la Tour ne reconnaissent pas la Sainte Famille. Les autres tableaux ne suscitent pas plus de difficultés que les textes. D'ailleurs, dans les collèges de recrutement défavorisé, le registre culturel devient plus favorable à la peinture, notamment parce que les difficultés face aux textes littéraires sont plus fréquentes, le taux des travaux sans défaillances culturelles majeures chutant de presque 20 points ; mais aussi, de façon plus surprenante, parce que le taux de textes dans le même cas sur la peinture augmente un peu, ce qui s'explique notamment par de moindres difficultés à reconnaître l'iconographie religieuse dans *La Crucifixion blanche* et dans *La Nativité ou le Nouveau-né*. La même différence ne nous apparaît pas pour le texte de Cocteau et le tableau de Claude Gellée à propos des mythes gréco-romain. Globalement, le registre culturel met les élèves des collèges de recrutement défavorisés bien plus en difficulté que les autres par rapport à la littérature, alors que pour la peinture l'écart est moindre. Vraisemblablement, les pratiques familiales marquent moins la différence d'un contexte social à l'autre pour ce qui concerne la peinture que pour ce qui concerne la littérature. Ceci peut signifier que les résultats de Bourdieu et Darbel restent d'actualité : la peinture n'est vraiment familière qu'aux milieux très cultivés, visiblement peu représentés dans notre corpus, même dans les établissements de recrutement plus favorisé. D'autres facteurs nous semblent cependant pouvoir expliquer cette différence entre les deux arts.

2.2.2. Les autres registres au secours du registre culturel : l'exemple de Célia

Les registres tels que nous les définissons interfèrent, de sorte qu'il est nécessaire de les considérer dans leur complémentarité pour comprendre l'activité mise en œuvre par les élèves. Or les deux autres registres nous apparaissent comme plus favorables à la peinture, l'écart d'un art à l'autre se creusant dans les collèges de recrutement défavorisé. Pour ce qui est du registre cognitif, les élèves envisagent plus souvent plusieurs possibilités de sens, ils descendent à un niveau d'attention plus fin aux détails, ils prennent plus volontiers en compte, en lien avec les signes iconiques, les signes plastiques (système des teintes, textures, graphisme, composition...). Pour ce qui est du registre symbolique, il concerne l'engagement du sujet dans la construction du sens : dans le processus dialectique que nous avons décrit, l'approche est nourrie des émotions et des valeurs du lecteur, qui

fournissent un matériau à retravailler, à ressaisir à la lumière de l'analyse précise de l'œuvre et de références culturelles légitimes, de manière à concilier les droits du récepteur avec les droits de l'objet. Pour l'analyser dans les textes des élèves, nous avons défini des marques langagières caractéristiques de l'investissement subjectif, d'autres marques caractéristiques de sa ressaisie, enfin des marques du désengagement du sujet (voir notamment Claude, 2016a).

Le texte de Celia sur *La Nativité ou le Nouveau-né* de Georges de la Tour nous semble permettre d'illustrer, à condition d'une analyse fine, l'interaction des deux autres registres avec le registre culturel :

(...) Le rouge représente le sang, la maman qui a souffert pour accoucher, tous ceux qu'elle va devoir faire pour lui, la main à droite du tableau (celle de la maman) est représentée avec des traits, des gravures, ceci représente la fatigue. A cause du noir, on ne voit que les trois personnages, ceci veut dire que la maman ne pense qu'à son bébé, ne voit que celui-ci, tout ce qui compte pour elle est le bébé. Le bébé est représenté avec une lumière blanche, donc c'est un espoir, une sorte d'ange pour la maman, une étoile, ça met en valeur à quel point celui-ci est important aux yeux de sa maman. La dame à gauche est beaucoup plus vieille que la dame en rouge. Donc je conclus que ça peut être la mère de la dame en rouge, qui est toujours là pour soutenir sa fille pendant un moment si important. Pendant des années elle a fait ça et elle continue. Ici on voit la représentation de 3 générations : la grande-mère, la mère et le bébé. La vieille dame a un vêtement de couleur maron et blanc, le marron représente pour moi le sang rouge qui a séché, donc les années, alors que la jeune dame est encore toute fraîche avec la couleur rouge (...). Pour conclure, le peintre montre l'importance des mères, ceux qu'elles peuvent faire pour leurs enfants, à quel point elles souffrent

Pour le registre culturel, la connaissance iconographique fait défaut : comme nombre d'élèves, Celia ne reconnaît pas les personnages évangéliques et ignore sans doute le sens du terme *Nativité* dans le titre. Elle voit la scène comme une scène familiale intime, un nouveau-né entouré de sa mère et de sa grand-mère. Son investissement des deux autres registres lui permet pourtant de construire une interprétation à partir de cette compréhension qu'on peut considérer comme partiellement défailante. Le sujet de l'énonciation est visible par les pronoms, les modalisateurs et les verbes explicitant son activité (*ceci veut dire, ça met en valeur à quel point, etc.*). Mais nous ne considérons pas ces marques comme une preuve suffisante de la constitution du récepteur en instance sémiotique si elles ne sont pas confirmées, sur le plan sémantique, par ce que nous nommons un décrochage entre le descriptif, l'énoncé de ce qui immédiatement et incontestablement attaché au tableau et les effets de sens interprétés. Ce décrochage est notamment marqué par le passage de l'observation descriptive (*des traits, des gravures, une lumière blanche, le marron, la couleur rouge, etc.*) à l'abstraction (*la fatigue, l'espoir, les années qui passent, etc.*) ; ou du singulier au général : cette famille comme symbole de la succession des générations, les deux femmes comme une

allégorie de la maternité. Ces hypothèses nous semblent justifiées, du moins partiellement : Célia s'appuie sur les caractéristiques iconiques (le dévouement entier de la mère à l'enfant visible à la position des personnages, qui forment bloc, et à leur expression) et plastiques (sens symbolique du rouge, jeu sur le contraste avec le marron, perçu comme une altération du rouge, interprété comme la continuité de la douleur d'une génération à l'autre ; contraste entre le fond sombre et la lumière qui met en valeur l'enfant consolateur ; composition en plan serré sur les trois personnages, qui exclut toute diversion anecdotique). Celia produit ainsi un pan profane de l'interprétation, qui serait pertinent pour la construction d'un sens pluriel, l'interprétation religieuse n'en étant pas exclusive, bien au contraire : ce tableau s'attache à représenter la Nativité comme une naissance, Jésus comme un bébé ordinaire, excluant les indices conventionnels les plus spectaculaires (ni aura, ni envolée d'angelots, ni bœuf ni âne...) pour mettre l'accent sur le mystère de l'incarnation. Le processus de ressaie est donc en cours dans le travail de Celia, mais il y manque le savoir iconographique et la connaissance de ses significations religieuses. Ce savoir pourrait lui permettre de réinterpréter ce qu'elle perçoit pour construire la polysémie : l'enfant messie comme lumière et espoir, non d'une famille seulement, mais de l'humanité ; la proximité plastique de Sainte Anne et de Marie comme transposition picturale du dogme de l'Immaculée Conception ; la prescience de la Passion dans l'expression presque douloureuse de Marie... Ce complément serait nécessaire pour que le tableau soit respecté dans tous ses droits. Mais on peut considérer que l'activité cognitive de Célia, soutenue par un engagement subjectif actif, mais aussi par son bagage culturel personnel (les topics du sang de l'accouchement comme symbolique de la condition féminine ou la figure de Mère Courage sont certes anachroniques, mais ils nourrissent l'interprétation), lui a permis de produire le premier jet d'une interprétation qu'un enseignant pourrait l'aider à réécrire par un étayage culturel.

2.3. L'impression de familiarité : un moteur pour l'investissement de soi

La peinture génère plus souvent que la littérature des textes qui nous paraissent présenter, comme dans le cas de Celia, les marques d'un engagement du sujet dans le travail de construction du sens (86 % du corpus global sur la peinture contre 72, 5% sur la littérature) : la familiarité culturelle ressentie par les élèves, même si elle n'est pas effective, les amène à s'autoriser davantage à jouer le jeu. Dans le cadre d'une lecture littéraire conçue comme une dialectique entre investissement et ressaie, cet investissement est très important, « l'essentiel étant de faire quitter aux élèves cette posture d'extériorité construite face à un objet scolaire pour les amener à comprendre que l'œuvre s'adresse à eux » (Rouxel, 2007, p. 72).

Sylvie Octobre souligne que, pour le sociologue, comprendre les pratiques culturelles des adolescents nécessite de croiser les informations objectives (fréquences de consommation ou de pratique) et subjectives (goûts déclarés) car ils peuvent ne pas valoriser ce qu'ils pratiquent

beaucoup et valoriser beaucoup ce qu'ils pratiquent peu : « la vision de leur rapport avec les loisirs culturels est tout autre dès lors que l'on déplace l'observation de ce qu'ils font à ce qu'ils déclarent aimer faire » (2006, p. 154). Notre corpus permet d'appréhender une incidence didactique de ce décalage : même si leur pratique du musée et de la réception de la peinture est sans doute moins fréquente que leur lecture de la littérature, même s'ils ne disposent pas plus souvent des références légitimes, la familiarité dont ils se réclament et le sentiment d'y être compétent permettent une meilleure acceptation de l'exercice, un engagement subjectif plus entier, ce qui est favorable au processus de construction du sens (le texte produit sans étayage culturel doit être considéré comme un état provisoire qu'il faudra les aider à ressaisir).

3. Culture juvénile et investissement différencié du sujet d'un art à l'autre

Si le travail sur la littérature génère plus souvent que la peinture le désengagement subjectif (selon nos analyses, 54% des cas contre 39%), il est loin d'être général. Mais cet investissement subjectif n'est pas forcément de même nature et il est plus souvent insuffisamment ressaisi (15% des cas contre 8,5% pour le corpus global et 31,5% contre 16,5% dans les collèges de recrutement plus défavorisé).

3.1. L'investissement axiologique : plus fréquent face au texte littéraire

Il arrive souvent qu'un personnage soit perçu non comme une construction du texte, possiblement signifiante au même titre que ses autres composantes, mais comme une personne réelle dont les comportements heurtent les valeurs du récepteur (on rejoint le *texte action* de la typologie de Bucheton, 1999). Ainsi Oriol écrit-il à propos de l'extrait d'*Orphée* : *Mais le personnage il se prend trop pour un homme qui va être important dans le monde, il a cru qu'avec sa phrase « Eurydice reviendra des enfers », il allait venir le premier poète le plus connu dans tout le monde.* Si Oriol perçoit ainsi le personnage d'Orphée, c'est parce que le texte le traite de façon burlesque et parodique : persuadé de la qualité poétique d'un vers dont il ne comprend pas qu'il est un acrostiche (***Madame Eurydice Reviendra Des Enfers***), le personnage se prend effectivement pour le grand poète qu'il n'est pas. Le jugement dépréciatif pourrait donc nourrir le processus interprétatif, si Oriol interrogeait le texte pour savoir ce qui a suscité sa réaction. Au lieu de quoi il met fin à sa rencontre avec le texte – ou avec le personnage : *sa me donne pas envie de lire l'histoire.* Le niveau de langue très familier, affecté des marques de l'oralité (*il se prend trop, il a cru, en plus, sa me donne pas envie*) alors même que l'orthographe presque correcte laisse penser qu'il serait capable d'écrire de façon plus scolaire, peut être interprété comme une façon de manifester sa fidélité à sa culture et ses valeurs personnelles, au nom desquelles il ne saurait accepter de s'intéresser à un personnage qui manque à ce point d'honnêteté sur lui-même. Valeur qui nous semble ancrée dans la culture juvénile

puisque nous la retrouvons plusieurs fois à propos d'objets très différents. Par exemple Mustapha laisse toute la place à l'expression sincère de sa désapprobation concernant l'extrait de Colette, qui dit *que du bien* du personnage et non *la vériter car tout le monde c'est quand des qualités et des défaut et non que des qualités*. Nous retrouvons plusieurs fois ce même appel à la modestie à propos du poète de *Stances à Marquise* déclarant à la jeune femme : « Vous ne passerez pour belle / Qu'autant que je l'aurai dit ». Dans tous les cas, le jugement de valeur, tout maladroit qu'il soit, pourrait être ressaisi à la lumière d'un savoir culturel qu'apporterait un enseignant pour redonner place aux droits du texte et du contexte : comme moyen de la parodie, comme *topos* du *carpe diem*, comme questionnement de la reconstruction de soi dans l'écriture autobiographique.

L'engagement axiologique du sujet empirique peut aussi consister en l'expression de positions éthiques générales : qu'on retrouve souvent les mêmes à propos d'œuvres très différentes montre qu'elles relèvent de valeurs juvéniles collectives, qui s'expriment parfois, mais pas toujours, dans l'ignorance des droits de l'objet (dans la typologie de Bucheton, il s'agirait alors de la posture du *texte tremplin*). Aussi bien *La Famille de Saltimbanques* que *La Crucifixion blanche* permettraient de comprendre qu'il est injuste qu'il existe des pauvres et des riches, l'extrait de Colette aussi bien que le tableau de Georges de la Tour montreraient l'importance du respect de la famille, des œuvres aussi variées que les tableaux de Picasso et de Kandinsky et que l'extrait de Colette seraient au service d'un plaidoyer écologique. Le texte d'Elia sur l'extrait de Colette illustre bien ce dernier exemple : *comme quoi la nature est vraisemblablement la plus belle chose qui puisse exister sur terre. Elle est simple et jolie loin de tout comportements révoltants des humains et de la bêtise de ceux-ci*.

Ce type d'engagement est moins fréquent sur la peinture, mais n'en est pas absent. Nassima projette par exemple sur le tableau de Kandinsky la même préoccupation qu'Elia sur le texte de Colette : *Le peintre a fait un travail de couleur en les mélangeants comme si tout ce qui était sur terre n'était que de la peinture à l'eau qui s'éffaçait sous de l'eau. Je vois des maisons dont leur toits sont multicolore. Il y a une autoroute où les couleurs sont abimées. Sur ce tableau, le monde a perdu sa joie et sa beauté avec. Il n'a plus de valeur. C'est ce qu'il est en train de se passer, le monde perd tout ce qu'il a fait de lui le monde et tout ça à cause de nous : on ne sait plus apprécier sa beauté*. Comme Elia, elle fait référence à une valeur ancrée dans son *ici maintenant* (l'identification d'une *autoroute* va dans ce sens). Pourtant, cet engagement axiologique nous semble moins hégémonique car, alors qu'Elia semblait compter sur le caractère d'évidence partagée de sa conviction, Nassima cherche à justifier son interprétation par le travail pictural sur la texture et les teintes, qui rendrait visible la déliquescence du monde, dont la forme ancienne serait perceptible en filigrane (on reconnaît un paysage, mais il est brouillé, *abîmé*) ; quant à la responsabilité de l'homme dans cette déperdition, un enseignant pourrait la faire retravailler, en partant de ce qu'elle en perçoit, sur l'interprétation de mise en abyme du geste du peintre délayant et mélangeant les couleurs comme allégorie d'une

action humaine dévitalisant son environnement. Donc l'engagement axiologique, tout imprégné de culture juvénile qu'il soit, nous semble en cours de ressaisie, les caractéristiques artistiques de l'objet étant prises en compte pour l'étayer.

Si nous revenons à l'ensemble du corpus, nous constatons que la peinture génère moins souvent que la lecture l'investissement axiologique : en l'absence de paroles rapportées ou de focalisation interne, l'identification n'est pas recherchée, les personnages moins souvent jugés comme s'ils étaient des personnes ; en l'absence d'un discours verbal susceptible d'être perçu comme l'expression d'un message univoque, l'explicitation des contenus éthiques passe plus souvent par l'activation d'une attention esthétique telle que définie par Schaeffer (2015), c'est-à-dire traitant selon une finalisation ouverte de *stimuli* fins et diversifiés.

3.2. L'investissement esthétique : plus fréquent face à la peinture

La sensibilité de Nassima au travail du peintre est fréquente dans le corpus global, alors que le travail de l'écrivain est très rarement évoqué. Les caractéristiques formelles du tableau sont prises en compte plus souvent que celles du texte (77% des cas contre 50,5 %). Certaines spécificités de la culture des élèves nous semblent pouvoir contribuer à expliquer cette différence.

D'abord, les enquêtes sur les loisirs culturels, celles de Donnat notamment, montrent que les pratiques artistiques en amateur sont en plein essor dans tous les milieux sociaux : pour les arts plastiques, « la participation à la vie culturelle est devenue plus expressive » (p. 5). Ceci est légitimé, sur le plan scolaire, par les programmes des disciplines artistiques, qui donnent une place centrale aux pratiques et à la verbalisation des intentions. La sensibilité aux caractéristiques plastiques et au processus de création de l'œuvre picturale peut en être l'effet.⁴²

Ensuite, les cultures adolescentes nous semblent nourrir l'approche de la peinture sur le plan esthétique par le truchement d'objets visuels familiers. Bob voit dans l'Arlequin du tableau de Picasso *Un homme (...) déguisé en Joker comme dans Batman*. Le Joker des DC Comics des années 40 est caractérisé par des yeux et de longs cheveux rouges, un visage très blanc et un sourire exagéré. Mais ses avatars plus récents, notamment dans les films d'animation, empruntent souvent au Joker des cartes à jouer son costume multicolore de bouffon, s'éloignant du modèle d'origine pour se rapprocher de l'Arlequin italien. La référence au Joker de Batman est certes hors contexte et un apport culturel sur le personnage de la *commedia dell'arte* doit venir la réajuster. En l'état, elle vient néanmoins étayer, pour Bob, la perception d'un univers théâtral (c'est un déguisement), ce qui lui permet d'interpréter cette scène étrange, insaisissable, comme un *theatrum mundi* dont la facticité est inquiétante, d'autant que cette théâtralisation est paradoxalement liée à une impression

⁴²Raison, sans doute, pour penser que scolariser davantage la pratique de l'écriture littéraire serait souhaitable.

d'incommunicabilité : *Ils ont l'air perdu dans le désert mais pourtant il ne se regarde pas pour discuter où aller. C'est peut-être parce que c'est du théâtre (avec les costumes) (...) On a l'impression que ce n'est pas vrai.*

Nous pourrions donner d'autres exemples, notamment empruntés à l'univers des jeux vidéo, qui permettent de penser que leur fréquentation abondante d'objets visuels pour le loisir a un effet sur leur appréhension de la peinture. Pour autant, ces pratiques culturelles juvéniles ne font pas des élèves des experts *spontanés* de la peinture, et l'apport de savoirs légitimes est indispensable pour rendre possible la resaisie des droits du récepteur eu égard aux droits de l'œuvre.

Conclusion

Bourdieu et Darbel écrivaient qu'affirmer que « l'homme de la culture de l'image serait immédiatement doté de la culture nécessaire pour déchiffrer l'œuvre picturale, image entre les images » (p. 16), c'est réserver la peinture à une élite tout en se convaincant qu'il n'est nul besoin de médiation pour les autres car elle « enferme assez de persuasion miraculeuse pour convertir ou retenir, pour sa seule efficacité, les âmes bien nées » (p. 15). Notre recherche confirme que, concernant sa scolarisation en classe de français, il serait d'une grande naïveté de se convaincre que la peinture serait en soi plus facile d'accès que la littérature sous prétexte que les élèves seraient très familiers des *images*, car l'appréhension de la peinture, notamment pour ce qui est de la peinture d'histoire, qui active des conventions iconographiques, met à l'épreuve des dispositions exigeantes dont les élèves ne sont pas tous porteurs à égalité.

Pourtant, de façon qui peut paraître paradoxale, la majorité des élèves que nous avons lus et rencontrés déclarent se sentir familiers de la peinture et à même d'en construire le sens. A l'épreuve des faits, cette conviction apparaît comme une illusion, car les codes culturels nécessaires leur font souvent défaut. Mais notre approche par les registres nous permet de penser que leur engagement dans l'activité, que favorise à la fois le goût, la volonté de le manifester et le sentiment d'y être compétent, s'il est pris au sérieux et s'il est pris en compte par une didactisation appropriée, peut leur permettre de produire des écrits de réception de la peinture qui peuvent constituer une première étape de la construction du sens selon le processus dialectique que nous avons décrits. Considérés comme de premiers jets, ces écrits peuvent donner lieu à une réécriture qui, nourrie d'un apport culturel par l'enseignant, pourra satisfaire aux attendus scolaires. Cet accueil favorable de la peinture dans leurs élections culturelles et le gain d'investissement qui en découle sont d'autant plus prometteurs qu'ils concernent plus nettement encore les élèves des établissements de recrutement plus populaire. Il nous semble que la connaissance des trois registres tels que nous les avons décrits et de leurs possibles configurations peut aider les enseignants, pour ce qui concerne la peinture, à s'appuyer sur ce que les élèves aiment et savent tout en leur fournissant les apports culturels qui leur

manquent encore ; mais il nous semble aussi que l'analyse fine des productions de leurs élèves peut favoriser l'étayage du *retour*, au bénéfice du texte littéraire, des apprentissages permis par la peinture : cette analyse est en effet nécessaire pour rendre visible aux élèves le processus de construction du sens qu'ils ont mis en œuvre sur la peinture et les adaptations nécessaires pour faire de même sur la littérature.

L'analyse de l'implication subjective des élèves fait en outre apparaître une autre différence entre peinture et littérature : l'engagement de soi n'est pas toujours refusé, loin s'en faut, dans la réception du texte littéraire, et il est souvent de nature un peu différente de celui qui prévaut dans la réception de la peinture, en ce qu'il est plus souvent nourri d'éthique que d'esthétique. Or, on peut se réjouir du « *tournant éthique* dans l'approche et l'étude de la littérature » qui depuis les années 1990 (Michel, 2016, p. 287) marque une certaine distance avec l'approche formelle, du moins avec ses dérives formalistes (dont il n'est pas impossible de penser qu'il a pu contribuer à ce que disent les élèves que nous avons enquêtés d'un art qui laisse peu de place à leur liberté d'interprétation). L'investissement éthique nous apparaît, d'après les textes des élèves, comme favorisé par la littérature plus que par la peinture. En ceci l'expérience de la littérature est essentielle pour leur formation, car s'il revient au lecteur ou au spectateur de co-construire le sens du texte ou du tableau, ces objets en retour contribuent à construire le sujet au travers de l'expérience qu'il en fait : « on pourrait dire que la littérature participe du *souci de soi*, dans la mesure où, pour reprendre les termes de Michel Foucault, elle nous constitue en *agents éthiques* » (Michel, 2016, p. 304)

Les modes différenciés d'engagement subjectif que suscitent les deux arts nous semblent donc complémentaires pour la formation de l'élève, à même de réagir à l'œuvre et de ressaisir ses réactions, mais aussi pour sa formation personnelle : plutôt que de préférer un art à l'autre ou de donner à l'un un rôle ancillaire pour favoriser l'accès à l'autre, il est de ce fait pertinent, de notre point de vue, de scolariser les deux arts en parallèle, dans la prise en compte de leurs spécificités, en jouant de leurs écarts et de leur complémentarité.

Bibliographie.

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

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

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

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les éditions de Minuit.

Bucheton, D. (1999). « Les postures du lecteur ». In Demougin, P., & Massol, J. (dir), *Lecture privée et lecture scolaire : la question de la littérature à l'école. Actes de la journée d'étude organisée à l'IUFM de Nîmes, le 11 mars 1998*. Grenoble : CRDP de Grenoble, p. 137-150.

- Chabanne, J.-C. & Dufays, J.-L. (Eds.) (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques et culturels*, Repères 43. Lyon : Institut Français de l'Éducation.
- 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. (2016a). Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ? *Education & Didactique*, 10, Presses Universitaires de Rennes.
- Claude, M.-S. (2016b). « Commentaire de la peinture et commentaire de la littérature : étude comparée de l'activité des élèves ». In Petitjean A. (dir), *Didactique du français et de la littérature, Recherches textuelles* n° 14. Metz : le Crem, Université de Lorraine, p. 561-579.
- Damisch, H. (1995). *Traité du trait*. Paris : Editions de la Réunion des Musées Nationaux.
- 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, troisième édition). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1992). *La Production des signes*. Paris : Librairie générale française.
- Gombrich, E. H. (1971). *L'Art et l'illusion : psychologie de la représentation picturale*. Paris : Gallimard.
- Goodman, N. (1990). *Langages de l'art: une approche de la théorie des symboles*. Nîmes : J. Chambon.
- Octobre, S. (2006). « Les loisirs culturels des 6-14 ans ». *Enfances, Familles, Générations* n°4, p. 146-174.
- Octobre, S. (2008). « Les horizons culturels des jeunes ». *Revue française de pédagogie* n°163. Lyon : INRP, p. 27-38.
- Marin, L (1971). *Etudes sémiologiques. Ecritures, peintures*. France : Klincksieck.
- Michel, R. (2016). « Le souci de l'éthique en littérature ». In Petitjean A. (dir), *Didactique du français et de la littérature, Recherches textuelles* n° 14. Metz : le Crem, Université de Lorraine, p 285-306.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Panofsky, E. (édition établie par Teyssèdre, B., 1967). *Essais d'icologie: thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*. Paris : Gallimard.
- Rouxel, A. (2007). « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? » *Le Français aujourd'hui*, 157 (7). Paris : AFEF, p. 6572.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'Expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Waysbord-Loing, H. (2000). *L'image dans l'enseignement des lettres. Rapport de l'inspection générale*. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.
- Ministère de l'éducation nationale (2016). 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*.

Article 8

Claude, M.-S. (2019). Les élèves ne peuvent pas tous accéder aux œuvres patrimoniales. Dans P. Rayou (dir.), *L'origine sociale des élèves*. Retz.

Un mythe défaitiste

D'après ce mythe les jeunes générations, notamment dans les milieux populaires, ne seraient pas en mesure d'accéder aux œuvres d'art patrimoniales. Se heurtant au mieux à l'incompréhension de leurs élèves, au pire à leur refus, les enseignants se rabattraient sur les produits des industries culturelles. Concernant la peinture⁴³, la peinture d'histoire⁴⁴, particulièrement savante, ou la peinture non figurative, particulièrement déroutante, seraient les premières boutées hors des salles de classe. Certes Pierre Bourdieu et Alain Darbel montraient dans *L'Amour de l'art* en 1966 la « fréquentation des musées » comme une pratique de distinction, « presque exclusivement le fait des classes cultivées » (p. 35). Certes des enquêtes plus récentes le confirment : Olivier Donnât (2011) constate « la permanence d'une forte stratification sociale des pratiques culturelles » (p. 28). Sylvie Octobre (2006) montre que la visite des musées ne concerne que 50% des jeunes et chute de 13% de la maternelle à la troisième, alors que 94 % lisent régulièrement. Faut-il conclure de ces études sociologiques que, l'enseignement secondaire s'étant largement ouvert aux milieux peu familiers des pratiques culturelles muséales, il serait devenu impossible d'intéresser les élèves à l'art pictural ? Ce serait faire une lecture pour le moins hâtive de ces travaux et s'inscrire selon nous dans un « discours de crise » (Daunay, 2007) d'après lequel les équipes enseignantes mais aussi les auteurs des programmes renonceraient à toute exigence culturelle.

La prescription curriculaire en tout cas dément nettement ce défaitisme : depuis une quarantaine d'années et de façon croissante, différentes disciplines du secondaire, et pas seulement les arts plastiques, font la part belle à la réception des arts visuels, dans le cadre de l'enseignement interdisciplinaire d'histoire des arts, mais aussi dans leurs activités ordinaires. Par exemple, les programmes de français invitent les enseignants, au collège et au lycée, à faire dialoguer textes littéraires et peintures, les œuvres conseillées relevant de la culture artistique la plus légitime.

Un mythe en chasse un autre

On pourrait craindre que l'institution scolaire, dans sa volonté de mettre à l'honneur les joyaux de la culture cultivée, contrecarrant le mythe défaitiste, n'aille jusqu'à produire un second mythe : la peinture serait un art qui loin de rebuter les jeunes gens d'aujourd'hui, férus d'images, leur parlerait

⁴³Que cet article prendra pour exemple, dans le cadre du cours de français dans le secondaire

⁴⁴C'est-à-dire les tableaux à sujet mythologique, biblique ou historique.

de lui-même. Cette conception apparaît dans des textes institutionnels, par exemple dans ce rapport de l'Inspection générale de lettres selon lequel le recours aux *images*, parmi lesquelles sont comptées les œuvres picturales, est une façon de prendre en compte « la culture de notre époque, ses langages » (p. 12), « la démarche d'analyse pour "déchiffrer" une image [étant] plus spontanément reçue par les élèves » que la lecture des textes (Waysbord-Loing, p. 16). Cet optimisme peut sembler bien excessif : il est douteux que tous les élèves soient familiers de toute *image*⁴⁵, si tant est qu'il existe des objets visuels qu'on peut sans approximation désigner par ce terme générique. Quoi qu'il en soit, la peinture ne peut être considérée, si l'on veut être rigoureux, comme une *image* : un tableau ne fait pas nécessairement image au sens où il n'est pas toujours figuratif et, même quand il l'est, ses composantes ne peuvent se réduire à leur fonction mimétique, elles prennent sens pour le récepteur par leurs caractéristiques plastiques, teintes, traits, textures. De surcroît, la peinture joue sur des conventions, qui associent certains contenus de sens à certains motifs : le spectateur qui ne les connaît pas peut se trouver dérouter. Les thèmes iconographiques en sont un bon exemple (Panofsky, 1967) : cette mère est une Vierge à l'enfant, ce paon est l'attribut d'Héra, cette jolie femme nue en amazone sur un taureau blanc est Europe enlevée par Zeus... Peu d'élèves disposent de tels savoirs. Pierre Bourdieu et Alain Darbel, dans *l'Amour de l'art* en 1966, dénonçaient déjà comme fallacieuse la croyance que « l'homme de la culture de l'image serait immédiatement doté de la culture nécessaire pour déchiffrer l'œuvre picturale, image entre les images » (p16), alors que c'est un art qui réclame en réalité une formation culturelle exigeante et qui n'a pas un pouvoir de « persuasion miraculeuse » (p. 15).

Une croyance corollaire à ce second mythe apparaît dans les textes prescriptifs : non seulement la peinture serait facilement accessible aux élèves, mais la fréquenter leur apprendrait aussi à donner sens aux autres arts, notamment la littérature. Ainsi, toujours selon l'inspection générale, *l'image* « est un détour pédagogique opérant » (Waysbord-Loing p. 13) pour la lecture. Les programmes de français prescrivent à tous les niveaux la *lecture de l'image* : c'est à dire une transposition à *l'image* des exercices de lecture interprétative pratiqués sur les textes, qu'il serait donc possible d'apprendre sur un support plus attrayant pour les élèves. Or, au sens propre, on ne *lit* que les textes ; si le tableau est porteur de significations aussi riches que le texte, ses composantes ne font pas l'objet d'un encodage de type linguistique (Marin, 1971). Le processus de donation de sens n'est donc pas de même nature. L'institutionnalisation de la formule métaphorique *lecture de l'image* gommerait cette différence, comme si la peinture était dotée d'une vertu pédagogique tout aussi « miraculeuse » que son pouvoir de persuasion : l'appréhender selon les attendus scolaires serait

⁴⁵Et encore plus douteux que leur familiarité avec certaines images, notamment celles issues des cultures juvéniles, vaille pour des traitements scolaires des images : pas plus en tout cas que la familiarité des digital natives avec les outils numériques ne leur permet à coup sûr d'en tirer le meilleur parti pour l'école (Amadiou & Tricot, 2014).

aisé aux élèves et de surcroît leur apprendrait à bien lire les textes littéraires. Ce qui nous paraît relever d'un mythe aussi fragile que celui auquel il s'oppose : donner une large place à la culture artistique la plus légitime dans les programmes ne nous semble pas suffisant pour s'assurer que tous les élèves y aient effectivement accès, quel que soit le bagage culturel qu'ils importent à l'école.

Les deux mythes à l'épreuve d'une recherche

Nous avons tenté d'explorer nos deux mythes dans le cadre de l'enseignement du français dans le secondaire. Nous avons mené une enquête auprès de 350 élèves de troisième et de seconde scolarisés dans des établissements de l'académie de Créteil au recrutement contrasté (de 60% de catégories socio-professionnelles défavorisées à 10%) (Claude, 2015). Chaque élève a écrit un commentaire⁴⁶ à propos d'une des six reproductions picturales et d'un des six extraits littéraires d'un corpus que nous avons constitué d'œuvres qui présentaient d'après notre analyse des difficultés équivalentes (Claude, 2017). Trois des tableaux et trois des textes étaient du XVII^e siècle, les autres du XX^e siècle. Les modalités d'exécution du travail et la consigne étaient les mêmes pour les deux exercices : « écrivez dix lignes (au minimum) pour commenter (donnez quelques-unes de vos impressions) » Suivait une phrase autorisant à ne pas traiter l'un des deux objets. Pour obtenir une référence à l'aune de laquelle évaluer les textes produits, nous avons cherché à connaître les attendus des enseignants pour ce type d'exercice en menant une enquête auprès d'un peu plus de 200 enseignants de français de l'académie de Créteil. Nous avons analysé leurs réponses de manière à en déduire des critères d'analyse des commentaires des élèves. Ces critères nous ont permis de mener une double comparaison, entre commentaire littéraire et pictural d'une part, entre profils sociaux des élèves d'autre part. Que deviennent nos deux mythes au regard des résultats de cette enquête ?

Des élèves amateurs de peinture, y compris dans les milieux les plus défavorisés

Nos résultats déconstruisent nettement le premier mythe que nous avons évoqué : beaucoup d'élèves de milieu populaire manifestent du goût et de la compétence face aux œuvres picturales, même celles qu'on pourrait les juger difficiles d'accès pour eux.

D'abord, les œuvres picturales sont moins souvent évitées par les élèves que les œuvres littéraires : seulement 5,5% d'entre eux laissent de côté l'œuvre picturale, comme la consigne les y autorisait, alors que 30,5% le font pour l'œuvre littéraire. L'écart est plus net encore si nous ne retenons que les travaux des élèves scolarisés dans des collèges de recrutement très défavorisé (1,5% ne traitent pas la peinture et 47,5% ne traitent pas la littérature). Les œuvres de thème religieux ne sont pas plus souvent rejetées que les autres : 1,5% des élèves seulement laissent de côté *La Nativité ou le Nouveau-né* de

⁴⁶Nous utilisons le mot commentaire au sens large d'écrit interprétatif d'une œuvre.

Georges de la Tour, alors que c'est le cas de 38% des élèves qui devaient travailler sur un extrait du *Malade imaginaire* de Molière. Pour le corpus d'œuvres du XXème siècle, ils sont certes 12 % à choisir de ne pas traiter *La Crucifixion blanche* de Chagall, plus souvent évitée que *Paysage sous la pluie* de Kandinsky (8,5 %) mais beaucoup moins souvent que l'extrait d'*Orphée* de Cocteau (44,5%) et que « Le pont Mirabeau » d'Apollinaire, qui parmi les textes littéraires se distingue comme le moins souvent évité, mais qui l'est néanmoins par 16% des élèves

Ensuite, selon les critères déduits des réponses des enseignants, les commentaires picturaux sont majoritairement plus proches des attendus que ne le sont les commentaires littéraires. C'est-à-dire que même s'il faudrait que les élèves reprennent ces écrits pour satisfaire aux normes scolaires, ils en partent de moins loin en commentaire pictural qu'en commentaire littéraire. Pourtant, le second exercice a été beaucoup plus souvent pratiqué en classe que le premier, la littérature restant première dans les programmes et cours de français.

Premier critère, les enseignants attendent en majorité que les élèves ne se contentent pas de restituer un sens qui serait inhérent à l'œuvre mais qu'ils en proposent une interprétation personnelle. La plupart des enseignants souhaitent que les élèves nourrissent leur interprétation de ce qu'ils sont vraiment, de leurs émotions, de leurs valeurs ; mais ils attendent aussi que les élèves reconfigurent cette réception subjective eu égard à la réalité de l'œuvre, c'est-à-dire qu'ils analysent finement ce qui dans le texte l'a suscitée. D'après notre analyse, ce processus est plus souvent en œuvre sur la peinture (39 % des écrits) que sur la littérature (20 % des écrits). Second critère, l'interprétation que les enseignants attendent doit être plurielle mais cohérente (le texte ou le tableau doit donner lieu à plusieurs interprétations articulées entre elles). C'est le cas dans 39% des commentaires picturaux et seulement dans 22% des commentaires littéraires. Dernier critère, le commentaire doit s'appuyer sur une observation minutieuse de l'objet, en particulier de sa forme. D'après notre analyse, 73 % des commentaires picturaux prennent en compte les caractéristiques formelles (teintes, texture, lignes...) pour seulement 45 % des commentaires littéraires qui les évoquent (sonorités, rythmes, figures de style...) et qui les traitent de surcroît plus souvent de façon descriptive, sans leur donner sens. Pour ces différents critères, l'écart se creuse nettement en faveur de la peinture dans les collèges de recrutement défavorisé : le pourcentage des élèves plus proches des attendus des enseignants en commentaire pictural qu'en commentaire littéraire y est plus élevé que dans les autres établissements.

L'enquête dément donc la croyance selon laquelle les élèves issus de milieux populaires n'ont pas accès aux œuvres picturales les plus *légitimes*. En tout cas, face à des œuvres qu'ils découvrent, ils produisent un commentaire qui est moins loin des normes scolaires quand il s'agit d'une œuvre picturale que quand il s'agit d'une œuvre littéraire. Les enseignants que nous avons interrogés en sont bien conscients : 58 % jugent leurs élèves moins en difficulté pour commenter la peinture que la

littérature, 4 % seulement les jugent plus en difficulté. Loin de renoncer à la scolariser (29 % au moins une fois par séquence, 52 % plusieurs fois par an), ils choisissent le plus souvent des œuvres du patrimoine le plus légitime. La croyance selon laquelle les enseignants renonceraient à faire partager à leurs élèves cette culture ne se vérifie donc pas davantage. Une réflexion sur la façon de le faire nous paraît cependant nécessaire.

La nécessité d'un accompagnement didactique spécifique

Notre enquête déconstruit aussi notre second mythe : la réception de la peinture selon les attendus scolaires n'a rien d'une évidence, encore moins si l'on veut en faire une propédeutique à la réception de la littérature.

D'abord, des savoirs doivent être apportés aux élèves, qui ne comprennent pas *naturellement* la peinture, en tout cas selon les attendus scolaires. Notamment, les savoirs iconographiques font défaut à une partie importante des élèves dans les écrits que nous avons analysés. Par exemple, 60% des élèves de notre enquête n'identifient pas les personnages du tableau de Picasso, *La Famille de Saltimbanques*, comme une troupe de comédiens. 75 % de ceux qui travaillent sur la *Nativité ou le Nouveau-né* de Georges de la Tour ne reconnaissent pas les personnages évangéliques⁴⁷. Les titres ne les aident pas, sans doute parce qu'ils ignorent le sens des mots « Nativité » et « Saltimbanques ». Ce qui confirme que l'accès à la peinture n'a rien d'une évidence. Des apports culturels seraient nécessaires⁴⁸.

Par ailleurs, la pratique du commentaire pictural ne nous semble pas par elle-même pouvoir être propédeutique à celle du commentaire littéraire. Si, par comparaison avec la littérature, la peinture facilite aux élèves les opérations nécessaires à la construction de sens, c'est en effet en partie du fait de ses caractéristiques sémiologiques, qui sont différentes de celles de la littérature. D'abord, il n'y a pas de langue picturale, c'est-à-dire pas de code de type linguistique pour associer tel signifié à telle caractéristique plastique. Les élèves peuvent ainsi se sentir plus libres d'interpréter les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits. Amélie (élève de troisième) explique par exemple en entretien que le tableau n'étant pas, contrairement au texte, de langage verbal, il autorise l'écriture du récepteur : « Sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire, alors que sur le texte il y a ce qu'il y a déjà écrit ». Comme le langage du commentaire est différent du langage du tableau, elle se sent autorisée à écrire à propos du tableau. Au contraire, le texte à commenter étant lui-même un écrit, son écrit de lectrice n'y a pas sa place. D'un point de vue enseignant, le commentaire et le texte littéraire, même s'ils ont en commun leur nature linguistique, sont deux textes de statut et

⁴⁷Remarquons que ce n'est pas surprenant parce que le tableau joue peu de l'iconographie conventionnelle : pas de nuée d'anges, pas d'auréole, pas de bœuf ni même pas d'âne,.

⁴⁸Les enseignants de notre enquête en sont conscients : une grande partie d'entre eux évoquent les savoirs mythologiques ou bibliques qu'ils enseignent à l'occasion des séances consacrées à la peinture.

de finalité évidemment différents. Mais ce qui peut leur apparaître comme une évidence est ne l'est pas pour de nombreux élèves parmi ceux de nos entretiens. Kourosch (élève de seconde) le dit aussi : « 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 écrivons »

Par ailleurs, les signes picturaux sont de double nature, iconique et plastique (Groupe μ , 1992)⁴⁹, ce qui peut expliquer pourquoi les élèves construisent plus souvent du sens en articulant ces deux aspects. En entretien, ils évoquent tous les caractéristiques plastiques, notamment les couleurs, pour expliquer comment ils s'y prennent pour commenter, comme par exemple 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... ». Lorsque les aspects formels d'un texte sont évoqués, c'est pour les décrire, non leur donner sens, comme si le fait que les signifiants verbaux aient un signifié les privait aux yeux des élèves de toute autre expressivité (par leurs sonorités, rythmes, organisation...). Enfin, si le tableau présente généralement des jalons au parcours du regard, il laisse néanmoins au spectateur le choix d'ordonner les composantes de diverses façons, de sorte que « le tableau n'offre pas une lecture, mais un système de lectures » (Marin, 1971, p. 21). Ceci peut inciter les élèves à construire une interprétation plurielle, alors que le déroulement linéaire du texte peut faire qu'ils se sentent contraints à restituer une compréhension univoque. Ils sont nombreux à penser comme Amélie (élève de troisième) que : « le texte il ne peut avoir qu'un seul sens et un tableau il peut avoir plusieurs sens ».

Les caractéristiques intrinsèques de la peinture peuvent donc, plus que celles de la littérature, encourager l'élève récepteur à interpréter, donner sens à la forme, concevoir plusieurs sens, ce qui correspond aux attendus des enseignants. Mais au-delà des caractéristiques des deux objets, c'est la perception qu'en ont les élèves qui leur permet ou non de s'autoriser à s'investir dans la construction de sens. Ainsi dévient-ils souvent à la littérature tout pouvoir de les émouvoir mais s'affirment au contraire touchés par la peinture, comme ces lycéens de seconde :

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

Enquêtrice : Et sur les tableaux ça vous parle 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.

Le rapport des élèves aux œuvres picturales est très différent de leur rapport aux œuvres littéraires. Les raisons en sont diverses, nous ne pouvons les développer ici. Elles relèvent de la perception qu'ont les élèves de deux objets qui n'ont pas du tout le même statut dans leur expérience sociale

⁴⁹En effet, les signes picturaux sont à la fois *désignants*, au sens où ils participent à la représentation d'un figuré, et *signifiants*, au sens où teintes, traits, texture...ont une valeur expressive (Marin, 1971). Dans la peinture non figurative, le sens est à inférer de cette seule valeur expressive.

scolaire et extra-scolaire (voir Claude, 2017). En tout cas, il n'y a donc aucune raison que les élèves sachent transposer sans étayage spécifique au profit du commentaire littéraire ce qu'ils ont appris en commentaire pictural.

Conclusion

La recherche déconstruit donc le mythe défaitiste selon lequel les origines sociales interdiraient à une partie des élèves l'accès aux œuvres artistiques patrimoniales. L'école n'est pas impuissante, loin s'en faut : elle est en mesure de transmettre cette culture aux élèves issus de la massification comme elle le faisait à leurs prédécesseurs qui en étaient plus familiers du fait de leur expérience sociale. Mais la recherche montre aussi que c'est à certaines conditions de mise en œuvre de son enseignement qu'elle y parviendra : la croyance en un accès immédiat aux œuvres, et en une vertu propédeutique d'un art au service d'un autre, ne tient pas. Accéder à des pratiques socialement marquées, plus encore passer de l'une à l'autre, nécessite une médiation didactique très spécifique, et prenant en compte le rapport des élèves aux objets.

Que les élèves s'approchent plus souvent de normes scolaires semblablement définies pour les deux arts quand ils travaillent sur la peinture signifie cependant que le projet de faire jouer un rôle de médiation à la peinture doit être pris au sérieux. Mais il ne peut pas aller de soi, puisque les mêmes élèves se mobilisent très différemment selon l'objet. Il nous semble que comprendre les différences entre les deux activités peut aider les enseignants à la prise en charge didactique du transfert des compétences d'un art à l'autre : ce qui ne serait pas inutile, car la désaffection d'une partie des élèves pour la littérature n'est sans doute pas tout à fait un mythe.

Amadiou Franck & Tricot André (2014), Apprendre avec le numérique : mythes et réalités. Retz.

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

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, n° 175-176, <https://journals.openedition.org/pratiques/3577>

Daunay, B. (2007) « Lecture littéraire et disqualification scolaire », Lidil [En ligne], 33 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2007, consulté le 20 octobre 2014. URL : <http://lidil.revues.org/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.

Groupe µ. (1992). Traité du signe visuel. Paris : Edition du Seuil.

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

Panofsky, E. (édition établie par Teyssède, B., 1967). Essais d'iconologie: thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance. Paris : Gallimard.

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

Article 9

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2020a). Aider à la réussite scolaire : des détours sans retours ? Peinture et littérature en classe de Français. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 7(hors-série), 65-85.

Faire en sorte que tous les élèves accèdent aux richesses de la littérature ne va pas de soi. C'est pourquoi l'institution scolaire, relayant les efforts des enseignants, tente de faciliter cet apprentissage en s'appuyant sur d'autres arts. Il est ainsi noté dans les actuels programmes de français au lycée¹, que des « *ouvertures vers les autres arts doivent permettre d'enrichir les interprétations, de développer le goût pour les œuvres et de vivifier les apprentissages* ». Le contexte permet de comprendre que ces œuvres dont il faut développer le goût en passant par les autres arts sont principalement les œuvres littéraires et que les apprentissages qu'il s'agit de vivifier concernent principalement les apprentissages littéraires, plus précisément, les compétences de compréhension/interprétation des textes littéraires. Il s'agit donc d'opérer un détour par une activité de médiation, la compréhension/interprétation des œuvres des autres arts, pour mieux revenir à une activité centrale de la discipline. D'ailleurs, une des compétences visées, inscrite dans le préambule, « *être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés* », peut laisser entendre par l'usage du verbe « *lire* » que les deux activités de donation de sens sont présumées comme de même nature. Ce que confirme l'inspection générale : « *déchiffrer* » les images serait une démarche « *plus spontanément reçue par les élèves* » que lire les textes (Waysbord Loing, 2000 : 16). Les programmes de collège actuels (2015), plus récents, reprennent le projet du détour mais soulignent davantage la spécificité des différents arts : ainsi, au cycle 4, « *les images sont l'occasion de confronter [les élèves] à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes et de développer des méthodes d'analyse spécifiques pour chacun d'entre eux.* »

La recherche sur laquelle nous nous appuyons (Claude, 2015) est consacrée à la comparaison de l'activité des élèves sur les deux arts, à partir d'un corpus de textes de réception⁴ 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 (donnez quelques-unes de vos impressions)*⁶. » Il était permis de ne pas traiter un des deux objets à condition d'expliquer pourquoi. Les textes des élèves ont fait l'objet d'une double analyse comparative : comparaison entre réception de l'œuvre picturale et de l'œuvre littéraire ; entre les différents types d'établissements. La comparaison s'est faite en référence aux attendus des enseignants pour ce type d'activité : ces attendus, qui se sont révélés de même nature

sur les deux objets, ont été étudiés au moyen d'une enquête à questions ouvertes auprès de 108 enseignants de français de l'académie de Créteil, de 11 entretiens post-passation et d'une seconde enquête de vérification à questions fermées auprès de 103 autres enseignants. Enfin, des entretiens post passation ont été menés avec 11 groupes de 2 à 4 élèves.

Comprendre ce projet de détour par un art légitime pour faciliter les apprentissages disciplinaires à propos d'un autre et en évaluer les effets sur la réussite des élèves à profils sociaux divers réclame selon nous de croiser approches sociologique et didactique. C'est pourquoi la première partie de cet article mobilisera des approches didactiques pour comprendre les attentes curriculaires, tout en les articulant avec une perspective sociologique sur les conditions de réception des œuvres. La seconde partie s'attachera à étudier, comparativement d'un art à l'autre, les décalages entre réceptions sollicitées et effectives, que nous proposons de comprendre eu égard au rapport d'élèves de profils sociaux contrastés aux deux arts et aux registres qui le sous-tendent.

Du pareil au même ? Une source de malentendus

L'idée d'un détour par la peinture pour mieux comprendre les textes littéraires semble relever du bon sens car de nombreuses activités humaines peuvent s'entreépauler pour le bénéfice de chacune et de toutes. On peut néanmoins objecter que ce n'est pas toujours le cas et qu'on ne peut se contenter d'une telle doxa pour traiter la difficile question des apprentissages scolaires. En effet, l'activité de donation de sens n'est pas de même nature pour un tableau et pour un texte. D'ailleurs si elle l'était, à quoi bon substituer l'une des activités à l'autre ? D'autant que rien ne garantit que la première soit plus accessible aux élèves, en particulier à ceux qui ont des difficultés avec la seconde. La préconisation d'un détour par la peinture présuppose l'évidence d'un transfert entre les deux pratiques. Or des types de « malentendus » (Bautier & Rochex, 2007), illustrés par les verbatims ci-dessous, peuvent apparaître entre enseignants et élèves à propos des textes littéraires et on voit mal comment le détour par d'autres objets artistiques serait de nature à les dépasser, voire à ne pas créer de nouveaux malentendus si les élèves ne parviennent pas à saisir ce qui, malgré leurs différences, peut faire du semblable entre ces deux objets.

Entrer dans les disciplines

Apprendre à l'école passe par des procédures cognitives bien particulières, qui sont notamment le partage de règles impersonnelles (Vincent, 1994) permettant la reddition de comptes, la secondarisation des objets du monde, c'est-à-dire leur ressaisie comme objets d'étude (Bautier, 2004 ; Tricot, 2017), la considération du savoir comme un texte qui transcende les situations sur lesquelles on travaille (Rey, 2014). Chaque discipline, comme façon proprement scolaire de faire passer les élèves de savoirs expérientiels à des savoirs plus conceptuellement consistants, propose aux élèves des outils censés les aider à construire les raisonnements appropriés. Mais certains, plus dans la

tâche que dans l'activité (Bautier & Rochex, 1998), confondent facilement fins et moyens. Pour les textes littéraires, le risque est grand, comme l'indique Maria, enseignante en lycée, que l'utilisation de techniques d'analyse dévie en un technicisme qui évacue le sens et, avec lui, le mode de problématisation particulier auquel introduit l'étude littéraire :

« 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). »

Et précisément, dans le petit débat suivant, organisé pour l'enquête autour de *Stances à Marquise* de Corneille, ces élèves de seconde d'un lycée « ambition réussite » de la périphérie parisienne montrent toute la difficulté à surmonter pour que la mise en œuvre de procédures d'analyse ne se substitue pas à la saisie du sens de l'œuvre étudiée :

Sarah : C'est un poème...

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

Aux tentatives de Hafza d'explorer la façon dont un « grison » tente de se faire valoir aux yeux d'une jeune femme courtisée répondent celles de Sarah et Dayane, de puiser dans le répertoire de la prosodie des réponses qu'elles pourraient fournir à l'identique pour n'importe quel poème.

Être soi comme élève

Il ne suffit cependant pas d'identifier et mobiliser les bonnes procédures cognitives pour répondre aux attentes. Car cette mobilisation intellectuelle suppose elle-même une mobilisation de soi conforme à l'idéal de sujet autonome aujourd'hui requis à l'école, tout à la fois indépendant de la personne de l'enseignant et dépendant des règles de vie collective et des savoirs enseignés (Durler, 2015).

Le lecteur de littérature doit ainsi faire tenir ensemble l'investissement de soi et le travail d'identification des caractéristiques de l'œuvre qui produisent ses réactions subjectives (Dufaÿs, 2015). Ce qu'expriment, comme beaucoup de leurs collègues, les enseignants cités ci-dessous :

Chloé, enseignante en collège : « Je souhaite qu'ils soient capables d'exprimer leurs sentiments puis de voir comment le texte les fait naître. »

Marie-Aude, enseignante en lycée : « J'attends qu'ils fassent confiance à leur réaction, à leur impression, à ce que le texte provoque chez eux. Qu'ils apprennent à avoir conscience de cette réaction pour observer comment le texte la provoque, à quelles techniques il recourt. »

Ce qui frappe à la lecture des échanges suivants, où des élèves de seconde sont invités à parler du commentaire littéraire, c'est non pas le plaisir qu'ils pourraient avoir à s'exprimer sur un texte qui sollicite leur point de vue et les aide à se développer, mais, bien au contraire, la peur d'y mettre d'eux-mêmes. Loin d'entrer dans la dialectique complexe entre droit du texte et droit du lecteur à laquelle soumet l'enseignement de la littérature, ils imaginent avoir à écrire pour un lecteur très particulier, leur professeur, qui, parce qu'il met les notes, détient aussi le monopole de l'interprétation légitime. Ils en déduisent une obligation de retenue qui contredit le but même de l'exercice.

Gulden : En commentaire on n'a pas le droit de dire ce qu'on pense.

Annabelle : Non, non, on n'a pas le droit de mettre nos sentiments, nos expressions... dans la dissertation on a le droit de donner ses idées mais pas dans le commentaire, on est focalisé sur le contexte et on n'a pas le droit d'aller plus loin.

Annabelle : Euh, ben c'est la prof qui nous avait dit ça... en commentaire il faut rester sur mettre l'idée, citation ou procédé d'écriture alors que dans la dissertation il fallait vraiment argumenter avec nos idées...

Gulden : Mais le commentaire littéraire c'est introduction, plan...

Fatiha : Oui mais 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 c'est pas ça qu'elle voulait comme idée... Gulden : Ben oui, on a peur qu'on soit hors sujet.

¹³ Face aux difficultés à reconfigurer une subjectivité empirique (dans laquelle il faut néanmoins s'ancrer) en une subjectivité épistémique, à écrire pour un lecteur qui ne soit pas le correcteur de sa copie, mais une personne fictive susceptible d'accueillir tous les points de vue qui respectent les exigences intellectuelles du débat interprétatif (Dias-Chiaruttini, 2015), beaucoup d'élèves se réfugient dans des figures convenues qui les mettent à l'abri de jugements qu'ils pensent adressés à leur personne. Ils se livrent ainsi à des renormalisations de l'épreuve à l'instar des rédacteurs de dissertations de philosophie qui, loin du statut d'énonciateur universel s'adressant à un destinataire universel tout en s'impliquant personnellement dans le problème dévolu, peuplent leurs copies de citations d'auteurs classiques souvent aussi incontestables qu'inappropriées (Rayou, 2002).

Mobiliser sa culture

Apprendre à l'école ne se réduit pas à un tête à tête entre des procédures cognitives pertinentes et un sujet capable de s'engager selon des modalités désingularisées. C'est aussi mobiliser des savoirs généraux sur le monde nécessaires à l'application pertinente des notions et concepts. Adrien, enseignant en lycée, perçoit bien la difficulté de l'exercice car le français, à la fois langue de la

communication ordinaire et de la littérature, risque selon lui d'être tiré du côté de pratiques sociales qui n'en reconnaissent pas la polysémie caractéristique attachée à toute forme artistique :

« Ce que j'aimerais qu'ils comprennent c'est qu'un texte littéraire est... un texte littéraire, c'est-à-dire de l'art ! »

L'intérêt de l'appui sur la peinture est que, du moins pour celle qui fait l'objet de la reconnaissance sociale du musée, il peut aider à la construction d'une disposition à l'éclectisme éclairé (Eloy, 2015) et donc constituer un utile détour pour donner ou redonner au littéraire le statut de pratique artistique que son institutionnalisation à l'école tend à éroder. Comme en attestent les échanges ci-dessous, il n'est cependant pas certain que les élèves confrontés aux œuvres muséales opèrent facilement un tel transfert :

Mohamed (seconde) : Venir au musée [Le Louvre] ça fait le mec intelligent... Ça fait le mec qui sait des choses sur la vie (...) le mec cultivé.

Enquêtrice : La lecture de la littérature te fait le même effet ? Mohamed : Non, non, avec les textes c'est pas pareil, c'est pour l'école... Enquêtrice : Mais ça fait pas cultivé les textes ?

Mohamed : ... Non ben pas tellement...

Karim (seconde) : La culture c'est pas les textes...

Mohamed : Ouais, on pourra dire ça à nos enfants quoi, qu'on connaît le Louvre !

Enquêtrice : Tu amèneras tes enfants au Louvre ?

Mohamed : Je les amène tout de suite ! Tout petit mon fils je l'amène à chaque fois...

Karim et Mohamed vivent les mondes de l'art et celui de l'école comme étanches l'un à l'autre. À ce moment de l'entretien, loin de reconnaître le possible rôle formateur du patrimonial, ils sacralisent celui-ci qui demeure essentiellement une pratique sociale de distinction. La culture sacralisée constitue avant tout un héritage à transmettre, surtout lorsqu'on n'en a pas bénéficié soi-même et les avantages sociaux escomptés semblent beaucoup plus prégnants que les messages émancipateurs.

Les représentations que se font les élèves de la peinture et de la littérature, voire des objets artistiques en général, ne les prédisposent pas à saisir le même et l'autre dans chacun d'entre eux. Cette dialectique peut cependant être construite, mais par une intention pédagogique se donnant les moyens d'étayer les élèves, comme on le fait par exemple en EPS lorsqu'on travaille des activités de préhension qui ne proviennent ni du judo, ni de la lutte mais constituent une transposition de ce qu'elles ont de commun et qu'on juge éducatif pour les élèves (Terrisse, 1996). Organiser des détours pourvoyeurs de transferts d'une compétence à une autre doit en effet tenir compte des rapports au savoir des élèves (Charlot, 1997), ces prismes qui font que, apparemment exposés aux mêmes savoirs ou pratiques, ils les métabolisent de façon à la fois singulière et socialement marquée. De ce fait, ils ne s'inscrivent pas tous spontanément dans les registres d'apprentissage de l'école (Bautier & Rayou, 2013) qui supposent des manières de connaître, de traiter les objets de la

culture humaine, de s'engager comme sujet qui ne vont pas de soi. La façon plus ou moins pertinente dont les élèves s'approprient et configurent pour eux-mêmes ces registres scolaires d'apprentissage doit pouvoir s'objectiver dans leurs manières de confronter deux types de réception d'œuvres et apporter des renseignements sur la possibilité et la fécondité des détours préconisés.

Les textes de réception des élèves : des registres différemment mobilisés

La double analyse comparative du corpus de textes de réception écrits par 350 élèves de troisième et de seconde d'établissements de l'académie de Créteil montre de nettes différences d'un art à l'autre. C'est le cas du choix, proposé aux élèves, d'écrire un texte de réception pour un des deux objets seulement : 30,5 % des élèves choisissent de laisser 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 majoritairement défavorisé pour le corpus de 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. Mais y réussissent-ils effectivement mieux eu égard aux normes scolaires telles qu'elles apparaissent dans les attendus des enseignants ? La réponse est-elle variable d'un registre d'apprentissage à l'autre ? Une analyse des réponses des enseignants permet de définir l'activité requise dans chacun des trois registres et d'en déduire, pour chaque registre, des critères à l'aune desquels évaluer les textes des élèves. Nous donnons ici un aperçu des résultats de l'analyse des textes de réception des élèves selon ces critères déduits des attentes des enseignants⁷.

Le registre cognitif

¹⁹ Les critères pour ce registre sont les suivants : il est attendu des élèves qu'ils interprètent, donc se constituent en instance sémiotique, c'est-à-dire conçoivent un sens dont une partie est de leur fait ; que cette interprétation soit riche et plurielle ; qu'ils la justifient en s'appuyant sur une observation minutieuse de l'objet, en particulier de sa forme. D'après notre étude, les textes de réception de l'œuvre picturale des enquêtés sont majoritairement plus proches de ces critères attendus que les textes de réception de l'œuvre littéraire, ils sont notamment beaucoup plus nombreux à prendre en compte les caractéristiques formelles (teintes, texture, lignes, composition...) pour leur donner du sens. Pour chaque type d'attente des enseignants, cette meilleure réussite pour la peinture que pour la littérature est encore plus marquée dans les collèges de recrutement défavorisé.

Le registre identitaire symbolique

Majoritairement influencés par l'institutionnalisation, en cours au moment de l'enquête, du paradigme didactique du sujet lecteur (Langlade & Rouxel, 2004) la majorité des enseignants disent attendre une réception créative, nourrie de la lecture subjective des élèves, de leurs réactions affectives et axiologiques. Mais simultanément, soucieux de former leurs élèves aux normes scolaires de l'analyse littéraire ou picturale (et de les préparer aux examens), ils attendent aussi que l'élève se

constitue comme le sujet didactique que décrit Daunay (2007) : l'interprétation produite doit pouvoir être formulée et justifiée de telle façon que tout lecteur puisse, non forcément la faire sienne, mais en admettre la possibilité. Registre identitaire symbolique et registre cognitif interfèrent donc dans ce processus dialectique (Dufaÿs, 2015) d'engagement de soi comme sujet empirique – pour nourrir l'interprétation – et de reconstruction de soi comme énonciateur universel pour reconfigurer l'interprétation. Le lien ainsi établi avec une communauté de réception possiblement universelle relève de la part symbolique (au sens étymologique) de notre registre. Il faut donc s'investir pour se désinvestir en prenant des distances non seulement avec l'objet mais aussi avec soi-même, pour comprendre pour quelles raisons, en vertu de quelles caractéristiques, le texte ou le tableau a provoqué telle réaction subjective. Les élèves écrivent plus souvent un texte de réception portant les marques d'un tel engagement subjectif sur l'œuvre picturale (40 % des textes) que sur l'œuvre littéraire (20 %).

La part symbolique de notre registre renvoie par ailleurs à l'acceptation de certaines valeurs attachées à l'œuvre d'art... En effet, satisfaire aux attendus suppose l'acceptation d'une définition des objets qui ne va pas de soi mais dont les enseignants qui nous ont répondu semblent majoritairement présupposer l'évidence : le texte littéraire ou le tableau ne sont ni un texte ni un fragment de visuel ordinaires, ils sont des objets d'une nature particulière, artistique, qui suppose du récepteur qu'il les dote de pluralité interprétative, qu'il donne sens à la forme de leur expression. Or, les critères qui font les œuvres légitimes sont en partie arbitraires (Bourdieu, 1977) : rien ne peut dans l'absolu garantir des critères indiscutables d'artéité. Or c'est cette nature artistique qui légitime le modèle de réception savant et sa transposition didactique (Daunay, 2002). L'activité attendue suppose donc l'adhésion symbolique des élèves à des valeurs qui ne sont pas évidentes pour tous. D'après notre analyse, ce rapport attendu à l'objet est plus fréquent, chez les élèves enquêtés, pour la peinture que pour la littérature. Pour ce registre aussi, l'écart se creuse pour les élèves de milieu populaire.

Le registre culturel

Contrairement aux deux autres, ce registre met en difficulté, dans tous les établissements, davantage d'élèves pour la peinture que pour la littérature. Les enseignants attendent que les élèves disposent de certaines connaissances dont on peut considérer, dans une réception scolaire et plus largement savante, qu'elles seraient nécessaires pour appréhender une part du sens incontestablement inhérente à l'œuvre : par exemple, 75 % des élèves qui travaillent sur la *Nativité ou le Nouveau-né* de Georges de la Tour n'identifient pas les personnages évangéliques (ce qui n'est d'ailleurs pas très surprenant car Georges de la Tour retient peu de l'iconographie conventionnelle de la Nativité : ni anges, ni auréoles, ni même bœuf et âne...). Ils y mobilisent des références culturelles actualisantes : par exemple, une mère et une grand-mère à l'expression soucieuse, inquiètes d'après leurs gestes

protecteurs pour un bébé que le fond sombre fait apparaître comme menacé, tout éclairé de lumière qu'il soit.

Donc les textes de réception des œuvres picturales des élèves relèvent plus souvent du registre cognitif attendu (notamment : travail sur les caractéristiques iconiques mais aussi plastiques, teintes, composition, lignes... appréhension du sens comme pluriel). Ils donnent plus souvent lieu à une interprétation nourrie par un investissement actif de soi dans la donation de sens. Mais un apport culturel savant y serait souvent nécessaire. En revanche, les textes de réception de la littérature sont plus souvent marqués par un registre cognitif procédural voire techniciste (qui permet peu la donation de sens) et, de façon liée, par un désinvestissement subjectif (qui nuit à la réception créative attendue par les enseignants). Les savoirs linguistiques, notamment lexicaux, et les savoirs généraux peuvent faire défaut mais rarement empêcher une représentation mentale du sens global du texte (Cèbe & Goigoux, 2013).

Malgré cette nuance, les textes de réception sur la peinture restent majoritairement plus proches des normes scolaires implicites. Ce qui confirme que le projet du détour par la compréhension/interprétation de la peinture pour apprendre à comprendre/interpréter la littérature, préconisé par les programmes, doit être pris au sérieux. Mais il ne peut pas aller de soi : alors que le produit attendu est de même nature et que la tâche pourrait, de ce fait, sembler identique, chaque élève mobilise différemment les registres selon l'objet. Comprendre, pour chacun des registres, ce qui explique cette différence entre les deux activités est nécessaire pour savoir quelle prise en charge didactique du passage de l'une à l'autre serait possible, afin que le détour ne reste pas sans retour.

La mobilisation différente des registres : quelques propositions d'explication

Si la mobilisation des registres n'est pas la même dans les deux activités, c'est parce que les différences sémiologiques entre les deux objets ont des incidences sur les registres requis pour la donation de sens ; mais c'est aussi parce que tous les élèves n'ont pas le même rapport aux deux objets.

Des savoirs culturels exigeants

²⁶ Certes il n'existe pas de lexique pictural. Pour autant, les signes picturaux produisent des corrélations culturelles (Eco, 1976). Certains motifs ou certaines configurations plastiques sont conventionnellement dotés, préalablement à leur réalisation dans le tableau, de contenus de sens. Le meilleur exemple est celui des significations iconographiques (Panofsky *et al.*, 1967) associées à certains motifs (cette mère est une Vierge à l'enfant, ce paon est l'attribut d'Héra, cette femme décapitant un homme est Judith – ou Salomé, selon les cas...). Les reconnaître requiert des connaissances spécifiques, d'autant que ces conventions sont variables d'un foyer culturel à l'autre.

Un langage non linguistique

En l'absence d'une langue qui codifierait de façon conventionnelle les corrélations entre forme de l'expression et sens, « le peintre doit inventer une nouvelle fonction sémiotique, et dans la mesure où toute fonction sémiotique est basée sur un code, il doit proposer une codification nouvelle » (Eco, 1976 : 31). Ainsi, les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits sont dotées d'effets de sens postulés par le récepteur sans l'appui d'un code de type linguistique. Il infère du sens des signes picturaux qui ont une double nature, iconique et plastique (Groupe μ , 1992) (plastique seulement pour la peinture non figurative). En littérature, les signes verbaux sont eux aussi, selon les attendus scolaires, à appréhender comme faisant sens de leurs caractéristiques sensibles, l'élève lecteur est aussi appelé à co-construire le sens : mais l'existence préalable du code linguistique peut masquer cette valeur à une partie des élèves.

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

Mais c'est à la condition qu'il s'engage effectivement dans la construction du sens et adhère à la définition de l'artéfact et des valeurs qui lui sont attachées, c'est-à-dire qu'il importe ou construise à l'école un rapport aux objets qui va de soi pour les enseignants mais sans doute pas pour tous les élèves. Ceci relève du registre identitaire symbolique : l'engagement subjectif attendu participe d'une certaine manière d'être soi et le rapport à l'œuvre présupposé d'un système de valeurs auquel il faut symboliquement adhérer.

Le rapport des élèves aux deux objets

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

Pour les enseignants, les œuvres, qu'elles soient littéraires ou picturales, ont pour caractéristique qu'elles doivent donner lieu à des sens pluriels. Adrien, enseignant en lycée, en exprime la richesse par une métaphore gourmande : « *avec mes élèves, je compare volontiers le texte à un mille-feuille. Tous les deux se savourent, et tous les deux ont une multitude de strates. Et plus il y a de strates,*

meilleur c'est. Les strates d'un chef d'œuvre sont infinies... ». Pour les élèves, les choses sont le plus souvent tranchées : si le tableau est possiblement polysémique, en revanche le texte est monosémique. Ainsi, selon Amélie (élève de troisième) : « *le texte, il peut avoir qu'un seul sens, et un tableau, il peut avoir plusieurs sens* ». Dans un autre entretien, Sarah, Hafza et Dayane, élèves de seconde, débattent de l'interprétation de *La Nativité* de George de la Tour. Pour Hafza : « *c'est la naissance de Jésus* ». Mais pour Sarah : « *Non moi j'aurais vu n'importe quelle naissance* ». Hafza, rappelant la part du spectateur dans la donation de sens, affirme la pluralité des interprétations possibles : « *Ça dépend de la personne qui regarde...* ». Les deux élèves iront jusqu'à dépasser leur désaccord interprétatif : non pas un sens ou l'autre, mais une intégration des deux directions de sens dans la conception d'un sens pluriel :

Hafza : C'est les deux. C'est un commencement.

Hafza : Ben c'est une naissance, il y a la lumière, les dames elles le regardent, c'est le centre...

Sarah : C'est l'espoir... c'est un espoir...

L'enquêtrice tentant de les amener au même type d'échanges à propos d'un texte se heurte à une fin de non recevoir :

Enquêtrice.... mais il n'y a pas deux manières de comprendre ?

Ensemble : Un texte ? Ben non... un texte, non...

Autre composante du rapport aux œuvres d'art promue par les enseignants, la forme de l'expression doit être reçue comme riche de virtualités connotatives à actualiser : « *j'attends qu'ils parviennent à montrer que l'écriture fait sens* » (Emma, enseignante en lycée). Une autre, enseignante en collège depuis 35 ans, souhaite « *qu'ils repèrent des éléments précis qui font la spécificité du texte, rythme, figures de style, construction des phrases, et – au mieux – qu'ils en tirent une conclusion* ». Pour les élèves, c'est possible pour le tableau, comme l'explique 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* ». Mais ça ne l'est pas pour le texte, différence qu'explique Odile (élève de seconde) : « *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... Un texte, (...) les mots sont les mêmes... ils veulent dire la même chose pour tout le monde...* ». Le texte est donc une suite de mots dont la disposition est indifférente : ils ont une signification arrêtée, le récepteur n'a pas à inférer du sens de la forme de l'expression.

Enfin, si quelques enseignants se réfèrent à une conception du sens des œuvres comme immanent, c'est-à-dire contenu dans l'œuvre même, sous une forme qu'on pourrait dire cryptée et que le rôle du récepteur serait de mettre au clair, pour la majorité d'entre eux, il s'agit bien de co-construire ce sens, comme l'exprime Yvon, enseignant en lycée, en référence implicite mais claire aux théories de la réception :

« Il ne s'agit pas d'un matériau mort et figé (...), mais [le texte] est le résultat de deux phases créatives : celle réalisée, parfois dans la douleur, par son auteur, et la recréation, qui la complète, par l'opération de lecture. »

Or, à nouveau, le rapport que les élèves ont au tableau est bien plus compatible avec cet attendu que le rapport qu'ils ont au texte :

Sarah (seconde) : ... Sur un tableau c'est nous, notre imagination...

Dayane (seconde) : ... Nous... On interprète par rapport à ce que nous on pense (...)

Sarah : C'est-à-dire que le tableau c'est notre opinion, alors qu'un texte, c'est l'opinion de l'auteur... C'est ça qu'il faut dire en commentaire... Dans une peinture c'est plus facile, on est libre.

Amélie (troisième) propose une explication du gain de liberté permis selon elle par le tableau : « *Sur le tableau il y a rien d'écrit, c'est à nous d'écrire, alors que sur le texte il y a ce qu'il y a déjà écrit* ». Le texte est déjà écrit, alors que le tableau ne l'est pas, ce qui laisse une place au récepteur. Le langage verbal est donc perçu comme le support transparent et univoque d'un sens achevé, ce qui fait évidemment obstacle à l'activité attendue des enseignants. Du point de vue d'Amélie le langage du texte et le langage de son propre commentaire sont donc concurrents : elle les perçoit comme de même nature, alors que du point de vue des enseignants les deux langages sont de nature différente, le langage littéraire, langage artistique, ne fait pas sens, du moins ne doit pas être reçu, à la façon du langage du texte de réception. Amélie ne se sent de ce fait pas autorisée à produire son « *texte de lectrice* » (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011). Pour ce qui concerne la peinture au contraire, l'hétérogénéité entre langage et métalangage protège de cette confusion et Amélie se sent à même de se faire auteur de son texte de réception. Comme elle, Kourosh et Akim (seconde) pensent aussi que puisque le texte *dit* déjà, le récepteur est tenu par ce qui est déjà écrit :

Kourosh : 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... qui allons porter notre jugement (...).

Mouloud : On peut plus se lâcher sur un tableau que sur un texte.

Ce serait gênant que les élèves se sentent autorisés à « *se lâcher* » dans une conception didactique de la réception des œuvres qui valoriserait de façon unilatérale le sujet distant (Daunay, 2002). Mais ce n'est pas le cas dans le modèle, en cours d'institutionnalisation dans les programmes, du sujet lecteur, modèle qui théorise l'implication du sujet empirique comme étape nécessaire du processus interprétatif. La majorité des enseignants, sans s'y référer explicitement, attendent de leurs élèves qu'ils partent de leurs émotions. Pascal (enseignant en lycée) écrit par exemple : « *J'attends qu'ils se*

laissent porter par les émotions qui naissent de la lecture, et qu'ils en viennent à comprendre ce qui est ressenti par une relecture précise ».

Or les élèves déclarent souvent dans nos entretiens que si les tableaux peuvent les émouvoir, ce n'est jamais le cas des textes :

Hafza (seconde) : 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

Hafza : Et c'est un dessin, on peut voir quand c'est sombre, que c'est obscur, qu'il veut exprimer la tristesse par exemple... alors que si on me donne un texte je vais pas être triste.

Les caractéristiques sémiologiques de la peinture et le rapport des élèves à cet art peuvent donc expliquer que les élèves configurent plus souvent les registres d'apprentissage de telle manière qu'ils s'approchent davantage des attendus quand ils produisent un texte de réception. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que les enseignants adhèrent au projet du détour. Une enseignante (en collège) dit en entretien : « *Ce travail les aide à revenir au texte : ils comprennent enfin ce que j'attends ! Ça se fête ! !* » Pourtant, si nous sommes en mesure de confirmer que les élèves, notamment dans les collèges les plus défavorisés, y rencontrent, en comparaison à la littérature, moins de difficultés, nous proposons justement d'expliquer cette facilitation par des écarts entre les deux exercices : entre les deux arts d'une part et entre le rapport des élèves aux deux arts d'autre part. De ce fait, on ne peut que douter de l'immédiateté d'un retour au profit de la littérature des apprentissages réalisés dans le cadre du détour par la peinture : sans étayage spécifique, comment les élèves pourraient-ils tous reconnaître du même dans la réception de deux objets qui paraissent si différents à beaucoup d'entre eux ?

Certains des enseignants nous ont dit tenir compte de cette difficulté, comme Annabelle (enseignante en collège), qui écrit que lorsqu'elle fait travailler ses élèves sur un tableau « *ils prennent confiance en eux et voient qu'il faut transposer la même méthode d'observation et d'analyse avec un texte littéraire. Mais il faut les aider à le faire* ». Emma (enseignante en lycée) explique elle aussi qu'elle les aide à repérer « *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* ».

Si des observations confirmaient les déclarations de ces enseignants, nous pourrions en conclure que le détour par la peinture est un projet sensé dans ces conditions de mise en œuvre. Mais la majorité des enseignants n'évoque pas cet accompagnement du retour du détour. Quelques-uns font le choix délibéré de cacher la finalité de ce travail qui plaît aux élèves, craignant, disent-ils, de perdre leur implication en faisant le lien avec la littérature, qui leur déplairait. Ainsi Delphine (enseignante en collège) écrit : « *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 !* ». Sans aller jusqu'à son invisibilisation, une majorité des enseignants comptent sur les élèves pour transposer eux-mêmes leurs apprentissages d'un art à l'autre. Julien, enseignant en collège, écrit par exemple : « *Ils voient bien que le principe est le même : être à l'écoute de ses réactions à l'œuvre et en faire quelque chose.* » Attribuer la meilleure réussite des élèves aux seules vertus de l'objet et leur déléguer la prise en charge du retour 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 : 36). Puisque les élèves réussissent majoritairement mieux l'exercice quand il porte sur la peinture que sur la littérature et que ceci s'explique par des différences objectives et subjectives entre les deux activités attendues, on peut craindre que, lors de telles initiatives pédagogiques, seuls les élèves issus de milieux acculturés au rapport scolaire aux œuvres d'art perçoivent la continuité d'une activité à l'autre et comprennent d'eux-mêmes ce qu'il faut adapter de l'une pour apprendre l'autre.

Conclusion

L'étude de plusieurs dispositifs comme les ateliers-relais ou périscolaires (Henri-Panabière, Renard & Thin, 2013 ; Bonnéry & Renard, 2013) a déjà montré tout à la fois l'engouement pour le recours au détour dans la lutte contre la difficulté scolaire en même temps que les faibles résultats obtenus du point de vue des apprentissages académiques. Nous souhaitons prolonger ici une piste ouverte par Tupin (2004) qui met en évidence le fait que tenter de mobiliser à l'école des pratiques culturelles juvéniles, en l'occurrence le visionnage de séries télévisées, n'a pas d'effets en soi mais nécessite un travail de didactisation sans lequel les élèves ne peuvent réutiliser efficacement leurs connaissances et compétences de spectateurs d'un point de vue scolaire. Dans le cas qui nous occupe, il ne s'agit pas d'une pratique plus proche de ces cultures, mais d'un objet considéré comme révélateur et producteur de compétences transférables sur un autre.

Comprendre un tel phénomène ne peut aboutir selon nous sans le concours de la sociologie et de la didactique. Il est en effet impossible d'accéder à la signification, pour les élèves, des objets culturels à l'école hors du contexte, français en particulier, de la lutte pour l'imposition des principes de domination sociale et du rôle spécifique qu'y joue le capital culturel (Bourdieu, 2011). La place occupée par la littérature dans le curriculum, le poids accordé à l'écrit et à l'évaluation dans notre système éducatif ne peuvent ainsi être ignorés. Mais la prise en compte de ces contextes larges doit être complétée par celle d'une mise en discipline des arts (Eloy, 2015 ; Lemêtre, 2015) pour laquelle la didactique apporte une nécessaire contribution, ici dans ce qui fait la spécificité du texte littéraire et celle du tableau de peinture. On passerait en effet à côté de la difficulté des apprentissages si l'on faisait de tous les adeptes du détour par la peinture des populistes pédagogiques (Bernstein, 2007)

substituant aux exigences de l'approche littéraire les facilités d'un discours libéré sur les tableaux. Ceux de notre enquête en tout cas se montrent particulièrement scrupuleux dans la fourniture d'appareils critiques des œuvres des deux types étudiées et leur étonnement face aux modestes résultats obtenus en termes de transferts est proportionnel aux efforts qu'ils consacrent à les organiser. Mais il ne suffit pas de recontextualiser et d'insérer (Bernstein, *id.*) le mode d'appréhension qu'ont les élèves de tel ou tel objet pour qu'il s'inscrive correctement dans l'organisation hiérarchique et structurée d'une discipline particulière.

Nous pensons que la double contextualisation sociologique et didactique ici proposée serait susceptible d'aider les enseignants à aider leurs élèves. Elle pourrait leur donner des pistes pour clarifier le double niveau de malentendu qui gêne selon nous les apprentissages de ceux qui sont moins en phase avec les réquisits scolaires : le premier niveau de malentendu concerne la réception de la littérature ; le second niveau concerne le transfert d'un art à l'autre, dans le cadre du détour que nous avons étudié. Tout d'abord, nos entretiens font apparaître que les élèves comprennent moins souvent que, comme le tableau, le texte doit faire l'objet, en tant qu'œuvre d'art, d'une réception très spécifique, créative d'un surcroît de sens, riche et plurielle, soucieuse de la forme. Cet attendu est le fait d'une construction lettrée, qui peut faire difficulté pour les élèves les moins connivents avec les normes qui la sous-tendent. Que la littérature soit de langage verbal peut accroître cette difficulté puisque les élèves doivent pour y accéder mettre à distance leurs pratiques ordinaires du langage (Lahire, 2008), mais aussi comprendre que métalangage et langage ne sont pas en concurrence même s'ils sont l'un et l'autre de nature linguistique. La peinture, qui n'est pas de langage verbal, préserve en partie de ces confusions : il serait sans doute possible de jouer de l'écart entre les deux arts pour s'attacher à lever avec les élèves, par la comparaison, certains des malentendus affectant la réception attendue du texte littéraire. Mais, second niveau de malentendu, jouer de cette comparaison suppose de rendre visibles les points communs comme les différences d'une activité de réception à l'autre : l'appui théorique des trois registres pourrait aider les enseignants à analyser les productions de leurs élèves et à leur faire prendre conscience, d'une part des composantes de l'activité d'analyse qu'ils ont menée pour recevoir la peinture et, d'autre part, des transformations qu'il est nécessaire de faire subir à cette activité pour la recontextualiser au profit de la littérature.

Bibliographie

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

Bautier Élisabeth & Goigoux Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, n°148, pp. 89-99.

Bautier Élisabeth & Rayou Patrick, 2013, « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves ». *Éducation et didactique*, n°7 2, pp. 29-46.

Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves, 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris, Armand Colin.

Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves, 2007, « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J. Deauvieux & J.-P. Terrail (eds.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute, pp. 227-241.

Bernstein Basil, 2007/1996, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*, Laval, Pul.

Bonnéry Stéphane, 2007, *Comprendre l'échec scolaire*, Paris, La Dispute.

Bonnéry Stéphane & Renard Fanny, 2013, « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour », *Lien social et politiques*, n° 70, pp. 135-150.

Bourdieu Pierre, 2011, « Champ du pouvoir et division du travail de domination », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°190. pp. 126-139.

Bourdieu Pierre, 1977, « La production de la croyance [contribution à une économie des biens symboliques] ». In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 13, février 1977. *L'économie des biens symboliques*. pp. 3-43.

Cèbe Sylvie & Goigoux Roland, 2013, « Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique », *Recherches* n° 58, pp 29-45.

Charlot Bernard, 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Claude Marie-Sylvie, 2015, *Commenter la peinture, commenter la littérature : Présupposés, limites et perspectives d'un détour*, Thèse, Université Paris 8.

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

Daunay Bertrand, 2002, « Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques* n° 113-114, pp. 135-153.

Dias-Chiaruttini Ana, 2015, *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang.

Dufays Jean-Louis, Gemenne Louis & Ledur Dominique, 2015, *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*, 3e édition, Bruxelles, De Boeck.

Durler Héloïse, 2015, *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, PUR.

Eco Umberto, 1976, *La production des signes*, Paris, Librairie générale française.

Eco Umberto, 1992, *Les Limites de l'interprétation*. Paris : Grasset. Edition originale 1990.

Eloy Florence, 2015. « L'émergence de la norme de l'«éclectisme éclairé» dans l'enseignement de la musique au collège », in S. Bonnery (dir.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, Paris, La Dispute.

Groupe µ, 1992, *Traité du signe visuel*. Paris, Editions du Seuil.

Henri-Panabière Gaëlle, Renard Fanny & Thin Daniel, 2009, *Un temps de détour... Pratiques pédagogiques et socialisatrices dans deux ateliers relais. Analyse sociologique. Rapport pour l'Association régionale Rhône-Alpes des CEMEA, Centre Alain Savary, Université Lumière Lyon 2*.

Langlade Gérard & Rouxel Annie, 2004, *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes, PUR.

Lahire Bernard, 2008, *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes, PUR.

Le Goff François, Larrivé Véronique, 2015, « Les formes plurielles des écritures de la réception » http://www.fabula.org/actualites/rencontres-des-chercheurs-en-didactique-de-la-litterature-les-formes-plurielles-des-ecritures-de-la_65445.php

- Lemetre Claire, 2015, « Enseigner le théâtre, entre travail et jeu, l'espace des malentendus ». In, Rayou, P. dir. Aux frontières de l'école, St Denis : PUV. pp. 177-192.
- Marin Louis, 1971, Études sémiologiques. Écritures, peintures, Paris, Klincksieck.
- Mazauric Catherine, Fourtanier Marie-José & Langlade Gérard, (dir.), 2011, Le texte du lecteur Vol 2. Bruxelles P.I.E., Peter Lang ThéoCrit.
- Panofsky Erwin & Teysède Bernard, 1967, Essais d'iconologie : thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance. C. Herbette, Trad., Paris, Gallimard.
- Rayou Patrick, 2002, La « dissert de philo ». Sociologie d'une épreuve scolaire, Rennes, PUR.
- Rey Bernard, 2014. La notion de compétence en éducation et formation, Bruxelles, De Boeck.
- Terrisse André, 1996, « Analyse de la transposition didactique en judo : évolution du "savoir combattre" dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993 », Revue française de pédagogie, n°116, pp. 65-75.
- Tricot André, 2017. « Les contraintes spécifiques des apprentissages scolaires ». Psychologie & Éducation, -1, pp. 68-82.
- Tupin Frédéric, 2004, Démocratiser l'école au quotidien ? Paris, PUF.
- Vincent Guy, (dir.), 1994, L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon, PUL.
- Waysbord-Loing Hélène, 2000, L'image dans l'enseignement des lettres. Rapport de l'inspection générale. <http://media.education.gouv.fr/file/99/6/5996.pdf>.

Notes

1. Pourrait-on donc apprendre à mieux lire les textes en *lisant* les *images*, dont les œuvres picturales, supposées mieux reçues par les élèves ? On peut en douter d'une part parce que les propositions théoriques de la sémiologie comparée des deux arts déconstruisent aisément (Marin, 1971 ; Groupe μ , 1992) le présupposé d'isomorphie entre les deux activités (que les deux langages fassent sens très différemment a des incidences sur l'activité requise du récepteur ; on ne peut pas *lire* ni *déchiffrer* la peinture, du moins si l'on prend ces verbes au sens propre). On peut en douter d'autre part parce que la peinture, notamment la peinture à sujet biblique ou historique, mais aussi la peinture non figurative, engage des savoirs culturels dont on peut penser qu'ils ne sont pas forcément familiers de tous les élèves ; de sorte qu'il est loin d'être évident que la réception leur en soit facile.
2. Pourtant, les manuels sont riches de reproductions de peinture et les classes conduites par leur professeur de français en visite au musée sont nombreuses. Le projet du détour par la réception de la peinture comme propédeutique pour la réception de la littérature est-il pour autant tout à fait illusoire ? L'est-il semblablement pour tous les élèves, quel que soit le rapport aux arts qu'ils importent à l'école et quelles que soient les conditions de la prise en charge didactique de sa mise en œuvre ? Répondre à ces questions nécessite une analyse fine des composantes de l'activité requise des élèves dans les deux exercices et de la façon dont des élèves de profil différent s'en emparent.
3. Ministère de l'Éducation nationale (2010). *Programme de l'enseignement commun de français en classe de Seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire*.
4. Il est à noter que dans ces programmes la peinture est incluse dans la catégorie générique des images, ce qui peut poser question parce qu'elle ne fait pas toujours image (elle n'est pas toujours figurative) et que même quand elle fait image, elle mobilise les signes pour leur valeur iconique mais aussi plastique.
5. Ministère de l'Éducation nationale (2015). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4), p. 236.
6. « L'écriture de la réception est l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique » (Le Goff & Larrivé, 2015).
7. 159 élèves ont travaillé des œuvres du ^e siècle et 191 élèves ont travaillé sur des œuvres du ^e siècle.

8. 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 » semblait plus fréquente pour les enseignants de collège.
9. Nous avons défini des marques caractéristiques précises, que nous ne pouvons détailler ici, pour mesurer le degré de compatibilité de chaque texte de réception à chaque critère.

Article 10

Claude, M.-S et Rayou, P. (2020b). De la peinture au texte. Détours, retours et contours d'une discipline. Dans A. Dias-Chiaruttini et M. Lebrun (dir.), *La question des relations entre les disciplines scolaires : le cas du français* (p. 173-187). Presses universitaires de Namur.

Depuis l'introduction de l'image dans les programmes de collège de 1985 (qui évoquent « la maîtrise de la trilogie écrit, oral, image »), une place croissante est donnée aux « domaines artistiques autres que les arts du langage », dont la peinture, en classe de français. Les manuels sont riches de reproductions et les classes conduites par leur professeur de français en visite au musée sont nombreuses. Les lycéens doivent « être capables de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés »⁵⁰. Au collège, les enseignants sont invités à pratiquer la « lecture et compréhension de l'écrit et de l'image »⁵¹. Dans les textes de cadrage ou les manuels, il s'agit souvent de « comprendre », « interpréter », « analyser », mais aussi de « décoder », de « déchiffrer » les *images* : soit de leur transposer les diverses activités de réception écrites et orales pratiquées avec les textes. L'exercice est d'ailleurs généralement désigné par l'expression *lecture de l'image*⁵² et se fait toujours en lien avec la lecture des textes. Mieux, une vertu propédeutique lui est souvent prêtée, comme dans ce rapport de l'inspection générale : « la démarche d'analyse pour " déchiffrer " une image est plus spontanément reçue par les élèves », de sorte que l'image peut être « un détour pédagogique opérant pour établir une écoute, une adhésion au départ refusées » (Waysbord-Loing, 2000, p. 16). Au lycée, les « ouvertures vers les autres arts doivent permettre d'enrichir les interprétations, de développer le goût pour les œuvres et de vivifier les apprentissages ». Il s'agit donc d'opérer un *détour* par un objet médiateur pour mieux revenir à l'objet central de la discipline, la littérature. Ce qui peut laisser penser que les deux activités de donation de sens sont présupposées comme de même nature, l'*image* en facilitant l'apprentissage. Même si les programmes de collège de 2015 rappellent les spécificités de l'analyse textuelle et de l'analyse picturale, c'est en soulignant néanmoins la proximité des « procédés » : « Les images sont l'occasion de confronter [les élèves] à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour

⁵⁰ Programmes de français du lycée. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

⁵¹ 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.

⁵² Expression qui peut pourtant interroger par chacun de ses deux termes concernant la peinture, que cet article étudie spécifiquement : un tableau ne se *lit* pas, du moins pas au sens propre, n'étant pas de langage verbal ; il ne fait pas non plus nécessairement image et, même quand il est figuratif, ses composantes ne peuvent se réduire à leur fonction mimétique (Vouilloux, 2004), elles prennent sens pour le récepteur du fait de leurs caractéristiques plastiques

les textes et de développer des méthodes d'analyse spécifiques pour chacun d'entre eux. » (p. 236). Pourtant, les propositions théoriques des disciplines spécialisées amènent à penser que les écarts herméneutiques sont amples entre peinture et littérature. L'histoire de l'art fait apparaître la spécificité des savoirs culturels sollicités par la peinture, notamment lorsqu'elle fait appel à des conventions iconographiques (Panosky, 1969). La sémiologie elle-même, plus proche de la démarche didactisée par le français en ce qu'elle cherche à savoir s'il est « possible d'étudier le tableau *comme* un texte » (Marin, 1971, p. 10), déconstruit le présupposé d'isomorphie entre les deux langages : les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits ne font pas l'objet d'un encodage de type linguistique, et la peinture ne s'appréhende pas de façon linéaire, on ne peut parler de *lecture* que par métaphore.

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

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

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

Nous repartirons d'une étude de textes de réception écrits par 350 élèves de troisième et de seconde de l'académie de Créteil. Chaque élève a travaillé sur l'une des six reproductions picturales et l'un des six extraits littéraires, choisis pour l'enquête parce qu'ils présentaient des difficultés analysables

comme équivalentes (Claude, 2017). Les modalités d'exécution du travail étaient les mêmes pour les deux exercices et la consigne était rédigée semblablement : « écrivez dix lignes (au minimum) pour commenter (donnez quelques-unes de vos impressions) »⁵³. Des entretiens post passation menés avec 11 groupes de 2 à 4 élèves ont permis d'affiner la compréhension du rapport aux deux arts des élèves. Le corpus a fait l'objet d'une analyse comparative entre peinture et littérature. Cette comparaison a pris pour référence les attendus des enseignants, étudiés au moyen d'une enquête à questions ouvertes auprès de 108 enseignants de français de l'académie de Créteil, de 11 entretiens, et d'une seconde enquête de vérification à questions fermées auprès de 103 autres enseignants.

Ces enseignants disent très majoritairement transposer à l'identique leurs attendus et objectifs du texte littéraire au tableau, ce qui est compatible avec les programmes. Ils attendent des élèves qu'ils produisent une « interprétation »⁵⁴, qu'ils définissent souvent par opposition à ce qu'ils appellent la « simple compréhension » en ceci qu'elle permet la conception d'un « surcroît de sens » par rapport à un sens qui peut faire consensus comme fidèle au texte. Ce sens interprété doit être « pluriel » tout en étant cohérent, et appuyé à la fois sur l'analyse aussi fine que possible de la forme de l'expression et sur des savoirs culturels. Ils considèrent souvent que l'interprétation se nourrit de l'engagement de soi, de son ressenti, de ses valeurs, mais que cet engagement doit faire l'objet d'une resaisie eu égard à la réalité du texte. La conception majoritaire de l'activité des élèves peut être modélisée comme un « va-et-vient dialectique » entre, d'une part, sa participation de lecteur empirique, et, d'autre part, sa lecture distanciée (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015, p. 93). Selon les cas, les enseignants mettent l'accent sur l'un ou l'autre des deux côtés du balancier, incitant plus ou moins au positionnement de soi comme sujet lecteur (Langlade & Rouxel, 2004) ou sujet regardeur. Certains, minoritaires, se réfèrent à une conception essentiellement textualiste, conditionnant l'interprétation à la mise au clair des effets de sens des procédés, ce qu'ils transposent au tableau. Les enseignants considèrent majoritairement que la peinture est plus accessible à leurs élèves que la littérature⁵⁵, et plébiscitent de ce fait la démarche du *détour* suggérée par les programmes (une enseignante en collège : « en pratiquant la lecture de l'image on les aide à apprendre la démarche de la lecture de la littérature, c'est tout à fait la même chose »)

De fait, les textes de réception sur la peinture satisfont plus souvent aux normes scolaires pour la majorité des critères de la comparaison déduits des réponses des enseignants. Le degré de

⁵³ Le but de ce dispositif d'enquête était de savoir comment des élèves traitaient chacun des deux objets selon une consigne peu contraignante et en amont d'une didactisation spécifique, de manière à interroger le fondement du projet du *détour*. Les termes de la consigne étaient choisis en fonction de ceux qui sont couramment utilisés dans les exercices scolaires pour désigner des textes de réception de type métatextuel et interprétatif (*donner ses impressions* en troisième et *commenter* en seconde)

⁵⁴ Les verbatims sont issus des propos des enseignants de l'enquête.

⁵⁵ Dans la seconde enquête, à questions fermées, 58 % la jugent plus accessible, 4% moins accessible et 38% ni plus ni moins

compatibilité aux critères est repéré par certaines marques caractéristiques (Claude, 2015a). Par exemple, 52% des textes appuient l'interprétation sur les caractéristiques formelles de peinture (teintes, traits, composition...), ce qui est très attendu par les enseignants, alors que 18 % seulement donnent sens aux sonorités, figures de style, ou autres procédés. 39% des écrits sur la peinture proposent une interprétation plurielle contre 22% pour la littérature. Seules les références culturelles font plus souvent défaut concernant la peinture, en tout cas pour les tableaux faisant appel à des conventions iconographiques (une *Nativité* de Georges de la Tour, la *Crucifixion blanche* de Chagall). Les conduites d'élèves sont donc très différentes selon que l'exercice est pratiqué sur l'un ou l'autre des deux arts. Les écarts sémiologiques peuvent contribuer à expliquer ce résultat. Ainsi une partie des enseignants soulignent-ils que le tableau lève deux des principales difficultés que pose selon eux à leurs élèves l'exercice pratiqué sur les textes : « On ne peut pas paraphraser un tableau » et il n'y a « pas de problème de lexique, quel soulagement ! ». La peinture faciliterait donc l'activité d'intellection nécessaire, qui serait dans les deux cas une lecture. Les procédés sémantiques seraient différents, mais leur traitement semblable (par exemple : une teinte dominante vs une assonance ; la contiguïté de deux figures vs une métaphore etc.) : « mes attentes sont tout à fait les mêmes en ce qui concerne le processus d'analyse, justifier ses ressentis par l'observation de la forme, même si ce ne sont pas les mêmes procédés ».

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

2. Les disciplines scolaires, constructions et registres

2.1. Une naturalisation des disciplines

La position des professeurs interrogés, convaincus de la fécondité du détour par la peinture, constitue un fait polémique. Car, bien qu'estimant que la lecture des deux types d'objets mobilise les mêmes mécanismes cognitifs, ils constatent néanmoins que la réception par les élèves en est différente et espèrent, assez magiquement, que cet autre va produire du même... Ce curieux paradoxe trouve vraisemblablement sa source dans leur conception de ce qu'est une discipline (en l'occurrence la leur, avec son histoire, son poids dans le curriculum, sa tendance à s'appropriier selon ses propres schémas de nouveaux objets travaillés ou non par d'autres disciplines). N'est-ce pas parce qu'ils la considèrent (comme nombre de leurs collègues d'autres disciplines) comme « naturelle » qu'ils escamotent les questions liées à sa construction historique et méconnaissent de ce fait ses particularités et ce qu'elle est en devoir de didactiser pour rendre accessible la diversité des contenus qu'elle subsume ?

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

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

2.2. Des registres sous les disciplines

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

derniers niveaux permettant notamment de saisir des exigences des savoirs enseignés qui, quoique imbriquées, ne se recouvrent pas.

Concernant la forme curriculaire, nous proposons (Bautier & Rayou, 2013) de considérer qu'elle organise les apprentissages scolaires en fonction de trois "registres", imbriqués dans la réalité mais isolables par l'analyse, qui signent leur particularité. Le premier, qui peut être dit "cognitif", organise les façons de rendre compte du monde et du langage en fonction de règles impersonnelles qui, dans une société laïque, excluent le recours à une transcendance et aident à construire des savoirs secondarisés (Bautier, 2004) ou seconds (Tricot, 2018) habituant à se poser des questions au-delà de soi et de l'utilité immédiate. Le second, "culturel", comprend tout ce qui est nécessaire aux apprentissages pour leur donner du sens, sans quoi les procédures purement cognitives tourneraient à vide. Il sélectionne donc des objets en fonction des valeurs incarnées par le système scolaire. Ceux-ci, généralement transposés de la sphère savante, vivent dans l'école une vie relativement autonome et créent des effets de familiarité pour ceux qui y sont le plus à l'aise, notamment parce qu'ils parviennent à se donner une culture générale, peu enseignable en tant que telle, mais nécessaire à la réussite. Là où les enseignants réfléchissent souvent en termes de "lacunes" culturelles des élèves, ce sont de fait surtout des références culturelles différentes, parfois exclusives les unes des autres, qui font obstacle aux apprentissages. Car un troisième registre, de l'"identité symbolique", demande à l'enfant et au jeune de devenir élève, en respectant bien évidemment des règles organisationnelles, mais aussi, et de façon peut-être plus coûteuse pour les personnes, en adoptant des manières d'être au monde plus au moins proches ou éloignées des formes de socialisation dans sa famille ou avec ses pairs. Les remaniements identitaires suscités par les modes de réflexion et par les références à cultiver peuvent entraîner chez les élèves des conflits de loyauté dont la littérature (Ernaux, 1974 ; Ferrante, 2014) donne souvent de remarquables échos.

Généralement peu connaisseurs des multiples exigences curriculaire qui sous-tendent leur discipline, les enseignants sont surtout attentifs aux difficultés cognitives de leurs élèves. Or il ne va pas de soi pour tous les élèves de s'inscrire dans chaque discipline selon la façon particulière dont elle secondarise les objets du monde, se situe dans l'ensemble des pratiques culturelles, attend les engagements d'un sujet singulier se pliant à des règles universelles. Penser par exemple que la dissertation de philosophie relève d'un genre scolaire partagé par d'autres disciplines et qu'il sera donc relativement aisé, en terminale, de mobiliser des méthodes d'écriture déjà acquises fait abstraction de ce qu'elle peut signifier pour des adolescents. Les élèves y échouent massivement, non pas tant parce qu'ils ne maîtriseraient pas des procédures cognitives dont on voit qu'ils les mettent en œuvre ailleurs, que parce que le poids des évaluations dans une discipline qui, selon eux, leur demande « de dire ce qu'ils pensent » leur fait peur. De ce fait, loin de l'esprit de dévolution de problème qui a historiquement présidé à l'institutionnalisation de cet exercice, ils le renormalisent

en en éliminant ce qui leur semble constituer des prises de risques démesurées. De là leurs *incipit* convenus (« Descartes et Platon, ont dit que... ») qui verrouillent les problématiques, leurs plans passe-partout en « oui, non, zut » ou encore les chapelets de citations à mobiliser dans l'ordre ou le désordre quel que soit le sujet (Rayou, 2016).

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

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

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

3.1. Éléments de généalogie d'une annexion

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

L'intégration de l'image parmi les objets de la discipline se fait institutionnellement au nom d'une familiarité que les élèves entretiendraient avec elle : « L'image est la forme la plus communément partagée par les publics scolaires, en dehors de la musique » Waysbord Loing, 2000, p 14). On peut cependant douter que la peinture, toujours citée dans les textes prescriptifs parmi les *images*, soit concernée par cette proximité : les enquêtes sociologiques consacrées aux loisirs culturels des jeunes montrent en effet que les pratiques lectorales y sont bien plus présentes que les pratiques muséales (Octobre, 2008). De surcroît la peinture d'histoire (religieuse en particulier) ou la peinture non figurative, réclament des savoirs culturels qui sont loin de leur être familiers. Néanmoins, près de 90% des enseignants de notre enquête, qui regrettent les difficultés de compréhension posées par les textes littéraires à leurs élèves, ne disent rien de tel pour la peinture. Ils évoquent même souvent les apprentissages de mouvements artistiques, de contextes historiques, de la mythologie greco-

romaine ou biblique qu'ils opèrent à partir de tableaux, en profitant du bon accueil par les élèves d'un art qui, sans appartenir à la culture juvénile, bénéficie cependant, disent-ils, de son caractère visuel. La peinture serait donc bienvenue en classe de français du fait de sa capacité, à la différence de la littérature, à faire communiquer les pratiques culturelles des jeunes et celles consacrées par la culture légitime.

Il nous semble par ailleurs significatif que l'introduction de l'image dans les programmes soit concomitante avec l'émergence du paradigme didactique de la lecture littéraire : la prescription de la lecture méthodique dans les programmes de 1985, puis la place croissante donnée à la formation de l'élève lecteur et, à partir des années 2000, à sa lecture subjective. Dans l'idéal de ce modèle didactique, la classe se constitue en communauté de réception où se négocie une interprétation collective et plurielle, nourrie de la diversité des lectures subjectives individuelles (Langlade & Rouxel, 2004). La peinture a l'avantage de permettre à un tel dispositif de se couler plus aisément dans le temps et l'espace définis par la forme scolaire. L'appréhension synthétique du tableau facilite la confrontation avec la réception d'autrui, puisque les élèves regardent la même projection au même moment et que le temps du silence et du repli sur soi, nécessaire à la lecture ou à la relecture textuelle, n'est pas requis par l'examen des nouvelles propositions d'interprétation. Alors que le temps limité d'une séance oblige pour la plupart des textes non poétiques à découper des extraits, ce n'est pas le cas pour les tableaux.

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

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

3.2. Retour aux registres

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

La peinture exige souvent des savoirs peu familiers des élèves, qui leur font défaut dans ce contexte où aucun étayage ne leur est apporté : le registre culturel, de ce point de vue, les met souvent en difficulté. Pour le registre cognitif en revanche, la peinture s'avère facilitante. Une différence entre lire et voir, essentielle, réside dans la part d'initiative conférée au récepteur, car pour donner du sens, il se passe des éléments de garantie que pourrait conférer un code de type linguistique : le signifié plastique ne peut être que postulé par le spectateur (groupe μ , 1992), qui choisit aussi la temporalité de son appréhension, la durée qu'il y consacre et l'ordre dans lequel il appréhende les indices qu'il prend en compte, dont les enchaînements sont forcément labiles (Vouilloux, 2006). Cette part d'initiative plus évidemment offerte par la peinture que par la littérature peut favoriser la prise en charge d'une réception interprétative et l'acceptation du sens comme pluriel : ce qui caractérise justement le registre cognitif attendu par la majorité des enseignants pour l'un et l'autre des deux arts. Encore faut-il que les élèves se sentent en droit de prendre cette initiative qui leur est offerte.

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

d'écrire » explique par exemple Amélie, élève de troisième). Le texte du récepteur de la peinture n'est pas encore écrit, mais comme en attente de l'être alors que pour la littérature, la place du texte du lecteur (Mazauric, Fourtanier & Langlade, 2011) serait déjà prise. Que le métalangage soit d'une autre nature que le langage étudié éviterait la concurrence. Une telle conception de l'objet rend l'engagement de soi dans la donation de sens plus acceptable.

Ce d'autant plus que le statut différent des deux arts dans les évaluations nous semble déterminant : la peinture est en effet très peu présente dans les épreuves scolaires⁵⁶. Plusieurs élèves disent en entretien qu'une interprétation de la littérature ne vaut que si c'est celle que le professeur attend, alors qu'ils disent se sentir bien plus autorisés à prendre en charge une réception créative de la peinture. Ce qui nous semble rejoindre des résultats de recherches montrant l'appréhension qu'ont les élèves français de l'évaluation, qui les pousse nettement plus souvent que les autres à ne pas répondre à des questions engageant des aspects qu'ils jugent personnels, par exemple lors des tests internationaux où ils doivent produire par écrit des points de vue personnels justifiés⁵⁷

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

⁵⁶ Si les programmes de français prescrivent la pratique de la *lecture de l'image* à tous les niveaux du secondaire, sa présence aux épreuves d'examen de la discipline est diverse. Au diplôme national du brevet, le corpus est « composé d'un texte littéraire et éventuellement d'une image en rapport avec le texte » (B.O. n°1 du 4 janvier 2018), des questions d'analyse peuvent la concerner spécifiquement ; les sujets zéro du site du ministère de l'éducation nationale et les sujets de la session 2018 en contenaient tous, plusieurs fois une reproduction picturale. A l'évaluation terminale du bac professionnel (B.O. n°20 du 20 mai 2010), le corpus peut comprendre un document iconographique ; c'est généralement le cas, parfois il s'agit d'une reproduction picturale. A l'écrit du baccalauréat général et technologique, le corpus comprend « éventuellement un document iconographique contribuant à la compréhension ou enrichissant la signification de l'ensemble », c'est très rarement le cas et « en aucun cas il ne sera demandé d'en faire une étude pour lui-même » (B.O. n° 7 du 6 octobre 2011).

⁵⁷ Des tests comme Pirls ou Pisa semblent indiquer que l'élève français à moins le droit à l'erreur ou que celle-ci est sanctionnée plus durement et qu'il se protège en répondant moins, dans les disciplines « importantes », à ce type de question. *Les évaluations nationales et internationales sur les acquis des élèves et sur d'autres dimensions des systèmes éducatifs*. Inspection, générale de l'éducation nationale Rapport n°2012-056, mai 2012

pour les confronter à l'objet reçu mais aussi aux autres récepteurs, pairs et professeur possiblement évaluateur

Conclusion

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

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

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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hofstadter, D. & Sander, E. (2013) *L'Analogie. Cœur de la pensée*, Paris : Odile Jacob.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015, 3^e édition) *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.

Ernaux, A. (1974) *Les armoires vides*, Paris : Gallimard.

Ferrante, E. (2014) *L'amie prodigieuse*, Paris : Gallimard.

Groupe μ . (1992) *Traité du signe visuel*. Paris : Edition du Seuil.

Kerlan, A. (2019) « À la source éducative de l'art », *Staps* 2013/4 (n° 102), 17-30.

Langlade, G & Rouxel, A. (2004) *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : PUR.

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

- Martinand J.-L. (1981) "Pratiques sociales de référence et compétences techniques" in A.Giordan (coord.) *Diffusion et appropriation du savoir scientifique, enseignement et vulgarisation*. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Éducation Scientifique, Paris, Université Paris 7.
- Mazauric C., Fourtanier M.-J. et Langlade G. (dir.) (2011) *Le texte du lecteur*, Bruxelles : PIE-Peter Lang.
- Octobre, S. (2008) « Les horizons culturels des jeunes ». *Revue française de pédagogie* n°163. Lyon : INRP, 27-38.
- Panofsky, E. (1969) *L'œuvre d'art et ses significations : essais sur les « arts visuels »*. Paris : Gallimard.
- Rayou P. (2016). « Professeurs, élèves et enseignement de la philosophie ». In B. Poucet et P. Rayou (Éds.), *Enseignement et pratiques de la philosophie* (39-51). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux
- Reuter Y. (2013) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck
- Reuter, Yves (2011). « Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire ». In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Reuter Y. (2007). « La conscience disciplinaire, présentation d'un concept », *Education & didactique*, Vol 1, n°2. 55-70
- Tricot, A. « Utilité, apprentissages et enseignement : une approche évolutionniste » in *Du mot au concept : utilité*, Grenoble : PUG. 99-115.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation, dans les sociétés industrielles*. Lyon, PUL.
- Vouilloux, B. (2004). *L'œuvre en souffrance. Entre poétique et esthétique*, Paris, Belin.
- Vouilloux, B. (2006). « Du figural iconique ». *Poétique* n°146. Paris : le Seuil. 131-146.
- Waysbord-Loing H., 2000, *L'image dans l'enseignement des lettres. Rapport de l'inspection générale*. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche.

Article 11

Claude, M.-S. (2021). Rapport aux arts des élèves et enseignants du secondaire : entre malentendus et connivence. Dans in M. Lebrun (dir), *La question de l'identité et de la formation culturelles du corps enseignant*. Diptyque. Presse universitaire de Namur, 7-37, 2021

Introduction

Nous nous proposons d'interroger ici l'identité culturelle des enseignants⁵⁸ 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'image⁵⁹ ». Au lycée, leurs élèves doivent « être capables de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés⁶⁰ ». 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*⁶¹. 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

⁵⁸ Nous ne nous intéresserons pas spécifiquement aux enseignants en formation initiale, mais à tout enseignant de français du secondaire (collège et lycée).

⁵⁹ 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.

⁶⁰ Programmes de français du lycée. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

⁶¹ 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.

enseignants (que nous nommerons ici pour plus de commodité *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 donc 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.

Rapport aux arts des enseignants et des élèves et registres de l'apprentissage

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 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.

Une hypothèse relationnelle

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 de réussite des élèves en commentaire 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 appuyons 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, échanges interprétatifs, afin de mettre en lien commentaire littéraire et pictural, au sens large que nous donnons au mot commentaire. Ce sont ces pratiques qui nous arrêtent ici

1.1.1. Liens singuliers entre un texte et un tableau

Une partie des enseignants disent étudier certains tableaux avec certains textes 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, un 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'essaye 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.

1.1.2. Le commentaire pictural comme propédeutique au commentaire littéraire

Beaucoup d'enseignants disent 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 la pluralité interprétative qu'il peut recevoir : 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. À 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 ». Selon elle, les élèves peuvent 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 découverte 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

1.2.1. La peinture : un art peu familier

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 aux 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 ?

1.2.2. Le commentaire pictural : des premiers jets plus proches des attendus scolaires

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 peinture⁶², 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) »⁶³. 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 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

⁶² 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 XXe 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 XVIIe siècle : Corneille, Stances à Marquise (1658) ; Racine, extrait d'Andromaque (1667) ; Molière, extrait du Malade imaginaire (1673) ; Claude Gellée, Ulysse remet Chrysis à son père (vers 1644) ; George de La Tour, Le Tricheur à l'as de carreau (vers 1635) ; George de La Tour, La Nativité ou le Nouveau-né (1645-1650) 159 élèves ont travaillé des œuvres du XXe 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 XVIIe siècle : Corneille, Stances à Marquise (1658) ; Racine, extrait d'Andromaque (1667) ; Molière, extrait du Malade imaginaire (1673) ; Claude Gellée, Ulysse remet Chrysis à son père (vers 1644) ; George de La Tour, Le Tricheur à l'as de carreau (vers 1635) ; George de La Tour, La Nativité ou le Nouveau-né (1645-1650).

⁶³ 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.

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 critères⁶⁴.

Le registre cognitif

Pour ce qui est de ce registre, 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.

Le registre culturel

Ce registre est composé de savoirs linguistiques et iconographiques, savoirs généraux sur le monde et savoirs spécialisés. Contrairement au précédent, le registre culturel 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 évangéliques⁶⁵. 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, d'après les commentaires, plus rarement empêcher une représentation mentale du sens global du texte (Cèbe, Goigoux & Thomaset, 2003).

64 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.

65 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.

Le registre de l'identité symbolique

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 impliquée 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 certes la seule distanciation et définissent le rôle du lecteur comme résolvant des équations interprétatives (Langlade, 2010) programmées par le texte. Mais la grande majorité d'entre eux disent souhaiter 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 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 ne sont pas si loin du registre cognitif attendu et produisent souvent une interprétation nourrie par un investissement actif de soi dans la donation de sens mais aussi reconfigurée selon les normes scolaires. Mais ces commentaires 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 : divergences et convergences

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. 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. Dorothee (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.... ».

2.2. 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 ».

2.2.1. 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 ».

2.2.2. Ce que l'auteur veut dire

Selon Sarah, 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 se démarquent 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 de 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 complète, par l'opération 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.

2.2.3. La place du texte du récepteur

Beaucoup d'élèves l'expliquent, comme Kourosch (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.

2.2.4. La place de l'émotion

Beaucoup 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 dévient 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, ne revendique son émotion de lecteur, alors qu'ils sont nombreux à s'affirmer 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.

2.3. 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 qu'ils souhaitent que les élèves ne se contentent pas de donner des caractéristiques formelles sans rien en faire, ce que Maria exprime ainsi (enseignante en lycée) : « je voudrais éviter le formalisme sans construction du sens (les élèves décrivent la forme, relèvent des figures de style, des champs lexicaux, décrivent la prosodie mais n'en font rien) ». Cet échange entre des élèves de seconde, tenu en entretien à propos de *Stances* à

Marquise de Corneille⁶⁶, nous semble illustrer ce que Maria souhaite que les élèves ne fassent pas car 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, tous les élèves que nous avons entendus en entretien évoquent 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 (...) Là on se sent proches des gens qui sont en bas du tableau, 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.

2.4. La pluralité des interprétations

Adrien (enseignant en lycée), comme beaucoup de ses collègues, insiste sur la pluralité des interprétations possible, 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 infinis... » Or pour Amélie et ses camarades (élèves de troisième), si le tableau peut recevoir plusieurs sens, ce n'est jamais le cas du texte.

⁶⁶ Ce poème est un carpe diem dont la première strophe avertit ainsi Marquise : « Marquise, si mon visage à quelques traits un peu vieux, souvenez-vous qu'à mon âge vous ne vaudrez guère mieux. »

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 ».

2.5. 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 ! » D'après ce verbatim, 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, 1990). 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, le texte s'offrant 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 semblent appréhender la peinture comme un art, à la façon dont les enseignants conçoivent l'*art*, 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 en connivence 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 plus⁶⁷ 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 ?

3. Les sources du rapport des élèves aux deux arts ; incidences didactiques

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

3.1. Les sources du côté des objets : leur nature sémiologique

Si la sémiologie tend à étudier le tableau comme un texte, porteur d'une signification aussi riche, c'est en rappelant les écarts entre les modalités de production de sens d'un art à l'autre (Marin, 1971). 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

⁶⁷ Prononcé [plus]

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 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 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, ces femmes nues sur les trois Grâces, 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 dans certains foyers culturels, il existe des Salomé portant un plateau, précise Panofsky.

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.

3.3. Les sources du côté des sujets : leur expérience scolaire et extra-scolaire

3.2.1. Une expérience scolaire différente des deux exercices

D'abord, le statut des deux exercices 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, ce qui concerne entre autres 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. À l'évaluation terminale du bac professionnel (B.O. n°20 du 20 mai 2010), le corpus comprend généralement un document iconographique, mais il s'agit plus rarement d'une reproduction picturale. À 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 que la littérature. 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, sans doute parce qu'ils pensent que c'est la condition pour avoir une bonne note, 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 conscients de cette crainte de l'évaluation qui affecte leur investissement en commentaire littéraire. 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 français⁶⁸. 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 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.

⁶⁸ 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.

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 Donnât, 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.

3.2.2. Une expérience extra-scolaire différente des deux arts

Les deux 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 scolaire. Les pratiques de détour par des objets 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 juvéniles. 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 savants 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.

3.3. Les implications didactiques pour les enseignants

Si l'une 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 quand ils pratiquent ce détour ? Trois possibilités apparaissent.

3.3.1. 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 pourtant 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.

3.3.2. Un transfert présumé naturel

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 naturellement 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.

3.3.3. Une didactisation du transfert

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 avons fait un élève a dit : « c'était bien aujourd'hui, ce qu'on a fait était mieux que d'habitude ». Un autre a répondu : « on a fait exactement la même chose que d'habitude ! » J'étais ravie, je les ai fait travailler à partir de là : ce que nous avons fait, les points communs et les différences avec ce que nous faisons sur la littérature (...) pour que ça serve à quelque chose il faut qu'ils fassent le lien. » Pour ces 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'expliquer 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 compatible 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 en connivence 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 compréhension 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 ce qui aux yeux des enseignants va de soi. 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, pour amener les élèves à prendre conscience que leur rapport à l'œuvre picturale et pour leur faire 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.

Bibliographie

- 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 : Édition 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). *Études sémiologiques. Écritures, 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 : Édition du Seuil.

Langlade, G (2010). « La didactique de la lecture littéraire entre corpus et théories ». In B. Louichon & A. Rouxel (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). *Études sémiologiques. Écritures, 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'icologie : 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, B. (2004). *L'œuvre en souffrance. Entre poétique et esthétique*. Paris : Belin.

Tuileries

Article 12

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2021a). Fictions d'enfants, fictions d'élèves. Rencontres avec des sculptures contemporaines en 6^e. *Revue française de pédagogie*, 212, 19-30.

Introduction

Les inégalités sociales préparent des inégalités scolaires qui les nourrissent en retour. Dans des pays où les enfants sont appelés nombreux et pour longtemps à devenir élèves, leurs inégalités de trajectoire se construisent largement à l'école. Celles-ci ne sont néanmoins pas uniquement le fruit d'héritages familiaux, mais se dessinent au long de complexes processus d'apprentissage scolaire (Bautier & Rayou, 2013, A). Si bien que penser les inégalités dans l'enfance suppose d'articuler un point de vue anthropologique à un point de vue sociologique. Le premier prenant en compte les caractéristiques communes d'êtres humains en formation, le second les contraintes de situation qui encadrent leur développement dans des contextes toujours spécifiques.

Les inégalités scolaires se créant et se développant à l'interface des dispositions dont sont porteurs les élèves et des réquisits du système scolaire (Bautier & Goigoux, 2004), un point de vue didactique aide à comprendre en quoi tel ou tel mode d'enseignement est potentiellement porteur de différenciations sociales. La recherche sur laquelle s'appuie cet article, en confrontant des élèves à de mêmes œuvres d'art, vise à mettre en évidence leurs capacités partagées à leur donner du sens en même temps que les spécifications sociales de ces attributions et des façons de les exprimer. Elle tente ainsi de mieux comprendre la façon dont leurs potentialités d'enfants sont traitées par l'école et d'ouvrir des pistes pour aider à étayer leurs apprentissages d'élèves.

1. Une enquête articulant sociologie et didactique

L'enquête a été menée⁶⁹ avec deux classes de sixième au recrutement social contrasté, l'une du collège Ferdinand Buisson, dans le Val de Marne, classé REP, l'autre du collège Pablo Picasso, dans le XIII^e arrondissement de Paris. Les enfants ont réfléchi, écrit et échangé pendant une heure trente à propos de cinq sculptures modernes et contemporaines en bronze de la collection du jardin des Tuileries⁷⁰. Cette sortie s'intégrait dans les activités du cours de français, plus précisément dans le cadre des « ouvertures vers d'autres domaines artistiques » que la littérature, telles que les prescrivent les programmes. Chaque enfant avait reçu un livret d'activités, contenant des consignes d'écriture. Ces consignes avaient été conçues, suite à des échanges entre chercheurs et enseignants,

⁶⁹ Par les auteurs de l'article et Cécile Richaudeau, chercheuse et enseignante de français d'une des classes

⁷⁰ Collection initiée en 1997 dans le cadre des travaux du Grand Louvre, aujourd'hui gérée par le musée du Louvre.

en fonction des spécificités artistiques de chaque sculpture, comme susceptibles d'impliquer les élèves dans la réception. Le but était de susciter, par l'écriture, une attention fine et sensible aux œuvres, selon le principe des écritures de la réception, telles qu'elles sont théorisées, en didactique de la littérature, par Le Goff et Fourtanier (2017) : il s'agit de la « traduction (...), synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte, et, de façon extensive, avec toute création artistique » (p 6) (Le Goff 2017). L'intention était de produire, par les activités proposées aux élèves, les conditions favorables à une expérience esthétique (Schaeffer, 2015) : expérience attentionnelle, émotive et hédonique.

La première œuvre, L'Ami de personne de Erik Dietman⁷¹, est composée d'un personnage dont les formes rondes évoquent des univers de la culture enfantine, gentil monstre ou lutin géant, et d'une chaise en bronze installée face à lui. Le récepteur peut participer à l'œuvre en s'asseyant sur la chaise mais aussi en interprétant à sa façon cet intrigant assemblage. Les accompagnateurs ayant dissimulé au préalable le cartel contenant le titre, les élèves ont répondu à la question suivante : « comment appellerais-tu cette œuvre ? Pourquoi ? Note le titre secrètement et prépare l'explication ». Le but était de favoriser l'observation et la recherche d'une caractérisation du personnage puis, au cours des échanges⁷², de faire remarquer la présence de la chaise. La seconde sculpture, l'Arbre des voyelles de Giuseppe Penone⁷³ est constituée du moulage d'un chêne de trente mètres, couché, et de cinq arbres, plantés aux points où les racines en bronze touchent le sol. Les élèves devaient noter des hypothèses à partir de leur observation (« à ton avis, est-ce que c'est un vrai arbre ? Explique ton avis. Dis où commence l'œuvre et où elle finit. »). Le but était de les rendre sensible au dialogue, au sein de l'œuvre, du naturel et de l'artefactuel. Pour ces deux sculptures, les élèves ont travaillé pendant 5 minutes, individuellement, avant un temps d'échanges dans le groupe d'une dizaine de minutes, à partir des propositions. Pour l'œuvre suivante, Standing woman (ou Heroic Woman) de Gaston Lachaise⁷⁴, plantureuse et péremptoire femme nue qui toise le spectateur, la consigne d'écriture était la suivante : « à ton avis, que dit Standing Woman ? Fais-la parler puis explique pourquoi tu penses qu'elle pourrait dire cela. » Chaque élève a écrit sa réplique, puis ceux qui le souhaitaient l'ont prononcée, en prenant la même position que le personnage, ce qui a suscité des échanges interprétatifs. La quatrième œuvre était *The Welcoming hands* de Louise Bourgeois⁷⁵. Il s'agit de mains de bronze de format divers installées seules ou par groupes sur des socles de granit.

⁷¹ Bronze. Commande publique de 1998, installé en 2000. Hauteur : 375 cm ; Largeur : 310 cm ; Profondeur : 160 cm.

⁷² Animés pour toutes les sculptures par l'une des chercheuses, les autres adultes n'intervenant pas

⁷³ Bronze et végétation, avec la collaboration de Pascal Cribier, architecte paysagiste. Commande publique en 1999. Largeur : 6 m ; Longueur : 20 m

⁷⁴ Bronze. D'après un modèle en plâtre réalisé en 1932, installée en 2008. Hauteur : 223.6 ; Largeur : 104.3 ; profondeur : 48.4

⁷⁵ Granit et bronze. Commande publique de 1996. Formats divers.

Les élèves ont écrit pendant une quinzaine de minutes sur la consigne suivante : « Regarde bien les différentes *Welcoming hands*, touche-les, caresse-les, prends-les dans tes mains et, si tu veux⁷⁶, touche aussi les socles, tout en pensant à deux textes que tu vas écrire (ce travail doit se faire dans le calme, sans déranger les autres) : Texte 1 : Un poème. C'est ta main qui parle, à la première personne (= je) ; elle dit ce qu'elle ressent. Texte 2 : Une histoire. Raconte l'histoire de ces mains, ou d'une de ces mains, ou de ta rencontre avec ces mains, ou une autre histoire avec ces mains ». Le but était de favoriser une expérience sensible engageant simultanément la vue et le toucher et de favoriser l'activité de l'imaginaire. Enfin, *La Foule* de Raymond Mason⁷⁷ est un regroupement de personnages qui font face au spectateur. Ils sont comme à différents moments d'un processus de déliquescence. Chacun des élèves a d'abord écrit, pendant une dizaine de minutes, un texte narratif avec la consigne suivante : « Imagine ce qui a pu se passer pour qu'on en arrive là ». Puis les volontaires ont lu leur texte au reste du groupe, chaque lecture étant suivie d'échanges. Ceci a permis de donner lieu à des interprétations différentes de l'œuvre, toutes s'accordant sur l'atmosphère inquiétante voire angoissante qu'elle produit.

Une semaine après la sortie, dans chacune des deux classes, des entretiens individuels, d'une durée de 20 minutes, ont été menés avec 21 élèves. Il s'agissait d'entretiens semi-directifs outillés, selon une démarche pouvant être éclairée par la comparaison avec la pratique des « situations forcées » étudiées par des didacticiens (Claude & Rayou, 2019). Si les propos de l'enfant étaient libres, l'entretien visait à le faire s'exprimer sur son souvenir de sa rencontre avec les œuvres, tout en l'incitant à poursuivre la mise en mots de sa réception. Les interventions de l'enquêteur consistaient en pressions au développement du propos et à la justification, appuyées sur les écrits de l'enfant, contenus dans son livret, et sur des photographies prises pendant la sortie. L'enfant était incité à expliquer, commenter, compléter ce qu'il avait écrit d'une part ; d'autre part à comparer des différentes sculptures (laquelle as-tu préféré et pourquoi ? quelle activité d'écriture as-tu préférée et pourquoi ?).

Nous tenons ces entretiens avec les enfants comme un matériau fiable et utile pour la recherche (Danic et al., 2006), et les avons traités selon un système de codage des récurrences, avec l'appui de deux modèles théoriques.

Le premier est le modèle de l'activité fictionnalisante, conçu par Langlade dans le cadre de la didactique de la lecture littéraire, qui nous est apparu comme transposable à la réception des sculptures par les élèves de notre enquête. Lors de l'enquête, les textes écrits par l'élève dans son

⁷⁶ Ce qui est autorisé aux Tuileries, le concepteur de la collection, le sculpteur Alain Kirili, ayant souhaité proposer un espace « prière de toucher » « pour une meilleure compréhension de la sculpture » (Kirili, Kirsteva, Storr, 2001).

⁷⁷ Bronze. D'après un modèle en plâtre réalisé entre 1963 et 1965; installé en 1986. Hauteur : 210 cm ; Largeur : 115 cm ; Profondeur : 296 cm

livret d'activités donnaient lieu, à l'occasion des entretiens individuels, au retour sur les inventions contenues dans ces textes, fruits d'un dialogue personnel avec l'œuvre que l'enfant pouvait prolonger, mais aussi sur l'analyse de ce qui, dans la rencontre avec la sculpture, avait nourri cette réception et continuait de la nourrir. D'après Langlade (2008), le récepteur reconfigure toujours l'œuvre, car il lui associe des images, des fantasmes, des jugements moraux ; cette activité créative produit un dispositif de réception propre à chaque spectateur, à l'interface de la réalité de l'œuvre et de ce qu'il y projette. L'œuvre telle que la reçoit un récepteur est différente de la même œuvre reçue par un autre. Mais l'école, quand elle laisse une place à ce processus de reconfiguration des œuvres par les élèves récepteurs, vise certes « l'acquisition des compétences qui permettent l'élaboration, l'activation » de ce processus de fictionnalisation, mais aussi l'acquisition de celles qui en permettent l'analyse (id. p 64). Ainsi, dans le cadre de la discipline scolaire française, qui est un contexte de réception spécifique des œuvres, l'élève doit apprendre à faire un retour sur son expérience subjective, non pour y renoncer, mais pour mettre en évidence, à destination d'autrui, la façon dont « il dispose de ce que l'œuvre met à sa disposition » (id. p 56). De ce point de vue, cet exposé de la réception en est simultanément un étoffement, car elle crée du sens tout en disant le sens. Le discours de réception s'invente tout en se formulant (Le Goff & Fourtanier 2017). Nous avons analysé les transcriptions des entretiens selon ce double aspect de la production de l'activité fictionnalisante et du retour réflexif du récepteur sur sa propre réception de l'œuvre, compte tenu des spécificités de cette œuvre. Pour l'activité fictionnalisante, qui nous semblait prise en charge par tous les enfants, chacun à sa manière, nous avons découpé des verbatims formant une unité de contenu (même sculpture et même type de propos) et les avons codés⁷⁸ selon les cinq ressorts définis par Langlade : « Association d'images, production fantasmatisque, réaction esthétique, jugement moral, cohérence mimétique, telles me paraissent être les sources diverses et complémentaires qui alimentent le dialogue des imaginaires du lecteur et de l'œuvre et qui, au bout du compte, constituent l'œuvre en tant que telle. » (id. p 54)⁷⁹. Pour l'étude du retour réflexif, qui nous semblait montrer plus nettement que les enfants étaient différemment préparés aux réquisits scolaires, un autre appui théorique nous a été nécessaire.

L'autre modèle théorique mobilisé est celui de la sociologie du curriculum et des apprentissages. Nous tentons de l'articuler à celui des didactiques de manière à saisir simultanément les réquisits propres à chaque discipline, qu'elles mettent en évidence, et les exigences curriculaires générales qui

⁷⁸ Comme il ne s'agit pas d'un questionnaire standardisé, le choix a été fait de partir des propos d'élèves découpés selon les catégories d'analyse issues du cadre théorique et corrélées aux caractéristiques socio-scolaires des élèves

⁷⁹ Par exemple nous avons codé AFlasso (pour activité fictionnalisante, association d'images) quand l'enfant évoquait les images que l'œuvre lui rappelait ou faisait naître en lui ; AFImorale quand l'enfant associait à l'œuvre une considération morale.

sont celles d'une société donnée. Nous considérons ainsi que toute activité d'intellection configure trois registres : cognitif (certaines opérations de raisonnement propres à une école fondée sur l'impératif de rendre raison de ce qu'on avance) ; culturel (l'appui sur certains savoirs et valeurs propres à une école laïque) ; identitaire symbolique (un certain mode d'engagement de soi plus ou moins différent de celui que peuvent avoir les élèves comme enfants ou comme pairs)⁸⁰. Nous considérons que l'école valorise une configuration spécifique de ces trois registres. Ceci nous conduit à un découpage complémentaire des verbatims en fonction des unités de contenu du retour analytique demandé aux élèves. Selon les enfants et les sculptures, ces registres sont activés en mode qu'on peut dire majeur ou mineur, du point de vue en tout cas des attentes scolaires⁸¹ ce qui a été codé⁸². Certains verbatims sont en outre codés comme « échecs du retour analytique » : ce sont ceux où l'enfant, alors qu'il y est incité par l'enquêteur, part dans d'autres directions que celle qui lui permettrait d'analyser comment la sculpture a suscité son activité fictionnalisante. Enfin, ont été repérées des corrélations éventuelles avec le niveau scolaire de l'enfant (classé dans le 1er, le 2° ou le 3° tiers de la classe par les enseignants) et les catégories sociales des familles (trois catégories distinguées par regroupements de professions et catégories-socio-professionnelles à partir des informations données par les établissements et les enseignants : catégories supérieures ; catégories intermédiaires ; catégories populaires)⁸³

La recherche montre que si, dans le contexte de ce travail aux Tuileries sur des consignes d'écriture pensées pour cela, tous les enfants se constituent en récepteurs des œuvres, le retour réflexif qu'ils font sur leur expérience révèle qu'ils sont plus ou moins préparés aux réquisits scolaires, ceux du collège REP l'étant moins souvent que ceux du collège parisien.

2. L'activité fictionnalisante des enfants

Tous s'engagent dans la rencontre avec les œuvres, en activant les cinq ressorts définis par Langlade.

2.1. Association d'images

Le récepteur « "complète" l'œuvre en puisant dans les fichiers d'images issus de son expérience, des lieux du monde et de sa culture iconographique ». (Langlade, id. p 49). Les enfants ont produit des

80 Élisabeth Bautier & Patrick Rayou, id.

81 Patrick Rayou, « Des registres pour apprendre », Éducation et didactique, vol14, n°2. 49-64, 2020.

82 Par exemple RANAcO MAJ (pour retour analytique, registre cognitif, mode majeur), RANAcuL MIN (pour retour analytique, registre culturel, mode mineur), RANAid MAJ (pour retour analytique, registre identitaire symbolique, mode majeur).

83 Nous donnons ces deux indications (notées PCS +, PCS +/- et PCS - pour la catégorie sociale et rang 1, rang 2, rang 3 pour le niveau scolaire) à côté des prénoms des enfants (qui ont été modifiés)

images dans leurs écrits et y reviennent en entretien, les enrichissant souvent. Par exemple Elisa (PCS +/-, rang 1), qui a écrit le récit d'un incendie qui ravageait le pays et menaçait les personnages, dit à propos de *La foule* :

Ça m'a fait voir beaucoup d'images parce que je m'étais vraiment imaginé la scène avec un incendie et tout... et dans ma tête j'ai vraiment vu des flammes.

Mourad (PCS +, rang 3) associe, quant à lui, des images diverses aux *Welcoming hands* :

La main elle faisait trop penser à quelqu'un qui kidnappe, un policier qui arrête un petit.

Le lexique de l'imaginaire et la description des images produites sont des marqueurs de ce ressort de l'activité fictionnalisante.

2.2. Production fantasmatique

Un aspect de l'activité fictionnalisante est celui par lequel « un sujet exprime ses désirs de façon plus ou moins déformée » (id. p 51). Les enfants activent des scénarios imaginaires, à travers lesquels ils expriment leurs fantasmes enfantins. C'est le cas de Khadidja (PCS -, rang 2), qui a sans doute projeté sur *Standing Woman* le désir d'être une femme capable de partager les activités masculines :

Elle voulait aider les garçons à faire la guerre, et après, eux, ils ont dit non parce que c'était une fille.

Quant à Théo (PCS +, rang 1), il exprime à propos de *L'Ami de personne*⁸⁴ une vision singulière de la sortie de classe :

J'ai appelé (la sculpture) « l'école » parce que quand on sort de l'école et quand ça sonne des fois à la sortie... on s'empale, on voit plus du tout à qui ressemble notre corps, on ne sait plus à qui c'est notre bras, notre tête, notre jambe.

Nous classons comme production fantasmatique les énoncés narratifs qui nous semblent donner à la sculpture un rôle dans un scénario où l'enfant met en scène quelque chose de son univers onirique.

2.3. Cohérence mimétique

Le récepteur participe à établir une cohérence de l'œuvre en imaginant, d'après son expérience du monde, des explications ou des relations de causalité diverses. Cette activité est particulièrement incitée par ces œuvres, non figuratives ou très énigmatiques. Ainsi, Louis (PCS +/-, rang 3) propose-t-il une explication à la situation des personnages de *La foule*, dont il fait des acteurs de cinéma : « les gens semblent effrayés, car ils sont en train de tourner une scène de film »

⁸⁴ Souvent vu par les enfants comme un conglomérat de plusieurs personnages.

Malek (PCS +/-, rang3) interprète *L'Ami de personne* comme une créature clivée qui tente de sortir de ce clivage : « on avait l'impression que c'était deux personnes dans un même corps. Qu'il essayait de sortir de ce corps, d'être quelqu'un, d'être une seule personne, pas deux dans un même corps. ».

La recherche de la cohérence mimétique est marquée par la proposition d'une explication à l'étrangeté de la sculpture. Les marqueurs fréquents en sont des formules comme : « on a l'impression que », « on dirait que », suivies de propositions appuyées sur des référents réels auxquels la sculpture est comparée.

2.4. Réaction esthétique

L'activation de l'imaginaire est aussi « intimement liée à la forme de l'œuvre et à la relation esthétique qui se crée » (Langlade, id p 54). Justine (PCS +/-, rang 1) dit par exemple comment les formats contrastés des *Welcoming hands* ont activé son imaginaire :

J'ai bien aimé parce qu'il y avait un gros bloc avec des petites mains de bébé (...) j'aime bien quand il y a des contrastes, un très gros truc dans un petit ou un petit truc dans un grand

Marc (PCS +/-, rang 1) a conscience que la forme de la représentation ne vaut pas ou pas seulement par ce qu'on peut appeler sa beauté, au sens de sa joliesse, mais pour l'effet produit par ses spécificités sur sa réception. Il nous dit en effet à propos de *La foule* que « C'était beau à voir ». L'enquêteur s'étonnant, il précise :

C'est pas le massacre que j'aime, c'est comment ça a été représenté, y en a qui étaient complètement déformés (...), c'était beau, enfin, pas beau dans le sens les gens étaient beaux petite coiffure tout ça, c'était intéressant.

La réaction esthétique se signale par du vocabulaire mélioratif ou des verbes exprimant le plaisir, ainsi que par diverses marques de l'appréciation de l'énonciateur : il ne s'agit pas de constater une qualité intrinsèque à l'objet, mais d'exprimer en quoi cet objet retient l'intention du récepteur, produit plaisir et émotion.

2.5. Jugement moral

« L'imaginaire du lecteur est également activé par la confrontation de son système de valeurs avec le contenu d'une œuvre » (Langlade, id. p 52). Les enfants expriment de nombreuses réactions morales, très diverses, à propos de presque toutes les sculptures. Interrogé sur la nudité de *Standing Woman*, Akim (PCS -, rang 3) répond : « C'est pour montrer qu'elle a peur de rien. » Justine (PCS +/-, rang 1) n'a pas du tout la même vision, jugeant que la nudité moderne est bien plus provocatrice que la nudité académique des Vénus ou des odalisques : « J'aime pas les dames toute nues, comme ça. Enfin dans les anciennes sculptures ou dans les anciens trucs, c'est un peu normal, mais là j'aime pas ». Marc (PCS +/-, rang 1) a quant à lui une réaction morale de nature différente :

Il l'a fait un peu grosse, il y a des gros seins... ça dénigre un peu l'honneur des femmes . C'est une belle statue mais on peut la faire en moins grosse parce que même si c'est une belle statue on insulte les femmes en faisant ça.

Dans certains cas, le jugement moral est explicite, l'enfant exprimant son accord ou son désaccord avec ce qu'il voit ou qu'il interprète. Dans d'autres cas, certains mots, comme ici « dénigre » ou « insulte », signalent par leurs connotations le jugement de valeur

L'activité fictionnalisante de chaque enfant lui est donc particulière mais tous ceux qui ont été entendus pour l'enquête font dialoguer leur imaginaire avec au moins une sculpture, généralement plusieurs. Ces fictions d'enfants en réaction aux sollicitations des œuvres sont très riches de potentialités interprétatives. Mais des différences sont notables pour ce qui est du retour analytique sur leur expérience, qui est plus ou moins proche selon les enfants de ce qui serait attendu d'eux à l'école, en tout cas en français.

3. Un retour analytique sur l'expérience : quelles dispositions d'élèves?

3. 1. Des dispositions cognitivo-langagières plus ou moins valorisables scolairement

Les capacités cognitivo-langagières dont disposent les enquêtés sont très nettement inégales au regard des modes de valorisation scolaires. Par exemple, Mourad et Justine ont l'un et l'autre à dire des *Welcoming hands*. Mais Mourad (PCS +/-, rang 3) ne trouve pas les mots pour expliquer ce qui dans la sculpture a produit les images violentes qu'il lui a associées (arrestation, rapt d'enfant). Il s'exprime avec des gestes, que l'enquêteur traduit.

Elle était en train de contracter comme ça (geste) (...)

Enquêteur (E) : Il faut que tu m'expliques, je comprends pas bien...

Parce en fait la truc elle était comme ça... (geste)

E : La main était comme ça ?

Tendue, à tenir la main comme ça (geste)

E : Elle tenait une autre main. Par le poignet ?

Oui. Et les mains elles étaient comme ça et une elle était détachée comme ça... (gestes)

Ce verbatim constitue bien un retour analytique de Mourad sur ce qui, des caractéristiques de l'œuvre nourrit la réception qu'il en fait, mais les écrits scolaires, qui doivent être adressés à un destinataire impersonnel et absent, ne peuvent s'accommoder de ce mode d'expression : d'où le codage du verbatim comme mineur dans le registre cognitif.

Justine (CS 2, tiers 1) explique de façon évidemment plus compatible avec les réquisits scolaires la réaction esthétique qu'a suscitée pour elle l'expérience tactile de l'œuvre. Ce verbatim est codé comme activant le registre cognitif en majeur :

Quand tu touches, tu sens ce que tu ne vois pas, qu'une ligne est vraiment creusée, qu'il y a des détails qui n'étaient pas juste dessinés. Là, tu sentais que c'était vraiment creusé, que c'était vraiment fait, pas juste dessiné.

Autre exemple de ce contraste : Melissa (PCS +/-, rang 1) est consciente qu'elle a perçu le personnage différemment quand elle a compris que la chaise vide en bronze faisait partie de la sculpture de Dietman, *l'Ami de personne*.

C'est bizarre. En fait, la chaise, elle a tout changé .

E : Ouais?

(Très faiblement) : c'est trop bizarre....

Mais elle va répéter que c'est « trop bizarre », sans parvenir à développer ce qui a changé sa réception de l'œuvre. Ce verbatim est codé comme un retour analytique dans un registre cognitif mineur : lexique peu varié, absence de liens syntaxiques, énonciations inachevées.

Élisa (PCS +, rang 1) exprime quant à elle très efficacement son interprétation du jeu de la sculpture avec le spectateur : celui qui s'assoit sur la chaise est l'ami de *L'ami de personne* :

Je trouve que c'est une bonne idée du sculpteur d'avoir mis la chaise en face (...) et que la chaise, c'était à la sculpture, j'ai trouvé ça intéressant en fait surtout pour celui qui s'assoit sur la chaise

E : Pourquoi pour celui qui s'assoit sur la chaise ?

Parce que quand on est assis sur la chaise on a vraiment l'impression d'être l'ami de la sculpture, je trouve qu'elle est vivante.

Le registre majeur est marqué par un lexique varié et le développement verbal : liens de subordination divers, enrichissement progressif des idées par l'ajout de nuances ou de précisions.

Les entretiens contiennent de nombreux exemples de ce contraste entre un registre cognitif majeur et mineur (du point de vue de l'école). Si tous les enfants sont à même de produire un discours personnel, permettant de donner du sens aux œuvres, tous n'ont pas à leur disposition les capacités cognitivo-langagières pour exposer leur réception dans les modalités verbales que l'école valorise.

3.2. Des références culturelles plus ou moins légitimes au regard de l'école

Norah (PCS -, rang 2) porte sur *Standing Woman* un jugement moral mélioratif : « Elle est fière d'être une femme ». Poussée par l'enquêteur au retour réflexif sur ce jugement, elle s'approprie cette fierté et l'explique ainsi :

Je suis fière d'être une femme, c'est bien d'être une fille même si on souffre plus que les garçons.

E : Tu trouves qu'on souffre plus que les garçons?

Les garçons ils se font juste couper le zizi et après, ça s'arrête là, alors que nous, nous, on accouche, ça fait mal (...) j'ai vu sur Babyboom, il y a une dame, elle a pris deux heures pour sortir son bébé parce que elle était trop zen et elle soufflait trop doucement (bruitage) comme si elle était constipée elle faisait (bruitage) comme elle respire d'habitude.

Elle oppose à *Standing Woman* une femme qu'elle déprécie du fait qu'elle a des difficultés à mettre au monde son enfant. Elle a vu cette femme dans une série télévisée consacrée à des récits de grossesse et d'accouchement plus ou moins heureux, qu'elle dit regarder avec sa mère et sa sœur. Cette référence culturelle pourrait être considérée comme illégitime à l'école. Et pourtant cette fierté d'être femme, qu'on peut effectivement interpréter dans la sculpture, y compris dans une réception experte, peut résider, parmi d'autres causes, dans la capacité de donner la vie : la masse de certaines parties de *Standing Woman*, la poitrine, les épaules, est augmentée, d'une façon qui rappelle les figures de fertilité du paléolithique, référence évoquée par le sculpteur, Gaston Lachaise. La référence que convoque Alice (PCS +, rang 2) à propos de *L'arbre aux voyelles* appartient au contraire à un registre culturel considéré comme majeur par l'école.

J'ai bien aimé l'arbre aux voyelles (...) ça m'a rappelé un film où c'est une jeune fille qui, quand elle est morte, son père, c'est avec des dieux, elle devient en quelque sorte un arbre. (...) C'est Percy Jackson, j'adore ce film, parce que, à la base, j'adore la mythologie.

Il s'agit vraisemblablement du mythe de Daphné qui, poursuivie jusqu'à l'épuisement par Apollon, fou amoureux, implore son père, dieu fleuve, de la métamorphoser en laurier. Certes, Alice ne se réfère pas directement à une source gréco-latine mais à un film, lui-même inspiré d'un roman qui est une réécriture moderne de la mythologie ancienne. Nul doute cependant que l'école valoriserait cette référence, d'autant que Penone évoque lui-même les *Métamorphoses* d'Ovide quand il parle de son œuvre, où *l'artefact* dialogue avec le végétal.

Les remarques d'Alice comme celles de Norah sont riches de potentialité interprétative, y compris du point de vue scolaire, à condition, pour l'une comme pour l'autre, qu'elles parviennent à poursuivre l'analyse des caractéristiques de la sculpture qui ont produit cette connexion avec leur culture. Mais les références dont dispose Alice la préparent plus directement à sa carrière d'élève que celles dont dispose Norah, l'écart entre le registre culturel attendu et le registre culturel mobilisé est moins ample.

3.3. Une conception de l'art plus ou moins compatible avec celle de l'école

Quand les enfants sont invités par l'enquêteur à revenir sur leur réaction esthétique, ils le font au nom d'une certaine conception de l'art, qui, pour une partie d'entre eux, relève d'un registre culturel

que l'école et avant elle le « monde de l'art »⁸⁵ considère comme mineur. Par exemple pour Akim (PCS -, rang 3), l'art vaut parce qu'il est bien fait, ressemblant. Il dit à propos des *Welcoming hands* :

La main, elle est bien faite...

E : Oui... qu'est-ce que tu appelles bien fait ?

Ben les doigts ils sont bien faits, la forme elle est bien faite, la silhouette tout ça... (...) C'est comme une vraie main mais en bronze...

Cette conception est partagée par Kenza (PCS -, rang 2), qui refuse de s'impliquer dans la réception de *L'Ami de personne*, car cette œuvre n'étant pas figurative, elle considère qu'elle n'en vaut pas la peine :

C'est pas joli. (...) En plus, ça ressemble pas à quelqu'un, ça ressemble à rien du tout (...) On dirait qu'ils ont fait n'importe quoi.

Du point de vue de l'école, une telle conception de l'art serait dévalorisée, puisque d'une part elle exclut toute forme d'art non figuratif et que, d'autre part, elle pourrait cantonner l'œuvre dans une fonction purement décorative.

D'autres enfants se réfèrent à une conception de l'art tout à fait en phase avec celle de l'école : une œuvre vaut parce qu'elle donne à penser et à imaginer au récepteur. Ainsi de Tazio (PCS +/-, rang 1) :

L'Ami de personne j'ai bien aimé parce que comme ça ressemble à rien, on peut tout s'imaginer. Et du coup, ça t'intéresse tout de suite, ça t'accroche tout de suite, tu as envie de savoir... et en fait à la fin, surtout quand tu es sur la chaise, tu te rends compte que toi aussi tu fais partie d'une œuvre... et du coup, c'est ce fait là, comme ça ressemble à rien, tu t'y intéresses directement

Justine (PCS +/-, rang 1) elle aussi se réfère à une conception de l'art plus proche de ce que valorise généralement l'école aujourd'hui :

J'ai bien aimé La Foule parce que c'est comme L'Ami de personne, tu peux t'imaginer plein de choses. (...) tu te demandes pourquoi il est comme ça ? Pourquoi il est là aussi.

Les réquisits scolaires présupposent une certaine conception de l'œuvre d'art, comme ouverte à son récepteur (Eco, 1965), que certains enfants ont déjà construite à leur arrivée au collège. Considérer cette vision de l'art comme allant de soi est susceptible de produire des inégalités de réussite.

3.4. Un mode d'engagement de soi scolairement valorisé

Pour le registre identitaire symbolique, certains enfants sont d'emblée plus proches que d'autres de la subjectivation qui sera scolairement valorisée dans la discipline.

⁸⁵ Au sens de l'institution sociale au nom de laquelle ceux qui sont considérés comme arbitres de l'art (artistes, marchands, critiques, collectionneurs) décrètent la nature et la qualité artistique d'un objet (Dickie, 2009).

Dans certains cas, le sujet s'engage si entièrement dans l'activité fictionnalisante – ou du moins dans les consignes d'écriture - qu'il oublie la sculpture et n'expose que lui-même et non son dispositif de réception.

Ainsi, Norah (PCS -, rang 2) a-t-elle écrit à propos des *Welcoming hands* un poème en forme de déclaration d'amour à ses proches, qui se termine par « *RIP⁸⁶ à tous ceux qui sont morts, à mes amis, ma famille, ou à des gens que je ne connais pas* ». A l'enquêteur, qui lui demande ce qui l'a fait penser à tout ça, elle répond :

Les terroristes

E : Ah bon ?

Oui parce que en fait quand on est rentré en 2018 et ben les gens ils ont fait: « j'espère que les terroristes ils vont arrêter de tuer des gens », après ça s'est arrêté au bout d'un moment, et après ça a repris un petit peu, et après ça s'est arrêté, et pendant les autres années d'avant il y a eu beaucoup de terroristes qui tuaient des gens ...

E : Les mains ça t'a fait penser à ça ?

Comment ça les mains ?

E : Parce que ça, c'est ce que tu avais écrit à partir des mains de Louise Bourgeois.

Ah mais non, c'est parce qu'on m'a dit de faire un poème !

Ce verbatim est codé comme une absence de retour analytique. En effet, Norah fait un retour réflexif sur son activité fictionnalisante, mais sans que l'enquêteur parvienne à la faire revenir à ce qui, de l'œuvre, a pu la provoquer, elle ne revient qu'à elle-même.

Même si c'est tout à fait légitime que cette tâche d'écriture soit une occasion pour l'enfant Norah d'écrire sur ce qui la préoccupe, elle ne saisit pas ce qui en contexte scolaire serait l'objectif implicite de la consigne d'écriture, qui est de dialoguer avec l'œuvre pour construire une réception créative de sens : ce qui mettrait en difficulté l'élève Norah.

L'engagement subjectif d'Elisa (PCS +, rang 1) à propos de *La foule* est au contraire déjà celui d'une élève – voire d'une amatrice d'art lettrée.

Je trouve que c'est apaisant (...)

E : Tu disais que c'était un incendie... qu'est-ce qu'il y a d'apaisant

Je trouve que le pompier, enfin celui que j'ai imaginé être un pompier, je le trouvais plutôt calme, même si je sais qu'il ne bouge pas, mais je le trouvais calme, je l'aimais bien ce pompier

E : Et tu as eu des émotions, tu as ressenti...

⁸⁶ *Rest In Peace.*

J'étais un petit peu triste car j'avais l'impression qu'il y avait certaines personnes qui criaient, d'autres qui étaient complètement défigurées

E : Et tu étais vraiment triste, c'était comme si tu voyais des vraies personnes ?

Non ! Je savais que c'était une sculpture

Elisa fait dialoguer son imaginaire avec celui de l'œuvre, tout en sachant parfaitement que ce dialogue, tout authentique qu'il soit, est fictif. Elle est tout à fait consciente de son activité fictionnalisante, qui lui fait imaginer l'un des personnages comme un pompier, à qui elle confie la fonction d'apaiser les émotions qu'elle ressent et à partir desquelles elle élabore une interprétation – tout en sachant qu'il ne dépend que d'elle de se rappeler qu'il s'agit d'une sculpture et de mettre à distance ses affects. Schaeffer (1999) parle de « feintise ludique partagée » : il ne suffit pas que l'inventeur, ici le sculpteur, feigne, il faut aussi que le récepteur accepte *pour de faux* de croire à cette feintise.

Cet engagement de soi très particulier attendu des élèves est au regard de notre enquête bien plus aisé aux enfants qui y sont familiarisés par leur parcours de socialisation.

4 Retour analytique sur l'expérience et caractéristiques socio-scolaires des élèves

Il faudrait administrer le protocole retenu à un nombre bien supérieur d'élèves pour en tirer des conclusions robustes sur un plan quantitatif. Néanmoins, certaines tendances semblent se dégager de ce qui pourrait être une pré-enquête pour un travail reposant sur un corpus plus étendu. Puisque l'activité fictionnalisante des enfants semble chose très partagée, l'étude s'est centrée sur le retour analytique sur cette dernière qui, dans les entretiens comme dans les productions écrites, semblait beaucoup plus discriminant en termes scolaires.

Comme c'était prévisible, les élèves issus de catégories sociales supérieures montrent plus d'aptitudes que ceux des catégories populaires à exposer et réfléchir selon des critères scolaires la façon dont ils reçoivent les œuvres (tableau 1). Une partie de ces derniers n'y parviennent pas alors même que les enquêteurs le leur demandent explicitement, alors que chez les premiers, rares sont ceux qui n'opèrent pas ce retour analytique (les 21% de la ligne 2 du tableau 1, étant essentiellement dus à la défection sur ce plan d'Alice, dont le cas fera l'objet d'une étude plus précise un peu plus loin).

Tableau 1 : Retours analytiques et catégories sociales

Catégories sociales des parents	Registre majeur n =111	Registre mineur n = 103	Absence de retour analytique n = 47
Catégorie supérieure n=54	68%	11%	21%
Catégorie intermédiaire n= 131	47%	40%	13%
Catégorie populaire n= 77	17%	59%	24,00%

Lecture de la ligne 2 : *Sur l'ensemble des verbatims (261) consacrés au retour analytique sur l'activité fictionnalisante, 54 sont le fait de jeunes appartenant aux catégories sociales supérieures. Parmi eux, 68% le font selon notre codage en majeur, 11% en mineur et 21% ne procèdent pas au retour auquel ils sont invités.*

La correspondance est très semblable si nous considérons les classements scolaires des élèves : les meilleurs (qui sont souvent des enfants de ces mêmes catégories supérieures) sont les plus capables de tisser leur expérience esthétique avec les normes scolaires.

Réponses aux demandes de retour analytique en fonction des niveaux scolaires

Niveau scolaire estimé par les enseignantes	MAJ n =111	Min n = 103	Absence RANA n = 47
Rang 1	74,50%	13,50%	12,00%
Rang 2	13,50%	54,50%	32,00% ⁸⁷
Rang 3	32,00%	56,50%	11,50%

Lecture de la ligne 2 : *En matière de retour analytique, 74,50% des enfants classés par leur enseignante dans le premier tiers de la classe relèvent du mode majeur, 13,50% du mode mineur. 12,00% n'opèrent pas un tel retour.*

⁸⁷ Une hypothèse à vérifier serait que des élèves peuvent se maintenir à un niveau moyen en faisant valoir des compétences expressives à l'oral qui ne relèvent pas du retour analytique.

En mettant à part les élèves classés dans le premier tiers collège Picasso (centre parisien, élèves socialement favorisés et de meilleur niveau), on voit s'opérer cette combinaison des caractéristiques sociales et scolaires, puisque ce sont alors près de 90% des verbatims d'élèves classés dans le premier tiers qui émargent au registre majeur. Un autre tri vient confirmer ce phénomène de « correspondance » entre ces deux types de catégories (sociales et scolaires) et les résultats de notre enquête : en éliminant de nos comptages Malek et Kilian (classés par leurs enseignants dans le dernier tiers des élèves, mais qui nous ont surpris par le nombre des pistes interprétatives qu'ils proposent en entretien), le pourcentage de verbatims d'élèves de plus bas niveau répondant selon le régime majeur passe de 32% à 21,50%, celui de ceux qui ne parviennent pas à un point de vue analytique, de 11,50% à 10,50%.

Mais pourquoi s'intéresser à ces cas (Alice, Kilian, Malek) qui dérogent à ces phénomènes massifs de transmission ? Précisément parce que, comme cas paradoxaux (Henri-Panabière, 2010, Rayou, 2017), ils aident à mieux comprendre les processus de socialisation devenus invisibles dans les états d'équilibre auxquels parviennent les enfants devenus élèves. Le dispositif qui leur est proposé, partiellement affranchi de la forme scolaire par son appel à l'émotion dans un cadre qui n'est pas celui, ordinaire, de la classe, laisse apparaître des possibles habituellement inexploités chez les deux garçons alors qu'il les inhibe chez cette jeune-fille subitement envahie par de douloureux souvenirs.

Kylian (PCS -, rang 3), en particulier, est un collégien de F. Buisson, dont les enseignants pensent qu'il aurait dû suivre une Segpa, mais dont les parents (sans activité professionnelle) s'y sont opposés. Son niveau est, d'après les informations données par son enseignante de français, celui d'un élève de CE2, manquant de « bases importantes de l'école primaire ». Bénéficiant d'une auxiliaire de vie scolaire, il est néanmoins « très volontaire à l'oral » et « accroche bien lors des activités autour de l'art ». Il a beaucoup aimé *L'Ami de personne* qui l'a fait entrer avec jubilation dans la fiction :

E : Tu as dit que c'était un petit peu comme s'il redevenait un enfant...

C'est comme moi, par exemple, je vais faire une banane, après une tête, après des carottes et je vais dire à ma famille : essayez de savoir qu'est-ce que j'ai fait, ça ressemble à quoi ? Je trouve qu'il a fait comme ça.

La pression de l'entretien le conduit à donner simultanément une conception de l'œuvre d'art comme jeu qui renvoie à l'univers enfantin, que ne récuseraient pas nombre d'experts artistiques.

Ben ça veut dire, il est pas que adulte, il est revenu à son enfance à faire... dans sa tête, il a fait : « tu sais quoi, Erik ? je vais créer une sculpture, et en même temps que je vais créer la sculpture, mais je vais pas vraiment lui mettre un visage, pour que les gens, comme ça, en voyant pas le visage, ils vont se douter ». Et faire un petit jeu comme nous, ... comme vous

l'avez fait..., pour faire le quiz aux gens. Oui, voilà, aux gens, pour leur faire réfléchir les neurones.

A côté de cela, Kylian reste bloqué sur d'autres sculptures, comme les *Welcoming Hands*, qu'il ne considère que comme décoratives, voire n'évoque pas les autres. Mais cette fulgurance liée à la rencontre avec *L'ami de personne* laisse entrevoir bien des possibles.

Alice (PCS +, rang 2), élève à Pablo Picasso, fille d'un directeur de cabinet d'audit international et d'une mère ingénieure en informatique, figure dans le deuxième tiers de sa classe. Apparemment sous le coup de la séparation de ses parents, elle se livre à des confidences en évoquant les *Welcoming Hands*:

J'ai eu la sensation, de pas vraiment prendre la main de quelqu'un, parce qu'elle n'était quand même pas là, mais ça me rappelait quand je prenais la main de mon père ou de ma mère ou les deux en même temps avant, parce que maintenant, c'est un peu plus compliqué ! Car maintenant, j'ai des parents divorcés...

Le passage, attendu par l'entretien, à une activité analytique ne se fait cependant pas, malgré ce retentissement et, sans doute, à cause de lui. Habitée des musées, imprégnée d'héritages culturels patrimoniaux, elle ne parvient pas à utiliser ces arrière-plans pour analyser ses émotions, mais, requalifiée par la position d'experte fournie par l'échange, elle finit par faire de la prescription en retenant surtout de l'art son usage en termes de distinction sociale :

Il y a une exposition que je suis allée voir avec mes parents, l'année dernière, une exposition pop que j'ai bien aimée. (...) C'était assez particulier, tu vois, des œuvres que tu ne t'attendais pas à y voir Je ne conseille pas à ce que les personnes de mon âge y aillent, parce que c'est assez particulier, parce que, parfois, il y avait des femmes à poil, oui ! Mais c'est pas pour autant que j'aimais pas, parce que le concept était assez sympa, ça reprenait des sculptures d'une autre époque qui étaient vraiment sympa...

L'un et l'autre cas, dont on ne trouvera ici que des aperçus, sont très significatifs de l'autonomie relative de ces registres d'apprentissages qui peuvent s'épauler ou, au contraire s'entre-empêcher. Les routines sociales veillent à assurer des configurations relativement prévisibles, mais le polymorphisme enfantin ne se laisse pas toujours réduire et, réactivé par l'exposition aux œuvres d'art, il révèle de puissants effets d'après-coup.

Conclusion

L'expérience esthétique que nous proposons aux élèves met en fait en jeu deux contrats différents et superposés. Le premier s'adresse à des enfants qui, à partir de leur socialisation familiale, mobilisent de fait des moyens, valeurs et ressources propres pour donner du sens aux œuvres proposées.

Beaucoup des jeunes de banlieue, souvent confrontés pour la première fois à des œuvres modernes et contemporaines, ont été très diserts et ont, à l'issue de la visite, affirmé le désir de conduire un jour leurs parents aux Tuileries pour partager avec eux ce qu'ils y avaient découvert. Le deuxième concerne plutôt les élèves, qu'il appelle à mobiliser des habiletés propres aux registres d'apprentissage en vigueur à l'école. Ceux de milieux plus favorisés sont généralement plus capables que les autres d'opérer sur leur expérience des retours analytiques plus nombreux et plus pertinents eu égard aux attentes scolaires. Si les modalités de réception des œuvres de ces enfants et élèves sont singulières et propres à chacun d'eux, leurs capacités d'attribuer du sens sont en revanche universelles et fondent les convictions qu'on peut avoir concernant l'éducabilité de toutes et tous. L'intense activité de fictionnalisation, tant dans les écrits que dans les entretiens que nous avons conduits avec les élèves les moins performants est de nature à interroger les scepticismes parfois manifestés face aux capacités de tous les enfants à entrer dans la peau d'élèves accomplis. Il incite à faire se poser la question des difficultés de ceux de milieux populaires à accéder aux formats de tâche scolaire non plus en termes d'absence d'intérêt ou de lacunes, mais de nature des arrière-plans (Rayou & Sensevy, 2014) qui sont les leurs face aux demandes spécifiques de l'école. Leurs conceptions de la création artistique, de la valeur sociale des œuvres, du rapport entre leur réceptivité de sujets et sa mise en mots scolairement normée (Lahire, 2008) pourrait, semble-t-il, être moins ignorée et faire l'objet d'un travail d'étayage les aidant à s'inscrire davantage dans ce qui est considéré à l'école comme un mode majeur des apprentissages, sans pour autant renoncer à la créativité dont ils nourrissent leur réception des œuvres.

Une enquête comme celle-ci pourrait se prolonger par une investigation plus fine des univers de référence des enfants devenus élèves. Quelques caractéristiques apparaissent déjà. Si tous se réfèrent à des expériences familiales, au monde merveilleux de la culture enfantine où voisinent trolls et dinosaures, les thématiques convoquées par les enfants de milieux populaires signent des univers de vie souvent plus durs : les gestes et postures des sculptures font émerger des craintes de la guerre et du terrorisme, de la précarité sociale, de la vie en marge. Là où Jeanne, fille de cadres et excellente élève, accède assez « naturellement », à propos de *Welcoming hands*, à une vision de l'art comme finalité sans fin (« *Je trouvais qu'elles étaient bien ensemble. Ces mains-là toutes seules ça n'aurait pas fait la même sculpture, ça aurait fait autre chose* »), d'autres, comme Khadidja, aux origines immigrées et modestes, y voient d'abord des symboles, ici, celui de mains de la paix, « parce que quand il y a plus de guerre et plus de terroristes, c'est bien ». Cela ne l'empêche pas, bien au contraire, de prolonger par l'imaginaire ces mains inertes et d'en faire les personnages d'un conte merveilleux. Des travaux comme ceux de Peggy Miller (Miller et al., 2012) montrent combien des enfants de classes populaires arrivent à l'école avec d'excellentes compétences narratives. Dans son enquête qui compare les enfants de deux zones socialement contrastées de Baltimore et Chicago,

ceux de la première, en terrain populaire, porteurs de la tradition parentale des récits d'expérience, produisent deux à trois fois plus de récits que leurs homologues de milieux favorisés. Des récits certes plus dramatisés, que nous retrouvons chez nombre d'élèves du collège Buisson et qu'on imagine vecteurs de questionnements très pertinents dans une école qui veut doter chaque élève d'outils d'élucidation de sa propre existence.

Comme le souligne Peggy Miller, le risque est grand néanmoins que l'activité fictionnalisante des enfants des classes populaires soit, contrairement à celle de leurs pairs issus de catégories plus favorisées, trop éloignée de celle attendue par les enseignants pour que ces derniers puissent en voir les potentialités pour la construction collective, par la classe, d'une interprétation plurielle et riche au service de l'œuvre.

Se pose bien évidemment ici la question des étayages à proposer pour faire que toutes les formes d'expérience migrent vers une forme scolaire qui n'est pas là pour les récuser, mais pour les faire mobiliser d'une autre manière. Ceci semble d'autant plus souhaitable que, dans le domaine de la lecture littéraire et de la réception des arts en général, le souci de prise en compte du sujet lecteur ou récepteur (Claude, 2017) s'est désormais nettement affirmé. La situation créée par l'enquête ouvre de telles perspectives, à l'instar de l'appel à trouver un nom à *L'ami de personne*. Pour Kylian, cela a été un déclencheur :

Il y en a quelquefois que c'était pas intéressant, au tout début quand vous nous avez montré la sculpture j'ai dit : « bon, ça va pas m'intéresser », et quand vous nous avez fait essayer de trouver un nom, là ça m'a intéressé et là j'ai commencé à m'y mettre. (...) Si [le sculpteur] il a mis une tête pointue, une tête déformée, fébrile, c'est pas pour rien, c'est pour voir les gens ce qu'ils ressentent en voyant l'œuvre.

Le modèle des registres de l'apprentissage, ici mobilisé pour la recherche, pourrait aussi constituer, pour les enseignants, un outil d'analyse des dispositions différentes que les enfants importent à l'école, de manière à en tenir compte pour les conduire, en tant qu'élèves, vers une réception scolairement valorisée : l'écoute attentive de leurs propos, l'accompagnement dans la mise en mots de ce qu'ils ont envie de dire, le retravail de leurs références culturelles au regard de la culture légitime, la valorisation de l'engagement d'eux-mêmes, généreux et créatif, dans le dialogue avec les œuvres.

Bibliographie

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, volume 148, p. 89-100.

Bautier, E. & Rayou, P. (2013 A). « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves ». *Éducation & Didactique*, Vol 17, n°2, p. 29-46.

- Bautier, E. & Rayou, P. (2013 B) *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Claude, M.-S. & Rayou, P. (2019). Accéder aux perspectives des élèves sur les situations scolaires. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2019.41, 267-282
- Claude, M.-S. (2017). Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique. *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale*, volume 6, décembre 2017 <https://litmedmod.ca/du-commentaire-pictural-au-commentaire-litteraire-mettre-en-mots-une-experience-esthetique>
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*. Rennes : PUR.
- Dickie, G., (2009). « La nouvelle théorie institutionnelle de l'art », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 17 | 2009, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 22 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/traces/4266> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/traces.4266>.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Forquin J.-C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. PUR : Rennes.
- Henri-Panabière, G. (2010). *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Kirili, A., Kristeva, J. & Storr, R. (2001). *Jardin des Tuileries. Sculptures modernes et contemporaines*. Paris : centre des monuments nationaux, éditions du patrimoine.
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire*. Rennes : PUR.
- Langlade, G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire ». *Figura* n°20, p. 45-65.
- Le Goff F. & Fourtanier M.J. (dir) (2017). *Les formes plurielles des écritures de la réception*. Namur : Presse universitaire de Namur
- Martinand, J.-L. (2001). « Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France ». In C., Carpentier coord., *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*. Paris : L'Harmattan, p. 249-269
- Miller, P., Cho, G., Bracey, J. & Lignier, W. (2012). « L'expérience des enfants des classes populaires au prisme des récits personnels ». *Politix*, /3 n° 99, p. 79-108.
- Rayou, P. (2017). « Décrochages ordinaires, décrochages paradoxaux. Le temps retrouvé des apprentissages ». *Recherches en didactique* n°23, p. 13-26.
- Rayou, P. & Sensevy, G. (2014). « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages ». *Revue française de pédagogie*, n°188, p. 23-38.
- Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris : Seuil.

Article 13

Claude, M.-S., Richaudeau, C. et Rayou, P. (2022). Jeu d'enfant ou jeu d'élève ? Des réceptions différenciées de l'art contemporain. Dans A. Jonchery et S. Octobre, *L'éducation artistique et culturelle : une utopie à l'épreuve des sciences sociales*. Ministère de la Culture et Presses de Sciences Po.

Les inégalités scolaires sont le produit des inégalités sociales, qu'elles nourrissent à leur tour, puisque la trajectoire scolaire est souvent corrélée à la position sociale occupée par les enfants devenus adultes. Ces inégalités se créent et se développent à l'interface des dispositions dont sont porteurs les élèves et de réquisits spécifiquement scolaires⁸⁸ : l'école valorise la capacité à exposer des opérations de raisonnement, à s'appuyer sur des savoirs scientifiquement fondés et à le faire selon les modalités d'engagement de soi convenant aux activités intellectuelles⁸⁹. Dans ce cadre général, les différents contenus d'apprentissage à acquérir font l'objet d'apprêts et de valorisations qui leur sont propres⁹⁰, selon les savoirs et pratiques de référence et leur transposition dans les curricula⁹¹. De ce fait, chaque discipline pose différemment la question des inégalités de réussite : si les savoirs qui la constituent sont, comme tous les savoirs scolaires, potentiellement porteurs de différenciation d'acquisition par les élèves, c'est de façon spécifique en fonction de leur nature.

Cet article a pour ambition d'interroger ce qu'il en est de l'éducation à la réception des arts, à travers l'exemple de la découverte de sculptures modernes et contemporaines par de jeunes collégiens de profils socialement contrastés. Il s'agit de comprendre, à partir de ce qu'ils disent de leur expérience lors d'entretiens individuels, quels récepteurs ils sont de ces œuvres. Un point de vue anthropologique, qui prend en compte les dispositions qui leur sont communes en tant qu'enfants, s'articule à un point de vue sociologique, qui prend en compte leur parcours de socialisation, scolaire notamment, porteur d'effets potentiellement différenciateurs sur leur développement en tant qu'élèves. Le modèle du jeu est un appui central de cette réflexion : le jeu, qu'il soit d'imagination ou

⁸⁸ Élisabeth BAUTIER & Roland GOIGOUX, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, vol 148, 2004, p. 89-100.

⁸⁹ Élisabeth BAUTIER & Patrick RAYOU, « La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves », *Éducation & Didactique*, vol 17, n°2, 2013, p. 29-46. Patrick RAYOU, « Des registres pour apprendre », *Éducation et didactique*, vol 14, n°2, 2020, p. 49-64

⁹⁰ Yves CHEVALLARD, *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1985.

⁹¹ Jean-Louis MARTINAND, « Pratiques sociales de référence et autres concepts », *Economie et management*, n°166, 2018, p. 68-73

de stratégie, est à la fois une pratique commune aux enfants et une métaphore fréquente des théorisations savantes de la réception de l'art⁹².

Éléments de méthodologie

L'enquête a été menée avec deux classes de sixième, l'une au sein du collège Célestin Freinet⁹³, dans le Val de Marne, classé REP, l'autre au collège Pablo Picasso, dans le centre de Paris.

Une rencontre avec cinq œuvres sculpturales

Une sortie au jardin des Tuileries a été organisée avec l'aide de certains enseignants des classes⁹⁴ autour de 5 œuvres sculpturales.

Chaque élève disposait d'un cahier contenant des consignes d'activités écrites conçues par les chercheurs en lien avec les enseignants, grâce à une analyse des spécificités artistiques de chacune des cinq œuvres, dans l'objectif de créer les conditions susceptibles de faire de cette rencontre une expérience esthétique, à la fois attentionnelle, émotive et hédonique⁹⁵. Écrire les textes demandés supposait que les enfants observent attentivement la sculpture, mais aussi qu'ils s'investissent émotionnellement dans leur réception, puisqu'ils étaient invités à exprimer ressentis et affects. Enfin, le plaisir de la rencontre était recherché par la satisfaction sensorielle et la liberté de l'activité imaginaire. Pour chaque sculpture, après un temps consacré à l'écriture individuelle, des échanges oraux étaient animés par l'un des chercheurs, de manière à partager les réceptions singulières des œuvres.

La première œuvre, *L'Ami de personne*, d'Erik Dietman, datée de 1992, est composée d'un personnage dont les formes rondes évoquent des univers de la culture enfantine, gentil monstre ou lutin géant, et d'une chaise en bronze, que l'on peut prendre pour une chaise ordinaire du parc, installée face à lui. Le cartel ayant été caché, il a été demandé aux élèves de donner un titre à la sculpture et de le noter secrètement. Puis, lors des échanges oraux consacrés aux différentes propositions et à leur discussion, l'attention du groupe a été progressivement attirée sur le titre donné par le sculpteur et sur la nature de la chaise. Ce qui a permis de relancer le jeu avec l'œuvre, à la fois jeu ludique et jeu interprétatif : le spectateur qui par jeu s'assoit sur la chaise devient un élément de l'œuvre et la change, puisque l'ami de personne a alors un ami.

⁹² Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Paris, Editions du Seuil, 1962. Michel PICARD, *La Tentation, essai sur l'art comme jeu*, Paris, Éditions Jacqueline Chambon, 2002.

⁹³ Les noms des collèges ainsi que les prénoms des enfants ont été modifiés pour préserver l'anonymat.

⁹⁴ La collection de sculptures modernes et contemporaines qui y est exposée a été initiée en 1997, sous l'égide du sculpteur Alain Kirili, dans le cadre des travaux du Grand Louvre (Alain KIRILI, Julia KRISTEVA et Robert STORR, *Jardin des Tuileries. Sculptures modernes et contemporaines*, Paris, Centre des monuments nationaux, Éditions du patrimoine, 2001).

⁹⁵ Jean-Marie SCHAEFFER, *L'expérience esthétique*, Paris, Gallimard, 2015.

La seconde sculpture est *L'arbre des voyelles*, une œuvre de Giuseppe Penone, de 1999. C'est un moulage d'un chêne de 20 mètres en bronze, dont la patine prend l'aspect du bois mort, ce qui crée l'illusion d'un arbre véritable. Les élèves devaient s'interroger à l'écrit sur sa nature : est-il vrai ou faux ? Lors des échanges qui ont suivi, les élèves ont appris que l'artiste avait fait planter cinq arbres là où les branches en bronze rencontraient le sol, ce qui a permis de nourrir le débat sur la part du vrai et du faux dans cette œuvre. La consigne visait à faire entrer les élèves dans un jeu d'énigmes avec la sculpture : quel sens donner à cette transformation de l'objet naturel en objet d'art, l'arbre mort étant moulé en bronze, et vice versa, l'arbre en bronze donnant naissance à des arbres vivants ?

La troisième sculpture est *Standing Woman*, de Gaston Lachaise (moulée en bronze en 2000, d'après un modèle créé en 1932). Cette grande femme plantureuse à l'expression péremptoire, mains sur ses larges hanches, bien campée sur ses jambes puissantes, semble toiser le spectateur. Il était demandé aux élèves d'imaginer à l'écrit ce qu'elle pourrait dire. Ceci fait, ils ont joué *Standing Woman*, prononçant la réplique, et ont échangé sur leurs propositions. C'est cette fois le jeu de rôle qui fait médiation à l'expérience esthétique : pour faire parler la sculpture et la mimer, il faut l'observer finement, et l'interpréter, dans les deux sens du terme.

La quatrième œuvre, les *Welcoming hands* de Louise Bourgeois (1996) est un ensemble de mains de bronze de formats divers, installées seules ou par groupes sur de gros socles de granit. Les élèves ont été invités à écrire un récit et un poème à partir de leur expérience tactile : ils devaient faire parler à la première personne une de leurs mains, caressant la sculpture (ce qui est autorisé aux Tuileries, Alain Kirili ayant souhaité que soit créé un espace « prière de toucher »). C'est à un jeu d'imagination que se livraient les élèves, puisqu'il fallait écrire la prosopopée de sa propre main et élaborer des scénarios fictifs impliquant ces mains de bronze.

La cinquième œuvre, *La Foule* de Raymond Mason (1967), est un assemblage, face au spectateur, de nombreux personnages, qui peuvent apparaître comme se trouvant à différents moments d'un processus de déliquescence. Les élèves ont été invités à écrire un texte narratif sur la consigne : « imagine ce qui a pu se passer pour qu'on en arrive là ». Certains d'entre eux ont lu leur texte, ce qui a donné lieu à des échanges. Comme pour l'œuvre précédente, il s'agissait de produire, par les besoins de l'écriture, une attention fine à l'œuvre pour nourrir le jeu d'imagination et le plaisir du partage des scénarios.

Des entretiens après la sortie

Une semaine après la sortie, des entretiens semi-directifs individuels, d'une durée de 20 minutes, ont été menés avec 21 élèves⁹⁶, au collège, afin de saisir le souvenir que l'enfant avait de son expérience et l'analyse rétrospective qu'il en faisait. Ces entretiens s'appuyaient sur les écrits de l'enquête, contenus dans son livret, qu'il pouvait expliquer, commenter, compléter.

Des entretiens avec des enfants pouvant faire l'objet d'un traitement du même type que des entretiens avec des adultes⁹⁷, les transcriptions ont été analysées selon une méthode de comparaison continue adaptée des travaux d'Anselm Strauss⁹⁸, par le repérage de récurrences dans leurs contenus. À l'échelle d'un même entretien, les occurrences d'un même champ sémantique permettent de comprendre, pour l'élève concerné, les spécificités de sa rencontre avec les différentes œuvres. De manière complémentaire, certains marqueurs langagiers, notamment syntaxiques, aident à caractériser sa façon d'exposer son expérience (par exemple, phrases achevées ou inachevées, simples ou complexes, nature des reprises anaphoriques...). A l'échelle de l'ensemble des entretiens, les récurrences permettent de saisir des points communs et des différences entre les élèves.

Des indications seront données à côté des prénoms des enfants, de la manière suivante :

- le niveau scolaire de l'enfant déclaré par les enseignantes est présenté en trois catégories (bons élèves, élèves moyens, élèves en difficultés)
- les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) des parents, telles que connues dans les collèges via les fiches d'inscription de début d'année, sont présentées ici selon trois regroupements de PCS (catégories supérieures ; catégories intermédiaires ; catégories populaires)⁹⁹.

Des enfants inégalement préparés aux réquisits scolaires

Des différences importantes apparaissent pour ce qui concerne les modalités (de forme et de contenu) selon lesquelles les différents enfants exposent et analysent rétrospectivement leur expérience lors de l'entretien : leur façon de le faire est analysable comme étant en phase, ou pas, avec ce que l'école valorise. Un appui théorique issu de la sociologie du curriculum et des

⁹⁶ Les élèves entendus en entretien, un peu moins de la moitié de ceux qui avaient participé à la sortie, sont ceux qui avaient cours de français au moment de la venue des chercheurs au collège. Les enseignants les autorisaient à sortir individuellement de la classe pour se rendre à cet entretien.

⁹⁷ Isabelle DANIC, Julie DELALANDE et Patrick RAYOU, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains en sciences sociales*, Rennes, PUR, 2006.

⁹⁸ Barney G. GLASER et Anselm L. STRAUSS, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*, Paris, Armand Colin, 2010.

⁹⁹ Nous avons fait les regroupements suivants : CS 3 : personnes sans activité professionnelle, personnels des services directs aux particuliers, ouvriers... ; CS 2 : employés administratifs, contremaîtres, artisans,... ; CS 1 : cadres, enseignants, médecins, avocats... En cas d'hésitation, nous avons demandé des précisions aux enseignantes.

apprentissages nous aide ici à le montrer : il est possible d'analyser toute activité d'apprentissage scolaire comme relevant d'une configuration spécifique de trois registres, cognitif, culturel et identitaire symbolique¹⁰⁰. Le registre cognitif est celui des opérations de raisonnement propres à une école fondée sur l'impératif de rendre raison de ce qu'on avance ; des compétences langagières spécifiques y sont nécessaires (pour ce qui concerne notre objet, la capacité d'exprimer sa réception et d'en analyser les sources eu égard aux caractéristiques des œuvres). Le registre culturel est composé de certains savoirs et valeurs propres à une école républicaine, sur lesquels appuyer le raisonnement (pour ce qui concerne notre objet, conception de l'art comme source d'émotion et de réflexion, respect de la liberté d'expression des artistes, acceptation de la diversité des réceptions) ; enfin, les apprentissages scolaires réclament un certain mode d'engagement de soi comme élève, plus ou moins différent de celui qu'on peut avoir comme enfant (dans notre cas, il s'agit de mettre de soi dans la rencontre avec les sculptures mais aussi d'accepter de prendre en compte l'altérité, des œuvres, des autres récepteurs, de l'interlocuteur)¹⁰¹. Selon les enfants, ces registres sont activés et configurés sur un mode qui les montre plus ou moins préparés aux attentes scolaires.

Ce type d'entretien de recherche n'est pas une situation scolaire, mais l'enquêteur pousse l'enfant à exposer et analyser son expérience des œuvres, comme on le fait souvent à l'école. D'ailleurs, la sortie, qui n'a pas été présentée comme une sortie ordinaire (pas de lien identifié avec les séquences d'enseignement du moment), a néanmoins été organisée par les enseignants de français, en lien avec les chercheurs. L'analyse des entretiens au prisme des registres de l'apprentissage montre clairement des différences dans les savoirs et savoir-faire dont ils disposent, analysables comme plus ou moins valorisables à l'école.

Registre cognitif

Les enfants enquêtés manifestent des dispositions cognitivo-langagières contrastées. Par exemple, lorsque Mourad (catégories intermédiaires, élève en difficulté) s'exprime à propos des *Welcoming hands*, il a recours à des gestes pour désigner la position des mains de bronze, il utilise le pantonyme familier *truc*, c'est l'enquêteur qui reformule :

Mourad : Elle ressent ses os, parce qu'elle était en train de contracter comme ça (geste) (...)

Enquêteur : Il faut que tu m'expliques, je comprends pas bien...

Mourad : Parce en fait la... truc elle était comme ça... (geste)

¹⁰⁰ Patrick Rayou, op. cit., 2020.

¹⁰¹ Nous nous inspirons de la distinction que font Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot à propos de l'école maternelle : les enfants sont inégalement préparés à devenir des élèves. Dans notre cas, la façon dont ils ont l'habitude de jouer comme enfant, hors l'école, les prépare plus ou moins à jouer avec les œuvres le jeu qui serait attendu à l'école (« Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle ». *Revue française de sociologie*, 14-3, 1973, p. 295-335).

Enquêteur : La main était comme ça.

Mourad : Tendue, à tenir la main comme ça (geste)

Enquêteur : Elle tenait une autre main. Par le poignet ?

Mourad : Oui. Et après y avait, les mains elles étaient comme ça et une elle était détachée comme ça... (gestes)

Mourad donne à ces mains de bronze, parfois en contact avec d'autres, un sens symbolique, la représentation de rapports de force. Un peu plus loin dans l'entretien, il fera allusion à une réprimande paternelle, à une arrestation, à un enlèvement d'enfant. Il est capable de se faire comprendre de son interlocuteur et d'étayer son interprétation, comme attendu dans les exercices scolaires, par une observation fine de l'œuvre (la main est tendue, elle se contracte sur une autre, elle est détachée du reste du corps, comme amputée). Mais il ne le fait pas selon les attendus de l'école, qui valorise la capacité d'exposer ses idées par soi-même, à l'oral mais aussi à l'écrit : c'est l'interlocuteur qui formule verbalement ce que Mourad dit par gestes et qui précise ce qu'il désigne de façon plurivoque, ce qui lui permet de communiquer mais qui ne serait pas possible à l'école, notamment en situation d'évaluation.

Justine (catégories intermédiaires, bonne élève) explique quant à elle à propos de la même sculpture :

Quand tu touches, tu sens ce que tu ne vois pas, qu'une ligne est vraiment creusée, qu'il y a des détails qui n'étaient pas juste dessinés. Là, tu sentais que c'était vraiment creusé, que c'était vraiment fait, pas juste dessiné.

Elle dispose des mots pour opposer voir et toucher, relief et dessin. Elle utilise des phrases complexes, à même de développer ce qu'elle exprime (par exemple, 4 propositions subordonnées dans la première phrase) et elle est capable, dans la seconde phrase, de reformuler sa pensée pour la clarifier et la préciser.

Même si Justine et Mourad ont tous les deux beaucoup à dire de leur réception de l'œuvre, le registre cognitivo-langagier mobilisé par la première est plus proche de ce que valorise l'école que celui du second. Le corpus présente de nombreux exemples de ce contraste.

Registre culturel

Les enfants s'appuient sur des références plus ou moins en phase avec la culture scolaire. Norah (catégories populaires, élève moyenne) explique la raison pour laquelle elle a proposé *Téranodon fondu* comme nom pour l'œuvre *L'Ami de personne* :

...parce qu'avant je regardais un dessin animé qui s'appelle Dinotrain (...) avec des Téranodons (...) son nez, il descend comme s'il était fondu

Les sonorités du mot, auquel elle ajoute l'adjectif *fondu*, peuvent évoquer les formes arrondies, déstructurées, de *l'Ami de personne*. Norah est capable de justifier sa proposition par l'impression que les formes de bronze peuvent donner qu'elles sont en train de fondre. De plus, la sculpture dialogue sans doute avec l'univers de l'animation et de la culture juvénile (la silhouette du personnage évoque celle de Casimir dans l'émission télévisée des années 1970 *L'île aux enfants*, ou celle d'un gentil monstre de conte de fée), comme pour mieux dire la frayeur enfantine d'être abandonné sans ami, alors même qu'on a disposé une chaise pour accueillir le camarade de jeu. Mais présenté sans ce commentaire, le dessin animé que cite Norah, issu des industries culturelles, pourrait être dévalorisé à l'école, car il est peu légitime au sens de Pierre Bourdieu, alors même qu'il apparaît comme riche de sens dans la réception de Norah.

A propos de *L'arbre des voyelles*, Alice (catégories supérieures, élève de niveau moyen) s'appuie sur une référence dont on peut penser qu'elle serait plus immédiatement valorisée à l'école :

Ça m'a rappelé un film où c'est une jeune fille qui, quand elle est morte, son père... c'est avec des dieux, elle devient en quelque sorte un arbre. (...) C'est Percy Jackson, j'adore ce film, parce que, à la base, j'adore la mythologie (...). Ça m'a fait penser à ça, parce que, du coup, ses doigts commencent à devenir des racines qui s'implantent, et, comme on est dans une forêt, ça touche d'autres arbres.

Le film *Percy Jackson : le voleur de foudre*, de Chris Columbus, est une adaptation d'un roman qui est lui-même une écriture moderne des mythes grecs. Alice ne se réfère pas directement à une source antique, mais elle connaît l'histoire de Daphné : Apollon, fou amoureux d'elle, mais dont elle ne veut pas, la poursuit jusqu'à l'épuisement ; elle implore alors son père, dieu fleuve, de la métamorphoser en laurier. Le rapprochement que fait Alice entre la sculpture et le mythe rejoint d'ailleurs le discours de Giuseppe Penone, qui fait souvent référence aux *Métamorphoses* d'Ovide à propos de ses moulages de végétaux. Comme Norah, Alice fait appel à la culture juvénile, mais dans son cas, le film joue un rôle de médiation des savoirs mythologiques et ce qu'elle en dit est ainsi plus proche de la culture scolaire.

Par ailleurs, les enfants font état en entretien d'une conception de l'art plus ou moins connivente avec celle de l'école. Pour certains, l'art ne vaut que s'il est mimétique et c'est l'exactitude de la ressemblance avec l'objet représenté qui en fait la qualité. Ainsi, les avis sur *L'Ami de personne* sont-ils partagés, même si la sculpture plaît à la majorité. Pour Kenza (catégories populaires, élève de niveau moyen) :

C'est pas joli (...). En plus, ça ressemble pas à quelqu'un, ça ressemble à rien du tout (...). On dirait qu'ils ont fait n'importe quoi.

Pour d'autres, l'œuvre vaut par ce qu'elle donne à penser et à imaginer au récepteur. Tazio (catégories intermédiaires, bon élève) nous dit ainsi :

L'Ami de personne, j'ai bien aimé parce que, comme ça ressemble à rien, on peut tout s'imaginer (...). Et du coup ça t'intéresse tout de suite, ça t'accroche tout de suite, tu as envie de savoir...

Il se réjouit que cette œuvre non figurative soit une œuvre ouverte à l'interprétation du récepteur, alors que, de son côté, Kenza refuse de s'y intéresser car elle la juge mal faite. Or l'école n'attend pas forcément que les élèves apprécient toutes les œuvres qui leur sont proposées, mais que, du moins, ils acceptent d'en parler, ne serait-ce que pour étayer un jugement de goût dépréciatif.

Registre identitaire symbolique

L'école valorise un certain engagement subjectif face à l'œuvre : il s'agit de donner de soi pour lui donner sens mais pas de recouvrir l'œuvre par la parole sur soi. Ce que fait Norah à propos des *Welcoming hands* :

Enquêteur : Qu'est-ce qui t'a fait penser à tout ça ?

Norah : Les terroristes (...) [long développement sur les attentats à Paris]

Enquêteur : Les mains ça t'a fait penser à tout ça ?

Norah : Comment ça les mains ?

Enquêteur : Parce que c'est ce que tu avais écrit à partir de la sculpture des mains

Norah : Ah mais non c'est parce qu'on m'a dit de faire un poème !

Norah a sans doute besoin de parler de ces événements traumatisants, mais ce faisant elle oublie l'œuvre : elle ne comprend pas que l'un des objectifs de l'activité d'écriture qu'on lui propose est d'en rendre nécessaire une observation fine, ce qui est un implicite scolaire fréquent.

L'engagement subjectif d'Elisa (catégories supérieures, bonne élève) est d'une tout autre nature. Elle entre dans le dialogue émotionnel avec *La foule* de Mason, tout en étant pleinement consciente que ce dialogue, tout authentique qu'il soit, est fictif.

Elisa : Je trouve que le pompier, enfin celui que j'ai imaginé être un pompier, je le trouvais plutôt calme, même si je sais qu'il ne bouge pas (...). J'étais un petit peu triste car j'avais l'impression qu'il y avait certaines personnes qui criaient, d'autres qui étaient complètement défigurées

Enquêteur : Et tu étais vraiment triste, c'était comme si tu voyais des vraies personnes ?

Elia : Non ! Je savais que c'était une sculpture.

Il ne suffit pas que l'artiste feigne, il faut aussi que le récepteur accepte *pour de faux* d'y croire : c'est ce que Jean-Marie Schaeffer nomme la « feintise ludique partagée »¹⁰². Jouer le jeu de l'œuvre tout en étant conscient de le jouer est une façon d'interagir avec l'art dont tous les enfants ne sont évidemment pas familiers en classe de sixième.

On pourrait certes objecter que même si l'enquêteur incite à l'expression d'un retour analytique sur la réception première, ces échanges sont à la frontière du contexte scolaire et qu'en contexte scolaire les enfants parleraient différemment. Il n'empêche que dans la même situation, certains se montrent plus acculturés aux réquisits scolaires que d'autres. Pour autant, malgré ces différences, tous semblent entrer dans le jeu des œuvres comme les y invitent les consignes.

Le jeu des œuvres

Selon la théorie de la réception que Michel Picard développe dans *La Lecture comme jeu*¹⁰³ et qu'il reprend pour les arts visuels dans *La Tentation, essai de l'art comme jeu*¹⁰⁴, la réception d'une œuvre peut se modéliser comme un jeu complexe. Il étudie ainsi l'« assimilation pure et simple de l'« art » au « jeu » - donc de l'activité artistique à l'activité ludique »¹⁰⁵. Selon lui, le jeu comporte en effet « deux facettes qui (...) interfèrent entre elles et agissent simultanément », et que la langue anglaise distingue : « la part enfantine du jeu, celle que les Anglais appellent *playing*, pour l'opposer aux jeux, plus adultes, plus socialisés, les *games* »¹⁰⁶. Ces deux façons de jouer « contrastées mais s'équilibrant l'une l'autre coexistent en effet dans l'expérience artistique. A l'excitation émotionnelle mettant en jeu l'agressivité des premiers âges, [...] s'adjoignent, s'opposent, se mêlent l'effervescence intellectuelle des enquêtes, une intense curiosité herméneutique et une attention visuelle soutenue, au service d'un puissant besoin de maîtrise »¹⁰⁷. On se demandera si les élèves rendent compte de ces deux parts du jeu dans leur réception des œuvres, s'ils s'en tiennent au *playing* des enfants ou s'ils jouent aussi sur le mode du *game*.

Playing et game

En premier lieu, le *playing* serait « proche des jeux de l'enfance, du fantasme, s'immergeant dans le fictif »¹⁰⁸. Les élèves de l'enquête imaginent tous des scénarios à partir des œuvres, répondant

¹⁰² Jean-Marie SCHAEFFER, *Pourquoi la fiction ?* Paris, Éditions du Seuil, 1999, p. 148.

¹⁰³ Michel PICARD, *La Lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, 1986.

¹⁰⁴ Michel PICARD, *La Tentation, essai sur l'art comme jeu*, Paris, Éditions Jacqueline Chambon, 2002.

¹⁰⁵ Michel PICARD, *op.cit.*, 2002, p. 162.

¹⁰⁶ *Id.*, p. 170. Nous adoptons la terminologie de Michel Picard qui emploie le participe présent « *playing* » et non le substantif « *play* », ce qui le démarque de la théorie de Winnicott notamment.

¹⁰⁷ *Id.* p.170.

¹⁰⁸ Michel PICARD, « La lecture comme jeu », *Causerie introductive au congrès de l'ABF, « Qui lit quoi ? »*, mai 1984, in *Bulletin d'informations de l'association des bibliothécaires français*, n°167, 1995, p. 4-10.

volontiers à la consigne qui les y invite. Elisa (catégories supérieures, bonne élève), par exemple, face à *La Foule*, qui représente des corps troués et des visages défigurés, tisse le récit d'un incendie qui menace les personnages :

Ça m'a fait voir beaucoup d'images parce que je m'étais vraiment imaginé la scène avec un incendie... et dans ma tête j'ai vraiment vu des flammes.

Louis (catégories intermédiaires, élève en difficulté) propose une autre explication puisqu'il en fait des acteurs de cinéma :

Les gens semblent effrayés, car ils sont en train de tourner une scène de film.

Ici, le jeu de l'illusion est double.

Dans ce *playing*, chaque œuvre ouvre sur une interprétation dans laquelle la part imaginative voire fantasmatique est grande, différente selon les subjectivités. A chaque fois, « il s'agit, dans ce type de jeu, de donner du jeu au réel que nous vivons. »¹⁰⁹. Parce que « dans le *playing* domine manifestement le *joué*, qui est du côté des pulsions, du principe de plaisir, de la « croyance » en l'illusion - de l'enfance. »¹¹⁰, il n'est pas étonnant de constater que tous les enfants ont accepté l'invitation de l'œuvre à jouer.

Ce qui est plus inattendu malgré le contexte scolaire de la sortie, c'est que tous usent aussi du *game*, la deuxième part du jeu que distingue Michel Picard. Il l'associe au monde des adultes, jeu plus sérieux qu'il compare à « un jeu d'échecs, à des mots croisés - ou aux jeux de construction plus complexes [...] et qui serait plus proche par conséquent de la conscience, de la réflexion »¹¹¹.

Malek (catégories intermédiaires, élève en difficulté), à propos de *L'Ami de personne*, déclare :

Il n'y a personne qui veut être ami avec elle, mais je crois que la sculpture, elle n'a voulu qu'un seul ami et c'est celui qui s'assoit sur la chaise.

Selon lui, l'œuvre dicte ses règles du jeu au récepteur. Il poursuit :

C'est un peu elle qui choisit qui veut être son ami, en s'asseyant sur la chaise.

Dans la construction de sa phrase, l'ambiguïté langagière traduit un choix réciproque : le spectateur choisit de rentrer dans le jeu, tout autant que l'œuvre semble le désigner. Malek donne à lire le jeu que le sculpteur a mis en place avec son spectateur, qui devient, en s'asseyant, un acteur à part entière de la sculpture, incarnant alors littéralement le dialogue intrinsèque à « l'œuvre ouverte » telle qu'Umberto Eco la conçoit¹¹². A l'instar de beaucoup d'autres, cet enfant de 11 ans, appartenant

¹⁰⁹ *Id.*, p. 9.

¹¹⁰ Michel PICARD, *op.cit.*, 2002, p. 171.

¹¹¹ Michel PICARD, *op. cit.*, 1984, p. 9.

¹¹² Umberto ECO, *L'œuvre ouverte*, Paris, Éditions du Seuil, 1962.

à un milieu peu familier de la culture scolaire, parvient à user du *game*, ce jeu d'adultes et « d'amateur »¹¹³.

Les analyses de Malek et de nombreux enfants enquêtés rejoignent celles des théoriciens de l'art. Lorsque Danielle Orhan affirme que « les propositions symboliques des œuvres font l'objet de contrats ludiques sans cesse renégociés »¹¹⁴, on comprend qu'en étant dans le *game*, les élèves ont accepté le jeu avec l'œuvre et que ce faisant, ils se sont constitués en récepteurs actifs de l'œuvre. Michel Picard prolonge cette réflexion : « la nature ludique de l'art moderne est même, en un sens, flagrante [...] dans la mesure où il s'affiche constamment comme « art » »¹¹⁵.

2.2 Interpénétration du *playing* et du *game*

Si ce cadre théorique met en exergue distinctement deux parts du jeu, analysées ici séparément pour en saisir les spécificités, en réalité, chaque élève les articule constamment ensemble puisque « tout abandon d'une des composantes du jeu, ne serait-ce que l'équilibre entre *playing* et *game*, entraîne une dénaturation »¹¹⁶. Ces jeux ne s'inscrivent donc pas dans un processus par étape (le *playing* serait alors perçu comme une première marche à franchir pour accéder au *game* – que l'on pourrait penser être réservé à certains) mais bien dans une imbrication dans laquelle aucune part du jeu n'a le dessus sur l'autre, ni chronologiquement, ni qualitativement.

Justine (catégories intermédiaires, bonne élève), qui maîtrise les codes de l'école, revient en entretien sur ce qui lui a plu en articulant le *playing* et le *game*. Lorsqu'elle dit : « si on s'assoit sur la chaise on participe à la sculpture », elle est dans une analyse sérieuse qui relève du *game*. Dans le même temps, elle évoque le *playing* en affirmant : « en plus, on peut la toucher, y a pas de barrière autour, on peut tout faire avec ! », se plaçant alors dans la part du jeu plus enfantin, lié à la fois à la sensivité et sa sensibilité. Elle introduit sa réflexion par le mot de liaison « de plus » qui exprime davantage qu'un simple ajout, et donne à lire le « surplus » de plaisir puisque ce dernier est complet, le *playing* s'alliant au *game*.

Lorsque Norah (catégories populaires, élève moyenne) évoque *L'Ami de personne*, elle se moque de cette créature esseulée comme elle pourrait le faire d'un camarade isolé dans la cour : elle la trouve « drôle » car, même si, précise-t-elle, elle n'est pas « méchante », elle a envie de lui dire : « tu devrais avoir au moins un ami ! ». Puis, elle se remémore la découverte de la chaise en bronze qui fait partie de l'œuvre et qui se distingue des autres chaises du parc. De manière assez surprenante, elle affirme

¹¹³ Michel PICARD, *op. cit.*, 1984, p. 9.

¹¹⁴ Danielle ORHAN, « Faites vos jeux dans l'art contemporain », Actes de la journée d'études du 10 juin 2006, *La Satire, Conditions, pratiques et dispositifs, du romantisme au post-modernisme, XIXe-XXe siècles*, Université Paris 1 Panthéon – Sorbonne, HISCA Éditions, 2006, p. 6.

¹¹⁵ Michel PICARD, *op. cit.*, 2002, p. 180.

¹¹⁶ Michel PICARD, *La Lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, 1986, p. 294.

alors que « l’ami » est la chaise (et non la personne qui s’y assoit). Elle se justifie en faisant remarquer que l’objet et la créature sont faites de la même matière, le bronze. Elle rentre ainsi dans le *game* en proposant une interprétation qui prend en compte la totalité de l’œuvre et ses caractéristiques artistiques. Finalement, le *game* nourrit le *playing* puisqu’elle conclut : « Bin non, maintenant ce n’est plus drôle, maintenant qu’il a une amie... en vrai ».

Que Justine mobilise à la fois le *playing* et le *game*, cela nous paraît cohérent au regard de ses caractéristiques socio-scolaires d’élève de milieu favorisé, en revanche que Norah, élève issue d’un milieu populaire, fasse interférer les deux modalités du jeu peut paraître plus surprenant. Pourtant, ce jeu sérieux qu’est le *game* se retrouve dans tous les entretiens.

2.3 La conscience du jeu

Le dernier point qu’il semble important de souligner est le fait que, si les enfants jouent tous du *playing* et du *game*, beaucoup d’entre eux représentent leur rencontre avec les œuvres comme un jeu. Ils ont joué et surtout en ont conscience, ce qui corrobore une affirmation de Michel Picard selon lequel : « *Tout joueur sait qu’il joue, qu’il s’agit d’un “comme si”* »¹¹⁷.

Kenza (catégories populaires, élève de niveau moyen) emploie la métaphore de l’enquête policière, du jeu de piste pour parler de sa rencontre avec l’œuvre. Elle a joué au « détective » et « ça fait du suspense », nous dit-elle.

Kylian (catégories populaires, élève en difficulté) voit, quant à lui, dans l’œuvre de Dietman un « quiz » que les gens pourraient faire sur *L’Ami de personne*, écho au questionnement de l’artiste. Il se glisse dans sa peau et livre son monologue intérieur :

Je vais pas vraiment mettre un visage, pour que les gens, en voyant pas le visage, ils vont se douter, et faire un petit jeu comme ça.

Pour lui, l’artiste a conçu son œuvre de façon ludique pour que le spectateur s’amuse avec lui. Comme Kenza, la métaphore du jeu permet à Kylian de monter en généralité dans sa conscience de l’activité de récepteur de l’art.

Ainsi, contrairement à ce qu’on pourrait penser *a priori*, le *game* n’est pas l’apanage d’élèves qui répondent aux réquisits scolaires mais est bel et bien à l’œuvre chez tous les enfants enquêtés. On peut penser que cette conscience des différentes parts du jeu est un véritable levier pour construire leur autonomie de récepteur des arts mais plusieurs obstacles ancrés dans les racines philosophiques de l’école en freinent, sans doute, la mise en œuvre.

¹¹⁷ Michel PICARD, *op.cit.*, 2002, p. 171.

3 Sortir d'un dilemme éducatif

L'école française a manifestement des difficultés à prendre simultanément en compte le *playing* et le *game* alors même que les enfants se montrent capables de les articuler. Ne pas le faire revient, en matière de réception de l'art, à dissocier « l'esthèse et l'ascèse, la sensorialité d'un côté et, de l'autre, l'esprit qui la travaille et la fait travailler »¹¹⁸. Or l'observation, tant sociologique qu'historique, montre leur constante association dans le plaisir tiré des œuvres. D'un côté, l'accent mis sur l'ascèse risque de produire des effets d'une « violence symbolique »¹¹⁹ qui impose l'arbitraire culturel d'une appréhension très intellectualisée des œuvres et tisse des connivences avec « un savoir mondain et ou sectaire »¹²⁰. D'un autre, l'insistance sur le seul plaisir sensoriel, résultat de l'immersion dans l'œuvre, peut, au contraire, au motif de reconnaître les expériences propres des élèves, servir un « populisme pédagogique ». Celui-ci, caractérisé par une grande dépendance au contexte et à ses composantes affectives, rend difficile voire impossible une rencontre pédagogique avec l'œuvre comme accès à un mode de sa réception qui excède la relation *hic et nunc* avec elle¹²¹. Il semble nécessaire, pour dépasser cette fausse alternative, d'interroger ce qui la sous-tend et notamment les paradigmes qui habitent les conceptions ordinaires des activités scolaires, de la socialisation des enfants et de la culture.

3.1 A quel jeu joue-t-on, à l'école ?

Célestin Freinet est un de ceux qui ont réhabilité le rôle du jeu dans l'éducation. Pas le « jeu-haschich »¹²², centré sur les gains et, à l'instar des addictions adultes, générateur de disputes et d'abandons, mais le « jeu travail »¹²³ dans lequel le but et le gain sont la conséquence de l'activité elle-même. Les enfants y sont totalement à ce qu'ils font, dans un monde à part, où ils vibrent, selon leurs besoins propres et à leur rythme car « qui joue bien travaille bien »¹²⁴. L'activité d'apprentissage peut même apparaître comme un jeu coopératif où enseignant et élève jouent chacun son rôle¹²⁵. Le gain de la partie est ici l'avancée dans l'apprentissage qui augmente la puissance d'agir de l'élève, l'enseignant ne pouvant gagner que parce que l'élève gagne. Ce qui suppose que l'élève gagne « de

¹¹⁸ Jean-Claude PASSERON « L'œil et ses maîtres. Fable sur les plaisirs et les savoirs de la peinture » in Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler, *Le Temps donné aux tableaux*, Lyon, ENS Éditions, 2019, p. 217-250.

¹¹⁹ Pierre BOURDIEU & Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

¹²⁰ Jean-Claude PASSERON, *id.* p. 51.

¹²¹ Basil BERNSTEIN, *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, Sainte-Foy, Presses de l'université Laval, 2007.

¹²² Célestin FREINET, *L'éducation du travail*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1967, p. 183.

¹²³ *Id.*, p.171.

¹²⁴ *Id.*, p.178.

¹²⁵ Gérard SENSEVY, *Le sens du savoir*, Bruxelles, De Bœck, 2011.

son propre mouvement »¹²⁶ et que l'enseignant ménage des situations permettant l'apprentissage autonome. Le jeu constitue une exploration privilégiée des possibles enfantins. L'école autorise de telles expériences parce que les épreuves auxquelles elle soumet les enfants devenant élèves se déroulent dans un univers préservé pour un temps des risques de la « vraie vie ». Le paradoxe est que cette sorte d'apesanteur sociale peut aussi créer un sentiment de perte de sens chez qui ne voit pas les gains à moyen ou long terme qu'il peut escompter. D'où le risque, chez nombre d'enseignants dits innovants, d'instrumentaliser le plaisir du *playing* dans un univers qui peut paraître austère et d'oublier de le tisser avec le *game*, comme l'appelle pourtant le traitement spécifique, par l'école, des objets et des savoirs du monde extérieur. Puiser ainsi dans les ressources adaptatives de l'humanité (les jeux, l'exploration, les interactions entre pairs) peut augmenter l'engagement dans la tâche, mais aussi masquer des exigences cognitives qui échappent à ceux qui ne sont pas déjà de bons élèves¹²⁷.

3.2 L'élève ou l'enfant ?

Le philosophe Alain, dont les idées sur l'éducation ont beaucoup imprégné l'école républicaine voulait « qu'il y ait comme un fossé entre le jeu et l'étude »¹²⁸. En effet, « ce qui porte l'enfant, ce n'est point l'amour du jeu ; car, à chaque minute, il se défait d'un amour du jeu, et c'est passer de la robe à la culotte ; toute l'enfance se passe à oublier l'enfant qu'on était la veille »¹²⁹. Une telle approche consonne avec une vision de la socialisation qui a accrédité l'idée d'un enfant immature pour la vie sociale, voire dangereux pour elle. Elle est notamment portée par Émile Durkheim, qui contribue lui aussi à nourrir cette philosophie, lorsqu'il préconise de placer l'enfant dans une situation proche de celle de l'hypnotisé, pour qu'il reçoive passivement les représentations issues de l'expérience et de la culture de son maître¹³⁰. D'autres approches rendent vraisemblablement moins difficile la continuité entre l'enfant et l'élève et, de ce fait, celle entre *playing* et *game*. C'est le cas de celle de John Dewey pour le monde anglo-saxon, qui, à la même époque, voit dans l'école, certes une institution sociale, mais conçue comme un lieu dans lequel l'éducation est plus processus de vie que préparation à la vie. L'enfant n'y est pas une ardoise vierge sur laquelle on écrirait les leçons de la civilisation, mais déjà intensément actif et participant à la vie sociale dès qu'il entre à l'école¹³¹. Le fossé établi entre enfant et élève pourrait se combler si on considérait qu'il y a une différence de degré, non de nature, entre l'expérience de l'enfant et les divers sujets qu'il abordera

¹²⁶ *Id.*, p. 84.

¹²⁷ André TRICOT, *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz, 2017.

¹²⁸ ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 1932, p. 18.

¹²⁹ *Id.*, p.23.

¹³⁰ Émile DURKHEIM, article « éducation », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, in *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1966, p. 64-65.

¹³¹ John DEWEY, *Mon Credo pédagogique*, Paris, Vrin, 1958.

au cours de ses études¹³². Marcel Mauss avait lui aussi, au sein de la tradition continentale, attiré l'attention sur l'intérêt de prendre en considération le milieu infantile et, à rebours de l'éducation dominante, considéré que « quand on lui [l'enfant] apprend à garder à tout prix l'attitude qu'il avait étant tout petit, lorsqu'il savait s'accroupir et se reposer sur ses talons, on lui rend un bienfait pour sa vie. »¹³³

3.3 Le sujet ou l'objet ?

Sortir du dilemme que peut constituer le privilège accordé au *playing* ou au *game* passe ainsi par une appréhension plus dialectique de la nature du jeu ainsi que des rapports entre l'élève et l'enfant. Concernant le rapport à l'art et, plus généralement, aux œuvres de culture, John Dewey propose aussi une voie qui tente d'éviter les substantialisations ordinaires. Pour lui, en effet, l'œuvre d'art n'est pas immuable car elle dépend de son interaction avec un individu donné. Elle n'est la même ni pour différentes personnes, ni pour une même personne à différents moments de sa vie. A la conception de l'œuvre comme objet soumis au regard d'un sujet, se substitue celle d'une production sans cesse enrichie par l'expérience de ceux qui la reçoivent, pour qui elle devient occasion d'expérience. Ce qui a ordonné l'œuvre en fonction des intérêts de son auteur est recréé en fonction de ses propres intérêts par celui qui la regarde¹³⁴.

Nos jeunes « regardeurs » des Tuileries découvrent des œuvres qu'ils ne connaissaient pas. Incités à le faire par les organisateurs, ils convoquent des éléments de sens rattachés à leurs expériences spécifiques. Considérés comme légitimes pour le faire, ils peuvent être amenés à réfléchir à leurs propres réceptions et à entrer ainsi dans les logiques de l'école. Car une telle vision, expérientielle, loin de dissoudre la culture, la restaure dans sa richesse et attribue à l'éducation un rôle décisif pour y faire accéder. Les approches de Jérôme Bruner, qui proposent un continuum entre subjectivité et intersubjectivité,¹³⁵ sont ici précieuses. Elles permettent par exemple de comprendre que des adolescents confrontés à des reproductions de l'Annonciation peuvent imaginer « ce qui a dû passer par la tête de Marie dans ce tableau où elle ressemble à une princesse hautaine de la Renaissance, dans cet autre où elle ressemble à l'humble Marthe, ou dans cet autre encore où elle a plutôt l'allure d'une jeune femme effrontée » et « à quelle vitesse ils franchissent le fossé qui sépare le deuxième

¹³² John DEWEY, « The child and the curriculum », in *Middle works of John Dewey*, Vol. 2, Carbondale, Southern Illinois University Press., 1976, p. 271-291.

¹³³ Marcel MAUSS, « Trois observations sur la sociologie de l'enfance », Conférence du 17 mai 1934 à la Société de Psychologie, *Journal de psychologie normale et pathologique*, Tome XXXII, 1935, in *Gradhiva*, n°20, 1996, p. 115.

¹³⁴ John DEWEY, *L'Art comme expérience*, Paris, Gallimard, 2010.

¹³⁵ Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 2008.

monde subjectif de Popper du troisième monde, objectif »¹³⁶. Car les productions artistiques, venues du fond de la subjectivité de leurs auteurs, se tissent avec l'intersubjectivité de ceux qui les consacrent comme œuvres et constituent un héritage qui enrichit et qu'enrichissent les générations.

Conclusion

L'analyse de l'activité de réception des œuvres d'art à l'aide des registres de l'apprentissage confirme que des inégalités entre élèves existent face aux réquisits scolaires. Certains se montrent plus aptes que d'autres à couler leur expérience esthétique dans les formes attendues en fonction des dispositions acquises dans leur socialisation familiale primaire et de leur plus ou moins grande proximité avec les codes, notamment langagiers, de l'école. Tous cependant entrent dans le jeu des œuvres comme les y invitent nos consignes, et tous d'une manière qui peut être valorisée à l'école. Car les enfants, contrairement aux thèses piagétienne qui les voyaient prisonniers d'opérations « concrètes », disposent de très bonne heure d'un fonctionnement logique qui ne doit rien en principe à celui de l'adulte¹³⁷. Le *game* n'est donc pas l'apanage de quelques-uns car les manières de mettre en ordre le monde procèdent d'un véritable travail de catégorisation même si ce n'est pas celui que valorise la forme scolaire. Mais pour l'admettre, il faut s'affranchir de certaines conceptions qui empêchent de prendre en compte l'unité consubstantielle du *playing* et du *game*. On peut s'appuyer pour cela sur une conception de l'enfant non pas à socialiser, mais à socialiser scolairement comme déjà porteur de façons d'éprouver et de catégoriser ce qu'il éprouve, ainsi que sur une conception des œuvres qui ne s'en tient pas à leur caractère objectivé, mais qui y voit le produit de nombreuses subjectivités.

Cette position nous conduit ici à proposer une autre voie que celle, rupturaliste, qui veut remplacer le sensitif du *playing* par l'intellectualisé du *game*, ou même celle, étapiste, qui s'appuie sur le plaisir du *playing* pour faire migrer vers ce qui serait un « vrai » plaisir intellectuel. Cette deuxième version, quoi que plus convaincante, demeure néanmoins réductrice, car elle ne prend comme moteur que le plaisir du *playing*, sans voir qu'il est toujours associé à des schémas d'intellection du *game* qu'il est possible d'articuler à ceux que l'école promeut.

Apprendre à recevoir les œuvres de façon active, c'est forcément apprendre à jouer les deux facettes du jeu qui conviennent à la façon lettrée de le faire. Dans le cadre de l'éducation artistique, il ne s'agit pas seulement de réhabiliter le jeu comme moyen d'apprendre, mais de s'appuyer sur les savoir-faire de joueurs des élèves pour leur apprendre à jouer le jeu de l'œuvre. L'éducation artistique n'utilise pas le jeu comme moyen éducatif, elle a le jeu pour objet : elle apprend à jouer le

¹³⁶ *Id.*, p. 83.

¹³⁷ Jean-Claude QUENTEL, « L'autonomie de l'enfant en question », *Recherches en éducation*, n°20, 2014, p. 23-32.

jeu de l'art, à faire jouer le jeu des œuvres, entre *playing* et *game* pour que le plaisir dont parle Barthes garantisse « que les jeux ne soient pas faits »¹³⁸.

¹³⁸ Roland BARTHES, *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, « Points », 1973.

Lecture littéraire et réception des arts. Focale sur le pôle enseignement

Article 14

Claude, M.-S. (2018). Enseigner la réception de la peinture et de la littérature avec des logiciels numériques. Dans M. Brunel, F. Quet et J.-F. Massol (dir.), *L'enseignement de la littérature avec le numérique*. Peter Lang.

Introduction

Nous nous proposons d'interroger des diaporamas réalisés par des enseignants pour faire découvrir à leurs élèves des œuvres picturales, en relation avec des œuvres littéraires. Les ressources numériques disponibles pour le faire sont nombreuses : les sites de musées comme le Metropolitan Museum, la National Gallery, le Prado, le Louvre... permettent de télécharger gratuitement des reproductions de toute la collection, certaines des photographies étant de très haute définition. S'y ajoutent de multiples bases de données en accès libre, de Google Arts & Culture à la base Joconde du Ministère de la culture français ou à l'agence photographique de la Réunion des Musées Nationaux. Les diaporamas que nous avons étudiés sont très différents les uns des autres. Ceci tient partiellement de l'utilisation différente faite des outils : selon leur source, les reproductions sont plus ou moins fidèles. Certains enseignants interviennent sur les images en découpant et grossissant des détails ou en rendant visibles des lignes d'architecture sur le tableau (avec une habileté technique diverse, à l'aide ou non de logiciels comme *Geogebra*). Certains utilisent la fonction animation du logiciel, insèrent des zones de texte, mettent plusieurs reproductions côte à côte pour les donner à comparer. Ils cherchent ou non à rendre sensible ce que Walter Benjamin nomme « l'aura de l'œuvre », son « hic et nunc », liée à son unicité et qui manque à la meilleure photographie de cette œuvre (p. 13) : ils indiquent généralement le peintre, la date et le titre, moins souvent le format, encore moins souvent la technique et le lieu de conservation. Quelques-uns présentent la reproduction avec son cadre¹³⁹, ou une photographie de l'œuvre dans son environnement muséal, ce qui rend sensible le format.

Mais au-delà de ces différences techniques, leurs diaporamas ont selon nous l'intérêt de rendre visibles des conceptions différentes de la littérature et de la peinture et de la façon adéquate de les

¹³⁹ Pour Louis Marin, le cadre délimite symboliquement le visible pictural par rapport visible ordinaire et signale au récepteur qu'une activité spécifique d'appréhension de ce visible y est requise : présenter une photographie du tableau avec son cadre peut être souhaitable.

recevoir. L'étude de ces diaporamas nous semble ainsi permettre un accès à ces conceptions enseignantes « le plus souvent implicites » qui, selon Langlade (2002), commandent « secrètement le choix des textes, la façon de les lire et les enjeux de leur étude » (p. 17). Ceci vaut aussi, selon nous, pour la peinture. Ces diaporamas portent par ailleurs trace de conceptions pédagogiques plus transversales, relevant d'une certaine perception du savoir. Les effets de ces deux niveaux de conceptions différentes nous semblent mériter d'être identifiés et analysés.

D'où la question que posons ici : au-delà de la proximité apparente des démarches, que disent ces diaporamas sur l'empan de ces deux niveaux de différenciation et sur leurs effets ? Précisons que n'ayant pas évalué les acquis des élèves à qui ces diaporamas ont été proposés, nous ne pouvons pas nous prononcer sur les apprentissages effectivement réalisés. N'ayant pas non plus observé de séances au cours desquelles ces diaporamas étaient projetés, nous ne pouvons pas nous prononcer sur les gestes professionnels spécifiques qu'ils induisent pour l'enseignant. Cet article s'attache donc aux conceptions enseignantes telles qu'elles apparaissent à l'analyse comme sous-tendant les diaporamas et les apprentissages qui nous semblent en conséquence susceptibles d'être favorisés pour les élèves. Il tentera notamment d'interroger de quelle manière et avec quels effets se croisent dans les différents diaporamas, d'une part conception de l'objet et de la réception qui lui revient, ce qui relève plutôt d'un objectif didactique ; d'autre part conception du savoir et de son enseignement, ce qui relève plutôt d'une conception pédagogique.

1. Cadre théorique

Pour ce qui concerne la question didactique, nous nous référerons aux trois conceptions de la lecture littéraire qui sous-tendent selon Dufays les pratiques enseignantes : « celle qui se fonde sur la participation psychoaffective du lecteur aux contenus textuels, celle qui privilégie sa distanciation critique, et celle, inspirée de Picard, qui met en évidence le va-et-vient dialectique entre ces deux démarches » (p. 13). Nous avons montré ailleurs que ces conceptions peuvent se transposer à la réception de la peinture, que les enseignants de français considèrent comme largement superposable à la réception de la littérature (Claude, 2014). Les enseignants auteurs des diaporamas nous semblent selon les cas chercher à situer l'élève qui reçoit l'œuvre à une distance variable entre implication et distanciation, et placer différemment le curseur entre « droits du texte » et « droits du lecteur » (Bishop & Rouxel, 2007, p. 4), entre *l'intentio operis* et *l'intentio lectoris* (Eco, 1992).

Pour ce qui concerne la question pédagogique, nous nous référerons aux deux styles pédagogiques définis par Fleury et Fabre (2005). Ces deux styles reposent sur deux conceptions différentes du savoir et de son enseignement/apprentissage : certaines pratiques relèvent d'une « image traditionnelle du savoir comme texte énonçant des vérités » (p. 77), texte à proposer aux élèves dans une forme définie, c'est une conception que Fleury et Fabre nomment « propositionnelle »; par

opposition, d'autres pratiques relèvent d'une conception « constructiviste » des apprentissages : elles cherchent à associer l'élève à la construction du savoir en le confrontant à un problème pertinent dont la résolution lui est dévolue. Nous reprendrons dans cet article les termes « propositionnel » et « constructiviste » dans le même sens, même si d'autres désignations seraient possibles – et que ces termes peuvent avoir d'autres sens.

2. Méthodologie

Nous avons constitué un corpus de 99 diaporamas qui nous ont été envoyés par 32 enseignants de français de l'académie de Créteil ayant suivi une ou des formations sur l'intégration de la peinture dans le cours de français.

Nous avons fait un premier tri en excluant quelques diaporamas qui portaient sur des tableaux qui avaient été travaillés lors des formations. Nous n'avons en outre retenu ici que les diaporamas plurisémiotiques, c'est à dire seulement ceux qui agençaient des tableaux et des textes (textes littéraires ou non, consignes de l'enseignant) ; et seulement les diaporamas destinés à être projetés en classe et à générer des interactions en grand groupe (nous avons exclu quelques diaporamas destinés à un travail en sous-groupes). Pour plus d'unité, nous n'avons enfin retenu que les diaporamas conçus pour des séances destinées à des classes de quatrième, troisième et seconde (les plus nombreux dans le corpus global).

Pour mieux comprendre les conceptions pédagogiques et didactiques sous-tendant leurs diaporamas, nous avons mené des entretiens semi-directifs avec huit enseignants et eu des échanges longs par courriels avec six autres ; nous avons cherché à obtenir des éléments d'explicitation sur leurs choix, leurs intentions, sur les conditions de l'utilisation en classe.

Pour étudier les diaporamas eux-mêmes, nous nous sommes fondée principalement sur trois éléments : la façon de présenter et de combiner textes et reproductions (dans une relation ou non d'explication ou d'illustration) ; la formulation des consignes ou des questions (de caractère plus ou moins ouvert, contenant des éléments de guidage plus ou moins directifs, comprenant ou non un vocabulaire technique) ; les modalités de l'enchaînement des diapositives (notamment, il arrive que certaines diapositives rendent nécessaires telle ou telle réponse aux questions ou consignes proposées dans les précédentes, ce qui laisse peu de liberté de réponse).

Le croisement entre entretiens et analyse des diaporamas nous a permis un premier classement en trois groupes selon qu'un des trois objectifs suivants prédominait dans les intentions de l'enseignant : permettre l'apprentissage d'un contenu culturel ; préparer l'étude d'un texte singulier ou d'un corpus de texte ; étudier un tableau pour lui-même, le lien avec la littérature n'étant envisagé que de plus loin, en termes d'acquisition de méthodes et de savoirs qui seraient communs aux deux objets. Nous étudierons ici successivement des diaporamas de ces trois groupes.

3. Résultats

3.1. Apprendre un contenu culturel

Ce premier groupe de diaporamas, le plus nombreux (42 sur 99), se caractérise par des consignes visant l'acquisition de connaissances sur un mouvement, un thème, un genre, un registre, un contexte historique, à partir de tableaux accompagnés ou non de textes. Ce premier groupe illustrera la différence entre nos deux styles pédagogiques (l'apprentissage d'un discours interprétatif n'étant pas l'objectif principal, nous n'interrogerons pas pour ce groupe la question de la réception impliquée ou distanciée).

Prenons pour exemples deux diaporamas sur le romantisme, conçus pour une classe de seconde, l'un par Marc et l'autre par Elsa¹⁴⁰, qui disent en entretien se donner pour objectif de créer dans la culture de leurs élèves un « horizon d'attente romantique » (ils utilisent l'un et l'autre le terme de Jauss, 2005).

Le diaporama de Marc présente de marques que nous retenons, du fait de leur récurrence dans une partie des diaporamas, comme caractéristiques du style que nous nommons propositionnel : questions fermées, guidage fort par des indices, verbaux ou iconiques, qui mènent vers des contenus de réponse perceptibles en filigrane, enchaînement des diapositives tel que certaines diapositives rendent nécessaire une certaine réponse à la précédente ou aux précédentes. Trois reproductions de tableaux de Friedrich, *Deux hommes au bord de la mer* (1817, Alte Nationalgalerie, Berlin) *Escalier de lune à la mer* (1821, Musée de l'Ermitage, Saint Petresbourg), *Moine à la mer* (1808-1810, Alte Nationalgalerie, Berlin) sont précédés d'une diapositive contenant les questions suivantes : « Quels points commun repérez-vous entre les tableaux suivants ? Comment les interprétez-vous » Les questions sont ouvertes mais elles sont suivies d'un encadré d'une autre couleur intitulé « Pistes » et contenant les informations suivantes : « moment de la journée représenté / taille et rapport des hommes et de la nature / type de paysage... ». Ces « pistes » orientent fortement la réponse. En outre, les tableaux choisis sont tels que la réponse à la question des points communs est peu contournable : dans chaque cas, la disproportion de l'homme dans l'immensité du monde, ciel et mer se rejoignant à l'horizon, au crépuscule, est très visible. Après d'autres questions et d'autres suites de tableaux du même type, on arrive à une consigne ainsi rédigée : « En vous appuyant sur ce que vous avez observé dans ce diaporama ainsi que sur les textes du dossier que vous avez lus, proposez une synthèse pour expliquer comment le sujet romantique voit dans le paysage le reflet symbolique de son état d'âme ». Cette consigne rend nécessaire une interprétation des tableaux précédents comme allégoriques de l'état d'âme du sujet (Marc explique en entretien souhaiter les préparer à

¹⁴⁰ Les prénoms ont été changés.

comprendre le sujet lyrique de la poésie romantique). Donc l'enseignement-apprentissage nous semble ici conçu comme la transmission-réception d'un contenu prévu à l'avance, sous une forme peu susceptible d'adaptation en fonction des interactions.

Le diaporama d'Elsa présente au contraire les marques qui nous apparaissent comme caractéristiques du style pédagogique que nous nommons constructiviste : une première diapositive contenant des consignes larges, sans guidage, « réagir, décrire, observer, interpréter », précède une reproduction du tableau de Friedrich, *Femme au soleil couchant* (1818, musée Folkwang, Essen). Puis une diapositive a pour titre : « Être à son tour l'auteur d'une œuvre romantique ! » et donne la consigne suivante : « En vous inspirant de cette œuvre, à partir de vos impressions et de votre interprétation, rédigez un court poème (remarque : Vous donnerez voix au personnage de C.D. Friedrich.) ». La dernière diapositive contient une nouvelle consigne : « Expliquez pourquoi votre proposition répond à la consigne d'écriture : En quoi est-ce pour vous un texte poétique romantique ? Quelles consignes précises avez-vous appliquées ? » Il s'agit donc pour les élèves de produire un texte répondant à l'idée qu'ils se font du romantisme et un métatexte sur leur propre texte. Le guidage est léger : « donner voix au personnage » (Elsa le justifie par le souhait d'obtenir un sujet lyrique). Contrairement au diaporama de Marc, l'enchaînement des diapositives se fait sans nécessité : quel que soit le texte produit par chaque élève, les consignes finales peuvent être traitées. Les modalités d'utilisation du diaporama décrites par les deux enseignants sont très différentes : dans le cas de Marc, le déroulé du diaporama soutient un cours dialogué, en grand groupe, puis les élèves doivent rédiger une synthèse en autonomie ; il s'agit d'aboutir à un bilan conclusif sur le romantisme en peinture. Même s'il est rédigé par chaque élève, le contenu de ce bilan est prévisible : le diaporama encadre la reconstitution d'un texte du savoir (Brousseau, 1998) dans une forme aussi fidèle que possible à celle prévue par l'enseignant. Elsa décrit quant à elle sa séance ainsi : après un temps d'échanges interprétatifs assez bref en grand groupe, l'écrit individuel prend une grande place. La consigne est « la plus vague possible et soulève un déferlement de questions auxquelles je refuse de répondre ». Son but, pour cette séance de début de séquence, est que les élèves produisent ce qu'ils pensent être un texte romantique avant d'avoir travaillé le romantisme. En fin de séquence, « on revient ensemble sur les poèmes et le tableau pour mesurer l'écart entre les représentations du romantisme en début de séquence et ce qu'on a appris (...) Cela permet d'insister sur l'acceptation littéraire du terme "romantisme" qui pose toujours problème. » Elsa conçoit donc le contenu de savoir à construire comme évolutif, passant d'un stade provisoire (la définition non spécialisée, pour la majorité des élèves, du mot romantisme) à un stade plus avancé (éléments de définition du mouvement artistique), mais pas forcément fixé dans une forme définitive.

Ces deux enseignants poursuivent donc un même objectif : faire acquérir un savoir sur le romantisme, notamment le sujet romantique. Ils utilisent un outil qui peut sembler le même, un

diaporama prévoyant un travail sur la peinture de Friedrich. Mais l'analyse de ces diaporamas révèle qu'ils sont sous-tendus par deux styles pédagogiques très différents : la part de l'activité de l'élève et sa nature sont très différentes.

3.2. Préparer ou prolonger la lecture d'un texte

Nous avons classé 28 des diaporamas du corpus global dans cette catégorie. Il ne s'agit plus de construire un savoir culturel transversal aux deux arts, mais de lier l'étude d'un tableau spécifique à la lecture d'un extrait ou d'une œuvre intégrale. L'étude du tableau fait parfois suite à la lecture, mais dans la plupart des cas la précède. C'est le cas des deux diaporamas que nous prenons ici pour exemples : ils visent l'un et l'autre à préparer les élèves à la lecture d'une pièce de théâtre par la connaissance du mythe qu'elle réinterprète, *Phèdre* de Racine dans le cas de Robin pour une classe de seconde, *Antigone* d'Anouilh dans le cas d'Amélie pour une classe de troisième.

Le diaporama de Robin nous semble réunir ce que nous avons défini ci-dessus comme les marques d'un style pédagogique propositionnel. La première diapositive contient la photographie d'une enluminure montrant une femme (dont la représentation évoque plutôt une petite fille) en train de caresser un taureau (ou une vache...) dans un paysage bucolique. Les questions, écrites à côté de l'image, sont des questions ouvertes : « que voyez-vous sur cette image ? quelle légende proposeriez-vous pour cette illustration ? ». Mais les hypothèses qui pourraient être formulées par les élèves et qui ne correspondraient pas à la restitution de la légende seront invalidées par les deux diapositives suivantes. La première revient sur l'enluminure : « Cette image sert d'illustration au manuscrit belge d'une traduction datant du XV^e siècle de l'œuvre du poète latin Ovide (43 avt J.-C. / 17 ap. J.-C), intitulée *Les Métamorphoses*. Quel indice cela peut-il fournir pour comprendre la relation de cette femme et de l'animal à ses côtés ? » La question est fermée et contient des éléments de guidage fort (c'est une femme – et non une petite fille ; il convient de s'intéresser à l'animal à ses côtés – et non au reste du paysage.) La diapositive qui suit renforce encore le guidage : « Dans le manuscrit, cette enluminure est accompagnée de la légende suivante : « *comment Pasiphe royne de crete concheut d'un tor un monstre...* ». La phrase, aisément traduisible, interdit toute hypothèse concurrente à la restitution du mythe. La diapositive suivante opère un guidage fort par la relation entre les deux langages, verbal et iconique : une question « A votre avis, quel être sera le fruit de l'union de Pasiphaé et du taureau ? » est écrite au-dessus de la photographie d'une statuette grecque du VIII^e siècle avant Jésus Christ conservée au musée du Louvre et représentant le Minotaure (corps très humain, tête de taureau tournée vers le spectateur). L'image donne la réponse. En entretien, Robin explique procéder par cours dialogué en grand groupe. Il dit qu'il « fait l'entonnoir » pour ne garder parmi les échanges que ce qu'il attend : « il y en a toujours certains qui trouvent ». Il précise : « Peut-être que j'élimine trop vite ce qui ne m'intéresse pas », ce qu'il justifie

par son objectif : leur donner sans y prendre trop de temps « un contenu de savoir nécessaire pour pouvoir lire l'acte I de *Phèdre* ».

Le style pédagogique qui sous-tend le diaporama d'Amélie sur *Antigone*, destiné à une classe de Troisième, nous semble très différent. L'objectif didactique l'est aussi car plus que le contenu de savoir sur le mythe, c'est la préparation à une réception active du texte que vise Amélie. La première diapositive contient la consigne : « Observe très attentivement les tableaux. Le travail demandé se fera à l'écrit. L'objectif est de découvrir le sujet de la deuxième séquence. Raconte l'histoire que tu peux imaginer à partir des quatre tableaux. » Suivent les quatre tableaux, d'abord présentés sans les titres, puis avec les titres, après une nouvelle diapositive : « Ces titres nous éclairent-ils davantage ? Qu'apprenons-nous ? » : *La mort d'Antigone* (Victorine Angélique Genève-Rumilly, 2e quart du XIXe siècle, Musée de Grenoble), *Antigone donnant la sépulture à Polynice* (Sébastien Norblin, 1825, Paris, Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts), *Cédipe maudissant son fils Polynice* (Henry Fuseli, 1786, National Gallery of Art, Washington) et un portrait de l'actrice Dorothy Dene dans le rôle principal d'une *Antigone* de Sophocle (Frederic Leighton, 1882, collection privée). Par rapport au diaporama de Robin, la tâche est plus globale et le travail se fait à l'écrit, ce qui permet, explique Amélie, que chaque élève fasse ses propres hypothèses, avant et après la découverte des titres. Deux mises en commun sont prévues à l'issue de ces deux temps de travail silencieux : Amélie dit qu'elle orchestre les échanges mais qu'elle ne donne aucun élément d'information sur la légende. En fonction des classes avec lesquelles elle a expérimenté la démarche, précise-t-elle, les élèves retrouvent une partie des éléments du mythe, certains réactivant des souvenirs appris dans le passé. Mais en général des éléments comme la question des funérailles du frère ne sont pas anticipés. Ce qui ne la gêne en rien : les élèves découvriront le mythe ensuite, au fur et à mesure de l'étude. Ce qu'elle souhaite, explique-t-elle, c'est qu'ils abordent la pièce « en ayant été sensibilisés au type de relation entre les personnages » et qu'ils « pressentent l'intensité des scènes, le registre sérieux » ; mais aussi qu'ils soient, notamment par le portrait de la comédienne, « sensibilisés au genre » et préparés à « donner sens aux éléments visuels ». La médiation n'est donc pas destinée à transmettre un contenu de savoir définitif sur le mythe mais à préparer les élèves à s'impliquer dans la construction du sens de la pièce. Outre l'opposition entre style propositionnel et constructiviste. Ces diaporamas illustrent donc l'opposition entre deux pratiques de la lecture littéraire : la seconde enseignante cherche à préparer ses élèves à une réception impliquée, alors que le premier souhaite leur donner des connaissances sûres sur le mythe, dont on peut penser qu'elles favoriseront une lecture plus distanciée.

Un des diaporamas envoyés par Elsa vise à faire d'un travail sur un tableau, *Scène des massacres de Scio* de Delacroix (1824, Musée du Louvre), une médiation pour la lecture d'un poème, « L'Enfant » de Victor Hugo (*Les Orientales*, 1828). La première diapositive montre une reproduction du tableau

jouxté d'une zone de texte contenant une consigne très ouverte : « Réagir. Observer, décrire. Chercher les éléments qui suscitent vos émotions ». On peut y voir l'encadrement d'un processus dialectique de construction du sens (Dufays, 2006) : il s'agit de réagir à l'objet puis de ressaisir sa réaction eu égard à l'observation du tableau. Elsa explique en entretien que ses élèves sont habitués à la consigne « réagir », qu'elle utilise toujours pour les inviter à formuler librement des hypothèses, et que les deux autres infinitifs doivent permettre d'initier l'articulation de la réception subjective avec les caractéristiques objectives du tableau. Suit une diapositive où le poème de Victor Hugo est présenté à côté du tableau, puis une consigne : « Comme le tableau de Delacroix, le texte de Victor Hugo ne vous laisse sans doute pas insensible. Quelle émotion ressentez-vous face à l'enfant ? Comme vous l'avez fait pour le tableau, cherchez les éléments qui, dans le texte, suscitent des sentiments ». Les élèves sont donc invités à reproduire pour le poème le processus de construction du sens expérimenté pour le tableau. Elsa explique en entretien que l'engagement affectif de ses élèves est beaucoup plus assuré sur le tableau : la démarche appliquée au tableau lui sert de modèle pour faire comprendre aux élèves comment aborder le texte. En bilan de l'activité elle revient, dit-elle, sur le travail réalisé et invite ses élèves à formuler les points communs et les différences entre la démarche de construction du sens d'un texte et d'un tableau. Le style pédagogique est donc de type constructiviste, assorti d'un étayage spécifique : de l'interprétation du tableau mais aussi du retour réflexif sur la démarche et sur les aménagements nécessaires pour qu'elle soit transposable au texte. Ce diaporama illustre en outre une conception didactique qui donne une place importante à l'implication subjective de l'élève dans la réception des œuvres.

Les diaporamas de ce second groupe illustrent donc les deux oppositions, entre styles pédagogiques d'une part et entre conceptions didactiques d'autre part, le style constructiviste étant le plus souvent lié à l'encouragement à la lecture impliquée.

3.2. Construire le sens d'une œuvre

Les 29 diaporamas de ce groupe sont consacrés à la réception d'un tableau sans lien direct avec un texte littéraire, même si les enseignants expliquent souvent en entretien que leur objectif à plus long terme est que leurs élèves apprennent une démarche qu'ils pourront transposer à d'autres tableaux mais aussi aux textes littéraires (ce *détour* est une pratique qu'ils plébiscitent souvent : Claude, 2015). Selon les cas, le diaporama prévoit un encouragement à la réception impliquée ou au contraire à la distanciation. Nous nous demanderons si l'un des deux styles pédagogiques, propositionnel ou constructiviste, est préférentiellement adopté pour chacun de ces choix didactiques.

3.3.1. Encouragement à la réception impliquée, style pédagogique de type constructiviste

Ces diaporamas se caractérisent par des consignes ou questions contenant des mots comme : « impressions », « hypothèses », « réactions », « ressentir », « sentiments », « émotions »... Il est souvent précisé : « à votre avis », « de votre point de vue ». Il y a peu de questions ou consignes impersonnelles, elles s'adressent directement à l'élève à la deuxième personne (souvent par le tutoiement, notamment au collègue), voire à la première personne (« que m'évoque ce tableau ? », « que nous évoque ce tableau ? »). Ces marques se combinent à celles que nous avons repérées comme caractéristiques du style constructiviste : questions ou consignes ouvertes, guidage léger, pas de contrainte dans l'enchaînement des diapositives (certaines réponses aux questions posées ne sont pas rendues nécessaires par la suite du diaporama), prévision de temps de recherche individuelle à l'écrit.

Un diaporama de Charlotte, destiné à une classe de seconde, en est une bonne illustration. Une première diapositive montre le tableau de Degas, *Intérieur ou Le Viol* (1868-69, Musée d'Orsay), sans titre ni consigne. Une animation fait apparaître une première question : « Quelle histoire me raconte ce tableau ? ». Les élèves sont invités à concevoir des cohérences narratives, ce qui nécessite forcément de leur part une participation créative, puisque la peinture ne *raconte* qu'avec l'appui du récepteur, qui (r)établit, de façon plus ou moins guidée selon les tableaux, des liens logiques et chronologiques entre les éléments représentés (Arasse, 1992, p. 152). Charlotte explique en entretien qu'elle donne à ses élèves un temps de réflexion silencieuse durant lequel elle invite chacun à noter sous une forme libre « ce que lui évoque le tableau, à lui personnellement ». Suivent d'autres questions servant à encadrer le retour de chacun sur sa propre appréhension du tableau : « Comment me suis-je raconté cette histoire ? A partir de quels éléments ? ». Charlotte précise que si elle les incite à se demander pourquoi ils se sont raconté cette histoire, elle ne les oblige pas à le dire, « parce que c'est très intime ». Les élèves, dit-elle, voient l'atmosphère très violente : la femme repliée sur elle-même, l'homme dans l'ombre, en position dominante, la cassette ouverte, capitonnée de rouge, laissant voir ce qu'on peut identifier comme de la lingerie féminine blanche (Degas réactive les codes de la peinture de genre, en représentant un objet porteur d'un sens allégorique). Le titre, *Intérieur ou Le Viol*, est donné dans un second temps et engendre de nouveaux échanges, notamment sur l'intérêt du double titre.

Cette démarche des hypothèses narratives est fréquente dans les diaporamas du corpus, y compris avec des tableaux à sujet mythologique : les hypothèses proposées dans l'ignorance du mythe permettent d'avoir accès aux choix du peintre, qui ont suscité ces hypothèses, et donc au sens spécifique que le tableau donne au mythe. Un diaporama de Frédéric fonctionne ainsi. Le tableau *Orphée et Eurydice* de Poussin (vers 1650-1653, Musée du Louvre) est montré aux élèves, ainsi que plusieurs détails. Interrogés (« à votre avis, que se passe-t-il ? »), ils voient prioritairement, dit

Frédéric en entretien, Orphée jouant de la musique, les auditrices captivées, l'atmosphère sereine et lumineuse. Selon les classes, ils remarquent ou non les gros nuages et la fumée à l'arrière-plan, la cruche renversée, le serpent dans l'herbe près d'Eurydice (le tableau le rend très peu visible). Puis le mythe est raconté et les élèves invités à revenir sur leurs premières hypothèses à la lumière de ce qu'ils savent. Frédéric explique qu'il cherche ainsi à leur faire percevoir que Poussin a représenté une scène heureuse, ce que le spectateur voit d'abord, mais qu'il y a disposé des détails signalant par euphémisme le basculement dans le tragique : ce qui dit sans doute le malheur qui menace toute félicité et l'aveuglement de l'homme sur sa propre fragilité.

Dans ces deux cas, les hypothèses narratives sont une façon de favoriser une réception investie puis de ramener aux droits de l'œuvre par le titre ou le récit de la *storia*, le récepteur ne renonçant pas à sa première réception mais la ressaisissant à la lumière de son nouveau savoir.

Pour d'autres genres picturaux que la peinture d'histoire¹⁴¹, plusieurs des diaporamas du corpus présentent d'autres démarches visant à encourager une réception impliquée : par exemple, plusieurs tableaux et plusieurs poèmes sans lien a priori sont présentés aux élèves, qui ont pour consigne d'associer un poème à chaque tableau en justifiant leurs choix. Autre moyen d'inciter l'implication subjective, une consigne d'écriture créative : imaginer un dialogue entre les personnages, une suite à la scène. Certains diaporamas incitent à justifier ses choix eu égard à l'observation du tableau, visant la ressaie eu égard aux droits de l'œuvre de la réception impliquée. Le diaporama de Matthieu sur la *Raie* de Chardin prévoit clairement les deux phases du processus dialectique. La première diapositive contient le tableau avec son cartel, la seconde une zone de texte vide ayant pour titre « quelle impression ? ». Matthieu explique qu'après un temps donné aux élèves de rédaction personnelle, il note fidèlement sous leur dictée leurs impressions. Suit une autre diapositive contenant une zone de texte vide intitulée « description » puis une autre présentant un extrait de la description du tableau par Diderot, donné comme une sorte d'écrit de référence, à la manière dont l'envisage Jean-Charles Chabanne (2013) (il montre comment l'ensemble générique protéiforme des écrits sur l'art peut fournir des « formes modèles » (p. 60) du discours sur les œuvres attendu des élèves). Matthieu explique qu'il aide les élèves à repérer dans l'extrait de Diderot les éléments subjectifs, et à réécrire leur propre description en intégrant leurs impressions initiales dans un texte lisible par autrui.

Ces différents diaporamas portent donc les marques d'un style pédagogique plutôt constructiviste et d'une incitation à l'implication subjective, la phase de ressaie étant plus ou moins encadrée.

¹⁴¹ C'est-à-dire le genre pictural que Félibien (1668) place en haut de la hiérarchie des genres reconnus par l'Académie royale de peinture : sujets historiques, bibliques et mythologiques.

3.3.2. Encouragement à la réception distanciée, style pédagogique de type propositionnel ou constructiviste

Ce type de diaporamas, faisant prédominer les droits de l'œuvre sur ceux du récepteur, se repère par la récurrence dans les consignes ou les questions de mots comme « relever », « déduire », « effets de sens », « moyens », « procédés », procédés eux-mêmes souvent désignés par des mots comme « lignes », « formes », « couleurs », « parties », « plans », et accompagnés de précisions de localisation : « au centre », « à droite », « à gauche ». Les questions et consignes sont souvent impersonnelles (du type « quel est l'effet des couleurs », « repérez la construction du tableau »). Des figures géométriques et des lignes de construction sont parfois ajoutées sur les reproductions. Cette réception distanciée peut-elle se concilier avec l'un et l'autre des deux styles pédagogiques ?

Le diaporama de Gabrielle sur *Le Serment des Horaces* de David (Musée du Louvre, 1784) la conjugue avec un style pédagogique propositionnel. La première diapositive invite à l'analyse de la composition par le décompte des différents éléments, qui vont par trois : « Combien de personnages voyez-vous ? Faites 3 groupes distincts. ». Puis : « Le tableau est très construit. Combien de groupes de personnages ? Combien de guerriers ? Combien d'épées ? Combien d'arcades à l'arrière-plan ? Combien de femmes ? » La réponse est incontournable. Apparaît ensuite une consigne, « Relève des différences entre chaque groupe », avec une indication des procédés à observer : « Différences de couleur, de composition, d'attitude etc... ». Le guidage contient en filigrane les réponses. Suit une diapositive avec des triangles ajoutés sur la partie du tableau représentant les hommes et des lignes courbes sur la partie représentant les femmes. Gabrielle explique en entretien qu'elle souhaite ainsi montrer la rigidité des frères, par opposition à la mollesse des femmes, mises à part : l'interprétation est donc nettement dirigée. Une dernière diapositive présente le tableau avec des lignes de fuite tracées en blanc et le texte suivant « Si on prolonge les lignes des carreaux du sol, alors le point de réunion des lignes est... » L'image donne la réponse : les lignes se croisent à la croisée des trois épées tendues par le père. C'est donc un rapport distancié à l'œuvre qui est incité, puisqu'il s'agit de repérer des procédés et d'en déduire des effets de sens. Le style pédagogique est plutôt propositionnel, les diapositives étant fabriquées de telle sorte qu'une réponse unique est possible (ce que montre notamment le trou à compléter dans la dernière diapositive). Ce qui peut évoquer l'effet Topaze décrit par Brousseau (1998), la réponse attendue étant contenue dans l'étaillage apporté par l'enseignant.

Mais le rapport distancié à l'œuvre peut aussi s'accompagner dans certains diaporamas des marques d'un style constructiviste. C'est le cas par exemple du diaporama de Sylvain sur un autre tableau de David, *Le Premier Consul franchissant les Alpes au col du Grand-Saint-Bernard*, (1800, Château de Malmaison, Rueil Malmaison). En entretien, Sylvain explique qu'il a fait lire *Vendetta* de Balzac en faisant tenir à ses élèves un journal de lecteur (Ahr, 2013), ce qui lui a permis de se rendre compte

que « pour certains de mes élèves, l'image donnée des éléments historiques dans le roman, c'était vrai : un élève avait écrit dans son journal qu'il avait appris en histoire que Napoléon n'était pas très sympa alors que dans le livre on voit bien qu'il est sympa. J'ai eu l'idée de passer par le tableau pour leur faire comprendre que c'est parce que Balzac le faisait sympa qu'il l'était. »

Il part donc d'une remarque d'élève, on peut dire des droits du récepteur, mais il en propose le réexamen en donnant la priorité aux droits de l'objet (et non au récepteur, en demandant par exemple : vous paraît-il sympathique dans ce tableau ?). Le diaporama prévoit un positionnement de récepteur distancié qui prend en compte l'*intentio operis*, les caractéristiques plastiques et iconiques du tableau : un détail grossi permet d'attirer l'attention sur les soldats à l'arrière-plan, qui semblent tout petits en dessous des pieds ferrés du cheval cabré ; un autre détail permet de lire les références internes convoquant le langage verbal (inscriptions sur le rocher : « BONAPARTE », « CAROLUS MAGNUS », « ...NNIBAL »). Sont en outre pris en compte des droits du contexte historique, une diapositive donnant à lire en dessous du tableau quelques éléments sur la traversée des Alpes du 13 mai 1800 ; mais aussi l'*intentio auctoris*, plus précisément celle du commanditaire, qui veut Napoléon « calme sur un cheval fougueux » (la citation est tirée de la commande de Charles IV, roi d'Espagne, communiquée à Talleyrand). Enfin, l'histoire de la réception est prise en compte : deux citations inscrites dans le diaporama permettent en effet à Sylvain de problématiser un travail successif à cette séance : « M. David a su faire d'un simple portrait une composition entièrement historique. (Charles Paul Landon, 1805) » ; « L'œuvre est célèbre, elle paraît très froide, la composition en est forcée, peu vraisemblable. (Léon Rosenthal, 1904) »

En entretien, Sylvain justifie le choix de cette approche distanciée par la spécificité du tableau : « c'est un tableau extrêmement parlant, avec des points de passage obligés, on ne peut pas dire grand-chose de très personnel, on ne peut pas passer à côté du fait que c'est épique et qu'il y a dimension idéologique, que c'est une peinture à la gloire de Napoléon (...) c'est pour ça que je ne cherche pas vraiment à les impliquer ». Pour autant, le style pédagogique apparaît comme constructiviste puisque le diaporama est montré et expliqué collectivement et ensuite photocopié, les élèves devant construire individuellement une réponse à la problématique issue de l'histoire de la réception (« entièrement historique » ou « peu vraisemblable »). Les écrits d'élèves, que nous avons consultés, montrent qu'ils utilisent de façon diversifiée les éléments présents dans le diaporamas

Donc le diaporama de Gabrielle comme celui de Sylvain favorisent une réception distanciée. Mais le style pédagogique est différent : propositionnel pour le premier diaporama, constructiviste pour second.

3.3.3. Encouragement à la réception investie, style pédagogique de type propositionnel

On peut douter que ces deux caractéristiques soient compatibles. Or elles nous semblent jointes dans certains diaporamas : la réception impliquée est alors celle de l'enseignant, proposée au récepteur élève comme une expérience subjective qui serait à revivre, ce qui produit un effet Topaze particulier. Le diaporama de Sophie sur *La malédiction paternelle ou le Fils puni* de Greuze (1778, Musée du Louvre) commence par une série de questions qui ont toutes les apparences d'une incitation à la réception investie (hypothèses narratives) et d'un style constructiviste (questions ouvertes, adressées) : « Que voyez-vous ? Que se passe-t-il à votre avis ? A partir de quels éléments pouvez-vous faire ces hypothèses ? » Mais ces questions ne portent pas sur le tableau entier, qui ne sera montré que plus tard, mais sur plusieurs détails des visages affligés des différents personnages. Dans cette peinture morale, au service d'une *leçon* presque transparente (celle de la parabole du Fils prodigue) ces détails parlent d'eux-mêmes et laissent peu de jeu à la réception : les affects signifiés sont *lisibles* dans l'expression codifiée des visages. Le dernier détail montré est celui du visage du père mort, accompagné des questions : « cette image confirme-t-elle vos hypothèses ? pourquoi ? » L'image donne la réponse, ce qui est une des marques du style propositionnel. Puis le tableau entier est donné à voir, accompagné de la question « Quels sentiments ressent-on lorsqu'on le regarde ? », qui peut sembler caractéristique d'un style constructiviste : mais la réception ayant été précédemment balisée, il n'y a pas vraiment d'autre appréhension possible que celle qui a été prévue par l'enseignant. Daniel Arasse (1992) rappelle que l'existence d'un détail suppose que quelqu'un ait *taillé* l'objet, nécessairement en fonction de la vision qu'il en a : cette *taille* réalisée par l'enseignante est ici une forme d'imposition de sa propre réception. L'enseignant « garde l'initiative du discours sur l'œuvre » et « cantonne ses élèves dans l'espace de questionnement en trompe l'œil où ils vont chercher des réponses dont lui-même dispose déjà » (Dumortier & Lebrun, p. 9). Mais les entretiens laissent penser que c'est souvent largement à son insu, la plupart des enseignants que nous avons interrogés à propos de ces diaporamas déclarant qu'ils souhaitent favoriser l'implication des élèves et leur association à la construction de l'interprétation.

Il semblerait donc, d'après notre corpus, que l'option didactique visant à favoriser l'implication subjective d'un sujet récepteur s'accommode mieux d'un style constructiviste, l'apprentissage d'une réception distanciée pouvant au contraire correspondre aux deux styles pédagogiques.

Conclusion

Ces diaporamas réalisés par des enseignants pour leurs cours sont donc sous-tendus par la conception qu'ils ont des textes, des tableaux et de la réception qui leur est adéquate, conception qui les conduit à se donner pour objectif didactique de favoriser un récepteur distancié ou impliqué. Ce que nous avons nommé le style pédagogique de chaque diaporama dépend plus largement d'une

conception du savoir et de sa transmission. Notons que conception de la réception des œuvres et style pédagogique ne sont pas constants pour un même enseignant : certains ont en envoyé plusieurs, qui ne correspondent pas aux mêmes caractéristiques en fonction des objectifs, des œuvres, de la classe concernée.

Dans le premier groupe de diaporamas que nous avons définis, dont l'objectif est d'enseigner un contenu culturel, le style est tantôt constructiviste, tantôt propositionnel. Dans le second groupe, dont l'objectif est de préparer à la réception d'un texte littéraire, le style propositionnel prépare plutôt à une réception distanciée, le style constructiviste plutôt à une réception impliquée. Le troisième groupe, constitué de diaporamas visant à accompagner la construction du sens d'un tableau en particulier, nous a semblé montrer que le style pédagogique propositionnel comme constructiviste pouvaient correspondre à une réception distanciée ou impliquée. Une certaine contradiction nous a semblé transparaître dans certains diaporamas entre un objectif apparent d'encouragement à la réception subjective, confirmé par les intentions exprimées par l'enseignant en entretien, et un style pédagogique propositionnel, laissant peu de marge à l'initiative des élèves.

Il nous a semblé que certains des enseignants avaient une plus claire conscience que d'autres des choix pédagogiques et didactiques qui s'offrent à eux. Par exemple, certains disent vouloir favoriser l'implication des élèves alors que leur diaporama peut être analysé comme favorisant la reconstruction d'un savoir ou d'une réception préalablement *écrits* plutôt que sa construction. Pour la recherche, ces diaporamas nous semblent donc offrir un accès aux effets des conceptions enseignantes, dont ils ne sont pas toujours conscients qu'elles surplombent leurs pratiques (Langlade, 2002), et qui d'ailleurs ne sont pas stables pour le même enseignant. Si notre corpus de diaporamas ne nous permet pas de savoir si l'utilisation du logiciel peut générer par lui-même l'effet formatif dont rendent compte certains enseignants¹⁴², du moins il nous semble qu'une réflexion sur la fabrication et l'utilisation d'un diaporama peut être très utile en formation d'enseignants pour favoriser la conscience des différentes conceptions possibles du même exercice. Le but étant non d'imposer aux enseignants un style pédagogique ni une conception des objets et de leur réception, mais de les aider à faire des choix, en fonction de leurs objectifs et des objets qu'ils scolarisent, en toute connaissance de cause.

Bibliographie

- Ahr, S. & Joole, P. (2013). *Carnets/journal de lecteur/lecture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Arasse, D. (2008). *Le détail : pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris : Flammarion.

¹⁴² Comme F. Cahen (2017), qui dit avoir progressivement accru « la réelle participation des élèves, en partant de leurs réflexions spontanées », passant selon notre analyse d'un style propositionnel à un style constructiviste au service d'une réception impliquée.

- Benjamin, W. (2009). *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : éditions Allia.
- Bishop, M.-F. & Rouxel, A. (2007). Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? . *Le Français aujourd'hui*, n°157 (7), 3-8
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cahen, F. (2017). Lecture analytique et vidéoprojection : du diaporama-spectacle à l'interaction collaborative. *Revue de Recherches en LMM*, (r2lmm.ca) vol. 5.
- Chabanne, J.-C. (2013). Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre. *Le Français aujourd'hui* n°182, 55-66.
- Claude, M.-S. (2014). Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ? *Recherche & Formation*, 77, 103-115.
- 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.
- Dufays J.-L. (2006). La lecture littéraire, des « pratiques du terrain » aux modèles théoriques. *Lidil*, 33, 79-101.
- Dumortier, J.-L. & Lebrun M. (2006). Introduction. In J.-L. Dumortier & M. Lebrun (dir), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »* (pp 5-12). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Eco, U (1992). *Les Limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Félibien, A. (1668). *Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture, pendant l'année 1667*. Paris : F. Léonard.
- Fleury B. & Fabre M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques : la longue marche vers le processus « apprendre ». *Recherche & Formation* n°48, 75-90
- Langlade G. (2002). La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement. *Tréma*, 19, 17-28.
- Marin L. (1971). *Etudes sémiologiques. Ecritures, peintures*, France, Klincksieck.

Article 15

Claude, M.-S. et Shawky-Milcent, B. (2021). Numérique et lecture littéraire : quel contrat ? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14.

Au cours des dernières années, sous l'impulsion des nouvelles technologies, l'usage d'outils numériques s'est considérablement développé dans le cours de littérature, allant de la simple projection d'un diaporama par le professeur à des projets d'envergure, proposant par exemple aux élèves la réalisation d'une œuvre numérique collaborative écrite dans les marges d'un récit étudié en classe. Se pose alors pour le chercheur la question suivante : *comment évaluer avec pertinence l'efficacité de l'outil numérique lors d'une séance de lecture littéraire?* C'est à cette question que s'est confrontée notre équipe, menant une recherche sur *Glose*¹⁴³, une « application de lecture pour la classe », recherche conduite auprès d'une vingtaine de professeurs volontaires¹⁴⁴, entre 2017 et 2020. Après de nombreux tâtonnements, nous avons opéré deux choix méthodologiques : nous avons en effet décidé d'évaluer l'efficacité de cet outil à l'aune des objectifs que se fixe l'enseignant selon la conception de la lecture littéraire qui est la sienne, d'une part. Et par le filtre d'un outil conceptuel qui sont les trois composantes du contrat didactique : la topogénèse, la mésogénèse, la chronogénèse (Brousseau, 1998; Chevillard, 1985; Sensevy, 2007), d'autre part. La problématique de cet article est donc la suivante : *dans quelle mesure cet outil conceptuel des trois génèses est-il opératoire pour évaluer l'efficacité de l'application numérique Glose? Et, plus généralement, celle d'autres outils numériques en classe de littérature?*

Nous présenterons dans un premier temps notre cadre théorique, puis dans un second temps une étude comparée de deux séances de lecture littéraire menée avec l'application *Glose*.

1. Cadre théorique : la lecture littéraire scolaire face aux trois composantes du contrat didactique

La lecture littéraire telle qu'elle est pratiquée dans le système scolaire français depuis le début des années 80 jusqu'à aujourd'hui, est l'héritière des théories de la lecture apparues dans les années 70, pour lesquelles « la source de production de sens ne réside pas vraiment ou pas seulement dans le texte, mais peut-être d'abord dans le récepteur, le sujet lisant » (Dufays *et al.*, 2005, p. 62). Jusqu'alors considéré comme « un objet déjà-là », doté d'un sens canonique et définitif (Dufays *et al.*, 2005, p. 61), le texte littéraire est perçu par les théoriciens de la réception dans son

143 Voir <https://glose.com/bookstore>

144 Voir précisions plus bas.

incomplétude intrinsèque, incomplétude ne pouvant être comblée que par la collaboration active du lecteur, qui transforme le texte en œuvre.

Ces théories de la lecture « se laissent partager en deux grandes catégories », souligne Dufays *et al.* (2005, p. 63), qui engendreront deux conceptions différentes de la lecture littéraire scolaire. La première reste centrée sur le texte qui programme sa lecture : le *lecteur modèle* (Eco, 1992), ou *implicite* (Iser, 1985) décrypte les effets du texte, fait signifier ses zones d'indétermination. Cette conception sémiotique domine aujourd'hui la pratique scolaire de la lecture littéraire : il s'agit de former des lecteurs experts, qui, rendus sensibles à la littérarité des textes, savent mettre en lumière leurs significations. Comme en témoignent les programmes officiels pour l'enseignement du français (Shawky-Milcent, 2014, p. 119-138) : dès les années 80, la participation active des élèves est vivement encouragée pendant l'étude des textes en classe, mais cette participation est dégrossie de sa spontanéité, canalisée, guidée par l'enseignant, et mise au service d'une lecture modèle dont ce dernier est le garant.

La seconde conception, plus récente, est centrée sur le lecteur empirique et sur les divers aspects de son activité (Dufays *et al.*, 2005, p. 63). Cette conception, issue notamment des travaux de Picard (1985) guide les théoriciens du sujet lecteur (Rouxel et Langlade, 2004) vers un renouvellement de l'enseignement de la littérature : ils proposent, dès la fin des années 90, de déplacer « l'attention des chercheurs et des enseignants de la "lecture littéraire modèle" [...] vers l'activité des lecteurs réels » (Rouxel, 2020, p. 193). Interrogeant la phénoménologie de la lecture, leur attention se porte sur l'activité créatrice du lecteur empirique, pleinement coconstructeur du texte. En 2008¹⁴⁵, l'expression de « texte du lecteur », empruntée à Bayard, vient nommer « l'activité liseuse » : cette production intérieure par laquelle le lecteur empirique amalgame les répercussions intimes et variées de sa lecture sur lui, toute l'« activité fictionnalisante » décrite par Langlade (2008). Ce texte intérieur s'abreuve à des territoires psychiques très intimes, à une connaissance encyclopédique et expérientielle du monde, et convoque différentes facultés. Ainsi, l'activité du lecteur, nous dit Goulet (2011), « mobilise sa connaissance de la langue, son imaginaire, sa sensibilité, son intelligence et son jugement » (p. 65). Le texte est tout à la fois réécrit, imaginé, senti et ressenti, et compris.

Dès lors, dans une perspective scolaire, les didacticiens de la littérature, qui s'accordent sur une conception de la lecture littéraire comme va-et-vient dialectique entre participation et distanciation (Dufays *et al.*, 2005), proposent de susciter et de faire advenir ce « texte » de l'apprenti lecteur, qui exprime sa rencontre avec le texte littéraire (Rouxel et Langlade, 2004), l'engage dans une démarche herméneutique (Fitch, 2000), et inscrit ce texte dans sa mémoire individuelle (Louichon, 2009; Rouxel, 2004; Shawky-Milcent, 2014). Le texte du lecteur est donc l'ancrage subjectif, à partir duquel

¹⁴⁵ Colloque sur « le texte du lecteur », initié par Mazaauric, Fourtanier et Langlade, Toulouse (Mazaauric *et al.*, 2011).

peut s'amorcer l'appropriation personnelle du texte littéraire, à l'origine de la jouissance esthétique (Jauss, 1978).

Se pose en effet, une fois amorcé le processus de la lecture de littérature, la question de sa trace mnésique, cet « écheveau d'imaginaire » décrit par Fourtanier (2010). Le Goff (2013), reprenant une expression de Morin (1995), parle du « tissé ensemble ». Shawky-Milcent (2014) évoque pour sa part l'« enroulement spiralaire » (p. 482-484) : le trajet de lecture du lecteur empirique agrège en effet à des retentissements très intimes du texte sur soi des éclairages savants, des réactions subjectives d'autres lecteurs, des clés interprétatives, des éléments disparates issus de toutes les expériences du sujet. L'image de la spirale suggère que cette réception, qui s'enrichit et s'épaissit avec le temps, ou au contraire se défait, tourne autour du point de contact très intime entre le texte littéraire et le lecteur. Ainsi, la lecture littéraire à l'école aurait pour vocation de susciter ce point de contact entre l'apprenti lecteur et le texte lu, afin que le souvenir de ce texte et de son étude puisse prendre son essor dans sa mémoire, en se nourrissant d'apports intérieurs et extérieurs, puisés notamment dans l'expérience de l'échange intersubjectif.

1.1. Les trois composantes du contrat didactique

Comment articuler la lecture littéraire selon les deux approches évoquées ci-dessus, issues des théories de la littérature et de sa didactique, aux trois composantes du contrat didactique issu de la didactique des mathématiques et des sciences de l'éducation?

Pour rappel, la notion de contrat didactique a été pensée au départ en didactique des mathématiques par Brousseau pour comprendre les interactions dans les situations scolaires. La situation de classe est envisagée comme un système d'obligations réciproques concernant la construction des savoirs : l'enseignant doit proposer à l'élève quelque chose pour lui permettre d'apprendre, et l'élève doit faire ce qu'il lui propose. En ceci, l'apprentissage nécessite une action conjointe.

Brousseau (1998) puis d'autres didacticiens comme Chevallard (1985) et Sensevy (2007) définissent trois composantes du contrat, qui peuvent permettre de l'étudier en se demandant, pour un contrat didactique donné, s'il permet que la totalité des élèves réalise les apprentissages visés.

- La mésogenèse : c'est la genèse du milieu, c'est-à-dire l'évolution, sous l'effet de l'action conjointe des élèves et de l'enseignant, des supports sur lesquels s'exerce l'action de l'élève, par laquelle ce dernier produit des savoirs; ainsi, tous les supports proposés aux élèves constituent le milieu. En agissant sur le milieu, l'élève doit produire du savoir.
- La topogenèse : c'est la division épistémique du travail, la place, le rôle tenu par l'enseignant et les différents élèves par rapport aux savoirs.

– La chronogenèse : c'est la gestion du temps didactique, c'est-à-dire du temps consacré à la production des savoirs.

Le choix du radical « genèse » renvoie, nous semble-t-il, à l'idée que ce contrat naît dans une configuration d'enseignement précise et ne cesse d'évoluer : car « le jeu didactique se caractérise avant tout par le fait que son contenu se modifie incessamment » (Sensevy, 2007, p. 30).

Autrement dit, quel contrat didactique, induisant une certaine forme des trois genèses, serait nécessaire pour mettre en œuvre la lecture littéraire selon les deux approches décrites ci-dessus?

1.2. L'évolution des trois genèses induite par les théories de la lecture

Par rapport à un enseignement traditionnel de la lecture littéraire, centré autour d'un sens unique et définitif du texte, un enseignement laissant une place à la participation du lecteur nécessite une évolution des trois genèses, que ce soit pour faire advenir un lecteur modèle ou un sujet lecteur.

Une telle prise en compte de la participation du lecteur nécessite tout d'abord une évolution du milieu : ainsi, le support, constitutif de ce milieu, n'est plus seulement le texte, mais le texte + les réactions du lecteur qui comblent les blancs du texte + le texte de l'archi-lecteur représenté par la classe. Sont donc mobilisées les marges du texte, marges matérielles, qui entourent le texte imprimé, et marges immatérielles du dialogue qui accompagne l'étude du texte en classe.

Dans la perspective d'une lecture sémiotique, la confrontation des réactions des lecteurs singuliers crée une émulation et favorise l'avènement du lecteur modèle, qui rendra compte de sa lecture dans les formes normées du commentaire ou de l'explication de texte.

Dans la perspective du sujet lecteur, le support peut prendre des formats plus personnels comme le carnet de lecteur puisqu'il s'agit prioritairement de favoriser l'activité créatrice du lecteur singulier.

La topogenèse a été, elle aussi, amenée à évoluer dans la voie ouverte par les théories de la lecture. L'enseignant ne peut plus être, théoriquement, celui qui délivre une lecture univoque du texte : il favorise la confrontation des points de vue pour faire jaillir une interprétation, il met les élèves dans la position de coconstruire le texte. Dans la perspective d'une lecture sémiotique, l'enseignant valide ou invalide les propositions interprétatives des élèves. Dans la perspective du sujet lecteur, cet enseignant est aussi co-lecteur, aux côtés de ses élèves. Il y a dans les deux cas une redistribution des tâches, qui oblige l'enseignant, dans cette « action conjointe » décrite par Sensevy, à tenir pleinement compte des productions langagières de ses élèves.

Enfin, la chronogenèse s'est transformée également : si l'on admet que la réception du texte littéraire interpelle l'apprenti lecteur dans une mémoire au long cours, dans son histoire (Rouxel, 2004), le temps consacré à la production du savoir est un temps dilaté qui excède le temps scolaire traditionnel, quelle que soit la pratique de la lecture littéraire.

1.3. L'introduction de l'outil numérique

À partir de là, que produit l'introduction de l'outil numérique sur ces trois genèses, en quoi influence-t-il ce nouveau contrat didactique?

L'application étudiée – d'abord librairie en ligne proposant un million de titres, dont des « dizaines de grands classiques gratuits » – offre, soulignent ses concepteurs, « une interface de lecture enrichie où élèves et professeurs peuvent lire, annoter, discuter, partager les textes choisis, pour une lecture plus interactive ». Un tel support pour le texte littéraire, dont la découverte peut être commentée dans les marges et immédiatement partagée avec d'autres, est présenté par ses créateurs comme un outil favorisant la lecture au plan quantitatif (des élèves qui liraient davantage sur ce support moderne et attrayant), et au plan qualitatif (des élèves qui liraient mieux, car ils sont accompagnés par leur enseignant et portés par la lecture collaborative). Cette application peut s'adapter à tous les écrans : ordinateurs, tablettes et téléphones intelligents. Chaque utilisateur peut se construire « un profil sécurisé avec ses livres, ses notes et ses groupes de lecture ».

Observons tout d'abord que ce support numérique reconfigure la mésogénèse. Le texte littéraire devient en effet plus malléable dans sa présentation : il peut être prélevé, découpé, son aspect visuel est modifiable (on peut agrandir la taille de la police), mais surtout il laisse une place à l'expression de la réception du lecteur, avec la possibilité d'annoter dans les marges, d'introduire des émoticônes lus par les autres. Le support numérique offre donc un espace de dialogue.

La configuration de l'application influe également sur la topogénèse, et met en apparence les interventions des élèves et de l'enseignant sur le même plan – même si ce dernier peut garder une posture magistrale en guidant l'échange. L'application autorise tous les lecteurs de la classe à intervenir, à lire les annotations des autres et à les commenter. L'outil va dans le sens d'une coconstruction de l'interprétation, par le dialogue intersubjectif offert par la lecture collaborative.

Enfin, l'outil offre la possibilité d'instaurer une autre chronogénèse, à trois niveaux.

L'enseignant peut intervenir dans le temps privé de la lecture (en adressant par exemple des encouragements aux élèves, par le biais de l'échange dans les marges, pendant le temps de lecture fait dans le cadre privé), ce qui offre une suture entre lecture privée et lecture scolaire. Il peut accéder immédiatement aux commentaires de tous les élèves, ce qui contribue à créer une temporalité nouvelle dans le temps de la classe, une accélération de l'échange intersubjectif. Cette accélération de l'échange intersubjectif se produit également entre les élèves.

Une présentation synthétique de l'évolution des trois genèses, suscitée par la prise en compte du lecteur dans la lecture littéraire proposée en classe est exposée au tableau 1.

Tableau 1. Évolution des trois genèses suscitée par la prise en compte du lecteur dans la lecture littéraire proposée en classe

Genèse	Lecture littéraire mobilisant le lecteur modèle	Lecture littéraire mobilisant le sujet lecteur
Mésogenèse	Texte ouvert à la concrétisation du lecteur modèle. Annotations dans les marges, participation orale	Texte ouvert à la créativité du lecteur empirique. Annotations, carnet de lecture, participation orale
avec l'outil numérique <i>Glose</i>	Espace collaboratif favorisant l'émergence du lecteur modèle et la co-interprétation	Espace collaboratif favorisant l'émergence du sujet lecteur créatif, la co-interprétation créative et le partage des lectures
Topogenèse	Enseignant passeur + élèves acteurs. Enseignant garant de la confrontation des points de vue dans une hiérarchisation des participations en vue d'une co-interprétation modèle du texte.	Enseignant passeur + enseignant co-lecteur + élèves acteurs. Enseignant garant de l'expression de tous les points de vue, de leur confrontation.
avec l'outil numérique <i>Glose</i>	Intensification et multiplication des échanges, enseignant garant de leur confrontation et de leur validité	Intensification et multiplication des échanges, enseignant garant de la participation de tous
Chronogenèse	Temps scolaire	Temps scolaire + temps privé
avec l'outil numérique <i>Glose</i>	Temps scolaire + temps privé, possibilité d'accompagner individuellement les élèves	Temps scolaire + temps privé, possibilité de réinscrire le lecteur dans son histoire avec la lecture

Ainsi, nous constatons qu'il y aurait bien des fonctionnalités de l'outil susceptibles de servir les objectifs d'un enseignant acquis à l'une de ces conceptions de la lecture littéraire. Mais est-ce automatique? À quelles conditions cela peut-il se produire?

2. Étude comparée de deux séances de lecture littéraire avec l'application *Glose*

Notre recherche, encore en cours, est une recherche à visée descriptive, menée sur trois années, auprès d'une vingtaine de professeurs exerçant dans des établissements différents. Elle entend répondre à la problématique suivante :

Dans quelle mesure et à quelles conditions l'usage en classe de ce support numérique pour lire les textes favorise-t-il la pratique par les élèves de la lecture littéraire et l'appropriation des œuvres données à lire ou à étudier par le professeur?

Des séances d'observation sont donc programmées, parmi lesquelles celle de Fanny et celle de Cécile¹⁴⁶. L'une et l'autre exercent dans deux collèges différents de la même région française. Nous avons choisi ces deux séances, car elles nous semblent représentatives des deux conceptions de la lecture littéraire évoquées, mobilisant le lecteur modèle ou le sujet lecteur. Les autres enseignants de l'échantillon se répartissent entre ces deux pôles. Après avoir présenté le contexte et la méthodologie, nous étudierons leur conception de la lecture littéraire. Puis nous analyserons comparativement les composantes du contrat didactique qu'elles mettent en œuvre, pour tenter de comprendre pourquoi, compte tenu des finalités qu'elles se donnent, l'une, Cécile, se dit plutôt satisfaite de sa séance avec *Glose* alors que l'autre, Fanny, se dit déçue.

2.1. Contexte

Les deux collèges se situent dans deux petites villes différentes, au pied des montagnes, l'ambiance y est sereine. Les deux enseignantes travaillent avec une classe de troisième (celle de Fanny compte 25 élèves, celle de Cécile 24 élèves, répartis en deux sous-groupes). C'est la première fois que Fanny utilise *Glose*, quant à Cécile elle a déjà mené une séquence avec le logiciel l'année précédente.

Fanny commence une séquence intitulée « Étude d'un récit d'anticipation » à propos du *Passeur*, roman de Lowry (1992/1994), dystopie mettant en scène un personnage capable d'émotions dans un monde qui les a bannies. Les élèves ont préalablement vu le film et lu le livre sur papier. La séance de deux heures, consacrée à l'étude de l'incipit, se passe en salle informatique, les élèves travaillent dans un premier temps en binômes sur un poste, avec l'application *Glose*. Suit une demi-heure de mise en commun en classe entière, durant laquelle les élèves quittent les claviers pour remplir ensemble une fiche de synthèse, sur papier. Voici les toutes premières lignes de l'incipit étudié par la classe :

On était presque en décembre et Jonas commençait à avoir peur. *Non, ce n'était pas le bon mot*, pensa Jonas. La peur, c'était ce sentiment de nausée profonde quand on pressentait que quelque chose de terrible allait arriver? C'est ce qu'il avait ressenti un an auparavant lorsqu'un avion non identifié avait survolé la communauté à deux reprises.

La séance de Cécile s'insère dans une séquence intitulée : « Lire des romans autobiographiques qui interrogent des parcours de vie – de la lecture subjective à la lecture littéraire ». La classe étudie *La Promesse de l'aube*, roman autobiographique de Romain Gary, publié en 1960. Avant la séance observée, les élèves ont lu, sur l'application *Glose*, la première partie du roman, avec pour consigne d'intervenir dans les marges s'ils le souhaitaient. La séance s'étend sur deux heures, comme celle de Fanny, mais elles ne sont pas consécutives. Durant la première heure, les élèves sont en petits

¹⁴⁶ Les prénoms des enseignants et des élèves ont été changés.

groupes de 3 ou 4, chaque groupe étudie un extrait différent du roman. Durant la seconde heure, quelques jours après, chaque groupe rend compte de son étude à la classe. Un des groupes, sur lequel nous reviendrons, travaille sur le chapitre VII. La mère de Romain affirme à tous les voisins que son fils deviendra à coup sûr ambassadeur; la plupart rient de cette ambition, mais monsieur Piekielny, qui « ressemblait » écrit Gary « à une souris triste », vient trouver Romain pour lui faire promettre qu'il parlera de lui aux gens importants qu'il rencontrera dans sa vie future. Romain tient parole : bien plus tard, à la fin de la guerre, il rencontre la reine d'Angleterre lors d'une revue de son régiment :

Je tentais de me retenir, mais les mots montèrent tout seuls à mes lèvres, et décidé à réaliser le rêve fou d'une souris, j'annonçai à la reine, à haute et intelligible voix :

- Au n° 16 de la rue Grande Pohulanka, à Wilno, habitait un certain M. Piekielny...

Sa Majesté inclina gracieusement la tête et continua la revue. [...] Aujourd'hui, la gentille souris de Wilno a depuis longtemps terminé sa minuscule existence dans les fours crématoires des nazis, en compagnie de quelques autres millions de Juifs d'Europe.

Je continue cependant à m'acquitter scrupuleusement de ma promesse, au gré de mes rencontres avec les grands de ce monde.

2.2. Méthodologie

Pour étudier comparativement les deux séances, nous avons constitué deux corpus composés des éléments suivants :

nos échanges de courriels avec l'enseignante avant et après la séance;

les questions et consignes données aux élèves;

les transcriptions des échanges, que nous avons enregistrés, entre le professeur et les élèves et entre les élèves;

les traces écrites des élèves sur le logiciel, lesquelles nous sont toutes accessibles du fait que chacune des enseignantes nous a donné un accès au groupe de travail (pour la classe de Fanny, il s'agit des réponses des élèves à ses questions, notées pendant la séance; pour la classe de Cécile, il s'agit des commentaires notés dans les marges avant la séance);

les productions écrites manuscrites réalisées pendant la séance et, pour la classe de Cécile, les enregistrements vidéo réalisés par les élèves de la présentation de leur travail, lors de la seconde séance;

la transcription d'un entretien d'une heure avec l'enseignante, réalisé après la séance, où nous lui demandons d'explicitier ses intentions et ses choix didactiques et son sentiment sur la réussite du projet.

Nous avons analysé les deux corpus avec l'appui théorique croisé de la didactique de la littérature et de la didactique comparée, de manière à identifier et à confronter, au moyen d'une étude attentive en particulier du vocabulaire utilisé, la conception de la lecture littéraire d'une part, et, d'autre part, le contrat didactique mis en œuvre. Nous avons étudié d'abord les éléments portant trace de la séance elle-même (consignes, transcriptions et écrits des élèves), les échanges directs avec l'enseignante étant traités comme des sources complémentaires de vérification et de précision, notamment des objectifs qu'elles poursuivaient. Nous avons simultanément interrogé par cette étude notre outil conceptuel des trois genèses, afin de savoir s'il était opératoire pour évaluer l'efficacité de l'application numérique utilisée.

2.3. La conception de la lecture littéraire de Fanny et de Cécile, leur évaluation de la séance

Les deux séances ne sont pas orientées par la même conception de la lecture littéraire, de ce fait leurs objectifs diffèrent sensiblement.

Pour la séance de Fanny, la plupart des questions saisies dans le logiciel encouragent les élèves à partir des procédés et en tirer des effets de sens, comme en témoigne par exemple cette question : « “règlement”, “interdisait”, “ordonné”, “obéi” : À quel champ lexical ces mots appartiennent-ils? Quelle image de la communauté dans laquelle Jonas vit donnent-ils? ». Dans l'entretien que nous avons eu avec elle après la séance, Fanny explique que son objectif est que les élèves « arrivent à tirer du sens d'un texte grâce aux figures de style, à la technique [...] et à comprendre que, grâce à ces techniques ils arrivent à dégager un sens, la beauté du texte, qu'ils arrivent à faire sens seuls. » Elle considère que certaines notions, comme « les notions de narratologie », sont indispensables pour « préparer les élèves pour le lycée » : « C'est dans les programmes. Dès qu'on parle de narration, il y a la chronologie, le rythme, ça me paraît la base... », précise-t-elle. Nous analysons par conséquent sa conception de la lecture littéraire comme cherchant à former et mobiliser un lecteur modèle.

Cécile, pour sa part, s'inscrit dans le paradigme didactique du sujet lecteur, en cours d'institutionnalisation dans les programmes français de collège de 2015¹⁴⁷. La consigne donnée aux élèves préalablement à la séance est ouverte : ils peuvent intervenir dans les marges du texte s'ils le souhaitent. En classe, les élèves doivent travailler à partir de ces interventions, les leurs et celles des autres. Lors de l'entretien, Cécile dit : « Pour moi, c'est important de partir de ce qu'ils me disent et des questions qu'ils se posent, parce que ça permet de valoriser leurs réflexions, de leur laisser la possibilité de trouver leur propre cheminement. » Elle ajoute que « le fait de s'interroger sur les réceptions, les lectures des autres, fait qu'on revient sur le texte et qu'on le met en perspective avec

¹⁴⁷ « Élaborer une interprétation de textes littéraires », c'est notamment, d'après ces programmes, « formuler des impressions de lecture; percevoir un effet esthétique et en analyser les sources. »

sa propre lecture » : l'intersubjectivité, la confrontation à la lecture des autres, est un moteur important du cheminement de la lecture personnelle.

Comment les deux enseignantes évaluent-elles leur séance compte tenu de leurs objectifs? Fanny considère que l'outil l'a gênée et lui a fait perdre du temps. Ainsi nous confie-t-elle en entretien : « Je suis déçue, quand même... [...] Mes objectifs ne sont pas atteints. [...] J'ai l'impression de ne pas avoir assez insisté sur le point de vue interne par manque de temps ». Cécile, quant à elle, considère que ses objectifs sont atteints; dans un courriel après la séance, elle nous écrit : « Je trouve qu'ils sont bien entrés en dialogue avec la parole du texte, en ont plutôt bien exploré la dimension symbolique ».

Notre analyse comparative des deux séances confirme cette meilleure réussite de la seconde, compte tenu des objectifs que les enseignantes se donnent. Pourquoi? Cette différence ne s'explique pas selon nous par la différence de leurs conceptions de la lecture, sur lesquelles nous ne portons pas de jugement de valeur, mais parce qu'elles intègrent différemment l'outil dans leur contrat didactique.

2.4. De la séance de Fanny à celle de Cécile : un contrat didactique intégrant différemment l'outil
D'après notre étude, l'introduction de l'outil numérique doit correspondre à un nouveau contrat : L'outil numérique pose une question essentielle à l'enseignant, celle de la reconception de la situation d'enseignement-apprentissage. [...] l'enjeu n'est pas d'introduire un outil numérique dans une situation, mais bien de concevoir un milieu et un contrat au sein desquels l'outil numérique trouve sa place, car la simple introduction de l'outil modifie, de fait, le milieu et le contrat. (Roussel et Tricot, 2014, p. 120-121)

Notre hypothèse est que Cécile conçoit un nouveau contrat en fonction de *Glose*, mettant ainsi l'outil au service de ses objectifs, alors que Fanny l'ajoute à sa pratique ordinaire, sans reconcevoir le contrat habituel, l'outil devenant alors une gêne. Nous tenterons de le montrer d'après les trois composantes du contrat didactique que nous avons décrites ci-dessus, mésogénèse, topogénèse, chronogénèse.

2.5. Comparaison des mésogénèses

Dans la séance de Fanny, la mésogénèse se déroule en deux étapes : si la première est étroitement dépendante de l'outil, la seconde le laisse de côté.

Durant la première heure de la séance, les élèves travaillent avec le logiciel, installés par deux sur un poste informatique. Les questions entrées par l'enseignante sur *Glose* dans les marges du texte sont destinées à cadrer le travail en autonomie, sans retour en grand groupe, l'enseignante passant de poste en poste pour étayer au besoin ce travail. Certaines de ces questions sont des questions de

compréhension : « Pour un citoyen, être élargi par la communauté constituait une décision définitive, une punition terrible, un constat d'échec insurmontable », « Quelle notion importante pour la communauté apparaît dans ce paragraphe? ».

Mais la plupart sont identifiables comme des questions de lecture méthodique¹⁴⁸. Dans certaines de ces questions, l'effet de sens est donné, les élèves doivent chercher les procédés qui le produisent : « Quelle notion importante apparaît dans ce paragraphe? Comment cette importance est-elle mise en valeur? ». Dans d'autres, les élèves doivent tirer des effets de sens de certaines caractéristiques du texte : « Pourquoi utilise-t-on des articles définis dans les groupes suivants? "LE règlement", "LA communauté", "LA piste d'atterrissage", "LA rivière", "LA voix" ».

Les réponses des élèves sont souvent complémentaires, par exemple, pour cette dernière question, « Manoe-m »¹⁴⁹ écrit : « Car il n'y en a qu'une voix, qu'une rivière, qu'un règlement, etc. Tout est unique » : il donne sens au singulier, comme la majorité des élèves. Mais d'autres comme « Princesse Barbie du 74 » sont sensibles au déterminant défini : « C'est pour accentuer le fait qu'il n'y ai que ça que Jonas connaisse ». Certaines réponses semblent contenir en germe d'intéressantes intuitions que les élèves pourraient sans doute expliciter avec profit pour la classe, comme celle de « Groot » : « Il y a des articles définit pour essayer de masquer l'anonymat de cette voix ».

Ce questionnaire est donc approprié aux objectifs de l'enseignante, dans une conception de la lecture littéraire tendant vers une *lecture modèle*. Seule la première question, plus ouverte, pourrait inciter à une lecture subjective : « Que pensez-vous des premières lignes de ce roman? ». L'enseignante nous explique qu'elle souhaite par cette question susciter en début d'étude des hypothèses interprétatives que les réponses aux autres questions pourraient valider ou invalider.

En seconde partie de séance, soit les 30 dernières minutes, les élèves sont réunis en classe entière. La mésogénèse évolue avec l'introduction d'une « fiche élève » sur papier, dont Fanny nous dit qu'elle est du même type que celle qu'elle utilise habituellement pour ses séances de lecture. La fiche présente une section intitulée « à retenir pour l'étude », qui contient trois titres suivis d'un espace à remplir : « I. Un début in medias res. II. La construction du récit. III. Une communauté à la vie bien ... ». Ce troisième titre est destiné à être complété, selon la « fiche prof » que nous a confiée Fanny, au choix par « bien réglée » ou « bien réglementée ». Ces trois titres pourraient constituer un plan de commentaire selon la définition qui en est donnée, en France, pour les épreuves de

¹⁴⁸ Cette méthode de lecture est, pour la première fois, institutionnalisée par les programmes de lycée français applicables à la rentrée 1987 (MEN 1986) : elle « tend à mettre en œuvre l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes » de manière à permettre à l'élève « la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée ».

¹⁴⁹ Certains élèves se sont donnés un pseudonyme dans leur profil *Glose*, nous les utilisons. Nous reproduisons l'orthographe.

baccalauréat¹⁵⁰ (Fanny nous explique en entretien qu'elle souhaite initier ses élèves, qui vont entrer au lycée, à cet exercice). Or cette fiche n'est pas explicitement articulée avec le questionnaire donné lors de la première heure, qui d'ailleurs suit le fil du texte, dans ses marges : de sorte que les éléments notés par les élèves dans leur profil *Glose* sont très peu souvent pris en compte. Il y a une cassure dans l'évolution de la mésogenèse, l'espace collaboratif suscité par *Glose* est déserté et la classe revient à un support individualisé, sans continuité avec l'échange intersubjectif qui précède.

Dans la séance de Cécile, la mésogenèse se déroule en trois étapes. Les activités proposées aux élèves, en vue de leur permettre de réaliser les apprentissages visés, tirent parti de l'outil, et ne pourraient vraisemblablement pas se faire sans lui, en tout cas pas semblablement.

La première étape est antérieure à la séance elle-même : les élèves ont lu le roman sur *Glose*, avec pour consigne de surligner, de commenter, ou de mettre des émojis dans les marges, trois fonctionnalités offertes par le logiciel. Le milieu coïncide donc avec l'outil et vise à amorcer une réception subjective, même si c'est d'une façon qui peut paraître « un peu minimale », dit Cécile en entretien : « parce qu'évidemment les annotations qu'ils mettent dans les marges c'est souvent des choses un peu littérales, souvent il y a des contresens... Mais ça permet quand même de partir de la réception réelle des textes. » Les interventions des élèves dans les marges, que nous lisons dans leur profil, sont de trois types. Elles constituent bien, selon nous, les premières traces d'une lecture subjective.

Premier type d'interventions : des surlignages, sans commentaire. Par exemple, Elena a surligné, dans le passage du chapitre VII que nous citons ci-dessus, la phrase : « Aujourd'hui, la gentille souris de Wilno a depuis longtemps terminé sa minuscule existence dans les fours crématoires des nazis, en compagnie de quelques autres millions de Juifs d'Europe. » (p. 67) Son geste de surlignage peut faire penser que ce personnage a touché Elena. Nous y reviendrons.

Second type d'interventions : des émojis. Par exemple, Fabien insère un emoji vert à l'expression dégoûtée dans la marge de ce passage : « Au cours des jours qui suivirent, je mangeai pour Valentine plusieurs poignées de vers de terre, un grand nombre de papillons, un kilo de cerises avec les noyaux, une souris. » Romain, très amoureux d'une petite fille, lui montre ainsi qu'il est prêt à tout pour elle. On peut considérer l'emoji comme une première trace de la réponse fictionnelle du lecteur à l'œuvre.

Troisième type d'interventions : des commentaires, en marge. Ils sont analysables comme relevant d'une « activité fictionnalisante » (Langlade, 2008), par laquelle l'imaginaire du lecteur dialogue avec celui de l'œuvre. C'est le cas par exemple de l'activité imageante de Cédric, qui écrit : « Je ne sais pas

¹⁵⁰ Dans la définition des épreuves parue en 2019 (très proche des définitions précédentes) : « Le candidat compose un devoir qui présente, de manière organisée, ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie, par des analyses précises, son interprétation et ses jugements personnels. »

pourquoi ce paragraphe retient mon intention... Je m'imagine dans ma tête la caricature de la vieille mégère qui roule tout le monde ». D'autres commentaires relèvent du jugement moral, par lequel le lecteur trouve dans le texte un écho à ses propres valeurs : par exemple, l'élève qui a pour pseudonyme « Swanny D » écrit : « Il veut tout faire pour que sa mère soit heureuse, c'est beau je trouve ». Le commentaire de Tristan, « La mère de Romain Gary pensait qu'il allait être un grand violoniste alors qu'il était vraiment pas bon », à côté du passage « Le "Aïe! Aïe!" qu'il poussait alors, en portant les deux mains à ses oreilles, est encore présent à mon esprit » relève de l'activité par laquelle « l'imaginaire du lecteur participe à l'installation de la cohérence mimétique de l'œuvre, c'est-à-dire aux relations de causalité qu'il est en mesure d'établir entre les divers événements et les actions des personnages » (Langlade, 2008, p. 53). La réaction esthétique, réponse de l'imaginaire à la forme du texte, est présente dans le commentaire d'« Elysée E » : « Je comprend maintenant pourquoi c'est aussi long et précis » au passage suivant : « je dévorais tous les livres qui me tombaient sous la main ou, plus exactement, sur lesquels je mettais discrètement la main chez les bouquinistes du quartier ». La notation relève selon nous de l'intuition que l'expérience de grand lecteur du narrateur peut être comprise comme la mise en abyme d'un processus d'écriture généreux, nourri par une intertextualité riche. Enfin, en marge du passage suivant : « C'est fini. La plage de Big Sur est vide, et je demeure couché sur le sable, à l'endroit même où je suis tombé », Nissia note : « J'aime beaucoup ce paragraphe, car il m'inspire beaucoup de choses », commentaire que Pierric commente à son tour : « Oui, il laisse beaucoup de différentes façons d'imaginer la suite ». Ces deux commentaires relèvent de ce que Langlade désigne comme une activité fantasmatique, et activent de surcroît une autre potentialité de l'outil, qui sert de support à un dialogue intersubjectif, à distance.

Ces traces de l'« activité fictionnalisante » des lecteurs, selon les différentes catégories de Langlade, confirment que cette première étape de la mésogenèse a permis d'amorcer la lecture subjective, en tout cas pour ceux des élèves qui sont intervenus dans les marges du texte.

La seconde étape de la mésogenèse correspond à la première heure de la séance, en classe. Les élèves travaillent en petits groupes de trois ou quatre élèves, un extrait différent du roman est confié à chaque groupe, il faut en préparer une présentation pour la séance suivante. Cécile explique en entretien qu'elle a choisi les extraits qui avaient suscité le plus d'interventions sur le logiciel lors de la première étape : l'enseignante a donc fait évoluer le milieu d'après la lecture des élèves, et pas d'après sa propre lecture du texte. La consigne telle que la donne Cécile en classe lui permet d'explicitier ses intentions :

J'ai choisi des textes qui avaient été annotés ou surlignés par des élèves de la classe, qui ont intéressé des élèves de la classe. Donc vous partez de la réception de vos camarades [...] ce que vous en

comprenez, pourquoi c'est intéressant, qu'est-ce qui a pu intéresser vos camarades, pourquoi ça les a titillés, pourquoi ça les a interpellés.

Ce sont donc les annotations des uns et des autres, dont le logiciel permet que tous les aient sous les yeux, qui sont proposées aux échanges, au regard du texte. Cécile explique en entretien : « ça les oblige à se couler dans la lecture d'un autre, en tout cas d'essayer d'imaginer la lecture de l'autre, et donc ouvrir un petit peu par rapport à leur propre réception du texte. »

Il s'agit donc d'étoffer la lecture personnelle par le biais de l'intersubjectivité.

La troisième étape de la mésogenèse correspond à la seconde heure de la séance, lors de laquelle les groupes rendent compte au reste de la classe de leur travail sur leur extrait. Un des élèves du groupe filme ses camarades, de manière à conserver une trace de leur présentation. Le texte dans l'édition du logiciel est vidéoprojeté, avec les commentaires en marge visibles pour tous, ce qui permet aux élèves de s'y référer. Le dispositif doit permettre que la lecture s'épaississe par la nécessité de l'exposer aux autres, en l'appuyant sur le texte.

La mésogenèse vise donc la production d'une matrice subjective puis son développement. Contrairement à ce qui se passait pour la séance de Fanny, dont nous avons souligné la discontinuité de la mésogenèse, le milieu didactique est de bout en bout soutenu par l'outil dont les fonctionnalités sont exploitées : le logiciel permet de recueillir les premières interventions dans les marges, il facilite, pour l'enseignante, le découpage des extraits qui ont suscité le plus d'interventions et, pour les élèves, la mutualisation de ces interventions.

2.6. Comparaison des topogenèses

Dans le cours de Fanny, deux répartitions différentes des tâches entre élèves et enseignante se succèdent dans les deux parties de la séance, sans entrer en synergie.

Durant la première partie de la séance, avec le logiciel, le travail interprétatif est partiellement dévolu aux élèves, même si les questions l'orientent. Il apparaît, à l'analyse, que les réponses des élèves sont susceptibles d'être exploitées pour construire le contenu visé par l'enseignante, d'après sa « fiche prof ». C'est notamment le cas des réponses à la première question, « Que pensez-vous des premières lignes de ce roman? », qui font bien apparaître, en germe, les caractéristiques et effets de sens du début *in medias res* et du mode de vision interne, deux notions dont l'apprentissage est visé. Ainsi « Rockett racoon » écrit : « Le début est spéciale, il n'y a pas de description ». On peut lire, en filigrane de cette réponse, la conscience d'un écart par rapport à un *incipit* traditionnel (présentation du contexte et des personnages). Il serait possible de faire construire aux élèves la notion d'un horizon d'attente, que le texte déçoit, ce que « Princesse Barbie du 74 » exprime aussi à sa manière : « On peut remarquer que ni le personnage, ni le contexte n'est présenté. Le texte est écrit comme si l'on le connaissait déjà ». Un retour réflexif sur une telle réponse pourrait permettre de faire prendre

conscience aux élèves qu'elle relève d'une posture de commentateur, qui serait désigné par la première occurrence du pronom indéfini, s'appuyant sur son savoir de relecteur, tout en objectivant le lecteur de première lecture, désigné par la seconde occurrence du même pronom, plongé sans guidage dans un monde qu'il ne connaît pas. « Manoe_m » écrit quant à lui : « Je pense que Jonas essaie d'exprimer ses sentiments sans pour autant savoir de quoi il parle ». Cette réponse nous semble sous-tendue par la compréhension fine d'un personnage qui a accès à des sentiments inconnus des autres membres de la communauté, d'où sa difficulté à dire ses sentiments puisque sa communauté, qui ne les partage pas, ne lui a pas appris les mots pour les dire. Ce que la suite du roman confirmera, puisque Jonas devient le passeur, dépositaire de la mémoire d'un monde ancien, où couleurs et émotions existaient encore. Un retour sur cette réponse pourrait faire apparaître le point de vue interne et ses effets sur la construction du personnage.

Or ces potentialités ne sont pas exploitées durant le temps de mise en commun, du fait que la classe revient à une topogenèse toute différente. Ainsi, Fanny dit en entretien qu'elle n'a rien changé à sa façon ordinaire de mener le cours dialogué durant la seconde partie de la séance :

Fanny : Pour eux, c'était en descente comme d'habitude, il n'y a que le support qui change.

E : Tu veux dire quoi en descente?

Fanny : C'est moi qui dirige les... [...] le chef d'orchestre, c'est moi-même.

La transcription des interactions, que nous avons enregistrées, montre qu'effectivement Fanny orchestre le cours dialogué (Veyrunes et Saury, 2009) de telle façon qu'elle amène les élèves à retrouver ce qu'elle a conçu à l'avance. Par exemple, elle a noté dans la « fiche prof », pour la partie « Un début *"in médias res"* » : « on est plongé de manière abrupte dans le récit, dans un monde inconnu avec règles inconnues, car : Utilisation du point de vue interne => Définition => Conséquences et intérêt ». Ce qu'elle fait émerger de l'échange suivant, sans s'appuyer sur ce que les élèves avaient noté lors de la première heure :

Fanny : Alors qui parle? Donc qui est le narrateur? Donc c'est un narrateur... Souvenez-vous, quand c'est un narrateur externe, on dit aussi narrateur inconnu, on ne sait pas qui raconte, par contre ici qui est-ce qui voit la scène?

Élève : Jonas.

Fanny : Voilà, on voit la scène à travers les yeux de Jonas. Souvenez-vous, est-ce que quelqu'un se souvient comment on appelle...?

(Réponse inaudible)

Vous y êtes presque, alors ce n'est pas le narrateur... il y a externe... souvenez-vous quand on est Dieu...

Un élève : Omniscient.

Fanny : Vous être en train de me donner quoi, là... le point de... le point de vue...

Un élève : Interne.

Fanny : Voilà, vous pouvez noter...

La division épistémique du travail entre l'enseignant et les élèves qui s'impose durant ce temps de cours dialogué entre, d'après nous, en contradiction avec celle qu'avait induite l'utilisation de l'outil, de sorte que les propositions interprétatives des élèves conçues à cette occasion restent lettre morte.

Dans la séance de Cécile, la division épistémique des tâches est définie, selon notre analyse, de façon telle qu'elle permet, par le biais des échanges intersubjectifs, l'épaississement des lectures subjectives ayant germé dans les marges du texte lors de la première lecture.

Avant la séance, l'enseignante a lu les interventions des élèves sur le logiciel, non pour les corriger, comme ce pourrait être le cas dans une topogénèse plus répandue, mais pour y puiser de l'information pour le cours. Elle l'explique en entretien :

Lire ne serait-ce que les quelques annotations, regarder les passages qu'ils surlignent, ça me permet, après, de partir des éléments du roman sur lesquels plusieurs élèves se sont arrêtés [...] ça me permet d'anticiper le cours en ayant déjà une idée de ce que les élèves ont pu aimer ou pas, sur quoi ils ont pu réagir, ce qui a pu attirer leur attention.

Pendant la première heure de la séance, la transcription des échanges entre les élèves dans les petits groupes, que nous avons enregistrés, montre comment les interactions nourrissent la lecture. C'est le cas dans le groupe d'Elena, qui travaille sur l'extrait dont elle a surligné le passage concernant « la gentille souris de Wilno ». Charles l'interroge sur son choix :

Charles : C'est toi qui as surligné ça... Pourquoi tu as surligné ça?

Elena : Je sais pas, j'aimais bien.

Charles : Ah! Ah! tu aimes les souris?

Elena : Nan, mais je te jure quand j'ai lu ça... quand j'ai lu ça ben moi j'ai pleuré!

Charles : Pleuré?

Elena : Ben oui parce que... je sais pas, c'est triste parce qu'il était gentil, il a terminé son existence dans les fours crématoires... Une petite souris, je sais pas... Je sais pas, c'est qu'il dit minuscule... minuscule... je te jure quand j'ai lu ça, ça m'a fait pleurer!

Les questions de Charles poussent Elena à faire un retour réflexif sur sa propre réception et ce qui l'a suscitée. Ce faisant, elle commence à l'étoffer en prenant conscience de l'importance pour elle du mot « minuscule ». Quant à Charles, qui faisait partie des élèves qui n'étaient pas intervenus dans les marges lors de la première étape, il commence à entrer dans le texte par le biais de l'échange avec sa camarade. L'étayage du travail de lecture est donc ici dévolu aux élèves, ce n'est pas l'enseignante qui incite au retour réflexif. En revanche, elle étaye au besoin le processus, notamment en apportant

les compléments culturels nécessaires à l'épaississement des lectures (par exemple, elle explique aux élèves la référence à Faust dans un des extraits).

Pendant la seconde heure, le groupe d'Elena et de Charles présente leur extrait, comme les autres groupes, au reste de la classe. Les élèves du groupe commencent par lire les notes qu'ils ont préparées, puis l'enseignante, qui a entendu les interactions en passant dans les groupes, relance les échanges sur l'image de la souris.

Cécile : Vous aviez parlé de la souris...

Charles : Il fait passer monsieur Piekielny pour une souris...

Elena : Pour une personne discrète parce qu'il dit « la gentille souris de Wilno », « sa minuscule existence », comme quoi il était un peu...

Cécile : Quelqu'un de pas très important?

Charles : Pour moi, il n'est pas très important, mais pour elle (montrant Elena) il est très très important... mais il était tellement discret qu'il paraît pas important, en fait.

Elena : Et aussi il y a le fait qu'après on a transformé monsieur Piekielny en savon... oui parce qu'il a été tué dans les camps juifs, il a été gazé... il a été tué dans les camps nazis... dans les camps de concentration...

Charles est conscient que s'être intéressé à la réception subjective d'Elena lui a permis de comprendre que si lui-même ne pensait pas que ce personnage était important, c'est parce qu'il paraît ne pas l'être à la première lecture. Ce qui conduit Elena à justifier l'intérêt qu'elle y a pris, et, ce faisant, à étoffer sa réception subjective : si ce personnage l'a interpellée, c'est qu'il représente tous ceux qui ont été gazés alors qu'ils étaient aussi discrets et innocents que lui.

C'est alors Charles qui va reprendre le développement, poussé par Cécile :

Cécile : Et qu'est-ce que vous pensez de ce chapitre?

Charles : Il est fort... Comment dire? Le chapitre, il est poignant. Il parle de mort, de la petite existence de monsieur Piekielny qui est mort dans un camp de concentration, c'est très poignant.

Cécile : Et pourquoi c'est poignant, ça? Comment l'auteur en a fait quelque chose de si poignant?

Charles : Vu comment il l'a écrit, la mini existence de la petite souris de Wilno, comme si c'était pas trop trop grave alors que... attendez je vais montrer le passage.

Elena : Page 50! (Charles agit sur l'ordinateur et Elena montre l'écran avec le passage surligné, qu'elle relit.)

Elena : C'est là! C'est là! (Elle lit.) Aujourd'hui, la gentille souris de Wilno a depuis longtemps terminé sa minuscule existence dans les fours crématoires des nazis, en compagnie de quelques autres millions de juifs d'Europe.

Charles : Et vous voyez ça c'est très poignant, parce qu'il parle de la mort de beaucoup de personnes dont monsieur Piekielny [...]

Elena : C'est pour montrer que c'était pas juste une personne juive qui est morte comme ça...

Les deux élèves interagissent pour développer une lecture initiée par Elena et que Charles s'approprié. Ils reviennent au texte, vidéoprojeté dans l'édition du logiciel, pour expliquer aux autres élèves de la classe comment l'écriture les a touchés. Cécile, quant à elle, étaye les interactions par des pressions ponctuelles à la justification et par l'appui sur ce qu'elle a lu des annotations des élèves dans *Glose* d'une part, ce qu'elle a entendu à l'heure précédente d'autre part. La topogenèse reste cohérente sur l'ensemble du processus : est dévolue aux élèves la conception de sens, mais aussi, partiellement, l'étayage de l'épaississement des lectures subjectives. L'enseignante, quant à elle, outre qu'elle apporte les savoirs utiles, encadre les échanges intersubjectifs en mobilisant ce qu'elle sait des lectures des différents élèves.

2.7. Comparaison des chronogenèses

Lors de l'entretien post-séance, Fanny insiste sur le fait que l'outil lui a fait perdre du temps : « On a passé deux heures sur une étude de texte qui n'est pas finie ». Cela s'explique selon nous par le fait que la chronogenèse du contrat ancien se superpose à celle qui est propre au nouveau contrat produit par l'introduction de *Glose*. En effet, nous avons vu qu'après le temps de travail sur *Glose* en autonomie, d'une cinquantaine de minutes, la classe revient pendant une trentaine de minutes à un fonctionnement habituel de cours dialogué, sans repartir des réponses notées par les différents élèves sur le support *Glose*. Au début, l'enseignante fait lire à chacun des binômes sa réponse à chaque question. Pourtant, le logiciel permettrait que l'ensemble des élèves, qui sont aux mêmes places devant les postes, aient sous les yeux les réponses de tous. Mais l'enseignante leur a demandé de tourner le dos aux écrans pour participer aux échanges. Or, à la différence d'un cours qui aurait été dialogué de bout en bout, la première partie de la séance s'étant faite avec l'outil, chaque binôme y a noté sa propre réponse à chaque question, de sorte que lire toutes les réponses serait chronophage. Après une dizaine de minutes passées sur la première question, Fanny décide de n'interroger pour les autres questions que les élèves qui lèvent le doigt. Peu d'élèves se proposent, donc une bonne partie des éléments notés dans le premier temps de l'activité reste inexploitée.

Cécile nous dit quant à elle en entretien :

L'outil permet d'expanser, en quelque sorte, le temps scolaire... c'est ça qui m'intéresse, c'est cette articulation entre travail personnel et travail collectif, entre travail dans la classe et travail hors la classe [...] j'avais envie que tout ça, ce soit lié.

De fait, en seulement deux heures, son contrat didactique nous semble permettre que se tissent ensemble, pour un même élève, lectures et relectures, comme le montre l'exemple d'Elena, mais

aussi que se tissent ensemble réceptions des uns et des autres, comme le montrent les interactions d'Elena et de Charles. D'après notre analyse, le logiciel, tel que Cécile l'utilise, l'aide à articuler le temps de l'expérience intime de la lecture subjective avec celui de la relecture. La première lecture avec réactions dans les marges constitue la matrice d'une lecture subjective, comme le montre l'exemple du passage qu'Elena a surligné. En classe, les échanges intersubjectifs en petit groupe, les étayages de l'enseignante puis la restitution à l'ensemble de la classe permettent que s'opère « l'enroulement spiralaire » par lequel s'étoffe la réception personnelle (Shawky-Milcent, 2014).

Conclusion

Au terme de cette étude, nous pensons que l'outil conceptuel des trois genèses est opératoire pour évaluer l'efficacité de l'application numérique *Glose*. Notre analyse comparative de deux cas nous permet de penser que pour que *Glose* aide les enseignants à atteindre leurs objectifs, il importe que le contrat didactique habituellement pratiqué soit repensé en fonction de cet outil. En effet, l'utiliser modifie nécessairement le milieu didactique, ce qui a des implications sur la gestion du temps et la définition des rôles des élèves et des enseignants. Dans la séance de Fanny, après un temps de travail avec l'outil, on revient au contrat habituel, avec la fiche élève contenant les axes de ce qui pourrait être un plan de commentaire. C'est ce qui explique selon nous que Fanny peine, comme elle le regrette elle-même, à atteindre ses objectifs : ce qui a été produit avec le nouveau contrat ne peut être mis à profit dans le cadre de l'ancien, tout se passe comme si elle craignait que l'outil ne la mène trop loin et que le processus devait reprendre à zéro. Par opposition, si Cécile se dit quant à elle satisfaite de sa séance, c'est selon nous parce qu'elle adapte les trois composantes du contrat à l'outil, que de ce fait elle met au service de ses objectifs.

L'étude détaillée du corpus est encore en cours, mais ces conclusions nous paraissent se vérifier pour les autres séances que nous avons observées. Elles nous semblent confirmer, s'il en était besoin, que les outils informatiques n'ont pas d'effets par eux-mêmes sur les pratiques d'enseignement/apprentissage (Amadiou et Tricot, 2014) et que tout dépend de la façon dont les enseignants les utilisent. Mais nous y voyons aussi des incidences possibles sur la formation des enseignants : comprendre les effets de cet outil sur les trois genèses du contrat didactique au travers de ces études de cas nous semble pouvoir aider les enseignants à utiliser les nouveaux outils de telle façon qu'ils leur soient un appui pour atteindre leurs objectifs. Pour ce qui concerne les deux séances que nous avons choisies, l'outil réussit mieux au projet de Cécile, qui pratique la lecture littéraire en mobilisant le sujet lecteur, qu'à celui de Fanny, qui la pratique en mobilisant le lecteur modèle. Nous formons l'hypothèse que le logiciel pourrait être adapté aux objectifs de Fanny, à condition qu'elle repense son contrat didactique en fonction de ce que l'outil apporte forcément de modifications aux trois genèses. En l'état actuel de notre recherche, nous ne pouvons le confirmer, mais nous avons au

moins l'exemple d'une séance, dont nous devons approfondir l'analyse, où les trois genèses nous semblent adaptées à l'outil pour construire une *lecture littéraire modèle*. Mais l'enseignante, comme c'est le cas de Cécile, y parvient grâce à des tâtonnements, sans disposer des outils qui lui permettraient d'analyser le remaniement du contrat qu'elle a réalisé et de se rendre capable de le renouveler à coup sûr. En cela, notre étude nous semble d'ores et déjà nous permettre de conclure que si les enseignants sont incités à utiliser un tel outil sans qu'une telle formation leur soit proposée, on peut craindre que l'outil s'avère être, comme pour Fanny, plutôt une gêne qu'un soutien.

Références

- Amadiou, F. et Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique : mythes et réalités. Retz.
- Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques. La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1985) La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). Pour une lecture littéraire : histoire, théories et pistes pour la classe (2e éd.). De Boeck Supérieur.
- Eco, U. (1992). Les limites de l'interprétation. Grasset.
- Fitch B. T. (2000). À l'ombre de la littérature. XYZ
- Fourtanier, M.-J. (2010). Entre corpus légitimes et lectures buissonnières, la formation du sujet lecteur. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir.), Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure (p. 167-176). Presses universitaires de Rennes 175.
- Gary, R. (1960). La promesse de l'aube. Gallimard.
- Goulet, M. (2011). Textes singuliers et texte commun. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), Le texte du lecteur (vol. 2, p. 65-75). Peter Lang.
- Iser, W. (1985). L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique. Mardaga.
- Jauss, H. R. (1978). Pour une esthétique de la réception (C. Maillard, trad.). Gallimard.
- Langlade, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- Le Goff, F. (2013). Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale. Dans S. Ahr et N. Denizot (dir.), Les patrimoines littéraires à l'école : usages et enjeux (p. 99-118). Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2009). La littérature après coup. Presses universitaires de Rennes.
- Lowry, L. (1994). Le passeur (F. Pressmann, trad.). L'École des loisirs. (Ouvrage original publié en 1992)
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. et Langlade, G. (2011). Le texte du lecteur (vol. 1-2). Peter Lang.
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9(2), 105-112.
- Picard, M. (1985). La lecture comme jeu. Éditions de Minuit.
- Roussel, S. et Tricot, A. (2014). Le numérique en classe : émancipation ou double peine ? Dans S. Brunel (dir.), De la didactique des usages numériques (p. 119-140). Éditions universitaires européennes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01023590/document>
- Rouxel, A. (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée au lycée. *Le français aujourd'hui*, 147(4), 57-66. <https://doi.org/10.3917/lfa.147.0057>

Rouxel, A. (2020). Mélanges. Dans B. Shawky-Milcent, N. Brillant Rannou, F. Le Goff et N. Lacelle (dir.), *Autobiographies de chercheur.se.s lecteur.ice.s scripteur.ice.s* (p. 188-201). Presses de l'Écureuil.

Rouxel, A. et Langlade, G. (2004). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses universitaires de Rennes.

Shawky-Milcent, B. (2014). *L'appropriation des œuvres littéraires en classes de seconde* [Thèse de doctorat, Université de Grenoble-Alpes, France]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01677062>

Veyrunes, P. et Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 169, 67-76. <https://doi.org/10.4000/rfp.1466>

Article 16

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2022). Un enseignement littéraire en classe inversée : les dessous d'un contrat. *Recherches en éducation*, 46.

La pratique de la classe inversée connaît un succès croissant. En France, une dynamique associatif¹⁵¹ s'est constituée pour la promouvoir et de très nombreux réseaux sociaux sont mobilisés pour permettre à ceux qui la pratiquent d'échanger et de travailler de façon collaborative. Elle ne se structure néanmoins pas comme un mouvement pédagogique classique exigeant de la part de ses membres le partage et le respect d'un minimum de principes communs. Il n'y a en effet pas de classe inversée, mais « des classes inversées » (Lebrun & Lecoq 2015), l'appellation recouvrant davantage des pratiques conçues comme innovantes par leurs initiateurs que comme l'incarnation d'un projet pédagogique homogène et partagé.

Cette recherche collective¹⁵² vise à comprendre ce qui fonde et structure l'engagement des « inverseurs » dans différentes disciplines scolaires, de manière à saisir les spécificités de cette pratique pédagogique en fonction des contenus enseignés. Cet article se consacre à l'étude du cas d'une enseignante de français de collège, dans le cadre d'une séquence consacrée à la lecture de poèmes engagés. Nous tentons de saisir le type de contrat qui la lie à l'institution scolaire au sens le plus général, mais aussi à ses élèves dans sa façon d'organiser la classe et son enseignement. Nous mobilisons pour cela un cadre théorique emprunté à plusieurs disciplines de recherche. À la sociologie de la profession enseignante et à l'analyse de l'activité car ces enseignants, bien que s'affirmant innovants, appartiennent à un collectif professionnel et produisent des gestes de métier. À la didactique de la littérature aussi, dont les concepts sont susceptibles de montrer si et en quoi la classe inversée change les attentes réciproques des maîtres et des élèves à l'occasion d'apprentissages dans une discipline particulière.

Avec cette enseignante (nommée ici Madame Arnoux), comme avec les six collègues inverseuses de son établissement de centre-ville d'une commune de la région parisienne, nous avons tenté, au long de deux années scolaires, de saisir ce qui a suscité ses pratiques mais aussi le rapport entre ce qu'elle propose à ses élèves et ce qu'ils en font. Pour cela et pour aller au-delà des sentiments de satisfaction qui accompagnent souvent les activités innovantes, nous avons tenté de confronter les propos des enquêtés à leur activité réelle en filmant des séances de cours, en collectant les supports mobilisés pour cela, les productions effectuées. Comme avec les autres enseignantes, nous avons

151 Invertissons la classe ! <http://www.laclasseninversee.com/>

152 Présentée dans l'introduction générale, voir aussi les articles 2, 3 et 4 de ce dossier (van Brederode ; Lussi Borer, Müller et Rubi ; Crinon et Ferone ; Baillet et Robin) .

effectué avec Mme Arnoux un entretien biographique initial d'une heure, puis un second de même durée, postérieur à une séance filmée avec sa classe, à laquelle nous l'avons auto-confrontée (Ria & Lussi-Borer, 2015). Nous l'avons également confrontée aux productions de ses élèves de troisième¹⁵³ ainsi qu'à des échanges enregistrés au sein des groupes de travail intervenus pendant la séance filmée. Les élèves ont été eux-mêmes observés et filmés. Puis 18 d'entre eux ont été auto-confrontés, en entretiens individuels d'une trentaine de minutes, aux traces de leur activité et de leurs échanges. Les entretiens et les échanges transcrits ont fait l'objet d'analyses qui, par le repérage des occurrences, des convergences ou oppositions significatives entre les acteurs, tentaient d'accéder au contrat plus ou moins tacite qui reliait l'ensemble des acteurs (Bernstein, 2007).

1. Un projet de métier : des attentes, des engagements

1.1. Un objectif d'émancipation

Madame Arnoux affirme clairement son objectif pédagogique majeur : contribuer à l'émancipation des jeunes qui lui sont confiés. Le travail sur les textes lui semble pour cela essentiel :

Moi je veux vraiment qu'ils réfléchissent. Pour moi c'est vraiment qu'ils comprennent qu'un texte, n'importe quoi en fait, on se pose des questions. Qu'on se pose des questions sur tout, qu'on n'a pas forcément de réponses, que l'objectif c'est pas la réponse. Ils sont très formatés : j'ai une question... on me donne une question, je dois apporter la réponse. [...] Ils prennent le monde vraiment tout le temps au premier degré, on a beaucoup de mal à leur faire décoder les intentions, les sous-entendus, les implicites..., ils sont super faciles à manipuler en fait... C'est du pain bénit. N'importe qui se pointe, n'importe quel politicien, quel publicitaire se pointe, il en fait ce qu'il veut.

Par exemple, quand elle travaille sur la littérature engagée, elle souhaite leur montrer qu'il est possible de s'associer pour lutter contre l'oppression et l'injustice, « *que cette force-là, ils l'ont, comme nous tous* ». Elle aimerait qu'ils comprennent « *qu'ils sont acteurs, qu'ils en font partie... qu'ils peuvent en être acteurs* ».

1.2. Des dilemmes et un espoir

Un tel objectif est cependant difficile à mettre en œuvre dans le contexte de « dilemmes professionnels » (Tardif & Lessard, 1999) que connaissent aujourd'hui les enseignants. Car dans le sillage de la massification scolaire, le maintien d'une forte sélectivité est en tension avec la recherche proclamée d'une école inclusive. Comme ses collègues, Madame Arnoux voudrait que ses élèves profitent davantage de l'opportunité qu'ils ont de se développer à l'école au lieu de se résigner à leur

¹⁵³ Élèves de 14-15 ans.

sort. Car si son collègue comporte une part de mixité sociale, il est néanmoins fréquenté par des jeunes déjà selon elle très abîmés par la vie :

Entre ceux qui sont dans les cités, qui ont des situations familiales compliquées, ceux qui ont subi déjà pas mal de racisme, parce qu'il ne faut pas se leurrer, le racisme au quotidien il est là. Il y en a qui ont complètement intégré l'idée que la société, il faut qu'ils fassent avec...

Les injonctions de l'institution sont pléthoriques et paradoxales (« *On n'arrive pas à tout faire tenir, déjà je trouve qu'on n'avance pas assez vite* »), le soutien insuffisant (« *On ne nous a rien demandé, on n'a pas été formés, enfin on est informés de la réforme du bac, mais je ne comprends pas qu'on n'ait même pas eu deux heures de formation. Juste pour dire : "attention maintenant le jour du bac il y a ça, il faut que les élèves soient préparés"...* »). Les élèves tendent à se comporter en consommateurs (« *Une fois qu'ils ont observé quelque chose, que ce soit sur le fond sur la forme, pour eux, en fait, le travail est fait, on a beaucoup de mal à passer à l'étape de : pourquoi ça ?, dans quel but ?, sous cette forme-là ?, pour servir quel fond ?* ») et à se démobiliser (« *On a beaucoup d'élèves qui veulent des secondes générales pour lesquels les différents conseils de classe ont dit que c'était soumis au troisième trimestre et tout et malgré tout, ils sont pas là* »).

L'idée de « *faire autrement* » s'est alors imposée à l'occasion de sa rencontre avec l'association *Inversons la classe !* :

Ça faisait un moment que j'avais envie de changer parce que ça ne marchait pas. [...] Moi, mes classes, j'avais pas d'élèves sur les tables, hein. Mais, j'avais pas l'impression de leur apporter ce qu'il fallait, clairement. C'est parce que j'avais vraiment besoin de faire des choses autrement, mais vraiment autrement, en profondeur, que je me suis intéressée à la classe inversée, que je me suis intéressée au concept de la classe inversée...

Elle a progressivement enrôlé d'autres collègues pour monter une équipe innovante dans l'établissement, ce qui n'est pas allé sans ruptures au sein du collège.

1.3. Choisir son camp

D'après Madame Arnoux, le choix de la classe inversée est perçu par ses détracteurs comme une sorte de démagogie professionnelle, un abandon des élèves livrés à eux-mêmes lorsqu'ils doivent préparer chez eux les séances à venir, une manière de se simplifier le travail. L'équipe des inverseurs adresse aux autres collègues, présentés comme passésistes et peu dévoués aux élèves, des reproches symétriques :

« Alors il en a une avec qui je n'ai aucun niveau en commun, donc on ne parle juste pas, je parle du Français là, alors elle, de toute façon, sa Bible, c'est le Bled, les cahiers qu'on avait il y a quelques années, grammaire et activités, elle ne vit qu'avec ça. [...] Elle, son objectif, c'est d'en faire le moins possible, c'est de faire ses 18 heures et... d'en avoir le moins possible »

Il y a donc deux camps, inconciliables, qui peuvent s'ignorer la plupart du temps, mais règlent des comptes lors des conseils de classe. Il y a « eux » et « nous » et, concernant l'enseignement du français, deux versions exclusives l'une de l'autre :

En ce moment effectivement, en français, dans ce collège, il y a un gouffre, il y a Madame Arnoux d'un côté, le français de Madame Arnoux, et il y a le français des autres. Et pour en avoir discuté avec l'ancien CPE, les sixièmes c'est un choc pour eux. C'est pas la même matière en fait, c'est pas la même matière...

Mais que fait donc, avec ses élèves, Madame Arnoux, que les autres ne font pas ? « *Je les oblige à réfléchir et je pénalise le fait qu'ils ne réfléchissent pas ! Et ça, ça pèse !* »

Les inverseurs ressemblent à ce que Robert King Merton (1965) nommait des « conformistes déviants ». Il ne s'agit certes pas, dans leur cas, d'activités criminelles, mais ils recourent eux aussi à l'innovation pour atteindre d'une manière non canonique des objectifs sociaux qu'ils estiment par ailleurs parfaitement légitimes. Le paradoxe est que, habituellement, les innovateurs veulent substituer d'autres buts à ceux que l'institution fixe pour l'école. En l'espèce, les inverseurs partagent ceux prônés par la noosphère éducative : ils sont acquis à la nécessité de développer la réflexivité des élèves par leur mise en activité, de favoriser leur autonomie, de former aux compétences, de pratiquer la différenciation. À l'inverse, ceux qu'ils taxent de conservatisme ne se retrouvent que peu dans les finalités contemporaines. Mais là où les premiers estiment que les modalités classiques (le cours magistral et frontal, la classe « en autobus », le travail solitaire des élèves...) ne conviennent plus, les seconds veulent au contraire maintenir les devoirs, les classements, les notes, le travail seul en classe fermée... Les inverseurs se sentent légitimés à changer la pédagogie traditionnelle du fait qu'ils prennent au sérieux les préconisations institutionnelles, mais, s'estimant trop peu appuyés par les prescripteurs, ils tentent de développer autrement du genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) pour pouvoir réaliser ce qu'on leur demande de faire.

1.4. Une pédagogie « franchisée »

Appartenir au camp des innovants n'implique ni suivisme, ni prosélytisme. Il s'agit plus d'« en être » et de faire « autrement » que d'adhérer à une doctrine et d'en respecter les préceptes. Toutes proportions gardées, la classe inversée apparaît comme un label de pratiques innovantes¹⁵⁴ qui se décline à la manière des franchises commerciales, laissant une grande part au pragmatisme et à l'adaptation locale. Il est possible de faire son miel en butinant sur la Toile sans être soi-même producteur de ressources pour d'autres. Madame Arnoux, pour sa part, n'a pas l'impression d'« avoir

¹⁵⁴ Comme en atteste le changement de dénomination du désormais « Congrès des classes inversées et des pédagogies actives » de juin 2019.

inventé l'eau chaude », elle ne poste pas sur la Toile de dispositifs pédagogiques dont d'autres pourraient se saisir, « *ce qui n'est pas très productif, j'ai bien conscience des limites de la chose !* ».

Le travail de veille qu'elle opère pour elle et ses collègues sur ce qui est proposé au titre de la classe inversée ne donne lieu à des confrontations ni dans la communauté de l'inversion, car elle n'est qu'utilisatrice, ni au sein du collège, car chacune reste parfaitement libre de ses choix. Prenant le cas d'une enseignante de français considérée sur les réseaux sociaux des inverseurs comme une icône de la classe inversée, elle déclare :

« Autant j'admire son travail, autant je ne me vois pas enseigner comme elle. Je pense que j'apprécierais grandement et apprendrais beaucoup de choses d'un véritable échange mais quand je vois passer ses séquences, je regarde, j'admire, je reste à distance. »

Elle-même n'utilise pas de capsules comme ses collègues scientifiques de l'établissement, mais elle suppose et admet qu'elles ont un intérêt pour elles dans leurs disciplines. Le plus petit dénominateur commun est, de fait, de trouver les moyens de faire ce qu'on a à faire avec, comme critères irréfutables, le plaisir des élèves et des enseignants à travailler autrement.

L'inscription dans le camp moderniste d'une part, la volonté de changer la pédagogie d'autre part engagent à des contrats différents vis-à-vis de l'institution et des élèves. Il s'agit de se comporter comme un groupe professionnel solidaire et collaboratif, mais aussi d'organiser autrement la classe. Pour Madame Arnoux, c'est surtout le travail de groupe des élèves qui aide à remplir la seconde condition. L'aspect numérique, signature ordinaire des pratiques de classe inversée, se réduit pour elle à l'usage d'un padlet qui permet aux élèves de consigner et consulter les traces de l'activité collective. Comme le cours magistral, voire dialogué, « *formate les élèves* », les faire travailler exclusivement en îlots les aide à « *croiser leurs regards* » pour construire leur autonomie et à bénéficier de son aide sur le temps dégagé.

La mise en activité en groupes, commune aux inverseurs de différentes disciplines étudiés dans la recherche globale, valide bien le souci de la classe inversée relatif à l'implication des élèves. Suffit-elle néanmoins à organiser un contrat didactique qui permette d'atteindre les objectifs émancipateurs poursuivis ?

2. Un projet d'enseignement de la lecture littéraire

2.1. Contexte et finalités

La séance que nous avons observée était consacrée à la lecture de poèmes du XIX^e et du XX^e¹⁵⁵. Les élèves étaient répartis en ilots. Tous les groupes avaient reçu la même consigne mais chacun travaillait sur un poème différent, ce qui est une des caractéristiques de la classe inversée de Madame Arnoux (étude d'un poème par chaque groupe et non d'un même poème par toute la classe comme c'est le plus souvent le cas dans la discipline). Madame Arnoux avait demandé aux élèves de faire une recherche biographique sur leur auteur avant la séance, et d'écouter leur poème lu par elle-même, enregistré et disponible sur le padlet. Lors de la séance suivante, chaque groupe devait lire le poème à voix haute et restituer au grand groupe l'étude réalisée pendant la séance observée.

Madame Arnoux explique en entretien avoir voulu donner à ce travail une double finalité. D'une part, former des lecteurs amateurs de littérature, capables de mener une lecture personnelle des textes : « *Quand tu es prof de français, il faut respecter le texte et ses lecteurs [...]. Ils n'apprendront jamais à aimer [les textes] si tu les guides tout le temps* ». Cet objectif s'insère dans son projet d'émancipation des jeunes qui lui sont confiés. C'est dans la logique de cette mission qu'elle évite de leur imposer sa propre lecture et de leur faire « *servir la soupe* » interprétative qu'elle aurait prévue à l'avance. Elle considère donc que le rôle de l'enseignant de français est d'apprendre à ses élèves à mener une lecture littéraire, c'est-à-dire à interagir avec le texte de manière à construire leur propre trajet interprétatif (Louichon, 2011). Madame Arnoux précise : « *Le texte les interpelle. [...] Ils voient le pathos, ils sont sensibles...* » Les intuitions des élèves peuvent donc être un matériau de travail. Elle s'approche ici du paradigme didactique du sujet-lecteur (Langlade & Rouxel, 2004) : l'enseignant gagne à inviter ses élèves à puiser dans leurs ressources personnelles, leurs réactions effectives, leurs émotions, pour nourrir leur interprétation du texte. Apprendre à l'élève comment partir de sa lecture subjective favorise son appropriation du texte : « *il fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire* » (Shawky-Milcent, 2017, p. 36). Ce type de lecture est en cours d'institutionnalisation dans la discipline (Vibert, 2011) ; les programmes de collège actuels (2018), demandent de rechercher simultanément, dans les œuvres proposées à la lecture des élèves, « *des enjeux littéraires et de formation personnelle* »¹⁵⁶.

D'autre part, Madame Arnoux dit poursuivre une autre finalité qui, elle, n'est pas explicitement prescrite par les programmes de troisième : elle souhaite « *commencer à entrer tout doucement dans*

155 Aragon, « Strophes pour se souvenir », *Le Roman inachevé*, 1956. Aragon, « Je vous salue ma France », *Le Musée Grévin*, extrait du poème VII, 1943. Eluard, « Courage », *Au rendez-vous allemand*, 1945. Eluard, « Liberté », *Poésie et vérité*, 1942. Hugo, « Souvenir de la nuit du 4 », *Les Châtiments*, 1853. Pasternak, « Le prix Nobel », *L'Éclaircie*, 1959

156 Ministère de l'éducation nationale (2018). Programmes de collège. Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

le commentaire composé »¹⁵⁷, c'est-à-dire à préparer au lycée dès le début de l'année de troisième (nous sommes en novembre). Il y a selon elle « *un fossé entre la troisième et la seconde* » dans la discipline telle qu'elle est généralement enseignée, de sorte que pour mieux servir l'institution, il faut anticiper ses prescriptions. Or l'exercice de commentaire littéraire, tel qu'il est actuellement défini pour le baccalauréat, favorise une lecture distanciée : il s'agit de mettre en forme une interprétation communicable à tout destinataire et soigneusement justifiée par l'analyse du texte et de son contexte.

Pour orchestrer ses deux objectifs, Madame Arnoux doit apprendre à ses élèves à mener une lecture subjective et à l'exposer tout en lui agrégeant des savoirs issus de la culture scolaire et extra-scolaire, littéraire ou générale, des analyses fines de l'écriture, des propositions d'autres lecteurs... Tout ceci en réussissant son projet de classe inversée. Elle souligne en entretien que « *c'est compliqué de remplir tous les objectifs* ».

2.2. Le contrat didactique

Le contrat didactique (Brousseau, 1998) lui permet-il de réaliser ces différentes finalités ?

2.2.1. La consigne

Pour ce qui est du milieu didactique, chaque groupe dispose du texte et d'une fiche intitulée « *Éléments de versification et de métrique* »¹⁵⁸ La consigne est rédigée ainsi :

« Vous vous répartirez les rôles suivants : un maître du temps, un ou deux secrétaires et un maître du bruit chargé de rappeler à l'ordre les membres du groupe qui lèvent la voix.

Vous disposez de 45 minutes pour préparer une étude de ce texte qui respectera le plan suivant :

Une présentation générale des caractéristiques de votre poème

Trouver 2 à 3 thèmes abordés par l'auteur et expliquer comment il les a exploités, traités, les messages qu'il veut faire passer.

Mettre en lien le texte et l'engagement du poète en vous appuyant sur les recherches que vous avez faites en amont.

Vous entraîner à une lecture expressive en groupe qui permettra à vos camarades de l'apprécier à sa juste valeur.

La restitution se fera par l'ensemble du groupe, dans l'ordre suivant : la lecture expressive, puis l'explication du texte, le corps de votre travail. »

157 Comme beaucoup d'enseignants très attachés à former les élèves à structurer leur commentaire, Madame Arnoux conserve l'adjectif « composé », qui a disparu des désignations officielles de l'exercice du baccalauréat depuis 1994

158 Définitions et exemples de types de vers, de rimes, de strophes et de procédés métriques et phoniques.

Que nous apprend l'analyse point par point de cette consigne ?

Du début à « le plan suivant »

Ce passage est consacré au cadrage opérationnel du travail : organisation du temps et du groupe. Selon Sylviane Ahr et Patrick Joole (2010), un groupe de travail peut, dans l'idéal, fonctionner comme une communauté interprétative, faisant interagir les lectures subjectives des différents élèves pour produire une lecture collective, riche et plurielle. Mais rien ne vient ici cadrer, sur le plan cognitif, cette transaction des lectures. C'est le projet pédagogique de l'inversion qui prime : les groupes doivent pouvoir s'organiser pour travailler en autonomie pendant 45 minutes.

De « une présentation générale » à « faire passer »

Il s'agit ici du contenu didactique. Pour la « présentation générale des caractéristiques de [leur] poème », c'est une description de la forme qui est attendue : l'enseignante incitera d'ailleurs les élèves, pendant la séance, à consulter leur fiche « éléments de métrique et de versification ». L'alinéa suivant demande de « trouver 2 à 3 thèmes » et d'en analyser le traitement pour interpréter « les messages qu'il [l'auteur] veut faire passer ». Madame Arnoux nous explique en entretien que « c'est à terme le commentaire composé » qu'elle vise ici. On peut, à la lumière de cette remarque, comprendre que les différents alinéas de la consigne correspondent aux différentes étapes d'un commentaire type pour l'épreuve du baccalauréat : présentation du texte dans l'introduction, puis plan thématique, chaque partie étant consacrée à l'étude d'un thème. Tout se passe comme si le groupe devait produire, en suivant la consigne point par point, un mini-commentaire. Mais les élèves doivent comprendre qu'il faut relier « caractéristiques du poème » et effets de sens, de manière à traiter la forme comme signifiante et non comme l'habillage d'un sens qui existerait indépendamment d'elle. Ils doivent aussi savoir que leurs échanges sont à finaliser simultanément par la construction collective d'une interprétation plurielle du texte et par la préparation de l'exposé de cette interprétation, suivant le plan imposé.

De « mettre en lien » à « en amont »

Les élèves sont invités à chercher dans l'expérience de l'engagement vécue par l'auteur, qu'ils ont découverte lors de leur recherche biographique, des éléments explicatifs du poème. Cette consigne favorise le projet pédagogique d'inversion puisqu'elle permet de faire le lien entre le travail en classe et la préparation menée en amont. Comme il leur est demandé de « *mettre en lien le texte et l'engagement du poète* », connu d'après sa biographie, on peut craindre que certains élèves ne comprennent que le texte n'est qu'une aimable mise en forme d'un message qui lui préexisterait et

dont la biographie donnerait la clé. Ce qui s'opposerait à l'objectif que Madame Arnoux poursuit de former un lecteur capable d'interpréter le sens de façon personnelle. En entretien, elle insiste sur cet objectif de lecture personnelle en disant que si les élèves « *s'emparent d'un truc qui les fait aller là où tu ne voulais pas forcément qu'ils aillent, mais [qu'] ils vont dans un endroit qui a du sens, qui est cohérent avec la matière* », il faut les laisser y aller. Il semble donc que la volonté d'émarger au modèle pédagogique de l'inversion soit susceptible d'opacifier son objectif didactique.

La fin de la consigne

Elle concerne la lecture expressive, que le groupe d'élèves doit préparer et présenter. Cet exercice oral est susceptible de permettre au lecteur de mettre en voix le texte en fonction de l'interprétation qu'il en fait, et d'expliciter ses choix, enrichissant du même coup, en retour, sa lecture (Rouxel, 2006). Mais le travail des élèves n'est pas étayé en ce sens : il n'est pas donné de consigne pour les inciter à mettre en évidence par leur lecture du poème la façon dont ils le comprennent.

Cette consigne nous semble donc susceptible de permettre, d'une part, que les élèves travaillent en petits groupes autonomes, chacun sur un texte, pendant 45 minutes ; d'autre part, qu'ils reviennent, en classe, à leur travail préparatoire, hors classe, sur la biographie de l'auteur : c'est le projet de classe inversée tel que le définit Madame Arnoux. Mais, on peut craindre que cette consigne ne produise des malentendus, certains élèves pouvant comprendre que l'essentiel est de retrouver un sens préalablement défini par la biographie et non de concevoir du sens, de produire collectivement un texte normé et non de construire une interprétation plurielle nourrie de la diversité des lectures individuelles. C'est-à-dire qu'on peut craindre que l'articulation des deux objectifs didactiques de Madame Arnoux, apprentissage du commentaire et conception d'une interprétation personnelle, ne lui soit rendue particulièrement difficile par la nécessité de faire tenir le projet pédagogique de la classe inversée.

2.2.2. Les interactions entre les élèves

Pour savoir comment les élèves travaillent durant la séance, nous nous appuyons, à titre d'exemple, sur les échanges tenus dans l'un des groupes. L'étude des enregistrements dans les autres groupes donne lieu aux mêmes conclusions. Le groupe étudié travaille sur « Souvenir de la nuit du 4 » de Victor Hugo. Pour rappel, ce poème à visée polémique met en scène une pauvre vieille à qui on ramène le corps de son petit-fils tué par une balle perdue le 4 décembre 1851, lors du soulèvement populaire qui eut lieu deux jours après le coup d'état de Louis-Napoléon Bonaparte. La grand-mère déplore cette mort injuste, dont le poète attribue la responsabilité à Napoléon III.

En début de séance, les quatre élèves cherchent à s’acquitter de la première partie de la consigne, soit la « présentation générale des caractéristiques de [leur] poème ». Ce sont les éléments de versification et de métrique qui retiennent leur attention¹⁵⁹ :

C’est tous des alexandrins

Ses versets sont tous en 12...

Ses vers

Sont tous constitués d’alexandrins.

Ses vers sont tous constitués d’alexandrins, c’est pas mal ça !

Non non

Et pourquoi c’est pas bien ?

ça se dit pas, non non...

Dans son poème de « La Nuit du 4 », tous ses vers sont des alexandrins

Non (...)

De la ligne 4, tous ses versets sont en alexandrins, voilà, basta

Tous les vers

Pas tous ses vers

Tous les vers voilà

Écris !

Sont en alexandrins

Ces échanges montrent qu’à ce stade du travail, les élèves se soucient simultanément de l’identification des caractéristiques formelles du poème et de la formulation correcte de leur texte. Ils ne font pas d’erreur dans le décompte des syllabes, l’identification de la disposition des rimes (effectivement suivies), le repérage des enjambements (procédé métrique qui consiste à reporter sur le vers suivant un ou plusieurs mots d’un groupe syntaxique commencé au vers précédent). La formulation de la description de ces caractéristiques fait davantage débat : ils hésitent entre écrire que les vers sont « en 12 », « en alexandrins », sont « constitués d’alexandrins », ou « sont des alexandrins ». Cette dernière proposition, correcte, n’est pas celle qui l’emporte. Une nouvelle régulation interne au groupe, plus heureuse, les fait trancher entre *vers* et *versets* pour le terme adéquat. Ils apprennent donc à écrire les exercices scolaires en s’appropriant les formulations spécialisées (même si l’hésitation sur le mot « alexandrin » montre que la notion n’est pas dominée). Mais ils s’interrogent peu sur le sens, c’est-à-dire qu’ils manquent l’objectif principal déclaré par l’enseignante.

¹⁵⁹ Les enregistrements réalisés ne permettent pas de distinguer les élèves qui parlent ; un enregistrement vidéo y aurait aidé, mais il nous a semblé que la caméra, plus visible, aurait risqué de produire trop d’effets sur les échanges.

La suite des échanges confirme que les impératifs de production d'un texte écrit et de correction scolaire priment sur la compréhension/interprétation du texte. Le souci de la norme orthographique et de l'évitement des répétitions donne notamment lieu à plusieurs débats, qui stoppent souvent la réflexion sur le sens quand elle s'ébauche. À plusieurs reprises, les échanges conduisent à trancher pour un mot non parce qu'il est jugé plus juste qu'un autre mais plus élégant, sans doute plus scolaire (par exemple, l'enfant sera dit « *décédé* » et non *mort*, alors que c'est ce second mot qui est utilisé dans le texte). Les discussions portent généralement sur la façon de bien dire ce qui n'a pas été discuté. Nous en proposons pour exemple la transcription de la fin des échanges enregistrés.

Parce que le pauvre, l'enfant il avait rien fait à la base

Ouais

Le pauvre [...]

Car Victor Hugo... car Victor Hugo... car Victor Hugo... ben il emploie les mots que la grand-mère...

En fait il y était

Il y était

Car Victor Hugo s'empaigne de son vécu

S'imprègne... s'IMprègne

Non empaigne ça veut dire...

Genre par exemple, je sais pas expliquer, s'empaigne, aide-moi à le dire...

En fait oui genre il s'empare... c'est un peu plus... recherché on va dire...

(Écrivant) Le réalisme car Victor Hugo s'empaigne de son vécu

S apostrophe e m p r e i g n e

[...] On y trouve des passages... pas choquants...

Abominables !

Des passages abominables... abominable il y a deux b ?

Non

Son crâne était ouvert (échanges pour recopier la citation)

Mais c'est violent aussi parce que aussi il n'y a pas eu un mort, il y en a eu plusieurs...

Parce que on en a tué d'autres...

Non mais c'est violent parce que regarde... c'est violent parce que genre on tue des garçons, des vieux, on tue n'importe qui...

Ç'aurait été un vieux ç'aurait été encore... non mais désolée de dire ça mais...

Mais un vieux...

On parle aussi de violence car (écrit)... de violence... car tout le monde est touché... enfant euh... deux points moi je mets enfant euh... femme et homme de tout âge...

La mention du « *pauvre enfant qui n'avait rien fait à la base* », reprise par une des interlocutrices (« *le pauvre !* ») est une incontestable entrée dans la lecture interprétative du texte par l'appui sur les émotions ressenties. L'une des élèves a l'intuition que les paroles de la grand-mère, rapportées au discours direct, sont un lieu de production du pathétique, ce qui aurait pu les conduire à l'apostrophe « monsieur » réitérée (« monsieur, il n'avait pas huit ans ! »), et au sens politique qui lui est donné dans la suite du poème par une intervention du narrateur : « Monsieur Napoléon, c'est son nom authentique ». Mais cette piste, essentielle, est abandonnée au profit de deux préoccupations qui s'imposent comme prioritaires : puisqu'il faut utiliser les éléments biographiques lus en amont, il faut bien dire qu'Hugo « *y était* ». Et puisqu'il faut produire un discours normé, il faut choisir entre écrire qu'il « *s'imprègne* » de son vécu et qu'il s'en « *emprègne* », ce second verbe, néologisme visiblement construit comme un mot valise composé de s'empare et de s'imprègne, étant jugé plus « *recherché* » et pour cela préféré. Ce n'est qu'en toute fin de séance que les élèves reviennent au sens et que s'engage un échange qui aurait pu donner lieu à un débat interprétatif sur l'importance de l'identité des victimes (le meurtre d'un « *vieux* » aurait-il produit le même effet ?). Mais la nécessité d'avancer dans l'écriture, alors que la séance touche à sa fin, ne laisse pas de place aux échanges à ce propos.

L'enseignante, confrontée *a posteriori* à cette transcription, dira en entretien :

Pour moi, là, ils travaillent. [...] Ils parlent vraiment du boulot. Ça c'est sûr. Parce que c'est vraiment le reproche qui est fait au travail en groupe, ils se disputent etc. [...] Ce qu'ils ne disent pas c'est pourquoi c'est un enjambement, en quoi est-ce que l'enjambement apporte quelque chose... si on devait prendre le temps de retravailler... moi c'est mon rêve d'avoir le temps de retravailler...

Confrontée au temps contraint, elle arbitre en donnant la priorité au projet pédagogique de les faire collaborer sans se disputer.

2.2.3. Les interactions entre les élèves et l'enseignante

L'enseignante, lors d'un passage dans le groupe, leur dit :

C'est à vous de choisir, mais c'est un enfant qui meurt pour des raisons politiques qui le dépassent et auxquelles il n'avait rien à voir, du coup le poème de Victor Hugo est lui-même politique. Donc vous pouvez aussi choisir, ou pas, d'en parler. C'est un poème très riche, vous n'êtes pas obligés de parler de tout.

Elle attire l'attention des élèves sur l'interprétation politique du texte mais ne la leur impose pas. On peut penser que c'est parce qu'elle considère que saisir le message politique n'est pas indispensable pour une compréhension suffisante de ce poème en troisième. Mais, confrontée en entretien à ce

verbatim, elle expliquera que c'est au nom de la motivation des élèves qu'elle le fait, et pas au nom de leur formation de lecteurs :

C'est vraiment très, très difficile de rendre les élèves acteurs face au texte. Ils ont des années de passivité derrière eux, donc, si tu veux réussir à ce qu'ils s'en emparent, même imparfaitement, s'ils passent à côté d'un truc qui est normalement flagrant [...] je préfère qu'ils restent là-dessus plutôt que : "en fait, le gros truc, on l'avait pas vu". Je veux pas qu'ils restent sur cette impression alors qu'ils ont vachement bien travaillé.

Madame Arnoux constate donc que la dialectique qui devrait faire se correspondre contrat et milieu (Sensevy & Mercier &, 2007) ne fonctionne pas, les élèves ayant une trop faible expérience du travail autonome. Sans envisager de remédiation, elle donne la priorité à la mise au travail en autonomie des élèves en petit groupe, c'est-à-dire à son projet pédagogique. Tout se passe comme si son projet didactique d'articuler lecture subjective et apprentissage du commentaire passait au second plan : il faut d'abord opérer, grâce à la classe inversée, une forme de réassurance. L'objectif que les élèves travaillent sérieusement et s'engagent en confiance dans le travail en petits groupes semble prendre la priorité sur la compréhension/interprétation du texte. Le projet pédagogique est analysable comme une forme d'empêchement partiel du contrat didactique. Les entretiens avec les élèves nous semblent le confirmer.

2.2.4. Le retour des élèves du groupe sur leur travail

Confrontés aux traces de leur activité trois semaines après la séance, ces différents élèves ont un souvenir très différent du texte et du travail qu'ils ont réalisé.

L'un d'eux, que l'enseignante évalue comme un élève en grande difficulté, peine à reconnaître le poème de Victor Hugo parmi les six poèmes du corpus. Il se rappelle qu'« *il fallait trouver des figures de style, des enjambements* » et dire qui était l'auteur « *en quelle année il était né [...] pourquoi il avait écrit ça, dans quelles circonstances, en quelle année il avait écrit ça, pourquoi il avait écrit ça* ». Poussé à préciser par l'enquêteur, il dit qu'il « *y avait des crimes dans le texte, enfin je crois, je me souviens plus trop [...] l'enfant il est mort, ils tuaient des enfants.* » Mais interrogé sur l'identité des meurtriers, il répond qu'il ne s'en souvient pas.

Ses camarades, évaluées comme de bonnes élèves, sont satisfaites de leur travail, qui leur a valu une bonne note. Cependant, l'une d'elle se rappelle le titre du poème et les thèmes proposés par le groupe, mais a un souvenir très vague de son propos : « *Je crois qu'il écrivait à sa grand-mère ou quelque chose comme ça* ». D'après ce qu'elle en dit, ses efforts pendant la séance ont surtout porté sur la correction de l'expression écrite, notamment l'évitement des répétitions : « *je sais pas pourquoi, mais, quand j'écris, en français, j'ai envie que ce soit bien [...] parce que on m'a souvent dit que dans mes rédactions, je reprenais les mots, du coup, maintenant, je le fais plus.* » Elle explique

que le groupe a dû se presser pour produire un texte correctement rédigé, ce qui a vraisemblablement pris le pas sur la lecture littéraire, alors même qu'un tel écrit n'était pas demandé, puisqu'il s'agissait de préparer une présentation orale : « *on se dit qu'on a peur d'avoir une mauvaise note, c'est surtout ça. Du coup, on se dépêche, on a toujours ce stress de ne pas avoir terminé* ». L'objectif de production, d'ailleurs redéfini par rapport à la consigne, a pris le dessus sur l'objectif d'apprentissage que se donnait l'enseignante (Meirieu, 1997).

En revanche, une troisième élève du même groupe parle longuement de sa compréhension du texte :

On s'est dit : "ça se fait pas, la mamie, elle est pas bien, elle pleure, et le petit garçon, il est mort comme ça". Parce que c'était vraiment violent, je me souviens, il y avait plein de blessures [...] il y avait du sang sur sa tempe. Et c'est là qu'on a compris qu'il fallait pas trouver les rimes mais qu'il fallait approfondir sur l'histoire.

Elle explique que l'intervention de l'enseignante l'a confortée dans l'idée que l'interprétation devait prévaloir sur la description de la forme : « *après j'ai entendu politique, et là j'ai compris, j'ai compris que c'était pas que des enjambements !* » Pourtant, cela n'apparaît pas du tout dans l'écrit de préparation à l'oral du groupe, qui ne comporte qu'un traitement point par point, rédigé, de la consigne.

L'une des élèves du groupe a donc profité de ce travail comme d'un tremplin qui lui permet, le jour de l'entretien, de proposer une lecture appuyée sur le sentiment d'injustice qu'elle a ressenti, qu'elle épaissit de la dimension politique dont elle commence à prendre conscience. Mais ce n'est pas cas de ses camarades : tout se passe comme si le contrat didactique donnait lieu, en fonction des élèves, à des apprentissages de qualité très inégale au regard des attendus disciplinaires en lecture littéraire.

Conclusion

L'enquête sur le travail d'une enseignante se réclamant de la classe inversée met en évidence qu'être professionnellement et pédagogiquement innovant ne suffit pas toujours à régler, quels que soient son engagement et sa bonne volonté, la question des contrats didactiques différentiels (Rochex & Crinon, 2011) qui peuvent se mettre en place au sein d'une même classe. L'exposition à de mêmes savoirs donne lieu chez les élèves à des réceptions très différentes et différemment convergentes avec ce que l'enseignant pense avoir proposé. La mise au travail autonome sous forme d'îlots, avec ce qu'elle suppose de mobilisation personnelle des élèves, peut apparaître comme une manière de contourner cet obstacle majeur. Nous voyons cependant, à propos de cet épisode d'étude de poésies, des élèves, incapables de reconnaître, trois semaines après l'exercice, le texte étudié ainsi que celui rédigé à plusieurs, qui participent plutôt à un jeu perdant-perdant (Sensevy & Mercier, 2007). D'autres, les plus nombreux, s'acquittent du travail de groupe, mais adoptent une démarche très descriptive qui leur fait surtout produire un texte scolairement admissible. Une minorité, enfin,

s'approprié les consignes en s'appuyant sur des compétences bien installées, et se dirige, à partir d'une réception subjective, vers une lecture littéraire saturant les attentes actuelles de la discipline scolaire. Si la relation de transmission de savoirs du maître à l'élève peut inciter ce dernier à la passivité, le travail de groupe, incorrectement régulé peut, de son côté, susciter un conformisme peu propice à l'attitude critique. En particulier quand l'objectif fixé est essentiellement celui d'une production collective dans un laps de temps resserré, ce qui est le cas de la séance analysée plus haut. Les débats interprétatifs qui surgissent entre élèves peuvent être très rapidement éteints au bénéfice de tâches d'exécution plus faciles à mener à terme que des controverses d'idées. Ces dernières sont preneuses de temps et toujours susceptibles de faire perdre la face à qui semble paralyser l'avancée du travail (Meirieu, 1997).

Par-delà ce cas précis relatif à la classe inversée, cette recherche incite non à disqualifier l'innovation pédagogique, mais à l'interroger pour lui permettre de mieux atteindre ses objectifs. Innover semble en effet engager à un triple contrat. Le premier, que l'on peut qualifier de « social » relie à une institution, à un collectif de professionnels. Tout enseignant est membre d'une équipe pédagogique au sein de laquelle sont jugées par les autres ses manières de s'adapter aux difficultés de la classe. Dans le cas évoqué, la tentative de faire préparer par les élèves le travail en amont de la classe, mais surtout le travail en îlot qui proscrie toute intervention frontale de l'enseignant, créent une frontière dans l'établissement et un sentiment d'appartenance assumé par l'ensemble de nos « inverseuses ». Un autre contrat, d'essence plus pédagogique, est aussi clairement exposé par nos interlocutrices qui ont en commun de vouloir former des élèves plus autonomes, moins assujettis à la parole du maître, ayant du plaisir à travailler en commun et leur en procurant pour cela en retour. Un autre contrat, didactique cette fois, semble indispensable pour atteindre leurs objectifs. Il s'agit de construire un milieu pour l'étude susceptible de créer les conditions d'une écriture collective, d'organiser le travail de groupe non en fonction d'une répartition égalitaire du travail, mais en visant la constitution d'une communauté interprétative qui s'appuie sur les ressentis pour les décentrer et assurer la progression de tous et de chacun. Ce contrat didactique semble, pour cette collègue, mais aussi pour celles de son petit collectif et très certainement pour beaucoup d'autres, le plus difficile à mettre au diapason des projets partagés. Progresser en la matière supposerait vraisemblablement davantage de controverses professionnelles (Clot & Faïta, 2000), ce que ni l'institution dans sa verticalité, ni les collectifs horizontaux d'innovateurs ne semblent pouvoir organiser indépendamment les uns des autres.

RÉFÉRENCES

AHR SYLVIANE & JOOLE PATRICK (2010), « DÉBATS ET CARNETS DE LECTEURS, DE L'ÉCOLE AU COLLÈGE », LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI, 2010/1 (N° 168), P. 69-82.

- BERNSTEIN B. BASIL (2007/1996), PÉDAGOGIE, CONTRÔLE SYMBOLIQUE ET IDENTITÉ, VILLE ÉDITION ? LAVAL, LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL.
- BROUSSEAU GUY (1998), THÉORIE DES SITUATIONS DIDACTIQUES, GRENOBLE, LA PENSÉE SAUVAGE.
- CLOT YVES & FAÏTA DANIEL (2000), « GENRE ET STYLE EN ANALYSE DE TRAVAIL. CONCEPTION ET MÉTHODE », TRAVAILLER, N° 4, P. 7-42.
- DUFAYS JEAN-LOUIS (2006), « LA LECTURE LITTÉRAIRE, DES "PRATIQUES DU TERRAIN" AUX MODÈLES THÉORIQUES », LIDIL, N° 33, [HTTP://LIDIL.REVUES.ORG/60](http://lidil.revues.org/60)
- LANGLADE GÉRARD & ROUXEL ANNIE (DIR.) (2004), LE SUJET LECTEUR : LECTURE SUBJECTIVE ET ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE, RENNES, PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES
- LEBRUN MARCEL & LECOQ JULIE (2015), CLASSES INVERSÉES, ENSEIGNER ET APPRENDRE À L'ENDROIT ! PARIS : CANOPÉ.
- LOUICHON BRIGITTE (2011), « LA LECTURE LITTÉRAIRE EST-ELLE UN CONCEPT DIDACTIQUE ? », DANS BERTRAND DAUNAY, YVES REUTER & BERNARD SCHNEUWLY, LES CONCEPTS ET LES MÉTHODES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS, NAMUR, VILLE D'ÉDITION, PRESSES UNIVERSITAIRES DE NAMUR.
- MEIRIEU PHILIPPE (1997), « GROUPES ET APPRENTISSAGES », CONNEXIONS, N° 68(1), P. 3-29.
- MERTON ROBERT KING (1965), SOCIAL THEORY AND SOCIAL STRUCTURE, NEW YORK, FREE PRESS.
- RIA LUC & LUSSI-BORER VALÉRIE, (2015), « LABORATOIRE D'ANALYSE VIDÉO DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES : ENJEUX, MÉTHODES ET EFFETS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS », DANS LUC RIA & VALÉRIE LUSSI-BORER, FORMER LES ENSEIGNANTS AU XXIÈ SIÈCLE, BRUXELLE, DE BOECK SUPÉRIEUR, VILLE ET ÉDITEUR, P.101-117.
- ROCHEX JEAN-YVES & CRINON JACQUES (DIR.) (2011), LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES, RENNES, PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES.
- ROUXEL ANNIE (2006), « LE RAPPORT AU TEXTE CRÉÉ PAR L'ORALISATION », DANS PHILIPPE CLERMONT & ANNE SCHNEIDER, ÉCOUTE MON PAPYRUS. LITTÉRATURE, ORAL ET ORALITÉ, STRASBOURG, SCÉREN/CRDP.
- SENSEVY GÉRARD & MERCIER ALAIN (DIR.) (2007), AGIR ENSEMBLE. L'ACTION DIDACTIQUE CONJOINTE DU PROFESSEUR ET DES ÉLÈVES, RENNES, PRESSES UNIVERSITAIRES DE RENNES.
- SHAWKY MILCENT BÉNÉDICTE (2017), « ÉCRITURE D'UNE LECTURE ET LECTURE DE SOI : DU TEXTE DU LECTEUR À LA CRÉATION DU LECTEUR », DANS FRANÇOIS LE GOFF & MARIE-JOSÉE FOURTANIER (DIR.), LES FORMES PLURIELLES DES ÉCRITURES DE LA RÉCEPTION, VOLUME 1, NAMUR VILLE D'ÉDITION, PRESSE UNIVERSITAIRE DE NAMUR.
- TARDIF MAURICE M. & LESSARD CLAUDE C. (1999), LE TRAVAIL ENSEIGNANT AU QUOTIDIEN. EXPÉRIENCE, INTERACTIONS HUMAINES ET DILEMMES PROFESSIONNELS, BRUXELLES/PARIS, DE BOECK UNIVERSITÉ.
- VIBERT A. ANNE (2011), FAIRE PLACE AU SUJET LECTEUR EN CLASSE : QUELLES VOIES POUR RENOUVELER LES APPROCHES DE LA LECTURE ANALYTIQUE AU COLLÈGE ET AU LYCÉE ?, PARIS, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (DGESCO-IGEN)

Article 17

Claude, M.-S. et Rayou, P. (sous presse-a). Group pedagogy and the acquisition of autonomy in learning. Dans *The fabrication of the autonomous learner : Educational practices in French- and German-speaking contexts*.

(Traduction de l'éditeur)

Autonomy, groups and contracts

Dominique Glasman (2016, p. 9) has remarked that “everything is done today as if the concept of autonomy was so pervasive and pivotal that all education could, in one way or another, be linked to it.” As a consequence, French curricula now revolve around this skill said to give pupils the ability to engage in school activities, to act, to communicate with others and thus gradually exercise their freedom and their status as responsible citizens (Patry, 2018). As a keystone of the educational system, the acquisition of autonomy is often implemented by the teachers who wish to be innovative through the pedagogical strategy of “learning pods” which organizes the work of pupils in small groups. Through careful scrutiny of the plurality of contracts underlying this method, this chapter proposes to determine whether such pedagogy promotes the sought-after autonomy and in what manner.

The injunction to encourage autonomy is a consequence of the curricular reorganization movement that has affected schools throughout the West. According to Basil Bernstein (2007), this movement is revealed by the adoption of “invisible pedagogies” by the new middle class in order to organize the transition to a less direct and more symbolic form of social control. To achieve this objective, the kindergarten and primary school systems develop situations in which the teacher’s main role consists in setting up a learning environment that the pupils, who are granted a great deal of autonomy, may rearrange and explore. These principles imply major reorganizations, not only in terms of the layout of the classroom, but also in the relationships with the pupils, the common rules in the school or the elaboration of knowledge (Lahire, 2001).

However, the enactment of this new paradigm placing “the child at the centre” (Lahire, 2001; Rayou, 2000) is not devoid of contradictions. Indeed, the injunction to being autonomous implies that the teacher will find validation mostly among the pupils who have been prepared to freely want what the educational institution expects of them. Obviously, such expectations remain devoid of meaning for all those who do not possess the resources necessary to understand what is implicitly or explicitly required of them (Durler, 2015). Assuming that the socially defined conditions required by autonomy are experienced by all may well conceal relationships of domination that go against the ideal of emancipation that it symbolizes (Périer, 2014). In particular, there is a great risk that the mere fact of

giving pupils tasks to work on, an indisputable part of his or her autonomy, does not allow him or her to co-construct knowledge: the child who acts is not necessarily and spontaneously an author (Quentel, 2014).

The activists involved in New Education pedagogical methods have attempted to rethink the shape of schools (Vincent et al., 1994) and of learning methods through the prism of autonomy. In the early 20th century, the idea of *self-government* federated numerous groups into the formation of the International League of New Education founded in 1921 (Wagnon & Patry, 2019). This notion entered the educational field thanks to the idea of personal study and self-study on the one hand, and on the other hand, it came across as a means of self-governance involving a collective approach (Patry, 2018). Pedagogues such as Roger Cousinet (1968) then developed methods of free group work stemming from a principle of self-education. The contemporary cooperative pedagogies resulting from this movement insisted on the fact that in shared activity people actually work together; they are no longer anonymous individual entities subjected to lectures (Connac, 2017). In doing so, they resort to an anthropological principle developed by Lev Vygotskij (2018, p. 307), according to which human consciousness “emerges, grows, and is transformed via communication among people, meaning that one’s own consciousness does not grow in one’s mind until exchanges with a finished product are possible; consciousness expands and derives its basic functions from a process of communication.” These cooperative pedagogies sustain the project of making pupils more autonomous by confronting them to the existence of knowledge and skills that are not innate but instead form an inheritance which requires the help of others in order to be appropriated or even expanded. Therefore, they aim at promoting social relations, but also academic learning. However, they have a hard time transcending the individualistic approach to self-education in the case of learning, mobilizing instead the collective for the regulation of relations and conflicts among the members of such schools (Patry, 2018).

The success of group pedagogies has more to do with the fact that it favours maintaining control of the class and of the attention of pupils than with the conviction that the pupils would learn better on their own in groups (Reverdy, 2016). Philippe Meirieu has thus drawn attention to the fact that group work, relying on the hypothetical identification of each individual with the “good pupils”, very often sidesteps the question of learning. If learning is, as it is often the case, geared at “production”, then group work makes it possible to avoid a “waste of time” which would be detrimental to efficiency; if learning is geared at “fusion”, then group work silences the expression of dissenting opinions which would threaten its unity and identity. In these two deviations, which negate the deep processes involved in learning, the group becomes an end in itself and the objective of acquisition is overshadowed by the task to be accomplished, which is nevertheless only a means to achieve the former (Meirieu, 1997). Such a warning is, in fact, often dismissed. Our hypothesis is that

practitioners have a partial or unclear image of contract pedagogy, which has spread in the wake of the trend placing the pupil at the centre of the educational system. Therefore, we intend to analyse the interactions involved in academic learning and the effects they produce (or are supposed to produce) in terms of contracts. “We thus speak of pedagogical contract, social contract, communication contract, didactic contract” (Reuter, 2010, p. 55). As for us, we retain three different but intertwined types of contracts from this explicit or implicit system of reciprocal expectations among the actors involved in school. A social contract, which situates the teacher among his peers, defines his relationships with the pupils, induces collective behaviour and contributes globally to finding a way of living together at school; an educational contract, which aims at developing the critical skills contributing to the pupils’ empowerment; a didactic contract which, for a given discipline – literature in our case - contributes specifically to this objective. In our opinion, putting students to work in groups does not *ipso facto* lead to the development of the desired autonomy because it brings into play a plurality of contracts that must be distinguished and articulated at once.

A survey

We tested this hypothesis by studying the setting up of a work group *dispositif* in French class for year 9 pupils (14-15 years old) enrolled in a secondary school located in the centre of a town¹⁶⁰ in the Paris region. The teacher, whom we shall call Mrs Arnoux, belongs to a small group of 6 teachers in that school claiming to be committed to innovative pedagogical methods. Over the course of two school years, we gathered elements to understand Ms. Arnoux’s professional choices thanks to an initial one-hour biographical interview, several class observation sessions and regular informal discussions. Then, we filmed a class devoted to the study of poems from the 19th and 20th centuries whose common point was their commitment to a political cause.¹⁶¹ Each of the 6 groups made up of 4 to 5 pupils dealt with a different poem, following the same instructions. We recorded and transcribed the teacher’s interventions and the discussions within the groups, thanks to a recorder placed on each desk. We also collected the material handed out to the pupils and their written productions. Two weeks later, we conducted another one-hour interview with the teacher, during which we confronted her with the various elements we had collected. We also conducted 18 individual interviews of about thirty minutes each with the pupils, whom we also confronted with the remnants of what they had written and said during the session. We analysed the material in order to

160 Town centres in France are generally inhabited by middle to upper-class families; the study site is located in a socially heterogeneous environment.

161 Aragon, “Strophes pour se souvenir”, *Le Roman inachevé*, 1956. Aragon, “Je vous salue ma France”, *Le Musée Grévin*, extrait du poème VII, 1943. Eluard, “Courage”, *Au rendez-vous allemand*, 1945. Eluard, “Liberté”, *Poésie et vérité*, 1942. Hugo, “Souvenir de la nuit du 4”, *Les Châtiments*, 1853. Pasternak, “Le prix Nobel”, *L’Éclaircie*, 1959.

find out whether the pupils are autonomous and to what extent and how the three contracts we defined (the social, educational and didactic contracts) are articulated in this respect.

A social contract

Making pupils work in groups belongs to a teacher's individual choice for their classes, but such choice necessarily falls into one of the two "sides" making up today's teaching community. Indeed, while the pedagogical noosphere and the central institution promote pedagogical objectives meant to break away from the recommendations and practices that prevailed until the end of the 1980s, they provide limited means of achieving them (Saujat, 2010). Relying on group work for pupils is an important common denominator among teachers like Ms. Arnoux, who define themselves as innovators and take the injunction to develop the autonomy of their pupils very seriously. She is critical of those among her colleagues whom she considers to be professionally conservative. For them, "the pedagogical innovation of the century is the lecture-discussion or even better the lecture-discussion with 2 or 3 good pupils". They produce "standardized" pupils, some of which ask her, at the beginning of the year, "if it's a problem if on page 125 they can't remember exactly if the character took the road on the right or the left!" Her own reading exams "never include questions on that sort of thing!"

Group work is thus based upon a first contract which may be described as social, insofar as it federates a community of colleagues who claim to have given up the lecture format; besides, it is also a commitment toward the pupils they mean to accept in all their differences. The latter, far from being obstacles, are perceived as means to buttress their own emancipation. In return, the pupils allow for a peaceful management of the class sequences. Despite their heterogeneity, "they cope relatively well, there are no conflicts or arguments".

Most of the pupils who were interviewed agree with this cohesive function of group work, which they claim to prefer to ordinary teaching methods. For Maxime, "it works well". Erwan believes that the strength of the group is to make pupils who do not necessarily have the same ideas work together:

In a group where we all have the same opinion, things will go faster, but it won't necessarily be better, because we all have the same opinion and we won't be able to improve the written work. But in a group in which each person has their own opinion, then we can have a discussion and thus we are able to improve our work by relying upon all our different opinions. (...) And the teacher specifically tries to team up pupils who have a spirit of initiative with pupils who only half want to work, in order to have balanced groups.

Of course, situations of tension may occur. For Mia, if her friend Léa wants to say "this" and she wants to say "that", there is a "risk of conflict", but it is preferable because it enables them "to write

good texts". And according to Maxime, when placed with pupils who are "always contradicting others", the group regulates itself: "we'll take a vote, we'll see who gains most support and then the majority wins". Such organizational routines allow them to collaborate. To the demanding duty of secretary, some like Walid prefer the role of time manager "because there is not much to do!" However, if these divisions of labour are accepted because they pacify the situation, they worry pupils like Guerric:

I like group work, but we can't ever claim it as our own. We cannot ever say: "I remember that, that's really what I thought". "Those were my ideas, they...". Each student has a task in fact, it is as if something was being passed around, each one has their task, and in the end, it's not really group work.

Likewise, Walid laments the fact that the teacher satisfies herself with ensuring the internal harmony of the groups and does not intervene as to the content of the work being done:

It's like when she's called over and she says, "Do as you please". No really, when I asked her, she told me: "you can put down several themes". She didn't tell me: "or not, or not".

Forsaking the lecture format to privilege work in learning pods clearly allows this teacher to choose her side within her professional group while steering her class in a way that seems more satisfying to her and her pupils. Teacher and pupils say they are happier in school than they used to be and enjoy it more than they did the more traditional frontal teaching modalities in a classroom set up with rows of desks.

An educational contract

However, the teacher's various commitments to her pupils and peers are also based on an educational goal emphasizing the development of young people's intellectual autonomy. She believes that most of them are "formatted for lecturing". While her stated goal is to make sure "that they understand they're citizens", they feel that they have to endure society... "I would like them to understand that they are actors, that they are part of society, that they can be actors in it". She worries about what they will be able to do afterwards, because "they are not autonomous at all for high school, they are not taught autonomy". Yet such is the educational virtue of the group. When she watches the recorded sequence, Ms. Arnoux is satisfied:

They work on the text, they ask themselves the question: do we use the word 'verse' or not? It's nice to see. For me, they are really at work then. They grapple with a text about which they really speak about the work they are doing. That's for sure.

Although the pupils usually "never put anything of themselves in the texts", she hopes that, beyond this obvious collaboration, they can make sense of what they do, that they discover that the power of literature "is to show how the same feelings move us all through the centuries". The group can

help one understand this, because “questioning the world and questioning yourself... and looking at others... for me that forms a whole.” Besides, “when looking at others, at some point empathy comes out... And once empathy is out, you’re saved”.

The version of the educational contract put forward by the pupils validates the postulate that it does trigger and sustain their work since according to them, group work involves pooling together resources which make for the acknowledgement of each of them and the enrichment of all. The idea expressed by Vanessa is thus very widespread: “You don’t only have your own idea, you have the ideas of others”. It is obvious however that the group can accommodate some “free riders” like Ahmid who had not read the text beforehand. He “didn’t listen too carefully either”, but “wrote a little bit of what the pupils wrote”. This raises questions about the ability of the implemented *dispositif* to achieve its learning objectives beyond the handing in of a product and the preservation of group unity, as underlined by Meirieu. Yet in addition to the satisfaction of working with peers comes the satisfaction of being able, thanks to the group, to hand in productions that are as thorough as possible, because it seems obvious that whatever knowledge comes from several people is greater than what comes from an isolated individual. When Ms. Arnoux told Erwan’s group that “some elements were missing, so we put asterisks here and a little further down, and then we filled out the blanks”, it is not certain that this quantitative vision of school work, which group work may lend credence to, is likely to help French pupils who have proved that they excel at gathering information in international surveys, but struggle with more qualitative tasks, such as judging a point of view or putting aside their own opinion (Rémond, 2006).

The pupils we observed clearly adopted an attitude of social collaboration, not necessarily of intellectual cooperation (Connac, 2009) because the logic of producing a standardized piece of writing induces a division of labour, encouraged by the distribution of roles (of secretary, master, master of time, master of noise etc.) defining high and low-level tasks. “Everyone had their own little task” chirps Lydia. “Afterwards, we put everything together to have a complete essay. There were a few dissenting opinions, but they concerned the nature of the figures of style and we looked them up in the notebook, especially to find out if the rhyming pattern was based upon enclosing or cross-rhymes.”

The educational virtues of group work are obvious in the regulation of their own behaviour by the pupils, but they seem less blatant when it comes to the development of their intellectual autonomy. Several pupils, like Mia, tell us that they appreciate it, but they are not necessarily intellectually comfortable because a form of self-censorship may seem necessary to preserve the unity of the group:

When we do group work, we don’t necessarily have the same ideas, so we are obliged to share our ideas with others, and we don’t necessarily want to write what we had in mind.

Luca believes that he did not help the others: “they already knew everything”. He just copied what they said. Taking into account the social and educational aspects of group work is clearly not enough to ensure the desired autonomy, and in some cases it perpetuates ways of maintaining pupils in the unimaginative scholarly patterns so criticized by teachers.

In order for the educational contract to function, as Madame Arnoux insisted she wanted it to in the interview, i.e. to encourage, through the teaching of her subject, the intellectual emancipation of all pupils, it would be necessary for the didactic contract to provide a framework for reading activities that would indeed make for such liberation. We shall provide a more developed analysis of this third contract, because it seems to us that its conception and articulation with the two others allow us to better explain some of the limitations of the chosen *dispositif* as regards the construction of autonomy within the context of work in small groups.

A didactic contract

During the interview, Ms. Arnoux explained her didactic objectives. Do the activities carried out by the pupils during the session we observed allow them to achieve such objectives?

Aiming at specific subject-related knowledge

First of all, the teacher said that she wanted to train readers capable of reading literary texts in their own way:

When you teach French, you've got to respect the text and its readers (...). They will never learn to like [texts] if you monitor them all the time... if I had told them: “no, you absolutely have to put this in” (...) you have to suck up to me and write what I expect..., it would not be acceptable.

Striving to achieve the subject-related skill of independent reading is in keeping with her educational project of emancipation for the young people entrusted to her: she wants to teach them to craft by themselves a personal interpretation of the texts which may differ from hers and which is likely to contribute to their personal growth. Ms. Arnoux explained: “The text challenges them. (...) they are sensitive...” The intuitions of her pupils are valued as working material. Such a conception is in line with the paradigm of the subject-reader as theorized by some of the researchers working on the didactics of literature today: the pupils are enticed to draw upon their subjective resources, their genuine reactions and their emotions to sustain their interpretation of a text (Langlade & Rouxel, 2004). They are thus able to construct their own *reader's text* (Mazauric et al., 2011), a term designating the mental reconfiguration resulting from the singular reading that each reader makes of a given text. This way of reading privileges the appropriation of the text by the student: “he or she thus appropriates a literary work, they put their own spin on it, thus creating a trace that can be

retained in their memory” (Shawky-Milcent, 2016, p. 36). When he or she is able to read a text in a manner that is really their own and differs from that of the teacher, the autonomous reader thus contributes to the emergence of the adult they are becoming.

Besides, Madame Arnoux has another didactic objective for her pupils who need “to gradually learn the skills involved in writing a text commentary”, an exercise that they will be confronted to when they take the *Baccalaureat* exams two years later¹⁶². She wishes to anticipate the preparation of this final examination, because they will be expected to engage by themselves in “a textual research process”. According to her, this calls for an initiation to the adequate “tools” they will need as early as the *Troisième* or year 9, particularly as regards the “identification of stylistic elements”. She is therefore looking to foster autonomy and the ability for her pupils to carry out an analytical reading of the text on their own, so as to infer meaning from the observation of textual form. This is another way of tackling textual analysis: its articulation with the subjective reading that it aims at is often considered as desirable by teachers but very difficult to achieve, because it demands that the pupils learn to rely on their personal reactions to the text while mobilizing specialized knowledge and skilled approaches in order to achieve the very standardized production that school exercises require (Claude, 2020).

In addition to the objective of encouraging reader autonomy, understood as the ability to appropriate the text for personal development, comes the objective of achieving autonomy as a future *baccalaureat* candidate, understood as the ability to produce a text commentary on their own. This double objective mirrors the curriculum: on the one hand, “the teaching of French in cycle 4 constitutes an important step in the construction of autonomous thinking based on the correct and precise use of the French language, the development of critical thinking and of qualities of judgment that will be necessary in high school.” On the other hand, the pupils must be taught to “read and understand a variety of texts independently”¹⁶³. Mrs. Arnoux considers that it is necessary to move beyond this last point and to introduce the pupils to the *baccalaureat* exercises, even if she emphasizes the fact that “it is complicated to fulfil all the objectives.” Does the class we observed make it possible to do so?

162 For this certification exercise, “the candidate composes an assignment that presents in an organized manner what he or she has retained from his or her reading and justifies his or her interpretation and personal judgments with precise analyses of the document.” MEN, Bulletin officiel spécial n° 7 du 30 juillet 2020. (French Ministry of Education, Special official publication n° 7 dated July 30, 2020).

¹⁶³ MEN, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 (French Ministry of Education, Official publication n° 30 dated July 26, 2018).

The instructions

The groups of pupils are slated to make an oral presentation during the next class, respecting the following instructions:

You will share the following roles: master of time, one or two secretaries and master of noise responsible for calling to order the members of the group who raise their voices.

*You will have 45 minutes to prepare an analysis of this text, respecting the following outline:
A general presentation of the characteristics of your poem.*

The presentation of 2 to 3 themes addressed by the author, explaining how he or she has drawn on them, dealt with them, as well as the messages he wants to convey.

Link the text to the poet's activism by drawing on the research you did beforehand.

The first entry consists in an operational framework aiming at making sure that the pupils work independently – i.e. without asking the teacher how to organize themselves. The cognitive framework is to be found in the next lines. The “general presentation” expected of the pupils amounts to identifying the formal characteristics of the poem, using guidelines that the pupils have in front of them (defining the types of verse, the rhyming pattern and some stylistic devices). The next paragraph requires them to “find 2 to 3 themes” and analyse the way they are dealt with. Ms. Arnoux explained to us in an interview that “in the end, this amounts to preparing them for “an organized text commentary”: the canonical exercise for the *baccalauréat* includes an introduction presenting the text, followed by an organized development which is often thematic. However, nothing in the instructions specifies that, in order to develop the themes, one must make sure that “characteristics of the poem” yield meaning as expected in the commentary exercises: it is up to the pupils to understand this. Moreover, Ms. Arnoux’s second aim which targets the production of a personal, emancipatory interpretation, seems to be downplayed since it is necessary to find “the messages he [the author] wants to convey”, as if the text contained hidden meaning to be revealed rather than co-constructed. Such a guideline does not encourage intersubjective exchanges bearing on potential interpretations. It is therefore to be feared that although this framework makes it possible for the groups to be steeped in actual work, it does not necessarily guarantee that the pupils will achieve the intended learning objectives. Let’s look at the interactions in one of the groups

Interactions about *Souvenir de la nuit du 4* by Victor Hugo

As a reminder, this poem is a pamphlet against Louis-Napoleon Bonaparte, the future Napoleon III, whose *coup* on December 2, 1851, provoked a popular uprising that was violently repressed. The body of her grandson, killed by a stray bullet, is brought back to a destitute old woman.

The following short excerpt is representative of the exchanges recorded in the group during the first twenty minutes of the study session. Throughout, the pupils focus on the characteristics of versification¹⁶⁴:

- *There's only flat rhymes*
- *...flat... enjambments... (...)*
- *I wrote: "all the rhymes of this poem are flat", I put a /s/ (...)*
- *So, there's also the words...*
- *But we already said: "in it, we find".*
- *Write: there are also (...)*
- *They are all alexandrines...*
- *The verse all have 12...*
- *Its meter (...)*
- *Is made up of alexandrines.*

The pupils are concerned with the accuracy of their prosodic observations and the precision of wording; they try to avoid repetitions ("there are also") and to edit the spelling, which may seem surprising since an oral presentation is expected of them. They correctly identify the rhyme scheme (flat), the meter (alexandrine), and a metrical device, the enjambment. The regulations within the group allow for the relevant substitution of the word verse by the word meter. On the other hand, they fail to elaborate on the notion of alexandrine, since the writer chooses to write that the verse is "made up of alexandrines" whereas the correct formulation ("they are alexandrines") is not retained. Moreover, the conversation does not involve any attempt at giving meaning to these formal characteristics. Work on the themes takes place later, without any link with the initial identifications. We can therefore consider that according to this exchange, the objective of preparation for the text commentary is very partially achieved since only the elements that may be used in an introduction are expressed. However, the way meaning is produced is not investigated. As for personal reactions to the text, they are given no place whatsoever.

A little later, during the second half of the allotted time, pupils focus on "finding 2-3 themes", and agree on the fact that "realism" is one of them, along with violence.

- *The themes developed are...*
- *Realism... uh... violence (...)*
- *Because the poor kid didn't do anything in the first place*
- *Yeah.*
- *The poor kid.*

¹⁶⁴ We find it impossible, when listening to the recording, to identify with certainty the different interlocutors, which is why we do not specify their names.

- OK, so I'm writing down realism...
- (...) Basically, it's Napoleon III's fault, he ordered troops to kill like...
- It's violence (...)
- Realism.... Violence... because... Violence because...
- I put "because".
- His skull was split open like a log
- Ah...
- One could put a finger in the holes...
- The wounds...
- For there are passages ... don't use "shocking"...
- Abominable!
- She is happy
- Abominable passages... you spell abominable with two bs?

One of the pupils tries to engage the group in the construction of meaning by pointing out the injustice of the death of an innocent person. A few exchanges show their sensitivity to the description of the wound¹⁶⁵. But the work of interpretation is interrupted twice by the desire to fulfill the instructions. The suggestion of the word "abominable" rather than "shocking" satisfies the group, without exploring the reasons for preferring the term nor seeking what, in the text, produces horror. The denunciation of the violence of the authorities is not made explicit, although one of the pupils alludes to the troops of Napoleon III. Their concern for the wording ("for" instead of "because") and the spelling (one or two /b/ to "abominable") takes over. The exchanges are not so much about the meaning of the text, but more about the way of writing what has not been discussed. Personal reactions to the poem are expressed fleetingly, notably about the child's fate with the empathetic repetition of "the poor kid", but far from producing intersubjective exchanges about interpretation, the interactions stifle them because they are concerned with dealing properly with the instructions. This does not lead to a convincing preparation for the text commentary exercise, since very few effects of meaning are tackled. Does the teacher's arbitration make it possible to reframe the pupils' work on a cognitive level?

165 "On pouvait mettre un doigt dans les trous de ses plaies.
Avez-vous vu saigner la mûre dans les haies ?
Son crâne était ouvert comme un bois qui se fend."

"You could put a finger in the holes of his wounds.
Have you seen blackberries bleed in the hedges?
His skull was split open like a splitting wood."

The teacher's arbitration

When confronted with the transcript of these interactions in an interview, Ms. Arnoux said:

To me, they are really at work there (...) What they don't say is why it's an enjambment, how does the enjambment produce something... if we were to take the time to revise... well, it's my dream to have the time to revise, but you know how it goes, right...

In order to manage what little time they have, she prioritizes the project of making them work in groups and autonomously so that they regulate their own behaviour. But from a didactic point of view, we may consider that she gives up her initial objective of literary reading, since the meaning produced by the formal characteristics, which are at the heart of the subject, take second place, at least for the initiation to a method of reading to prepare for the text commentary.

In fact, when arbitrating the work of that very group, she draws the pupils' attention to a political interpretation of the text but does not impose it to them:

It's up to you to choose, but we have a child who dies for political reasons that are beyond him and in which he plays no part, but as a result Victor Hugo's poem is itself political. So you can also choose, or not, to talk about it. Because after all, it's a very rich poem, you don't have to talk about everything.

One might think, although this might seem surprising, that she considers that the interpretation of the political message is not unavoidable for this text studied by ninth graders, that it is possible to make another interpretation. But she explains in the interview that she makes this choice for another reason:

They have years of passivity behind them, so if you want to get them to grasp the message, even imperfectly, if they miss something that is normally obvious (...) I'd rather they feel satisfied with themselves rather than think: "we completely missed what was important" (...) when they've worked really well.

She thus puts the educational contract before the didactic contract: it is especially important to change the passive attitude learned from attending her colleagues' classes and to restore their self-confidence. This activity can be analysed as a priority in her project on subject-based knowledge and it is possibly independent from their learning strategy.

Interviewing pupils in the group

Three weeks after the session the pupils were confronted with the transcripts of their interactions and with the text they wrote to prepare for their oral presentation; they had very fleeting memories of the poem and of the work they did¹⁶⁶.

¹⁶⁶ We were able to interview only three of the four students who belonged to the group.

Fabio, whom the teacher considers as a struggling student, finds it hard to recognize “Souvenir de la nuit du 4” among the six poems in the corpus. He recalls that “we had to find stylistic things”. Pressed by the investigator to talk about meaning, he says that “there was a murder and at one point in the thing, there is a lady, I don’t know who it was, who says that they could have killed her instead”. When questioned about the identity of the murderers, he answers that he does not remember. He said that since he did not play the role of editor, he “didn’t have much to do, just to copy”. He therefore did not identify the oral exchanges as an opportunity to elaborate an interpretation.

Solène, ranked as a good student, remembers the title of the poem and the themes suggested by the group, which were “injustice and violence”, but thinks that the poem was about a child “writing to his grandmother or something like that”. She says, “it wasn’t a very happy text”, but she does not mention the child’s death. She remembers more about the instructions to follow: “we had to follow the order of the text (...) we had to highlight the main ideas in the text”. Having played the role of secretary, she recalls the stress of having to finish within the time limit, especially since the group “took a lot of time to organize their ideas”. She insists on her efforts to avoid repetition (“I was often told that in my essays, I keep repeating words”), clearly not identifying the writing to be produced as notes for preparation for an oral.

Also considered as a good student, Irène conversely speaks quite clearly of her understanding of the text:

We said to ourselves: “It’s not right, the granny is not well, she’s crying, and the little boy, he died like that”. Because it was really violent, I remember, there were many wounds (...), there was blood on his temple. And that’s when we understood that we didn’t have to find the rhyming pattern but that we had to go deeper into the story.

She explains that the teacher’s intervention reinforced her idea that interpretation should prevail over the description of form: “then I heard the word politics, and there I understood, I understood that it was not only about enjambments!” Yet this does not appear at all in the group’s notes for the oral preparation, which only includes a point-by-point, written development stemming from the instructions. The session thus produced very uneven learning results from one member of this group to another, which is confirmed at the class level: only one of the 18 pupils we met went as far as Irène in interpreting the poem on which her group was working.

From a didactic point of view, the work thus carried out does not seem to prepare all the pupils to write an autonomous academic commentary, nor does it train them as autonomous readers capable of relying upon the reading of literary texts to support their personal development.

Conclusion

Our interviewee rightly sees the class dialogue *dispositif* as a possible substitute for the lecture. Like the Easter eggs hidden in the garden, it often rests on knowledge that the pupils, although active in the search for its elements, apprehend as already constructed and to be assimilated without understanding that the knowledge that really makes them autonomous is the one that helps them solve a problem (Fleury & Fabre, 2005). Is group work the key to pupils' intellectual autonomy? Not necessarily, as we see in this case and in other situations in the global survey we are conducting on this theme.

Ms. Arnoux says she is "less tired" since she started resorting to group work. Her pupils, for their part, unanimously prefer this method. If Akim, for example, had had to do this work on poetry on his own, he would "not have been able to stand it" because he "doesn't like it much". Solen finds it "more fun to work in a group". However, Maxime is more reluctant: "Sometimes I've been in groups where I was only with people I liked, but then, we didn't even read the poetry." This reciprocal approval of the methodology adopted probably ensures a greater commitment to studying that more traditional systems are struggling to achieve today. It can also sustain the educational ideals preparing the citizens of tomorrow in the very classroom, through respect for others and collaboration. But if the specific role of the school is to help pupils have access to culture by appropriating its works (Bruner, 2008) in order to make them capable, according to the ambition of the Enlightenment (Kant, 1991/1784), to find their way in life through thinking, then downplaying the didactic part of the contract seems harmful.

While one of the pupils in the group analysed in this paper took advantage of this work to turn it into a springboard enabling her, on the day of the interview, to propose a reading based on the feeling of injustice she had experienced, enriched by the political dimension of which she was beginning to become aware, this was not the case for her classmates. The didactic contract can then become differential (Schubauer-Leoni, 1996; Rochex & Crinon, 2011), whether it amounts to enabling the pupils to carry out an academic text commentary exercise independently or to become independent readers, capable of turning the reading of literature into an authentic experience of personal development, as the teacher of our study wishes it to be.

The case study we worked on shows that the intellectual autonomy of pupils is not automatically produced by self-regulated, small group work. We have tried to explain this by distinguishing between three contracts (i.e. three modes regulating the interactions among participants) which seem to overlap, or even to prevent one other from functioning when they should ideally be articulated: the didactic contract allowing for the construction of subject-based knowledge could then contribute to the educational contract favouring the intellectual emancipation of the pupils and, simultaneously, the social contract consisting in making schooling a nice common experience.

Training teachers to use these tools for analysing school transactions would, in our opinion, help them to think the three contracts simultaneously in such a way as to truly train pupils to be autonomous.

References

- Bernstein, B. (2007/1975). *Classe et pédagogies: Visibles et invisibles*. In J. Deauvieu, & J.-P. Terrail (Eds.), *Les Sociologies, l'école et la transmission des savoirs* (pp. 85-112). Paris: La Dispute.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Claude, M.-S. (2020). Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants: Une progression empêchée? *Repères*, 62,17-32. <https://doi.org/10.4000/reperes.3099>.
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Cousinet R. (1968 3e éd.) *L'éducation nouvelle*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Fleury, B., & Fabre, M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. *La longue marche vers le processus "apprendre"*. *Recherche et formation*, 48, 75-90.
- Glasman, D. (2016). *Préface à Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même* Foray Ph. Paris: ESF, 9-10
- Kant, E. (1991/1784). *Réponse à la question: qu'est-ce que les Lumières?* Paris: Garnier-Flammarion.
- Lahire, B. (2001). La construction de l'"autonomie" à l'école primaire: Entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, 135, 151-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2812>.
- Langlade, G., & Rouxel, A. (Eds.). (2004). *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., & Langlade, G. (Eds.). (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles: PIE-Peter Lang.
- Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages. *Connexions*, 68(1), 3-29.
- Patry, D. (2018). L'autonomie: L'incontournable de toutes les pédagogies actuelles? *Tréma*, 50, 1-17. <https://doi.org/10.4000/trema.4237>.
- Périer, P. (2014). Autonomie versus autorité: Idéal éducatif ou nouvelle forme de domination? *Recherches en éducation*, 20, 42-51. <https://doi.org/10.4000/ree.8093>
- Quentel, J.-C. (2014). L'autonomie de l'enfant en question. *Recherches en éducation*, 20, 23-32. <https://doi.org/10.4000/ree.8075>.
- Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct. In J.-L. Derouet (Ed.), *L'école dans plusieurs mondes* (pp. 245-274). Paris-Bruxelles: INRP-De Boeck.
- Rémond, M. (2006). Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, 157, 71-84. <https://doi.org/10.4000/rfp.433>.
- Reuter, Y. (Ed.). (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, Décembre. Lyon: ENS de Lyon. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fife.ens-lyon.fr%2Fvst%2FDA%2FdetailsDossier.php%3Fparent%3Daccueil%26dossier%3D114%26lang%3Dfr>
- 2 septembre 2022, 16:29.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (Eds). (2011). La Construction des inégalités scolaires. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: Voies de recherche en sciences de l'éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Aix-Marseille.

Schubauer-Léoni, M.-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raitsky & M. Caillot (Eds.), Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs (pp. 160-189). Paris, Bruxelles: De Boeck.

Shawky-Milcent, B. (2016). La lecture, ça ne sert à rien. Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs. Paris: Presses Universitaires de France.

Tricot, A. (2017). L'innovation pédagogique, collection mythes et réalités. Paris: Retz.

Vincent, G. (Ed.). (1994). L'Education prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Vygotski, L.S. (2018/1931-1934). La science du développement de l'enfant. P. Lang.

Wagnon, S., & Patry, D. (2019). Le self-government: L'instauration d'un principe fédérateur de l'Éducation nouvelle (1900-1930)? In V. Castagnet & C. Barrera (Eds.), Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs (du XVe siècle à nos jours) (pp. 139-154). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

Version française

Pédagogie de groupe et autonomie dans les apprentissages

Autonomie, groupes et contrats

« Tout se passe comme si l'idée d'autonomie était aujourd'hui à ce point prégnante et structurante que toute l'éducation pouvait, par une voie ou par une autre, y être amarrée » constate Dominique Glasman (2016, p.9.). De fait, les programmes français gravitent désormais autour de cette compétence qui doit donner aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable (Patry, 2018). Devenue une clé de voûte du système éducatif, la formation à l'autonomie est souvent mise en œuvre, notamment par les enseignants qui se veulent innovants, à travers la pédagogie des îlots, qui organise le travail des élèves au sein de groupes. En examinant la pluralité des contrats sous-jacents à cette manière de faire, ce chapitre se propose d'examiner si et en quoi cette pédagogie favorise l'autonomie recherchée.

L'injonction à l'autonomie sont une conséquence du mouvement de réaménagement curriculaire qui a affecté les écoles du monde occidental. Celui-ci est lisible, selon Basil Bernstein (2007), dans l'adoption, par la nouvelle classe moyenne, de « pédagogies invisibles » qui signent le passage à un contrôle social moins direct, plus symbolique. Pour cela, l'école maternelle et primaire met en place des situations dans lesquelles l'enseignant est surtout là pour aménager un contexte que l'enfant, jouissant pour cela d'une grande autonomie, réordonne et explore. Ces principes induisent des

réorganisations importantes, qu'il s'agisse de l'agencement de la classe, des rapports avec les élèves, des règles communes ou de la construction des savoirs (Lahire, 2001).

L'installation de ce nouveau paradigme de « l'enfant au centre » (Lahire, id. ; Rayou, 2000) ne va toutefois pas sans contradictions. Car l'injonction à l'autonomie fait que l'enseignant rencontre surtout l'adhésion de l'élève qui a été préparé à vouloir librement ce que l'institution scolaire lui demande. Ces attentes demeurent en effet vides de sens pour tous ceux qui ne possèdent pas les ressources leur permettant d'entendre ce qui est implicitement ou explicitement exigé d'eux (Durler, 2015). Supposer que sont acquises par tous les conditions socialement définies exigées par l'autonomie peut alors dissimuler des rapports de domination contraires à l'idéal d'émancipation qu'elle symbolise (Périer, 2014). Le risque est grand notamment que la seule mise en activité de l'élève, part indiscutable de son autonomie, ne lui permette pas de coconstruire lui-même des savoirs : l'enfant acteur n'est pas nécessairement et spontanément auteur (Quentel, 2014).

Les militants des pédagogies d'Education nouvelle ont tenté de repenser la forme scolaire (Vincent *et al.*, 1994) et les méthodes d'apprentissage au prisme de l'autonomie. Au début du XX^{ème} siècle, l'idée de *self-government* fédère les multiples courants regroupés dans la Ligue internationale d'éducation nouvelle en 1921 (Wagnon & Patry, 2019). Cette notion entre dans le domaine éducatif à partir, d'une part, de l'idée d'étude personnelle, d'étude de soi-même et, d'autre part, de moyen de s'autogouverner qui implique un angle collectif (Patry, 2018). Des pédagogues comme Roger Cousinet (1923) élaborent alors des méthodes de travail libre par groupe qui participent d'un principe d'auto-éducation. Les pédagogies coopératives contemporaines issues de ce mouvement insistent sur le fait que, dans l'activité partagée, ce sont des personnes qui s'entre-élaborent et non plus des individualités anonymes soumises à des cours magistraux (Connac, 2017). Ce faisant, elles s'adosent à un principe anthropologique développé notamment par Lev Vygotskij (2018, 307), selon lequel la conscience humaine « émerge, augmente et se transforme dans la communication entre les gens, c'est-à-dire le fait que cela ne se passe pas comme si sa propre conscience croissait dans la tête de chacun et qu'on avait des échanges avec un produit fini, alors que la conscience grandit et établit ses fonctions de base dans un processus de communication ». Ces pédagogies coopératives donnent corps au projet de rendre les élèves plus autonomes en les confrontant à l'existence de savoirs qui ne sont pas innés, mais les précèdent à titre d'héritage et requièrent l'aide d'autrui pour se les approprier, voire les augmenter. Elles veulent donc favoriser les relations sociales, mais aussi les apprentissages scolaires. Elles peinent cependant à dépasser, pour ces derniers, une approche individualiste d'auto-éducation, mobilisant plutôt le collectif pour la régulation des relations et conflits entre membres de ces écoles (Patry, id).

Le succès des pédagogies de groupe tient de fait plus à ce qu'il favorise le maintien du contrôle de la classe et de l'attention des élèves qu'à la conviction que ceux-ci apprendraient mieux par eux-mêmes à plusieurs (Reverdy, 2016). Philippe Meirieu a ainsi attiré l'attention sur le fait que le travail de groupe, s'en remettant à une hypothétique identification de chaque individu aux « bons élèves », esquivé très souvent la question de l'apprentissage. S'il est, comme souvent, « de production », il évite les « pertes de temps » qui nuiraient à l'efficacité, s'il est « fusionnel », il se méfie de l'apparition de divergences qui menaceraient son unité et son identité. Dans ces deux dérives qui nient les processus profonds de l'apprentissage, le groupe devient une fin en soi et l'objectif d'acquisition se dilue dans la tâche à accomplir qui n'est pourtant qu'un moyen pour atteindre le premier (Meirieu, 1997). Une telle mise en garde est, de fait, souvent peu prise en considération. Notre hypothèse est que les praticiens ont de la pédagogie de contrat, qui s'est diffusée à la suite de la mise de l'élève au centre du système éducatif, une vision partielle ou floue. Nous analysons pour cela les interactions impliquées dans les apprentissages scolaires et les effets qu'elles produisent (ou sont supposées produire) en termes de contrats. « On parle ainsi de contrat pédagogique, de contrat social, de contrat de communication, de contrat didactique » (Reuter, 2010, 55). Nous retenons, pour notre part, de ce système, explicite ou implicite, d'attentes réciproques entre acteurs de l'école, trois types de contrats, différents mais imbriqués. Un contrat social, qui situe l'enseignant parmi ses pairs, définit ses relations avec les élèves, induit chez ceux-ci des comportements collectifs et contribue globalement à une manière de vivre ensemble à l'école ; un contrat éducatif, qui vise à développer des capacités critiques participant à l'empouvoirement des élèves ; un contrat didactique qui, pour une discipline donnée, ici, la littérature, concourt de façon spécifique à cet objectif. La mise au travail des élèves en groupe n'aboutit pas selon nous *ipso facto* au développement de l'autonomie recherchée car elle met un jeu une pluralité de contrats qui doivent être tout à la fois distingués et articulés.

Une enquête

Nous avons testé cette hypothèse par l'étude d'un dispositif de travail en groupe en classe de français, pour des élèves de troisième (14-15 ans), dans un collège de centre-ville d'une commune de la région parisienne. L'enseignante, que nous nommerons Madame Arnoux, appartient à un petit groupe de 6 enseignantes de l'établissement, qui se réclament d'une pédagogie innovante. Au long de deux années scolaires, nous avons recueilli des éléments pour comprendre les choix professionnels de Madame Arnoux, grâce à un entretien biographique initial d'une heure, une première observation en classe, et des échanges informels réguliers. Puis nous avons filmé une séance consacrée à l'étude de poèmes du XIX^e et XX^e siècles ayant pour point commun leur

engagement pour une cause politique¹⁶⁷. Chacun des 6 groupes de 4 à 5 élèves ~~chaque~~ traitait un poème différent, selon la même consigne. Nous avons enregistré et transcrit les interventions de l'enseignante et les échanges dans les groupes, un enregistreur étant disposé sur chaque table. Nous avons aussi recueilli les supports de travail proposés aux élèves et leurs productions. Une quinzaine de jours après la séance, nous avons réalisé avec l'enseignante un nouvel entretien d'une heure, au cours duquel nous l'avons confrontée à une partie des différents éléments que nous avons recueillis. Nous avons par ailleurs mené 18 entretiens individuels d'une trentaine de minutes avec des élèves, que nous avons eux aussi confrontés aux traces de leur activité au cours de la séance. Nous avons analysé le matériau obtenu de manière à savoir si et en quel sens les élèves sont autonomes et comment s'articulent à cet égard les trois contrats (social, éducatif et didactique) que nous avons définis.

Un contrat social

Faire travailler ses élèves par groupes relève d'un choix individuel opéré pour ses classes, mais inscrit nécessairement dans un des « camps » qui composent aujourd'hui la communauté enseignante. Car si la noosphère pédagogique et l'institution centrale promeuvent des objectifs pédagogiques en rupture assez nette avec les préconisations et pratiques qui ont prévalu jusqu'à la fin des années 1980, elles ne fournissent que peu les moyens de les atteindre (Saujat, 2010). Le travail de groupe des élèves est un important dénominateur commun des enseignants qui, comme Madame Arnoux, se définissent comme innovateurs, prenant notamment très au sérieux les injonctions à mieux former les élèves à l'autonomie. Elle-même stigmatise ceux de ses collègues qu'elle juge conservateurs. Pour eux, « l'innovation pédagogique du siècle c'est le cours dialogué, et encore, cours dialogué avec les 2 ou 3 bons élèves ». Ils produisent des élèves « formatés » qui, comme certains, en début d'année lui demandent « si c'est grave qu'à la page 125 ils ne se souviennent plus exactement si le personnage prenait la route de droite ou la route de gauche ! ». Ses propres contrôles de lecture « ne portent jamais sur ce genre de choses ! »

Le travail de groupe engage ainsi dans un premier contrat, qu'on peut qualifier de social, dans la mesure où il fédère une communauté de collègues qui disent avoir renoncé à toute forme de cours magistral, mais aussi parce qu'il est l'engagement pris envers les élèves de les accepter avec leurs différences qui, loin d'être des obstacles, sont perçues comme des appuis pour leur propre émancipation. En retour, les élèves permettent une gestion pacifiée des séquences de cours. Malgré leur hétérogénéité, « ils gèrent relativement bien, ça ne crée pas de conflits, il n'y a pas d'histoires ».

¹⁶⁷ Aragon, « Strophes pour se souvenir », *Le Roman inachevé*, 1956. Aragon, « Je vous salue ma France », *Le Musée Grévin*, extrait du poème VII, 1943. Eluard, « Courage », *Au rendez-vous allemand*, 1945. Eluard, « Liberté », *Poésie et vérité*, 1942. Hugo, « Souvenir de la nuit du 4 », *Les Châtiments*, 1853. Pasternak, « Le prix Nobel », *L'Éclaircie*, 1959

La plupart des élèves interviewés valident cette fonction cohésive du travail de groupe qu'ils disent préférer nettement aux modalités pédagogiques ordinaires. Pour Maxime, « ça travaille bien ». Erwan estime que la force du groupe est de faire collaborer des élèves qui n'ont pas nécessairement les mêmes idées :

Si on a un groupe où on a le même avis chacun, ce sera plus rapide, mais ça sera pas forcément meilleur, parce qu'on aura tous le même avis, on pourra pas améliorer le propos. Alors que si on est dans un groupe où chaque personne a des avis différents, on va pouvoir débattre et comme ça, on va pouvoir améliorer en s'appuyant sur tous nos avis différents. (...) Et justement, le professeur il essaie de mettre des élèves qui ont des initiatives avec des élèves qui, partiellement, ont envie de travailler, pour faire des groupes équilibrés.

Certes, des tensions sont possibles. Pour Mia, si sa copine Léa peut vouloir dire « ceci » et elle « cela », il y a un « risque d'embrouilles », mais c'est préférable car cela permet de « faire des bons textes ». Et selon Maxime, quand on tombe sur des élèves qui sont « tout le temps pour contredire », le groupe se régule : « on va faire un vote, on va dire ceux qui sont le plus d'accord et puis la majorité l'emporte ». Ces routines d'organisation leur permettent de collaborer. Certains, comme Walid, préfèrent au rôle exigeant de secrétaire, celui de maître du temps « parce qu'y a pas beaucoup de choses à faire ! ». Toutefois, si ces divisions du travail sont acceptées car elles pacifient les situations, elles inquiètent des élèves comme Guerric :

J'aime bien le travail de groupe, mais on peut pas se l'approprier. On ne pourra jamais dire : "ça, je m'en rappelle, c'est vraiment ce que moi je pensais". "C'était mes idées, c'était...". Chacun a une tâche en fait, c'est comme si pour faire tourner quelque chose, chacun sa tâche, et au final, c'est pas vraiment un travail de groupe.

Dans la même veine, Walid regrette que la professeure se contente, selon lui, de veiller à l'harmonie interne des groupes et n'intervienne que peu sur le contenu du travail :

C'est comme si on l'appelait et qu'elle disait : « fais comme tu veux ». Non, moi, franchement, quand je lui ai demandé elle m'a dit : « vous pouvez mettre plusieurs thèmes ». Elle m'a pas dit : « ou pas, ou pas »

L'abandon du cours magistral au bénéfice du travail en îlots permet manifestement à cette enseignante de choisir son camp au sein du collectif professionnel tout en conduisant sa classe d'une façon qui lui paraît plus satisfaisante pour elle-même et pour ses élèves. Les uns et les autres se disent plus heureux de venir au collège qu'ils ont pu l'être ou le sont dans les modalités plus classiques de l'enseignement frontal au sein d'une classe « en autobus ».

Un contrat éducatif

Mais ses différents engagements vis-à-vis de ces derniers et de ses pairs se réclament aussi d'une visée éducative qui privilégie le développement de l'autonomie intellectuelle des jeunes. Elle estime que la plupart sont « calibrés pour du magistral ». Alors que son but est « qu'ils comprennent qu'ils sont citoyens », eux-mêmes ont l'impression qu'ils vont subir la société... J'aimerais qu'ils comprennent qu'ils sont acteurs, qu'ils en font partie, qu'ils peuvent en être acteurs ». Elle s'inquiète de ce qu'ils seront capables de faire par la suite, car « pour le lycée, ils ne sont pas autonomes du tout, on ne leur apprend pas l'autonomie ». Or là est la vertu éducative du groupe. Lorsqu'elle visionne la séquence enregistrée, Madame Arnoux est satisfaite :

Ils prennent le texte, ils se posent la question : est-ce que le mot "vers" on le met ou pas » ? Ça fait plaisir. Pour moi là ils travaillent. Ils se débrouillent avec un texte sur lequel ils parlent vraiment du boulot. Ça c'est sûr.

Car si d'ordinaire les élèves « ne mettent jamais rien d'eux-mêmes dans les textes », elle espère que, par-delà cette évidente collaboration, ils mettent du sens à ce qu'ils font, qu'ils découvrent que la puissance de la littérature « c'est de montrer comment des sentiments nous traversent tous au travers des siècles ». Le groupe peut aider à le comprendre, car « interroger le monde et s'interroger soi-même... et regarder les autres... pour moi c'est un ensemble » Et « en regardant les autres, à un moment donné l'empathie sort... Et une fois que l'empathie est sortie, on est sauvé ».

La version du contrat éducatif proposée par les élèves vérifie bien le postulat de mise et de maintien dans le travail, car le travail de groupe permet, selon eux, une mutualisation qui autorise la reconnaissance de chacun et l'enrichissement de tous. L'idée exprimée par Vanessa est ainsi très partagée : « T'as pas seulement ton idée à toi, t'as l'idée des autres ». Il est pourtant évident que le groupe peut héberger quelques passagers clandestins qui, comme Ahmid, n'avaient pas lu le texte au préalable. Il n'a « pas trop écouté non plus », mais a « écrit un petit peu ce qu'ils ont écrit les élèves ». Ceci laisse planer des doutes sur l'aptitude du dispositif, tel qu'il est mis en œuvre, à garantir les apprentissages visés, au-delà, comme le signale Meirieu, de la remise d'un produit et de la préservation de l'unité du groupe. Mais à la satisfaction de travailler entre pairs s'ajoute celle de pouvoir, grâce au groupe, remettre les productions les plus complètes qui soient, car il semble évident qu'on a forcément plus de connaissances à plusieurs que seul. Lorsque Madame Arnoux a dit au groupe d'Erwan qu' « il nous manquait des choses, du coup, on a mis des astérisques ici, un peu plus en bas, et après on a complété ». Il n'est pas certain que cette vision quantitative du travail scolaire, que peut accréditer le travail de groupe, soit de nature à aider les élèves français, montrés par des enquêtes internationales comme excellents dans le prélèvement d'information, mais à la peine dans des tâches plus qualitatives, comme juger un point de vue ou faire abstraction de son opinion (Rémond, 2006).

Les élèves que nous voyons sont manifestement dans une attitude de collaboration sociale, pas nécessairement de coopération intellectuelle (Connac, 2009) car la logique de production d'un écrit normé induit une division du travail, encouragée par l'attribution des rôles (de secrétaire, maître, du temps, maître du bruit, etc.) qui définissent des tâches de haut et de bas niveau. « Chacun avait sa petite tâche » se réjouit Lydia. « Après, on a rassemblé tout pour que ça fasse une fiche complète ». Il y a bien eu quelques divergences, mais elles portaient sur la nature des figures de style et on regardait dans le cahier, surtout pour trouver les rimes soit embrassées, soit croisées ».

Evidentes dans la régulation de leur comportement par les élèves, les vertus éducatives du travail de groupe semblent plus fragiles concernant le développement de leur autonomie intellectuelle. Plusieurs élèves, à l'instar de Mia, nous disent l'apprécier, mais ne pas s'y retrouver intellectuellement car une forme d'auto-censure peut sembler nécessaire pour préserver l'unité du groupe :

Quand on travaille en groupe, on n'a pas forcément les mêmes idées, du coup, on est obligé de partager nos idées avec les autres, et on n'a pas forcément envie d'écrire ce qu'on avait en tête.

Luca estime pour sa part qu'il n'a pas aidé les autres : « ils savaient déjà tout, eux ». Il n'a fait que recopier ce qu'ils disaient. La prise en compte de l'aspect social et de l'aspect éducatif du travail de groupe ne suffit manifestement pas à assurer l'autonomie visée voire, dans certains cas, pérennise des manières très classiques de maintenir les élèves dans les attitudes « scolaires » pourtant si décriées par les enseignants.

Pour que le contrat éducatif fonctionne comme Madame Arnoux dit en entretien le souhaiter, c'est-à-dire de manière à favoriser, par l'enseignement de sa discipline, l'émancipation intellectuelle de tous les élèves, il serait nécessaire que le contrat didactique encadre une activité de lecture des textes qui le permette en effet. Nous accorderons ici une analyse plus développée à ce troisième contrat, car il nous semble qu'il est celui dont la conception et l'articulation avec les deux autres permet le mieux d'expliquer certaines limites du dispositif observé quant à la construction de l'autonomie dans le cadre d'un travail en petits groupes.

Un contrat didactique

Madame Arnoux explique en entretien ses objectifs didactiques. Les activités réalisées par les élèves durant la séance observée permettent-elles de les atteindre ?

Les savoirs disciplinaires visés

D'abord, elle dit souhaiter former des lecteurs capables de lire les textes littéraires ~~par eux-mêmes et~~ à leur manière :

Quand t'es prof de français, il faut respecter le texte et ses lecteurs (...). Ils apprendront jamais à aimer [les textes] si tu les guides tout le temps... si je leur avais dit : « non, il faut absolument que vous mettiez ça » (...) pour me servir la soupe que je voulais..., ce ne serait pas bon.

Cet objectif disciplinaire de lecture autonome s'accorde avec son projet éducatif d'émancipation des jeunes qui lui sont confiés : elle veut leur apprendre à concevoir par eux-mêmes leur propre interprétation des textes, qui peut différer de la sienne, ce qui est susceptible de nourrir leur formation personnelle. Madame Arnoux précise : « Le texte les interpelle. (...) ils sont sensibles... » Les intuitions des élèves sont valorisées comme un matériau de travail. Cette conception rejoint le paradigme du sujet-lecteur tel qu'il est théorisé par une partie des recherches actuelles en didactique de la littérature : inviter les élèves à puiser dans leurs ressources subjectives, leurs réactions effectives, leurs émotions, permet de nourrir leur interprétation du texte (Langlade & Rouxel, 2004). Ils sont ainsi en mesure de construire leur propre *texte de lecteur* (Mazauric & al, 2011), c'est-à-dire la reconfiguration mentale qui résulte de la lecture singulière que chaque lecteur fait d'un texte. Cette façon de lire favorise l'appropriation du texte par l'élève : « il fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire » (Shawky-Milcent, 2016, p. 36). Le lecteur autonome, au sens où il fait du texte une lecture qui lui est propre et ne dépend pas de celle de l'enseignant, enrichit donc l'adulte en devenir. Par ailleurs, Madame Arnoux a une autre visée didactique : « commencer à entrer tout doucement dans le commentaire », exercice auquel les élèves seront confrontés lorsqu'ils passeront le baccalauréat¹⁶⁸, deux ans plus tard. Elle souhaite anticiper la préparation de cette échéance, parce qu'il sera attendu d'eux qu'ils prennent en charge par eux-mêmes « une démarche de recherche dans le texte » : selon elle, ceci suppose qu'elle les initie dès la Troisième aux « outils » adéquats, dit-elle, notamment pour le « repérage des éléments stylistiques ». Elle recherche donc ici l'autonomie, au sens de la capacité à mener seul une lecture analytique du texte, de manière à induire des effets de sens de l'observation de la forme. C'est une autre façon d'envisager l'étude du texte, dont l'articulation avec la lecture subjectivement investie qu'elle vise par ailleurs est souvent considérée par les enseignants comme souhaitable mais très difficile à réaliser, car elle suppose que les élèves apprennent à s'appuyer sur leurs réactions authentiques au texte tout en mobilisant des savoirs spécialisés et des démarches expertes, pour arriver in fine à la mise en forme très spécifique qu'exigent les exercices scolaires (Claude, 2020).

A l'objectif de construction d'une autonomie de lecteur, comprise comme la capacité à s'approprier le texte au profit de sa formation personnelle, s'adjoint donc celle d'une autonomie de futur

¹⁶⁸ Pour cet exercice certifiant, « le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels » (MEN, Bulletin officiel spécial n° 7 du 30 juillet 2020).

candidat au baccalauréat, comprise comme la capacité à réaliser seul un commentaire. Ce double objectif fait écho aux programmes : d'une part « l'enseignement du français au cycle 4 constitue une étape importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui seront nécessaires au lycée. » ; d'autre part il faut apprendre aux élèves à « lire et comprendre en autonomie des textes variés »¹⁶⁹. Madame Arnoux considère qu'il faut aller plus loin sur ce dernier point et les initier aux exercices du baccalauréat, même si elle souligne que « c'est compliqué de remplir tous les objectifs ». La séance observée le permet-elle ?

La consigne

Les groupes d'élèves devront présenter à l'oral, lors de la séance suivante, un travail répondant à la consigne suivante :

Vous vous répartirez les rôles suivants : un maître du temps, un ou deux secrétaires et un maître du bruit chargé de rappeler à l'ordre les membres du groupe qui lèvent la voix.

Vous disposez de 45 minutes pour préparer une étude de ce texte qui respectera le plan suivant :

Une présentation générale des caractéristiques de votre poème.

Trouver 2 à 3 thèmes abordés par l'auteur et expliquer comment il les a exploités, traités, les messages qu'il veut faire passer.

Mettre en lien le texte et l'engagement du poète en vous appuyant sur les recherches que vous avez faites en amont.

Le premier alinéa est un cadrage opérationnel, visant à ce que les élèves travaillent en autonomie – au sens qu'ils n'aient pas besoin de solliciter l'enseignant pour s'organiser. Le cadrage cognitif de ce travail se trouve dans les lignes suivantes. La « présentation générale » attendue est celle des caractéristiques formelles du poème, d'après une fiche que les élèves ont sous les yeux (définissant les types de vers, de rimes, et quelques figures de style). L'alinéa suivant demande de « trouver 2 à 3 thèmes » et d'en analyser le traitement. Madame Arnoux nous explique en entretien que « c'est à terme le commentaire composé » qu'elle vise par cette consigne : l'exercice canonique du bac comprend en effet une introduction qui présente le texte puis un développement organisé, souvent thématique. Mais rien ne précise dans la consigne qu'il faut, pour développer les thèmes, donner de la signification aux « caractéristiques du poème » comme attendu dans les exercices de

¹⁶⁹ MEN, Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018

commentaire : aux élèves de le comprendre. Par ailleurs, la seconde visée de Madame Arnoux, celle d'une interprétation personnelle, émancipatrice, semble minorée, puisqu'il faut retrouver « les messages qu'il [l'auteur] veut faire passer », comme si le texte recélait des sens cachés, à dévoiler plutôt qu'à co-construire. Cette consigne n'incite pas aux échanges intersubjectifs interprétatifs. On peut donc craindre que ce cadrage permette certes que les groupes soient au travail, mais pas forcément que les élèves réalisent les objectifs d'apprentissage visés. Voyons ce qu'il en est d'après l'exemple des interactions dans un des groupes

Des interactions à propos de *Souvenir de la nuit du 4*, Victor Hugo.

Pour rappel, ce poème est un pamphlet contre Louis-Napoléon Bonaparte, futur Napoléon III, dont le coup d'état, le 2 décembre 1851, a provoqué un soulèvement populaire, violemment réprimé. On ramène à une pauvre vieille le corps de son petit-fils tué par une balle perdue.

Le court extrait qui suit est représentatif des échanges enregistrés dans le groupe au cours des vingt premières minutes du travail. Les élèves s'y consacrent aux caractéristiques de la versification¹⁷⁰ :

Il n'y a que des rimes plates

...plates... des enjambements... (...)

J'ai écrit : « toutes les rimes de ce poème sont plates », j'ai mis un /s/ (...)

Donc on y trouve aussi les paroles...

Mais on a déjà dit : « on y trouve »

Mets : il y a aussi (...)

C'est tous des alexandrins...

Ses versets sont tous en 12...

Ses vers (...)

Sont tous constitués d'alexandrins.

Les interlocuteurs se soucient de la justesse des observations prosodiques et de la correction de leurs formulations, ils essaient d'éviter les répétitions (« on y trouve ») et de soigner l'orthographe, ce qui peut paraître surprenant puisque c'est une présentation orale qui est attendue. Ils identifient correctement la disposition des rimes (plates), le mètre (alexandrin), et un procédé métrique, l'enjambement. Les régulations à l'intérieur du groupe permettent la rectification pertinente du mot *versets* par le mot *vers*. En revanche, elles échouent à construire la notion d'alexandrin, puisque la rédactrice choisit d'écrire que les vers sont « constitués d'alexandrins » alors que la formulation juste (« ce sont des alexandrins ») n'est pas retenue. Par ailleurs, les échanges ne permettent à aucun moment de donner du sens à ces caractéristiques formelles. Le travail sur les thèmes se fait dans un

¹⁷⁰ Il nous est impossible, à l'écoute de l'enregistrement, d'identifier avec certitude les différents interlocuteurs, c'est pourquoi nous ne les précisons pas

second temps, sans lien avec les repérages initiaux. On peut donc considérer que l'objectif de préparation au commentaire est très partiellement atteint d'après cet échange, puisque des éléments utilisables dans une introduction sont formulés. Mais les effets de sens ne sont pas recherchés. Quant aux réactions personnelles au texte, elles n'ont aucune place.

Un peu plus tard, dans la seconde moitié de leur temps de travail, les élèves s'attachent à « trouver 2 à 3 thèmes », et s'accordent pour penser que « le réalisme » en est un, au même titre que la violence.

Les thèmes abordés sont...

Le réalisme... Euh... la violence (...)

Parce que le pauvre, l'enfant il avait rien fait à la base

Ouais.

Le pauvre.

OK, alors je marque le réalisme...

(...) En gros en fait c'est Napoléon III il a lancé des troupes pour tuer genre...

C'est la violence (...)

La réalisme.... La violence.. parce que... la violence parce que...

Moi je mets « car ».

Son crâne était ouvert comme un bois

Ah...

On pouvait mettre un doigt dans les trous...

Les plaies...

Car on y trouve des passages... pas « choquants »..

Abominables !

Elle est contente

Des passages abominables... abominable il y a deux b ?

L'une des élèves tente d'engager le groupe dans la construction de sens en soulignant l'injustice de la mort d'un innocent. Quelques échanges manifestent leur sensibilité à la description de la blessure¹⁷¹. Mais le travail interprétatif est deux fois interrompu par le souci de répondre à la consigne. La proposition du mot « abominable » plutôt que « choquant » contente le groupe sans que soit creusées les raisons de la préférence ni ce qui, dans le texte, produit l'horreur. La dénonciation des exactions du pouvoir n'est pas explicitée, alors qu'une des élèves fait allusion aux troupes de Napoléon III. Le souci de la formulation (« car » au lieu de « parce que ») et de l'orthographe (un ou

¹⁷¹ « On pouvait mettre un doigt dans les trous de ses plaies. Avez-vous vu saigner la mûre dans les haies ? Son crâne était ouvert comme un bois qui se fend. »

deux /b/ à « abominable ») reprend le dessus. Les échanges portent peu sur le sens du texte, mais davantage sur la façon d'écrire ce qui n'a pas été discuté. Des réactions personnelles au poème s'expriment fugacement, notamment avec la répétition empathique « le pauvre » à propos du sort de l'enfant, mais loin de produire des échanges interprétatifs intersubjectifs, les interactions les étouffent, dans le souci du traitement de la consigne, qui ne mène pas non plus à une préparation à l'exercice de commentaire convaincante, puisque peu d'effets de sens sont envisagés. L'étayage de l'enseignante permet-il de recadrer le travail des élèves sur le plan cognitif ?

Les étayages de l'enseignante

Confrontée en entretien à la transcription de ces interactions, Madame Arnoux dit :

Pour moi là je trouve qu'ils travaillent. (...) Ce qu'ils ne disent pas c'est pourquoi c'est un enjambement, en quoi est-ce que l'enjambement apporte quelque chose... si on devait prendre le temps de retravailler... après, moi, c'est mon rêve d'avoir le temps de retravailler, mais bon voilà, hein...

Pour gérer le temps trop court, elle arbitre en donnant la priorité au projet de les faire travailler en groupe, en autonomie au sens où ils régulent d'eux-mêmes leurs comportements. Mais sur le plan didactique on peut considérer qu'elle renonce à son objectif initial de lecture littéraire, puisque les effets de sens des caractéristiques formelles, qui seraient au cœur de la discipline, au moins pour l'initiation à une méthode de lecture pour le commentaire, passent au second plan.

De fait, quand elle étaye le travail du même groupe, elle attire l'attention des élèves sur une interprétation politique du texte mais ne la leur impose pas :

C'est à vous de choisir, mais c'est un enfant qui meurt pour des raisons politiques qui le dépassent et auxquelles lui il n'avait rien à voir, mais du coup le poème de Victor Hugo est lui-même politique. Donc vous pouvez aussi choisir, ou pas, d'en parler. Parce qu'après, c'est un poème très riche, vous n'êtes pas obligés de parler de tout.

On pourrait penser, même si ceci peut sembler surprenant, qu'elle considère que l'interprétation du message politique n'est pas incontournable pour ce texte en troisième, qu'il est possible d'en faire une autre interprétation. Mais elle explique en entretien qu'elle fait ce choix pour une autre raison :

Ils ont des années de passivité derrière eux, donc, si tu veux réussir à ce qu'ils s'en emparent, même imparfaitement, s'ils passent à côté d'un truc qui est normalement flagrant (...) je préfère qu'ils restent là-dessus plutôt que : « en fait, le gros truc, on l'avait pas vu quoi » (...) alors qu'ils ont vachement bien travaillé.

Elle fait donc passer le contrat éducatif avant le contrat didactique : il importe surtout d'inverser en activité la passivité apprise lors de la fréquentation des cours de ses collègues et de leur redonner

confiance en eux. Cette activité est analysable comme prioritaire dans son projet sur les savoirs disciplinaires et possiblement indépendante de leur apprentissage.

Les élèves du groupe en entretien

Confrontés, trois semaines après la séance, aux transcriptions de leurs interactions et au texte qu'ils ont écrit pour préparer leur présentation orale, les élèves ont un souvenir très inégal du poème et du travail qu'ils ont réalisé¹⁷².

Fabio, que l'enseignante évalue comme un élève en grande difficulté, peine à reconnaître « Souvenir de la nuit du 4 » parmi les six poèmes du corpus. Il se rappelle qu'« il fallait trouver des trucs stylistiques ». Poussé par l'enquêteur à parler du sens, il dit qu'« il y avait un meurtre et à un moment dans le truc, y a une dame, je sais plus c'était qui, qui dit qu'ils auraient pu la tuer à sa place ». Mais interrogé sur l'identité des meurtriers, il répond qu'il ne s'en souvient pas. Il précise que, comme il n'était pas rédacteur, il « n'avait plus grand-chose à faire, juste réécrire ». Il n'a donc pas identifié les échanges oraux comme l'occasion de construire une interprétation.

Solène, évaluée comme une bonne élève, se rappelle le titre du poème et les thèmes proposés par le groupe, « l'injustice et la violence », mais pense que le poème parle d'un enfant : « qui écrivait à sa grand-mère ou quelque chose comme ça ». Elle précise : « c'était pas un texte très gai », mais n'évoque pas la mort de l'enfant. Elle se souvient davantage de la procédure à suivre : « on fait dans l'ordre du texte (...) on va surligner les idées principales dans le texte ». Ayant tenu le rôle de secrétaire, elle évoque le stress d'avoir dû finir dans le temps imparti, d'autant que le groupe « a pris beaucoup de temps à s'organiser ». Elle insiste sur ses efforts pour éviter les répétitions (« on m'a souvent dit que dans mes rédactions, je reprenais les mots. ») n'identifiant visiblement pas l'écrit à produire comme des notes de préparation à un oral.

En revanche, Irène, elle aussi évaluée comme une bonne élève, parle bien de sa compréhension du texte :

On s'est dit : "ça se fait pas, la mamie, elle est pas bien, elle pleure, et le petit garçon, il est mort comme ça". Parce que c'était vraiment violent, je me souviens, il y avait plein de blessures (...), il y avait du sang sur sa tempe. Et c'est là qu'on a compris qu'il fallait pas trouver les rimes mais qu'il fallait approfondir sur l'histoire.

Elle explique que l'intervention de l'enseignante l'a confortée dans l'idée que l'interprétation devait prévaloir sur la description de la forme : « après j'ai entendu politique, et là j'ai compris, j'ai compris que c'était pas que des enjambements ! » Pourtant, cela n'apparaît pas du tout dans l'écrit de

¹⁷² Nous n'avons pu rencontrer en entretien que trois élèves sur les quatre du groupe.

préparation à l'oral du groupe, qui ne comporte qu'un traitement point par point, rédigé, de la consigne. La séance a donc produit des apprentissages très inégaux d'un membre à l'autre de ce groupe, ce qui se confirme à l'échelle de la classe : seule une autre des 18 élèves que nous avons rencontrés est allée aussi loin qu'Irène dans l'interprétation du poème sur lequel travaillait son groupe.

Sur le plan didactique, le travail ainsi mené ne semble donc pas préparer tous les élèves à réaliser un commentaire scolaire en autonomie, ni les former comme des lecteurs autonomes à même de faire de la lecture des textes littéraires un appui à leur développement personnel.

Conclusion

Notre interlocutrice voit à juste titre dans le dispositif de cours dialogué un possible succédané du cours magistral. A l'instar des œufs de Pâques qu'on cache dans le jardin, il déroule en effet souvent un savoir que les élèves, pourtant actifs dans la recherche de ses éléments, appréhendent comme déjà construit à assimiler sans comprendre que le savoir qui rend autonome est celui qui aide à résoudre un problème (Fleury & Fabre, 2005). Faire du travail de groupe est-il pour autant la clé de l'autonomie intellectuelle des élèves ? Pas nécessairement comme nous le voyons dans ce cas et dans d'autres de notre enquête globale en cours sur ce thème.

Madame Arnoux se dit « moins fatiguée » depuis qu'elle utilise le travail de groupe. Ses élèves, de leur côté, sont unanimes pour donner leur préférence à cette formule. Si Akim, par exemple, avait dû faire seul ce travail sur la poésie, il n'aurait « pas trop supporté » car il « aime pas trop ». Solen trouve ça « plus drôle de travailler en groupe ». Maxime apporte toutefois un bémol : « Des fois j'ai été dans des groupes où j'étais qu'avec des gens que j'aimais bien, là, carrément, on lisait même pas la poésie ». Ce quitus réciproque décerné assure vraisemblablement une mise et un maintien au travail que des dispositifs plus classiques peinent aujourd'hui à installer. Il peut être également au service d'idéaux éducatifs qui préparent, dans la classe, par le respect des autres et la collaboration, le citoyen de demain. Mais si le rôle spécifique de l'école est de faire entrer dans la culture par l'appropriation de ses œuvres (Bruner, 2008) pour rendre capable, selon l'ambition des Lumières (Kant, 1991) de s'orienter dans la pensée, la sous-estimation de la part didactique du contrat semble dommageable.

Si l'une des élèves du groupe étudié ici a profité de ce travail comme d'un tremplin qui lui permet, le jour de l'entretien, de proposer une lecture appuyée sur le sentiment d'injustice qu'elle a éprouvé, qu'elle épaissit de la dimension politique dont elle commence à prendre conscience, ce n'est pas le cas de ses camarades. En fonction des dispositions dont les élèves étaient déjà porteurs, les apprentissages repérés sont de qualité très inégale : le contrat didactique peut alors se faire différentiel (Schubauer-Leoni, 1996 ; Rochex & Crinon, 2011), qu'il s'agisse de permettre aux élèves

de s'acquitter en autonomie d'un exercice scolaire de commentaire ou de devenir des lecteurs autonomes, à même de faire, de la lecture de la littérature une authentique expérience de formation personnelle, comme le souhaite d'ailleurs notre enseignante.

L'étude de cas que nous avons proposée montre que l'autonomie intellectuelle des élèves n'est pas automatiquement produite par un travail en petits groupes autorégulés. Nous avons cherché à l'expliquer en distinguant trois contrats (au sens de trois modes de régulation des interactions entre les acteurs) qui nous semblent se superposer, voire s'entr'empêcher, alors que, dans l'idéal, il serait nécessaire qu'ils s'articulent : le contrat didactique permettant la construction des savoirs disciplinaires pourrait alors contribuer au contrat éducatif favorisant l'émancipation intellectuelle des élèves et, simultanément, au contrat social consistant à bien vivre ensemble l'expérience scolaire. Former les enseignants à ces outils d'analyse des transactions scolaires les aiderait, selon nous, à penser simultanément les trois contrats de manière à véritablement former les élèves à l'autonomie.

Bibliographie

Bernstein, B. (2007/1975). "Classe et pédagogies : visibles et invisibles", in Deauvieau J. et Terrail J.-P. Dir. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. 85-112.

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

Bruner, J. (2008) *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz.

Claude, M.S. (2020) « Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? » *Repères*. 17-32.

Connac S., (2009) *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2009.

Cousinet, R. (1923). *L'auto-éducation et le travail collectif*. Pour l'Ère Nouvelle, n°8.

Dürler, H. (2015) *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi*, Rennes : PUR.

Fleury, B. & Fabre, M. (2005) « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. La longue marche vers le processus « apprendre » » *Recherche et formation*, n° 48. 75-90.

Glasman Dominique (2016, p.9.). Préface de l'ouvrage de Philippe Foray *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF. 9-10.

Kant, E. (1991/1784) « Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? » Paris : Garnier-Flammarion.

Lahire, B. (2001) « La construction de l'« autonomie » à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs: *Revue française de pédagogie*, n° 135, 2001. 151-161.

Langlade G. & Rouxel, A. (2004) (dir). *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

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

Meirieu Ph. (1997), « Groupes et apprentissages », *Connexions*, 68, 1 p. 3-29.

Patry, D. (2018, p.2). , « L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? », *Tréma*, n° 50. 1-17.

Périer, P. (2014) « Autonomie versus autorité : idéal éducatif ou nouvelle forme de domination ? », *Recherches en éducation*, n°20. 42-51

Quentel, J.-C. (2014) « L'autonomie de l'enfant en question ». *Recherches en éducation*, n°20. 23-32 |

- Rayou P. (2000), "L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement correct", in Derouet J.-L. dir., L'école dans plusieurs mondes Paris-Bruxelles, INRP-De Boeck. 245-274.
- Rémond, M. (2006) « Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français », Revue française de pédagogie, n° 157. 71-84.
- Reuter, Y. (2010), éd. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.
- Reverdy, (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>
- Rochex J.-Y. & Crinon J. (dir) (2011), La construction des inégalités scolaires, Rennes : PUR.
- Saujat, F. (2010) Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Aix-Marseille.
- Schubauer-Léoni, M-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. in C. Raitsky, M. Caillot. Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs. Paris, Bruxelles. De Boeck. p.160-189.
- Shawky-Milcent, B., 2016 La lecture, ça ne sert à rien, Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs, Paris, PUF.
- Tricot, A. (2017) L'innovation pédagogique, collection mythes et réalités, Paris : Retz.
- Vincent, G. (dir.) (1994). L'Education prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon : PUL.
- Vygotskij L.S., (2018/1931-1934) La science du développement de l'enfant . P. Lang
- Wagnon, S. & Patry, D. (2019). Le self-government : l'instauration d'un principe fédérateur de l'Éducation nouvelle (1900-1930) ? In V. Castagnet & C. Barrera, Décider en éducation. Entre normes institutionnelles et pratiques des acteurs (du XVe siècle à nos jours). Lille : Presses universitaires du septentrion. 139-154.

LITECOM

Article 18

Claude, M.-S. (2020a). Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? *Repères*, 62, 17-32.

Introduction

Nous tenterons dans cet article de donner à l'exercice de commentaire littéraire le rôle d'un révélateur (Ronveaux, 2015) pour comprendre certaines tensions susceptibles d'affecter la progression dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture des textes littéraires à l'école. Nous jouerons pour le faire sur deux sens du mot progression : d'une part, l'organisation temporelle de leur enseignement par les professeurs (Nonnon, 2010) ; d'autre part, les progrès des élèves, au sens de leur déplacement dans leur itinéraire d'apprentissage (pas nécessairement selon ce que prévoit la progression de l'enseignant).

Nous étudierons l'exercice tel qu'il est défini à l'épreuve écrite du baccalauréat français : on y évalue le devoir d'un candidat « qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture [d'un extrait] et justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels. »¹⁷³ Avec la récente réforme de l'examen (2019), le commentaire fait l'objet, en France, d'une valorisation institutionnelle forte puisque, avec la disparition du sujet d'écriture d'invention, c'est désormais le seul exercice écrit proposé à tous les candidats. Dans l'idéal, sa maîtrise pourrait donc être le couronnement d'un apprentissage réussi de la lecture littéraire : ce serait pour les enseignants et pour les élèves une référence commune, à même de rendre visible à tous ce qui est visé *in fine*.

Pourtant, on peut douter que l'exercice puisse jouer ce rôle aujourd'hui. En effet, l'analyse de sa définition institutionnelle¹⁷⁴ et des consignes de correction données aux examinateurs laisse penser qu'est surtout valorisée, comme c'était le cas dans les années 80-90, une lecture principalement distanciée (Daunay, 2002), visant la construction d'un sens présumé immanent à l'œuvre à partir de son analyse formelle. Or, l'apprentissage de cette façon de lire ne finalise pas à lui seul les enseignements littéraires aujourd'hui. Depuis la fin des années 90, « le projet de déplacer l'enseignant du texte aux interactions texte-lecteur » (Louichon, 2011 : 201) est central dans les recherches en didactique puis dans les programmes. Au cours des années 2000, les modélisations didactiques du processus de donation de sens donnent une place, aux côtés du *lectant*, au *lu* et au *liseur* (Picard, 1986). Il s'agit de favoriser l'enseignement/apprentissage d'un va et vient dialectique entre participation et distanciation (Dufays, 2015). En outre, d'autres exercices « d'écriture de la réception » (Fourtanier & Le Goff, 2017) cohabitent avec le commentaire : métatextuels mais aussi

173 Définition des épreuves de français, note de service n°2019, Ministère de l'Éducation Nationale,

174 Étonnamment stable depuis sa création en 1969 (de Beaudrap, 1994)

hypertextuels, ces exercices, apparus dans les programmes de lycée en 2019 sous l'appellation d'« écrits d'appropriation », invitent l'élève lecteur à rendre compte des échos singuliers que le texte suscite en lui (Rouxel & Langlade, 2004 ; Mazauric & al 2011 ; Massol & Ranou, 2017).

Dans ce contexte, le commentaire, tel qu'il est normé pour le baccalauréat, n'est plus à l'évidence le moyen privilégié de rendre compte de la totalité des acquis littéraires du lycéen, comme c'était le cas dans les premières décennies de son existence (Veck, 1988). Certes, on peut raisonnablement penser, *in abstracto*, que la pratique de formes de lecture littéraire diverses, très impliquées ou très distanciées, est susceptible de faire progresser les élèves vers une lecture riche et complexe, dont l'exercice du baccalauréat ne serait qu'une mise en forme écrite, parmi d'autres possibles.

Mais c'est une opération complexe que de faire converger les multiples compétences d'écriture et de lecture que sollicite cet exercice « divergent » (Denizot, 2015) ainsi compris. Il faut pour cela que les enseignants conçoivent une progression susceptible de permettre aux élèves de faire du lien entre les différentes tâches d'écriture de la lecture pratiquées au cours du cursus scolaire, dont le commentaire ; mais aussi que les élèves, de leur côté, soient en mesure de comprendre les enjeux d'une telle progression et de réaliser les apprentissages qu'elle vise. C'est l'effectivité de cette complexe synergie, dans un contexte qui nous semble particulièrement susceptible de produire des malentendus, que cet article se propose d'interroger.

Cadre théorique et méthodologie

Pour comprendre comment les acteurs scolaires conçoivent la progression de l'enseignement/apprentissage de l'exercice, nous avons mobilisé différents appuis théoriques. D'une part, la didactique de la littérature nous a fourni des modèles pour identifier leurs conceptions du texte, de la lecture et du lecteur. D'autre part, nous nous sommes appuyée, en sociologie des apprentissages, sur le modèle des registres de l'apprentissage (Rayou, 2020). Nous considérons que pour progresser, un élève doit produire une suite de configurations et reconfigurations des trois registres d'apprentissage suivants : cognitif (les opérations intellectuelles à apprendre pour comprendre/interpréter les textes), culturel (les savoirs, significations et valeurs à s'appropriier - liés au texte, à la lecture, à l'exercice) et identitaire symbolique (le mode d'engagement de soi et de relation aux autres sollicité par l'activité).

Pour constituer notre corpus¹⁷⁵, nous avons mené des entretiens individuels semi directifs, les uns, d'une trentaine de minutes, avec des élèves de Terminale (n = 27) ; les autres, d'une heure, avec des enseignants de Français en lycée (n = 10). Pour appuyer les entretiens sur une base commune, nous avons demandé à chacun de nos interlocuteurs, tous Franciliens, de prendre connaissance, au

¹⁷⁵En collaboration avec Patrick Rayou, professeur de sciences de l'éducation, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris VIII.

préalable, de deux copies issues des épreuves anticipées de français de 2019. Ces copies, très contrastées, avaient été sélectionnées par un jury académique comme support aux harmonisations entre correcteurs. Elles portaient sur le sujet que l'enseignant entendu en entretien avait corrigé ou que l'élève avait traité au baccalauréat en fin de Première, soit quelques mois auparavant. Pendant l'entretien avec les lycéens, l'enquêteur amenait son interlocuteur à lire ces copies comme des produits finis plus ou moins réussis mais aussi comme des traces de l'activité d'un élève engagé dans un processus de lecture du même type que celui qu'il avait lui-même mené le jour de l'examen, et appris au cours de sa scolarité. Pour les enseignants, confrontés aux mêmes copies, il s'agissait de les amener à prendre position sur cette activité d'élève mais aussi à réagir à l'évaluation de la copie par leurs pairs. Invités à des comparaisons avec leurs propres pratiques, les deux groupes d'enquêtés en arrivaient ainsi à des considérations plus larges sur l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire.

Nous avons analysé les transcriptions de ces entretiens selon une méthode de comparaison continue (Glaser & Strauss, 2010). Nous empruntons cette méthodologie à la sociologie car le but est de comprendre comment les différents acteurs engagés dans la situation scolaire envisagent l'exercice et ses liens avec la progression. Il s'agit de comparer les différentes réponses données par un même locuteur, au cours de l'entretien, en repérant la récurrence de certains champs sémantiques, révélateurs de leurs conceptions. Puis de comparer les occurrences des éléments repérés d'un entretien à l'autre et d'un groupe d'acteur à l'autre.

Notre étude fait apparaître trois finalités de l'enseignement/apprentissage étudié : la formation du candidat (à l'épreuve de commentaire), celle de l'élève (apprenant certaines modalités de lecture littéraire) et celle de la personne (s'engageant dans la lecture et s'y formant).

Nous présenterons ces trois finalités, puis ce qu'en disent les enseignants d'abord, les élèves ensuite.

1. Les trois finalités de la progression dans les trois registres

1.1. Progresser comme candidat

Cette progression a pour horizon le baccalauréat : il s'agit que la note du lycéen ne régresse pas par rapport au contrôle continu.

Dans le registre culturel, nos interlocuteurs s'accordent sur un certain nombre de d'indicateurs quantitatifs de longueur, d'équilibrage des parties et sous-parties, de juste proportionnalité des citations du texte commenté et du commentaire Le devoir doit s'inscrire à l'évidence dans le genre

scolaire (« ça se voit à l'œil » ; dit Akim, élève de terminale STMG¹⁷⁶). Des éléments sur le contexte et l'histoire littéraire garantissent que le candidat a travaillé (Alexandre, TL, remarque qu'une des copies contient « de nombreux noms d'écrivains en citant les siècles, donc ça veut dire qu'il a vraiment bien révisé »).

Dans le registre cognitif, tous disent que le devoir doit aborder ce qui est nommé indifféremment « figures de style », « procédés littéraires » ou « figures de rhétorique » (Alexandre assure : « On nous a appris que sans les procédés littéraires, on aurait une mauvaise note » ; Lise reconnaît qu'elle donne à ses élèves, pour le bac, « une mallette de survie de dix figures de style »). Les repérer ne suffit pas, il faut aussi en donner des effets de sens, au moins *a minima* (Sabrina, TSTMG, explique : « On peut pas juste dire "le personnage il prend plaisir à faire la balade parce que c'est écrit". On doit dire pourquoi l'auteur il a choisi de l'écrire comme ça. Là on voit par exemple, le champ lexical de la satisfaction, ça prouve que le personnage prend plaisir à se balader dans Paris »).

Dans le registre identitaire symbolique, les élèves peuvent se dire satisfaits du résultat ou, inversement, stressés par l'épreuve (ou, pour les enseignants, par la préparation à l'épreuve), floués, déçus par le résultat ou le sujet, victimes d'un correcteur injuste. Mais la personne n'a pas à s'engager dans l'activité interprétative. Dienabou (TES) recommande de ne « jamais au grand jamais » faire état de ses émotions, « il faut se concentrer sur ce qui est demandé de faire, ne pas prendre le risque encore plus de mettre ce que je ressens là-dedans ». D'ailleurs le retrait de l'instance énonciative est impératif (une occurrence de « selon moi » dans une copie est à proscrire selon plusieurs de nos interlocuteurs). Dans les trois registres, le candidat se tient donc dans la plus grande extériorité.

1.2. Progresser comme élève

Cette progression a pour horizon non l'épreuve en elle-même mais l'apprentissage d'une certaine manière de lire, dont le commentaire du baccalauréat est une mise en forme parmi d'autres possibles. L'enseignement reçu doit permettre à l'élève, arrivé en fin de formation, non seulement d'avoir une note correcte, mais d'être autonome pour savoir commenter tout texte, pour l'avenir s'il poursuit des études littéraires, voire pour d'autres lectures (« même s'ils ne deviennent pas littéraires, c'est hyper important parce qu'il y a tout le travail sur l'implicite », dit Catherine).

Dans le registre culturel, nos interlocuteurs s'appuient, qu'ils la valorisent ou non, sur une définition de l'exercice comme mise en forme d'une lecture distanciée (Veck, 1988). L'élève doit s'appuyer sur

176 Désormais les élèves seront seulement désignés par leur prénom suivi de l'acronyme de leur classe : TSTMG, TL ou TES. Les enseignants (tous professeurs de français en lycée) seront désignés par leur prénom, sans autre précision.

les encyclopédies nécessaires pour répondre aux injonctions du texte (Eco,1992). (Pour Matthieu, « la logique de l'exercice (...) c'est aussi de vérifier ce qu'ils ont pu acquérir en histoire littéraire »). Le bon commentaire est solidement structuré, il est préférable de ne pas suivre l'ordre du texte (les enseignants le nomment d'ailleurs encore souvent « commentaire composé »).

Dans le registre cognitif, les objectifs d'apprentissage sont envisagés par nos différents interlocuteurs diversement, mais tous s'accordent à dire qu'il faut se rendre capable de produire une interprétation valable, objectivable, et communicable à un destinataire possiblement universel. Des analyses fines sont nécessaires (Marie dit qu'elle le fait comprendre à ses élèves en comparant le travail à mener avec les « analyses de sang pour expliquer ce qu'on attend : (...) dégager le sens et puis essayer de voir quels éléments linguistiques précis [permettent de] créer ce sens »).

Dans le registre identitaire symbolique, le texte produit *in fine* rend aussi peu visibles que possible les éléments extérieurs aux acquisitions scolaires qui ont pu en nourrir la conception : le processus interprétatif a pu passer, en amont, par des phases de participation mobilisant l'expérience personnelle, dans un va et vient dialectique (Dufays, 2015), mais la phase ultime, dans cette finalité de la progression, doit être la distanciation.

1.3. Progresser comme personne (lectrice)

Dans cette conception, la progression a pour horizon le développement de la personne. La lecture littéraire se nourrit de l'implication subjective et vise à favoriser une appropriation authentique des œuvres, simultanément formatrice pour le jeune lecteur et émancipatrice pour le sujet en formation (Shawky-Milcent, 2014). Ainsi Charlotte nous dit-elle : « J'aimerais que ce soit l'enjeu du commentaire que de laisser une place à un sujet-lecteur », et fait explicitement référence aux recherches en didactique sur la lecture subjective. Marine, TES, se félicite d'avoir mené une lecture personnelle du poème d'Andrée Chedid, « Destination : arbre », le jour du bac, en interprétant l'arbre comme un symbole du déracinement. Elle dit qu'une telle lecture « peut nous faire gagner en maturité (...) nous faire grandir dans nos têtes ».

Dans le registre culturel, le commentaire est conçu comme la mise en forme scolaire d'une lecture singulière, d'un texte du lecteur (Mazauric & al, 2011). C'est la condition pour y mettre « de la chaleur humaine » (Sophia, TL), « quelque chose de jaillissant » (Marie). Le champ sémantique de la vie et de la vitalité est très présent dans les paroles de nos interlocuteurs qui expriment cette conception (par opposition au caractère mortifère d'une lecture qui n'engagerait rien du sujet).

Sur le plan cognitif, la progression dans le processus de lecture consiste à apprendre à tisser ensemble (Le Goff, 2017) des éléments disparates : retentissements intimes du texte sur soi, éclairages savants, réactions subjectives d'autres lecteurs. Les propos de nos interlocuteurs présentent des métaphores significatives de cette conception : à propos d'une copie, Charlotte dit :

« on pourrait transformer ce commentaire en tirant le fil de l'interprétation ». A propos d'une séance où elle a sollicité les réactions subjectives, Françoise explique : « qu'on peut arriver à tirer des fils de ce qu'ils ont dit, à leur apporter des éléments de culture, à éveiller leur curiosité pour un sens qu'ils n'auraient pas vu ».

Dans le registre identitaire symbolique, le sujet est très engagé dans cette progression. Nathan dit qu'interpréter ce qu'on lit, c'est dire « ce que nous on pense, par rapport à ce que nous on vit, (...) ce que ça nous fait (...) ce qu'on ressent par rapport au texte (...) On s'identifie quelque part au texte ». L'abondance dans ses propos des marques de la première personne est significative. Dans la perspective de cette progression, la réalisation vraiment réussie de l'exercice relève d'une métabolisation de toute l'expérience du lecteur : souvenirs personnels, culture scolaire et extra-scolaire, livresque et générale, imaginaire, sensibilité, compétences d'analyse spécialisées, réactions axiologiques...

Dans un curriculum idéal, ces trois finalités devraient se superposer : il devrait être possible que les progrès de l'élève soient aussi ceux du candidat et contribuent à l'émancipation de la personne. C'est du moins ainsi qu'on peut comprendre la prescription, d'après le préambule des programmes de lycée (2019) : il faut permettre aux élèves « la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen. » Ce qui prolongerait la réunion des enjeux « littéraires et de formation personnelle » que donnent à la lecture les programmes de collège.

Or, l'analyse des entretiens révèle que la plupart de nos interlocuteurs, enseignants comme élèves, disent composer avec ces trois finalités de la progression des enseignements/apprentissages, diversement, mais sans qu'elles se rejoignent, en tout cas jamais simplement. Quelles sont les stratégies des uns et des autres ?

2. Les trois finalités de progression vues par les enseignants

Les enseignants que nous avons rencontrés à ce stade de la recherche disent tous qu'ils envisagent leur enseignement de la lecture littéraire comme finalisé par la formation de l'élève lecteur et le développement de la personne lectrice. Mais tous disent aussi qu'assurer la réussite du candidat à l'épreuve de commentaire peut mettre en péril l'équilibre qu'ils cherchent à opérer entre ces deux autres finalités.

2.1. L'incontournable personne

Selon tous nos interlocuteurs, la lecture subjective des élèves doit être sollicitée. Charlotte : « on

peut faire semblant que cette lecture n'existe pas, mais de fait, elle existe, donc si on ne part pas de la réception des textes par les élèves, de quoi part-on ? De quelque chose qu'on va imposer de l'extérieur, qui ne sera jamais compris. » Car en tout état de cause, dit Lise, « si on ne considère pas que la littérature nous parle de nous, de la vie (...) on est dans la littérature hors-sol ».

Lise analyse son propre développement professionnel dans le sens d'une intégration croissante de la lecture subjective. Elle a « enseigné le commentaire de manière plutôt convaincue pendant les dix premières années de [sa] carrière » selon la progression didactique suivante : en Seconde, elle pratiquait avec ses élèves des « micro-lectures » de passages très courts : « on prenait 3, 4 lignes et puis (...) on y allait, on repérait des procédés (...) on se demandait ce que ça produisait. » Avec les Premières, elle passait progressivement au commentaire d'un extrait plus long, en commençant par la poésie parce que « le texte paraissait pour les élèves beaucoup plus résistant à une compréhension immédiate ». Mais elle a eu « l'impression d'enseigner une langue morte » en rencontrant une résistance croissante de la part de ses élèves, ce qu'elle explique par une évolution curriculaire globale, « qui donne plus de place à la subjectivité », comme c'est le cas en français dans les programmes de collège de 2015. Aujourd'hui, ses élèves « formulent facilement des impressions de lecture très personnelles. » C'est pourquoi désormais elle « privilégie (...) le questionnement vivant que le texte va produire sur les élèves » et leur apprend à travailler « à partir de leur sensibilité ». Les élèves ayant importé dans la discipline un registre identitaire symbolique plus investi, Lise souhaite le prendre en compte pour les faire progresser dans leurs apprentissages en lecture littéraire.

Les enseignants font état de stratégies diverses pour y parvenir.

2.2. Progression en parallèle de l'élève et de la personne

Mylène se réjouit des « résultats assez étonnants » du carnet de lecture de ses élèves de Seconde sur *Sido* : « Je leur ai demandé de coller des images d'après les sensations qu'ils avaient éprouvées en lisant (...) ils ont vraiment pris des photos du jardin de la grand-mère, enfin, du jardin de LEUR grand-mère (...) il y en a qui m'ont mis des gouttes de parfum pour me dire : "quand elle raconte ça avec les fleurs ou le ruisseau, ça m'a évoqué ça" ». Mais même si Mylène est sûre qu'« ils ont réussi à s'approprier quelque chose et qu'ils s'en souviendront », elle doute d'être dans son rôle d'enseignante de lycée ; d'ailleurs une de ses collègues lui « a dit : "ah mais c'est mignon comme travail" » sous-entendant, pense-t-elle, que c'est une régression vers le collège.

De fait, dit-elle, elle « ne leur demande pas de faire du commentaire » et cloisonne les deux exercices, justement parce que ceci contribue, pense-t-elle, à ce que ses élèves, qui n'aiment pas le commentaire, s'investissent dans leur carnet de lecture qui est « un vrai carnet, à part (...) à eux ». Elle ne met pas de note et n'intervient qu'au crayon à papier, comme pour mieux marquer la frontière avec les exercices de commentaire, qui font l'objet d'une progression didactique indépendante, avec

l'appui d'une « fiche méthode »: « je lis le texte une première fois, je relève des figures de style si j'en repère, je fais trois colonnes sur une feuille de brouillon avec : je relève, j'analyse, j'interprète'' ». En début de Seconde, elle travaille surtout sur le repérage et l'analyse, « au degré premier », dit-elle, et insiste sur l'interprétation en Première.

Mylène n'est pas satisfaite de cette méthode, qu'elle dit « très artificielle ». Elle est tentée d'intégrer dans la même progression commentaires et écrits d'appropriation, mais elle n'a pas encore trouvé, dit-elle, comment mettre en œuvre ce projet. D'après notre analyse, elle offre à ses élèves un espace de lecture subjective par les écrits d'appropriation, mais elle n'étaye pas le tissage avec les registres culturel et cognitif, ce qui lui donne l'impression que « ce n'est pas un travail final ou entier. »

2.3. Progression conjointe de l'élève et de la personne

D'autres enseignants (7 sur les 10 concernés) disent justement chercher à intégrer les deux processus l'un à l'autre.

Certains évoquent des progressions didactiques vers le commentaire par l'intermédiaire de tâches appuyées sur la lecture subjective et intersubjective. Ainsi, Charlotte fait-elle réaliser à ses élèves de Seconde, en petits groupes, « un livre audio, abrégé, de *Boule de Suif*. Il faut qu'ils choisissent des extraits et qu'ils puissent justifier de la raison pour laquelle ils sélectionnent tel ou tel passage dans la nouvelle ». Ils débattent, explique-t-elle, pour justifier que l'extrait qu'ils proposent est un passage clé, ce qui suppose de montrer ses enjeux, « comme dans un exercice de commentaire, donc, ce n'est pas une chose différente, c'est juste que c'est une étape. »

Plusieurs autres enseignants disent qu'ils souhaiteraient partir de la production personnelle de chaque élève pour étayer ses progrès, individuellement. L'idéal, disent-ils, serait d'aider l'élève à ressaisir ses intuitions, les objectiver pour savoir comment le texte les a produites, et par cette opération même les étoffer. Par exemple, plusieurs de nos interlocuteurs s'arrêtent sur la même phrase d'une des copies proposées comme support pour les entretiens, un commentaire par ailleurs très maladroit d'un extrait d'*Aurélien* d'Aragon, qui décrit les promenades de Bérénice découvrant Paris. L'auteur de cette copie a écrit : « on a comme l'impression que c'est un enfant qui découvre le monde et qui raconte une histoire en même temps ». Catherine dit de cette phrase : « quand je lis cette histoire de rêve, j'ai l'impression qu'il y a une tentative plus personnelle de dire quelque chose sur le texte. » Marie pense à propos de la même phrase qu' « au fond, là, on a une interprétation », et que « si on arrivait à construire un devoir qui démontrerait cette interprétation, dans les règles formelles de l'exercice, on aurait une très bonne copie ».

Que ce soit en groupe ou individuellement, le prolongement de la lecture subjective est décrit selon des choix didactiques qui nous semblent sensiblement différents : Marie pense qu'il « faut relancer l'élève sur les intuitions de lecture qui sont les siennes et faire développer (...) on va partir sur une de

tes intuitions et tu vas redéployer ce que tu peux ». Catherine parle de « leur faire nuancer les premières impressions, les faire rectifier (...) on va justement éliminer certaines interprétations subjectives mais trop floues, trop peu convaincantes » Le lexique de la correction est plus présent que dans le projet de Marie, qui s'attache davantage au développement de la lecture subjective. Lise quant à elle joue davantage sur l'intersubjectivité : « Voilà des intuitions intéressantes. (...) Pourquoi est-ce qu'elle est intéressante ? Est-ce qu'elle parle aux autres ? Comment et pourquoi ? » La dialectique entre engagement subjectif et ressaisie des éléments d'interprétation issus de cet engagement est donc conçue différemment : la lecture subjective est nécessaire pour nourrir la lecture savante mais elle est considérée tantôt comme une étape à dépasser, à rectifier si nécessaire, ce qui renvoie à la conception d'un sens immanent a texte, qu'il faudrait révéler, arrêtant le processus interprétatif ; tantôt comme ce que B. Shawky-Milcent (2014 : 482) définit comme un « enroulement spiralaire », par lequel le lecteur empirique agrège à sa lecture les apports d'autres lectures, de savoirs savants ou d'analyses fines. Les différences d'un modèle à l'autre sont analysables comme configurant différemment les registres, l'activité cognitive et les savoirs culturels venant ressaisir plus ou moins entièrement les effets d'un engagement subjectif plus ou moins entier.

2.4. La disjonction avec la progression du candidat

Si les enseignants évoquent presque tous des liens entre la progression de l'élève et celle de la personne, c'est le plus souvent au conditionnel : ce sont des projets voire des idées suscitées par la situation d'entretien. Tous les enseignants que nous avons rencontrés se disent en effet gênés, voire plus souvent empêchés, par des contraintes très fortes, liées à la préparation des épreuves certificatives : « Moi je le vis comme une pression terrible, vraiment, et je suis pas la seule. (...) On est le 3 octobre, j'ai déjà une boule au ventre en me disant que je suis en retard ! » (Charlotte). Outre le manque de temps, les enseignants qui souhaiteraient s'appuyer sur la lecture de la personne pour faire progresser l'élève disent qu'ils craignent de mettre le candidat en difficulté, pour un exercice où les traces de la subjectivité sont proscrites dans la version attendue *in fine*. Lise dit de l'épreuve de commentaire qu'elle est « déconnectée du sens même de ce qu'on enseigne ». Selon Charlotte, « on se sent pris en tenaille en permanence entre ce qu'on devrait faire, au sens, pour l'examen, et ce qu'on fait ».

Au-delà du cadrage institutionnel, nos interlocuteurs font état de désaccords, parfois profonds, entre collègues. S'ils disent penser, pour ce qui les concerne, qu'un commentaire très personnel et peu appuyé sur des procédés littéraires peut être un très bon commentaire, « il y a des collègues qui sont arcbutés sur la présence des figures de style, sur une forme de comptage des figures de style » et qui « massacrent les élèves » dont la copie en contient trop peu (Marie). Ainsi, Matthieu dit-il d'une des copies : « pour moi il y a une intelligence du texte (...) mais je pense que la plupart des

correcteurs ne mettent pas la moyenne à cette copie (...) parce qu'il y a très peu de procédés ». Presque tous parlent des harmonisations lors des jurys de bac comme d'un moment « stressant », voire « de souffrance » : « on confronte nos cultures professionnelles (...) ça m'a un peu traumatisée cette année sur ce que j'enseigne à mes élèves parce que finalement je leur apprends de grands principes de lecture et puis voilà ! » (Marie) De ce fait ils disent s'obliger, en classe de Première, à une progression du candidat finalisée par qu'ils pensent indispensable pour la majorité des correcteurs, même si eux-mêmes n'y adhèrent pas. Les autres finalités de progression étant menées à côté.

Si la reconfiguration des registres semble possible, pour ces enseignants, d'une lecture subjectivement très impliquée à une lecture qui lui agrège une activité cognitive plus outillée et des savoirs savants, leur stratégie pour les faire progresser comme candidat est d'apprendre à leurs élèves à produire un texte qui ait *a minima* quelques traits visibles des attendus et quelque chance d'être noté correctement, un « smic du commentaire » nous dit Lise.

3. Les trois finalités de progression vues par les lycéens

Tous disent arbitrer différemment entre leurs choix de candidat, d'élève et de personne. A l'analyse de chaque entretien, l'une des trois progressions nous apparaît comme dominante. Elle est combinée différemment avec les deux autres, de façon qui satisfait plus ou moins le lycéen mais qui dans la plupart des cas est trop différente des objectifs des enseignants pour qu'on ne craigne pas que les progressions enseignées et les progressions apprises ne se disjoignent considérablement. Nous donnerons ici des exemples de stratégies de gestion des trois finalités (sans pouvoir entrer dans le détail de toutes) et des indications du nombre de lycéens concernés d'après notre analyse (ces chiffres n'ont bien sûr aucune valeur statistique).

3.1. Progresser comme candidat d'abord

Nous avons repéré cette stratégie dans 7 entretiens sur les 27 transcrits : obtenir la moyenne le jour de l'examen est la finalité qui domine dans leur vision rétrospective de leur parcours. Par exemple, Marion, TL, aimait beaucoup le français au collège : « quand je faisais l'Odyssée (...) j'adorais ça ! » Mais elle a perçu le passage du collège au lycée comme une rupture brutale : alors qu'au collège, « étudier une œuvre », c'était « voir le ressenti et ce que ça veut dire », en « l'espace de deux mois », à l'arrivée au lycée, l'essentiel était, d'après elle, d'apprendre une méthode de lecture (« si jamais on n'avait pas suivi la méthode on n'avait pas de points»). Elle dit qu'il lui a été demandé une analyse de plus en plus minutieuse et de plus en plus exhaustive du texte : « il fallait faire des relevés de figures de style, de champs lexicaux (...) chercher ce qu'il a bien voulu dire là, par quoi il montre qu'il a voulu dire ça ». Dans cette conception, le rôle du commentateur est de trouver dans le texte la bonne

réponse : d'une part, le sens, présumé immanent ; d'autre part, la stratégie de l'auteur pour le crypter. Il faut aussi réunir quelques savoirs incontournables : elle n'aime « pas du tout Victor Hugo », mais dit qu'il faut le « faire », « parce que ça fait partie du patrimoine français ». La personne ne trouve en rien son compte dans cette version du registre culturel comme du registre cognitif : « moi à la fin, j'en pouvais plus (...), je détestais, c'était horrible de tout rechercher ligne par ligne. Ah ça c'était trop... » Pour autant, Marion n'en veut qu'aux enseignants qui se sont mal acquittés de ce qu'elle considère comme leur rôle, la faire progresser comme candidate : elle n'a pas « fait le commentaire en Seconde », son enseignant leur ayant juste donné « deux feuilles avec la méthode » en leur disant de se débrouiller, de sorte qu'elle avait « du retard » en début de Première.

Le souvenir de l'enseignement de français est souvent plus heureux mais le point commun des entretiens qui décrivent cette stratégie est que la personne est tenue à distance et la progression comme candidat peu envisagée dans ses liens avec la progression comme élève.

3.2. Progresser comme élève et candidat conjointement

Pour 11 de nos lycéens, la stratégie principale pour progresser comme candidat est de progresser comme élève.

3.2.1. Perrine, TES

Selon Perrine, au collège, on apprend les figures de style, à la façon, dit-elle, dont on apprend la grammaire. En Seconde et en Première, on apprend à les utiliser pour interpréter un texte, d'abord avec l'aide de l'enseignant puis de façon autonome. Cette opération est pour elle de nature principalement cognitive : il s'agit de « trouver un sens », qu'elle conçoit comme immanent. La subjectivité n'y a pas sa place : « quand c'est là, c'est là, et on peut pas dire quelque chose en plus puisque ça vient de l'auteur et ça vient pas de nous ». Peu de droits du lecteur dans cette conception, sans quoi « on se perdrait (...) on essaierait trop d'interpréter et pas forcément de trouver ce que l'auteur a voulu exprimer ». C'est pour Perrine la philosophie, en terminale, qui permet que la personne advienne, car il devient possible, en commentant un texte, d'avoir « notre opinion et notre point de vue sur le thème ». « En philo, j'essaie juste d'avoir ma propre réflexion » : il y a forcément « une certaine vérité (...) si on réussit à justifier (...) personne ne peut dire le contraire », alors qu'en français, la « réponse peut être fausse ». La philosophie est l'accès à de nouveaux droits, qui s'inscrivent dans le prolongement d'une progression des apprentissages, comme élève se dotant de compétences de lecture, en français : « si on n'avait pas fait français en Seconde et Première, je pense pas qu'on aurait réussi à faire philo en terminale ». Le français est donc, selon cette élève, un intermédiaire : c'est la philosophie qui est l'aboutissement d'un processus considéré comme se prolongeant d'une discipline à l'autre.

3.2.2. Akim, TSTMG

Akim partage avec Perrine et plusieurs autres de nos interlocuteurs cette vision d'une progression du français vers la philosophie. Mais sa stratégie est plus complexe : pour vraiment progresser comme élève, il a dû s'affranchir, selon lui, de la pure progression de candidat dans laquelle il s'est senti tenu par son enseignant de troisième l'avait engagé quand il a « commencé à étudier le commentaire » : « le prof voulait qu'on apprenne les figures de style, il voulait qu'on les repère, parallélisme de construction, tout ça (...) je croyais qu'il fallait toutes les connaître pour avoir des bonnes notes (...) qu'il fallait parler de figures de style à chaque fois mais au final, non. » Akim dit avoir compris de lui-même (avec du temps) « qu'il fallait juste (...) des arguments concrets et qui tiennent la route ». Il n'est pas d'accord avec les élèves qui « pensent qu'il faut mettre beaucoup de figures de style (...) parce qu'on leur a appris ça ». La meilleure preuve en est, dit Akim, que les auteurs eux-mêmes ne s'embarrassent pas toujours des figures de style : « Aragon, il est connu, même si il aurait écrit le texte sans figures de style, ça aurait quand même marché ». Il se réjouit d'avoir, fort de cette conception, bien compris et apprécié *Dom Juan*, *Médée* et quelques autres œuvres, et de s'en être correctement sorti au bac.

Quand Akim nous dit que « le texte peut être beau, nous parler, nous faire comprendre des choses sans qu'il y ait des figures de style », on pourrait penser qu'il envisage la progression que nous définissons comme celle la personne. Pourtant, il dit, comme Perrine, qu'il faut pour cela attendre la philosophie car en français, « on ne nous demande pas notre avis, juste ce qu'on a compris du texte (...) les arguments sont dans le texte, alors qu'en philosophie (...) il faut trouver tes arguments et tes exemples. » Comme beaucoup de nos lycéens, Akim pense qu'en philosophie, il est nécessaire de puiser dans sa culture et son expérience personnelles. Mais contrairement à Perrine, Akim préfère le français car il ne dispose pas, dit-il, de la culture légitime : « par jhexemple j'ai pas beaucoup de culture sur l'art (...) je me dis que le prof il va pas me comprendre en fait, dans mes arguments, dans mes exemples ». C'est pourquoi, n'ayant pas, pense-t-il, les bons savoirs à sa disposition en tant que personne, il préfère le français, où il peut se contenter d'être élève. Donc progresser comme élève en français préserve selon lui la personne, qui n'a pas besoin de s'y engager trop avant.

D'autres lycéens cherchent comme lui à progresser comme élève pour progresser comme candidat, laissant de côté la personne, certains pour la protéger, d'autres pour se protéger de ses dérives en commentaire, alors même que plusieurs parlent de leurs lectures hors du cadre scolaire avec enthousiasme. Nous sommes loin des progressions telles que les souhaiteraient les enseignants.

3.3. La progression de la personne

6 de nos interlocuteurs sont critiques sur l'enseignement qu'ils ont reçue au nom du développement de la personne. C'est le cas de Stéphane, élève de terminale L. Les cours de français qu'il a suivis

depuis le collège ont eu selon lui pour finalité principale de le former comme candidat. Depuis « le plus jeune âge », dit-il, « on nous apprend à vraiment respecter les règles bien carrées ». Il dit avoir appris « toutes les familles de procédés », et à « bien faire la différence entre métaphores et comparaisons (...) On les apprenait par cœur, avec les définitions (...) comme on apprend aux enfants la conjugaison, et après on devait (...) repérer la figure de style, et [dire] ce que voulait dire l'auteur, avec sa figure de style ». Mais il est beaucoup plus critique que Perrine et Akim : « On est juste noté sur notre répétition. C'est vraiment mécanique ». Le regret de l'exclusion de la personne est récurrent dans ses propos : « notre réflexion, on ne la travaille pas à travers les commentaires », « c'est un contre-sens si on dit notre propre vision. » Ce n'est pas vrai seulement de l'examen, en classe l'enseignant assujettit l'élève à son interprétation : « il nous dit comment lui interprète ce que l'auteur a voulu dire (...) Et on n'a pas le choix, juste de redire ce que le professeur veut dire (...) en étant la parfaite... la parole d'évangile ». Stéphane reproche donc à l'école de ne chercher à faire progresser que le candidat, ni l'élève lecteur ni le sujet. La seule stratégie possible est de s'en tenir aux registres cognitif et culturel de bas niveau qu'on lui impose ; sur le plan identitaire, il n'y gagne rien.

Nathan, autre élève de TL d'un autre établissement, est d'accord : à l'école, « l'interprétation est moins importante que le concret [c'est-à-dire] les figures de style, les connaissances qu'on a durant toute l'année de français. (...) On laisse pas assez réfléchir les élèves par rapport à un texte, on laisse réfléchir juste par rapport à la figure de style, ce que l'auteur veut dire avec ça. » Pourtant, selon lui, « l'art n'est pas un art s'il n'y a pas d'interprétation du spectateur, si on n'arrive pas à interpréter ». Sa stratégie de progression, paradoxale, a été d'accepter de jouer ce jeu auquel il n'adhère pas : « Je me suis toujours un peu ennuyé en français (...) Aujourd'hui j'ai plus de recul (...) je m'en fiche un peu, j'applique simplement ce qu'on me dit de faire, mais avant, je trouvais ça débile (...) je trouvais ça absurde d'identifier des figures de style alors qu'on peut essayer de s'interroger sur le texte ». Sur le plan identitaire symbolique, cette distance l'a protégé, mais elle ne le satisfait pas. C'est, dans le cadre privé, sa passion du cinéma et de certaines lectures et même, à l'école, son intérêt pour la philosophie, qui viennent suppléer à ce que le français ne lui a pas apporté.

C'est différent pour Sophia, excellente élève de Terminale L. Elle dit, comme deux autres de nos interlocuteurs, avoir concilié les trois progressions. Mais sa stratégie a été un passage en force. Pour elle, la progression enseignée en français de la Seconde à la fin de la Première vise surtout la formation du candidat : « c'était un petit peu écœurant à force parce que c'était toujours des analyses, des analyses et des analyses (...) on est en français, allez hop hop hop, tous les procédés ! ». Elle qui « adorait » le français au collège a trouvé « frustrant » le resserrement sur la préparation du commentaire (« cadre très pensé », « très structuré », « fermé », qui ne laisse aucune « liberté à l'esprit »).

Elle reconnaît que cette progression peut former l'élève à produire des commentaires qui pourraient être écrits par l'enseignant, comme ceux d'une de ses camarades : « c'était que des relevés littéraires, super concis, tout bien nickel, on avait l'impression qu'elle faisait cours, on avait vraiment l'impression d'ailleurs que c'était une retranscription de cours. » Mais selon elle, un tel commentaire « reste froid », manque de « chaleur humaine par rapport au ressenti ». Il serait préférable d'intégrer non seulement « quel effet le texte a voulu produire sur le lecteur (...) mais quel effet aussi ça a produit justement sur nous ». Un bon commentaire selon Sophia garde la trace de la lecture subjective du commentateur : c'est « un trajet [du lecteur] dans le texte, ce que ça nous a fait, nous a dit quand on a lu, (...) ce qu'on s'est dit pendant le texte ». Certes, l'activité cognitive et les savoirs culturels appris en classe sont utiles, « il doit y avoir une certaine finesse dans l'analyse, avec des outils scolaires et littéraires, mais en même temps [il faut] apporter quelque chose d'un peu pétillant, de soi-même, des choses qui font sens pour nous ». On est ici très proche des attendus des enseignants.

Pourtant, c'est au terme d'un itinéraire qu'elle analyse comme dissident que Sophia est parvenue à s'y retrouver : « si je reprends mon parcours, (...) au début je m'étais mis vachement la pression, avec les procédés, les machins... (...) j'en ai parlé avec ma mère, avec qui j'ai une relation très très très proche, elle m'a dit : "mais pourquoi tu t'embêtes avec ça, fais comme tu fais d'habitude et ça va bien se passer" et c'est la vérité (...) ça s'est très bien passé ». Paradoxalement, l'élève mais aussi la candidate s'en sont trouvées valorisées : « en parler avec une passion et ne pas faire le robot élève, des fois aussi ça plaît » - et peut même faire gagner des points. C'est donc sa mère et non son enseignante, pourtant acquise à la lecture subjective, qui lui a permis, selon elle, de réconcilier la candidate, l'élève et la personne dans la même progression des apprentissages.

Conclusion

Tous les élèves que nous avons rencontrés parlent des figures de style et des méthodes d'analyse, centrales dans le souvenir qu'ils ont des cours de français. Selon la majorité d'entre eux, l'apprentissage d'une lecture distanciée, qu'ils conçoivent très majoritairement comme le décryptage d'un sens présumé immanent, est au cœur de l'enseignement qu'ils pensent leur avoir été proposé. Leur stratégie a été d'en jouer le jeu, de la refuser, ou de s'en jouer. Ils peuvent avoir le sentiment d'avoir bien progressé comme candidat et/ou comme élève, mais la personne semble rarement y avoir trouvé son compte. Tous les enseignants que nous avons rencontrés disent au contraire vouloir former l'élève mais aussi la personne, secondairement le candidat, et espèrent faire progresser les lycéens conjointement dans leur développement personnel et dans l'apprentissage d'une lecture qu'ils conçoivent comme une interaction subjectivement engagée du lecteur avec le texte. Les conceptions des deux groupes d'acteurs sont trop éloignées pour qu'on ne craigne pas que les

progressions enseignées et les progressions apprises ne se disjoignent considérablement. Donc non seulement nos différents entretiens expriment tous la difficulté à faire entrer en synergie, dans les pratiques, les trois finalités que nous avons définies. Mais de plus les conceptions des enseignants et enseignés sont si éloignées qu'elles révèlent de profonds malentendus. Nos trois finalités de progression pourraient bien s'empêcher l'une l'autre.

En somme, notre étude de l'exercice de commentaire, au travers des conceptions qu'en ont élèves et enseignants, révèle que l'enseignement de la lecture littéraire n'échappe pas à la complexification curriculaire globale du système d'enseignement, qui produit, pour les différents acteurs scolaires, de la difficulté à construire du commun (Jacquet-Francillon & Kambouchner, 2005). Ainsi, la conciliation de la lecture distanciée et subjective dans la forme canonique du commentaire est trop complexe pour ne pas risquer de gêner voire d'empêcher la mise en œuvre d'une progression harmonieuse des enseignements et apprentissages en lecture littéraire.

Notre appui théorique des registres de l'apprentissage, outil de compréhension pour notre recherche, nous semble pouvoir fonctionner aussi comme un analyseur, pour les enseignants, de leurs difficultés et de celles de leurs élèves, et comme un outil susceptible de les aider à concevoir un contrat didactique tenant compte des arrière-plans constitués par les conceptions préalables des élèves, susceptibles, pour certaines d'entre elles, de produire des malentendus (Rayou & Sensevy, 2014). Faire progresser le futur candidat, l'élève lecteur et la personne lectrice, c'est faire passer et repasser le lecteur d'un mode d'approche du texte à l'autre, d'une mise en forme de sa lecture à l'autre, dont celle de l'épreuve certificative. Ce processus peut se comprendre comme une suite de configurations et de reconfigurations des trois registres. Étayer la progression des apprentissages, c'est étayer ce processus : nous pensons que, pour les enseignants, disposer d'un analyseur de l'activité attendue comme composée d'opérations cognitives à opérer, de savoirs à mobiliser et d'un certain engagement de soi dans la lecture peut les aider à accompagner leurs élèves dans leur triple progression, à leur faire comprendre ce qui est attendu d'eux et comment le mettre en œuvre. Pour autant, en l'état de la définition du curriculum et des épreuves, la progression du candidat est peut-être trop différente des deux autres pour que les trois progressions puissent s'articuler harmonieusement, quelle que soit la qualité de l'étayage apporté par l'enseignant.

Bibliographie

- Beudrap de, A.-R. (1994). *Le commentaire de texte en français*. Paris : Bertrand Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées.
- Daunay, B. (2002). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. *Pratiques* n° 113-114, 135-153.
- Denizot, N. (2015). L'exercice dans l'enseignement de la littérature. Dans C. Masseron, J. M. Privat et Y. Reuter. *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean* (p. 107-115). Presses du Septentrion : Lille.

- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe. Bruxelles : De Boeck
- Eco, U. (1992). Les Limites de l'interprétation. Paris : Grasset.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (2010). La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative. Paris : Armand Colin.
- Fourtanier, M.-J. & Le Goff F. (dir.) (2017). Les formes plurielles des écritures de la réception. Namur : Presse universitaire de Namur.
- Houdart-Mérot, V. (1998). La culture littéraire au lycée depuis 1880. Rennes : PUR.
- Jacquet-Francillon François et Kambouchner Denis (dir.) (2005), La crise de la culture scolaire. Paris : PUF.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? (p. 195-216). Dans B. Daunay, Y. Reuter, B. Schneuwly. Les Concepts et les méthodes en didactique du français. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Massol, J.F. et Rannou, N. (dir.) (2017). Le sujet lecteur-scripteur, variété des dispositifs, diversité des élèves. Grenoble : UGA éditions.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J., et Langlade, G. (2011). Le Texte du lecteur. Berne : Peter Lang.
- Nonnon, E. (2010). La notion de progression au coeur des tensions de l'activité d'enseignement. Repères, 41, 5-34.
- Picard, M. (1986). La lecture comme jeu. Essai sur la littérature. Paris : Les Éditions de Minuit,
- Rayou, P. (2020). Des registres pour apprendre, Education et didactique.
- Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. Revue française de pédagogie, 168, 23-38
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.) (2004). Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : PUR.
- Ronveaux C. (2015) Présentation du dossier L'exercice en examen. La Lettre de l'AIRDF, n°57, 7-10.
- Shawky-Milcent, B. (2014). L'appropriation des œuvres littéraires en classe de seconde (thèse de doctorat, UGA) <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01677062>
- Veck, B. (1988). Production de sens. Lire/écrire en classe de seconde. Paris : INRP.

Article 19

Claude, M.-S. et Rayou, P. (2021). Former un sujet lecteur : les enjeux affectifs et épistémiques d'un nouveau paradigme. Actes, 9 [2e congrès international de la théorie de l'action conjointe en didactique]. LISEC Lorraine.

Introduction

Des élèves qui n'entrent pas (ou mal) dans le jeu

Considérer l'action didactique comme un jeu dans lequel le professeur ne gagne que lorsque l'élève produit *proprio motu* les stratégies gagnantes (Sensevy, 2007) est une approche particulièrement pertinente pour comprendre les processus d'enseignement-apprentissage. Elle permet notamment de donner toute leur place, dans l'explication des difficultés à agir ensemble, aux malentendus (Bautier & Rochex, 2007) qui peuplent les situations d'apprentissage scolaire. Pourquoi les élèves n'entrent-ils pas, ou le font-ils de façon inappropriée, dans le jeu qui leur est proposé ? L'approche didactique en termes de contrat permet de comprendre comment, à l'instar de ce qui se passe entre Kaan et son enseignant, (Vigot & Sensevy, 2013), l'absence d'arrière-plan commun empêche l'action conjointe. Kaan, qui devrait compter des carrés affichés sur un écran durant un temps limité, n'y parvient pas car un arrière-plan personnel lui fait considérer le nombre comme une étiquette « mot-nombre », pas comme un objet sans réalité ni concrète ni symbolique. Mais ces difficultés de caractère épistémique semblent corrélées avec d'autres difficultés, d'ordre relationnel cette fois :

Nous remarquerons le besoin permanent des interactions avec le professeur et le soutien positif de ses camarades. Cet élève éprouve une nécessité de réassurance pour avancer et tenter de construire des connaissances. Il semble toutefois un « élève hors jeu » comme nous l'avons défini précédemment, puisque ne pouvant mobiliser les connaissances nécessaires "pour jouer" au jeu pratiqué par les autres élèves de la classe. P9.

Un entre-épaulement entre sociologie et didactique

Cet article s'intéresse à ce type de remarque avec l'idée que des aspects proprement subjectifs composent toujours avec ceux, proprement cognitifs, des apprentissages et favorisent ou inhibent l'entrée dans le jeu. Il s'agit de contribuer à une meilleure connaissance des arrière-plans évoqués en proposant d'œuvrer à l'entre-épaulement d'approches sociologiques et didactiques susceptibles de faire mieux comprendre les secrets du jeu gagnant-gagnant. Dans un échange avec Bernard Lahire, Samuel Johsua (1999, P. 45) déclarait :

Postulant que ce qu'on dit en didactique marche dans 85% des cas, il reste 15% d'élèves qui ne veulent même pas s'asseoir sur la chaise.

A quoi répondait Bernard Lahire :

Pour que la situation change entre la didactique et la sociologie, il faudrait que le didacticien soit autant intéressé par ces élèves-là que par les autres. Il faudrait qu'il se demande si ce n'est pas dans les « contrats didactiques » familialement organisés que réside peut-être une partie du problème. Et cela suppose donc, on y revient, une déconnexion de la didactique par rapport à la seule scène scolaire.

Didacticiens et sociologues doivent ainsi pouvoir collaborer dans la recherche des arrière-plans des apprentissages qui, réussis ou manqués, plongent leurs racines dans des contextes à emfans spatio-temporels plus larges (Rayou & Sensevy, 2014). Nous prêtons plus particulièrement dans ce texte attention à la topogénèse (Chevallard, 1985, Sensevy, 2019). Certes, les autres composantes du « triplet didactique » sont elles aussi soumises à de tels arrière-plans. Construire un milieu significatif pour les apprentissages, en organiser le processus dans le temps n'échappe pas, en effet, aux contraintes générales de situation. Mais il nous paraît que le partage des responsabilités épistémiques avec l'occupation de positions plus ou moins hautes qu'y occupent les acteurs peut être un analyseur particulièrement efficace des enjeux cognitifs et non cognitifs des apprentissages scolaires.

Le commentaire de texte en français : une mise à l'épreuve des enseignants et des élèves

Cet article s'appuie sur une recherche que nous conduisons et qui s'intéresse au commentaire pour l'épreuve anticipée du baccalauréat de français. Nous l'abordons d'un point de vue « macro » qui la regarde comme une modalité évaluative très ancienne et stable dans la discipline (Massol, 2020). Celle-ci est néanmoins plus ou moins adaptée au paradigme contemporain de la lecture littéraire, (définie comme une transaction entre le texte et son lecteur, Louichon, 2011) et à son intérêt pour la réception impliquée des œuvres. Cette dimension méso-scopique s'articule à une autre, plus « micro », qui met en jeu les arbitrages quotidiens auxquels procèdent tant professeurs qu'élèves pour faire tenir ensemble les exigences nouvelles de la noosphère (Chevallard, 1985) et le format consacré de l'épreuve. Au sein de ce faisceau de contraintes, quelles places peuvent occuper et occupent de fait les différents acteurs et quels arrière-plans mobilisent-ils pour cela ?

Le cadre sociologique retenu est celui de sociologies constructivistes qui considèrent les réalités sociales comme des élaborations historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs. La moindre régulation contemporaine, en amont de l'école, des rôles et des attentes fait que ses acteurs, incités à être davantage sujets, doivent contribuer à la construction des situations (Dubet & Martuccelli, 1996). Compte tenu du rôle joué par la scolarité dans les destins individuels, les épreuves qui l'émaillent prennent place parmi l'ensemble des épreuves (Boltanski, 1990, Martuccelli,

2006) au cours desquelles se dessinent les identités. A une conception « rupturaliste » du sujet socialisé par l'école, s'en substitue une, « spiralaire ». La première théorisée par Durkheim, définit ainsi l'éducation comme "l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale" (Durkheim, 1905 : 41-42). La seconde, portée par Dewey (1916 : 224), voit plutôt dans l'école « non une préparation à la vie », mais « un processus de vie » dans lequel, dans son expérimentation du monde, l'enfant se nourrit des ressources héritées de l'humanité. Ces approches peuvent se compléter par les apports contemporains de la sociologie des émotions qui s'intéresse à la façon dont nous essayons de réagir ou pas émotionnellement de manière convenable à une situation (Hochschild, 2003 ; Laheyne, 2019). Les disciplines scolaires suscitent en effet des "vécus disciplinaires" (Reuter, 2016), la lecture littéraire pour sa part, en appelant ouvertement à la production d'émotions, peut en particulier provoquer des « dissonances » (Hochschild, id. : 38) entre ce qu'on ressent et ce qu'on se croit être autorisé à en dire.

L'enseignement littéraire interroge, aujourd'hui, la place à donner aux réactions subjectives de l'élève lecteur. C'est le fruit de deux étapes dans l'évolution de la discipline. Depuis les années 90, le projet n'est plus seulement d'enseigner des savoirs sur le texte littéraire mais d'enseigner la lecture littéraire, c'est-à-dire une certaine façon de lire en interagissant avec le texte (Louichon, 2011). C'est un héritage des théories de la réception, issues des recherches en littérature : le texte est une instance sémiotique, le lecteur en est une autre. Selon cette conception, le texte ne se suffit pas à lui-même, il lui faut un lecteur qui interagit avec lui pour co-construire du sens. Mais pour les premiers théoriciens de la réception, ce lecteur doit être un *lecteur modèle* (Eco, 1992), ou *implicite* (Iser, 1985), c'est-à-dire un lecteur capable de répondre aux injonctions du texte, de repérer et faire signifier les zones d'indétermination qu'il prévoit. Ces formes de coopération avec l'œuvre pouvant être multiples, à condition que soient respectés les *droits du texte* (Eco, 1992). C'est ce modèle qui a longtemps prévalu pour la transposition didactique en France : l'enseignement secondaire devait doter l'élève de compétences et savoirs spécialisés afin de le rendre capable de prendre en charge en autonomie, à terme, cette lecture littéraire. Depuis le début du XXI^e siècle, cependant, les théoriciens du sujet lecteur, en didactique de la littérature, proposent de donner toute sa place à l'activité du lecteur empirique : l'élève est encouragé à s'appuyer pour produire du sens sur les répercussions intimes et variées que le texte suscite vraiment en lui - émotions, réactions morales, souvenirs, association d'images... A partir de cet ancrage subjectif, l'activité liseuse peut se modéliser comme un va-et-vient dialectique entre participation et distanciation (Dufays, 2005), ou comme un « enroulement spiralaire » (Shawky-Milcent, 2014 : 482) par lequel le lecteur empirique agrège aux échos intimes que le texte produit en lui des analyses fines, des pistes interprétatives issues de savoirs savants ou des apports issus de la lecture subjective d'autres lecteurs.

Pour le commentaire littéraire du bac, « Le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture et justifie par des analyses précises son interprétation et ses jugements personnels. » (MEN, Bulletin officiel spécial n° 7 du 30 juillet 2020). On peut lire cette définition comme la prescription d'une lecture distanciée (Daunay, 2002), appuyée sur des « analyses précises » et soigneusement organisée. Ce qui s'opposerait au paradigme didactique de la lecture littéraire comme participation du lecteur à la construction de sens. Mais on peut comprendre aussi, eu égard à l'adjectif « personnels », que c'est l'écriture d'une lecture impliquée qui est attendue, une mise en forme parmi d'autres possibles de cette expérience subjective. Pour autant, l'adjectif « personnel » est présent dès 1978 dans la définition de l'épreuve, le candidat devant mettre en évidence « l'intérêt personnel » qu'il découvre dans le texte, alors même que la lecture de la littérature est enseignée comme le décryptage résolument distancié d'un sens considéré comme immanent au texte. L'adjectif signifie alors non que la lecture attendue est subjectivement impliquée, mais que le sens du texte trouve l'intérêt du lecteur. Ces deux interprétations divergentes des attendus de l'épreuve restent possibles, il importe de savoir comment les différents acteurs scolaires s'en emparent. Enseignants et élèves font souvent état de difficultés à faire tenir ensemble, dans l'apprentissage du commentaire, des logiques qui leur paraissent incompatibles, entre autorisation à l'implication et exigence d'une posture extérieure, analytique (Claude, 2021). On peut craindre que des tensions structurent l'arrière plan des situations didactiques et gênent, voire empêchent, le jeu gagnant-gagnant (Rayou & Sensevy, 2014)

Le corpus de notre enquête est constitué d'entretiens semi-directifs avec des élèves de Terminale (n=30) et avec des enseignants de Français en lycée (n = 15) de la région parisienne. Tous les entretiens étaient précédés de la lecture de deux copies de baccalauréat rédigées pour les épreuves anticipées de français de 2019. Très contrastées, elles avaient été sélectionnées par un jury académique comme support aux harmonisations entre correcteurs. Enseignants comme élèves avaient eu connaissance des sujets lors de la session pour laquelle ils avaient été soit évalués, soit évaluateurs. Il s'agissait pour nous d'amener nos jeunes interlocuteurs à lire ces copies comme des produits finis plus ou moins réussis mais aussi comme des traces de l'activité d'un élève engagé dans un processus de lecture du même type que celui qu'ils avaient eux-mêmes appris au cours de leur scolarité et conduit le jour de l'examen. Les enseignants, confrontés aux mêmes copies, étaient amenés à prendre position sur cette activité d'élève mais aussi à réagir à l'évaluation de la copie par leurs pairs. Invités à des comparaisons avec leurs propres pratiques, les deux groupes d'enquêtés en arrivaient ainsi à des considérations plus larges sur l'enseignement/apprentissage de la lecture littéraire.

Éléments d'analyse des entretiens

Dans la logique du paradigme didactique du sujet lecteur, le commentaire doit être l'écriture d'une lecture relevant d'une métabolisation de toute l'expérience du sujet : culture scolaire mais aussi extra-scolaire, livresque et générale, souvenirs personnels, imaginaire, sensibilité, réactions axiologiques... Même si les actuels programmes de lycée (2019) présentent une sédimentation de différentes définitions de la lecture littéraire (Schneuwly, 2007), leur préambule peut être compris en ce sens : il faut permettre aux élèves « la constitution d'une culture personnelle, la consolidation de leurs compétences fondamentales d'expression écrite et orale, de lecture et d'interprétation, dans une perspective de formation de la personne et du citoyen. » Ce qui prolonge la réunion des enjeux « littéraires et de formation personnelle » que donnent à la lecture les programmes de collège. Un contrat didactique visant l'apprentissage du commentaire littéraire ainsi compris devrait donc amener l'élève à savoir tisser ensemble (Le Goff, 2013) les retentissements personnels de sa lecture et les résultats d'une analyse experte, et à écrire cette lecture selon les normes de l'exercice. Or l'analyse de nos entretiens montre que l'activité lectorale du candidat, de la personne et de l'élève ne sont pas facilement compatibles. Ce qu'en disent nos interlocuteurs permet de comprendre les arrière plans de la topogénèse : la position épistémique que doivent occuper l'apprenant et l'enseignant est complexe et des malentendus sont sous-jacents. Qu'est ce, selon nos interlocuteurs, qu'être soi comme candidat et comme personne lectrice ? l'élève peut-il réunir ces deux instances ?

Être soi comme candidat, personne lectrice et élève

Être soi comme candidat, c'est, selon nos interlocuteurs, masquer toute implication subjective. Le retrait de l'instance énonciative du texte rédigé est impératif. L'une des copies sur lesquelles s'appuyaient les entretiens contenait la phrase : « ce texte selon moi est réellement influencé par les mouvements précédents de la littérature ». Plusieurs de nos interlocuteurs y voient un manquement aux règles de l'exercice, comme par exemple Stéphane (TL)¹⁷⁷ : « la personne a écrit "selon moi", on peut pas écrire son ressenti ». Les enseignants confirment : pour Solenne, « Le "selon moi" montre que le code de l'exercice n'est pas totalement compris ». Lise le regrette mais confirme qu'elle apprend aux élèves qu'« il faut éradiquer les "je" ». Donc, le jour du bac, l'engagement de la personne dans l'activité interprétative, s'il a eu lieu, doit, selon tous nos interlocuteurs, être invisibilisé.

177

Les élèves sont désignés par un prénom suivi de leur classe (TL pour terminale L), les enseignants sont désignés par un prénom. Ce ne sont pas leurs vrais prénoms.

A l'opposé, être soi comme personne liseuse, c'est s'émouvoir et admirer, importer le texte dans son intimité, s'y retrouver. Diénabou (TES) se souvient d'avoir étudié en sixième "Demain dès l'aube" de Victor Hugo: « Waouh ! c'est magnifique ! le fait qu'il a envie de partir sur la tombe de sa fille c'est... » Les mots manquent pour dire l'admiration du poème aimé et ancré dans sa mémoire. D'ailleurs, elle précise : « je l'ai toujours en fond d'écran ». Cette appropriation de la littérature par son annexion dans les objets privés se retrouve dans l'entretien avec Marine (TES) : « un vers qui m'a vraiment marquée (...) je me sens dtgue devoir l'enregistrer dans mon téléphone ». Le fait est, dit-elle, que « c'est des personnes humaines, qui ont des sentiments, qui ont écrit ces poèmes-là, donc forcément que des fois on peut s'identifier à elles ». On peut d'ailleurs se trouver en proximité personnelle avec des auteurs peu attendus, comme Myriam (TL) qui s'identifie à l'auteur du *Discours sur la servitude volontaire* : « j'avais vu que La Boétie, il avait beaucoup de questionnements (...) que moi-même je m'étais déjà posés (...) une personne qui avait pratiquement mon âge à l'époque, qui avait presque les mêmes mentalités que nous

Cet engagement de la personne peut concerner l'expérience du commentaire. Marine nous explique qu'au bac, elle a interprété l'arbre du poème d'Andrée Chedid, « Destination : arbre », comme un symbole du déracinement, et que cela la renvoyait à sa propre expérience de la migration, celle, dit-elle, « des personnes qui se sentent pas à leur place (...) ça me touche (...) "un arbre seul... orphelin des forêts" (...) c'est vraiment ça ! ». Elle est heureuse de l'expérience de lecture qu'elle s'est donnée à vivre, qui, pense-t-elle, « peut nous faire gagner en maturité (...) nous faire grandir dans nos têtes ». Cette lecture où le sujet met beaucoup de lui-même est simultanément riche d'apports pour son développement.

Occuper la place épistémique de l'élève en lecture littéraire, être soi comme sujet didactique (Daunay, 2007), supposerait, théoriquement, d'apprendre à concilier ces deux identités de lecteur : faire de soi comme personne lectrice une instance sémiotique à même de nourrir le processus interprétatif, mais simultanément objectiver, comme élève lecteur, le matériau ainsi obtenu pour en analyser finement les sources dans le texte et finalement, comme candidat, en effacer les traces visibles dans la rédaction du commentaire au baccalauréat. Des apprentissages spécialisés sont nécessaires pour se rendre capable de faire un retour réflexif sur sa lecture personnelle, afin d'en comprendre les ressorts, ce qui, simultanément, permet de l'étoffer, en poursuivant la transaction avec le texte. Tous nos interlocuteurs évoquent ainsi l'utilité de disposer d'outils, indifféremment nommés figures de style, procédés littéraires ou figures de rhétorique, qu'il faut apprendre à repérer et à analyser. Il faut aussi acquérir des savoirs d'histoire littéraire, nécessaires pour contextualiser ou se donner des clés interprétatives.

L'une de nos interlocutrices, Sophia (TL), décrit très précisément ce processus. Elle dit qu'un bon commentaire ne doit pas chercher seulement à dire « quel effet [le texte] a voulu produire sur le

lecteur (...) mais quel effet aussi sur nous, ça a produit, justement... vraiment ce que nous, quand on l'a lu, ça nous a fait, enfin ce qu'on s'est dit pendant le texte ». L'abondance des marques de la première personne, qui supprime dans la phrase l'impersonnel « le lecteur » et passe de la position d'objet de sa propre lecture à celle de sujet du verbe *lire*, montre l'investissement de la personne qui interagit avec le texte, et pense tout en lisant, « pendant le texte ». Pour autant, il faut, dit Sophia, agréger à ce processus des savoirs et savoir-faire experts : « pour un bon commentaire, il doit y avoir aussi une certaine finesse dans l'analyse qui reste avec des outils scolaires et littéraires ». Dans le cadre de la rédaction de l'exercice, le code de l'énonciation impersonnelle doit certes être respecté, mais garder la trace de « quelque chose d'un peu pétillant, de soi-même », ne pas faire « le robot élève (...), ça plait ». Évaluée par ses enseignants comme une excellente élève et très bien notée au bac, Sophia est capable de concevoir et, vraisemblablement, de réaliser la réunion de la personne lectrice, de l'élève et du candidat.

La position épistémique qu'elle réussit à occuper nous semble difficilement accessible à nos autres interlocuteurs. Les approches différentes qu'ils en ont constituent des arrière plans susceptibles de faire dysfonctionner un contrat didactique visant à apprendre à tous ce que Sophia maîtrise, et qu'elle précise d'ailleurs ne pas avoir appris à l'école (c'est sa mère, dit-elle, qui lui a conseillé de se détacher des méthodes enseignées pour s'autoriser une lecture personnelle).

La difficile conciliation de la personne lectrice et du candidat

La grande majorité des lycéens que nous avons rencontrés considèrent que l'exercice du baccalauréat ne laisse aucune place à la lecture de la personne. Marine (TES), qui se félicitait de la lecture très impliquée qu'elle avait faite au bac du poème de Chéhid, en voyant l'histoire de l'arbre comme une allégorie de son propre sentiment de déracinement, nous apprend « qu'elle n'a eu que 8 ». Très déçue par cette note, elle l'explique par le fait qu'elle a mis trop d'elle-même dans sa lecture, sans suffisamment se masquer, ni chercher un sens susceptible de faire consensus : « il faudrait faire la part des choses et voir un sens général (...) sans trop faire quelque chose qui montre que j'ai de la haine ou autre... ». Dienabou (TES) recommande quant à elle de ne « jamais au grand jamais » faire état de ses émotions au bac, « il faut se concentrer sur ce qui est demandé, ne pas prendre le risque encore plus de mettre ce que je ressens là-dedans ».

Du côté des enseignants, beaucoup disent qu'eux-mêmes valorisent des commentaires très personnels au bac, mais qu'« il y a des collègues qui sont arc-boutés (...) sur une forme de comptage des figures de style » et qui « massacrent les élèves » dont la copie prendrait trop de liberté interprétative (Marie). De ce fait, ils disent s'obliger, en classe de Première, à une formation du candidat finalisée par ce qu'ils pensent possiblement attendu en priorité, une lecture techniquement outillée et des savoirs savants. Ils apprennent à leurs élèves à produire un texte qui, à défaut d'être

une véritable lecture du texte, soit un « smic du commentaire » (Lise), qui risque d'en devenir un « simulacre » (Marianne), mais qui soit susceptible d'être noté au moins passablement par tout correcteur. Beaucoup confirment ce que craignent les élèves : encourager l'investissement de la personne lectrice mettrait la majeure partie des candidats en difficulté, pour un exercice où les traces de la subjectivité sont proscrites de la version attendue *in fine*. Donc élèves et enseignants s'accordent à penser (et souvent à regretter) que la lecture subjective trouve difficilement sa place à l'examen. Mais les élèves considèrent souvent, d'après ce qu'ils nous en disent, que cette pratique purement analytique s'inscrit dans la continuation du contrat didactique de lecture littéraire qu'ils ont connu en tant qu'élèves. Alors que les enseignants - en tout cas une partie d'entre eux - y voient une forme de trahison de ce qu'ils souhaiteraient enseigner, avec laquelle il faut bien composer pour ne pas mettre ses élèves en difficulté à l'examen.

Concilier la personne lectrice et l'élève ? Des désaccords

Pour les élèves, la personne lectrice n'a pas non plus de place dans les cours de français au lycée. Beaucoup considèrent que le type de lecture à apprendre n'est pas une transaction avec le texte, mais un décryptage de sens cachés, implicites, déposés dans le texte : « Il fallait aller chercher ce qui était trop implicite, tout ce qui était caché » (Manon, TL). Pour une bonne partie des élèves, la lecture littéraire scolaire présuppose que le texte recèle un ou plusieurs sens, qu'ils nomment souvent « message », qu'ils attribuent fréquemment à une intention de l'auteur, et que le rôle du lecteur est de mettre au clair. Dans cette vision de la lecture, le lecteur n'a pas à se constituer comme instance sémiotique, son activité herméneutique sert à décrypter le sens prévu par le texte, pas à le co-construire. Pour d'autres, le texte ne recèle pas un sens unique, mais l'enseignant impose aux élèves sa propre interprétation. Pour Stéphane (TL) : « On n'a pas notre mot à dire. C'est un contre-sens si on met notre propre vision et comment on interprète, nous, le texte (...) le professeur nous raconte comment lui interprète ce que l'auteur a voulu dire. Et on n'a le choix que de redire ce que le professeur dit en étant la parfaite... la parole d'évangile ! » Plusieurs affirment que l'école ne forme que le candidat, lui subordonne l'élève et met ainsi la personne en échec, ce qu'ils regrettent. Nathan (TL) explique : « on laisse pas assez réfléchir les élèves par rapport à un texte, on laisse réfléchir juste par rapport à la figure de style (...) et on parle pas assez, de ce que nous on pense, par rapport à ce que nous on vit. (...) ce que ça nous fait, quel sentiment ».

Pourtant, la majorité des enseignants que nous avons rencontrés disent au contraire qu'en classe, ils cherchent à apprendre aux élèves à interagir avec le texte pour produire un sens qui dépend de leur lecture subjective. Matthieu considère qu'« il n'y a pas de vérité sur un texte : vouloir systématiquement emmener l'élève vers ce qu'on estime qu'il faut qu'il dise sur un texte, d'un point de vue épistémologique, c'est le faire passer à côté non seulement de l'exercice mais aussi d'abord et

avant tout des textes. ». Violette explique comment elle apprend à ses élèves à s'appuyer sur les échos réels que les textes suscitent en eux pour formuler des hypothèses de lecture, puis leur propose des outils « qui vont peut-être t'aider à expliquer pourquoi tu ressens ça, pour approfondir les hypothèses ». Plusieurs autres enseignants disent qu'ils souhaiteraient partir d'une première production personnelle de chaque élève pour lui apprendre à ressaisir ses intuitions, les objectiver pour savoir comment le texte les a produites, et par cette opération même les étoffer : « le relancer sur les intuitions de lecture qui sont les siennes et faire développer (...) on va partir sur une de tes intuitions et tu vas redéployer ce que tu peux » (Marie). En tout état de cause, dit Lise, ne pas s'appuyer sur la lecture des élèves, c'est faire de la littérature hors sol, [car] la littérature nous parle de nous, de la vie », et c'est d'autant plus important, dit-elle, que l'évolution curriculaire globale, « donne plus de place à la subjectivité ».

Il y aurait donc, en arrière-plan de la topogénèse, un malentendu sur le contrat entre enseignants et élèves, ce malentendu concernant les enjeux de l'apprentissage de la lecture littéraire. Pour les premiers, celle-ci est comprise comme un processus de transaction avec le texte, ce qui laisse potentiellement place à la lecture subjective, pour les seconds comme une procédure de décryptage d'un sens, dont certains pensent qu'il est inhérent au texte quand d'autres le considèrent comme interprété par l'enseignant et imposé aux élèves. Pour la plupart des élèves interrogés, le commentaire du bac serait le prolongement logique de ce contrat didactique, qu'ils peuvent critiquer, alors que pour plusieurs des enseignants de l'enquête, le format de l'épreuve contraindrait à une sorte de rupture de contrat.

Mais les choses apparaissent plus complexes encore parce que dans nos entretiens, une partie des enseignants modélisent bien la lecture littéraire comme une enquête, le décryptage d'un sens présumé immanent au texte, et non comme une transaction avec le texte. Clothilde dit par exemple : « c'est important de s'appuyer sur des outils. Les entrées sont un peu toujours les mêmes : forme de discours, point de vue, pensées ou paroles rapportées, les registres aussi (...) Évidemment le lexique, évaluatif ou neutre (...) Je pense que l'objectif c'est quand même, toujours, de montrer les effets de sens et ce qui les a produits ». Plusieurs enseignants nous disent ainsi enseigner une méthode pour repérer des procédés et en inférer les effets : « je lis le texte une première fois, je relève des figures de style si j'en repère, je fais trois colonnes sur une feuille de brouillon avec : je relève, j'analyse, j'interprète' » (Mylène). Ce qui présuppose le sens comme déposé dans le texte, donc invalide la conception de la lecture comme la co-construction d'un sens par deux instances sémiotiques, le texte et le lecteur. Pour autant, les mêmes enseignants peuvent, à d'autres moments de l'entretien, se réclamer de la pratique de la lecture comme engageant le sujet lecteur et formatrice pour lui, mais ils l'associent à d'autres exercices de lecture littéraire, dont ils disent souvent qu'ils ne parviennent pas à les articuler avec la préparation à l'épreuve du bac. Beaucoup explicitent d'ailleurs les

contradictions qu'ils rencontrent avec eux-mêmes (« on se sent pris en tenaille en permanence », dit Charlotte). Les conflits de notation au bac ont donc un fondement épistémologique : la définition de la position épistémique à tenir par le lecteur à former et par celui qui les forme peut-être très différente d'un enseignant à l'autre, Au-delà même des malentendus entre enseignants et élèves, les arrière plans de la topogénèse sont traversés également par des débats ou incompréhensions entre enseignants.

Conclusion

L'exercice canonique de commentaire en français, par son caractère d'évaluation d'une longue scolarité dans la discipline, semble contraindre assez fortement l'action conjointe des enseignants et des élèves. Les questions inhérentes à tout contrat didactique, relatives à la position occupée par les uns et les autres concernant les savoirs en jeu, semblent compliquées par les évolutions qui affectent cette discipline et vraisemblablement d'autres qu'elle. A la difficulté de choisir ce qui doit être montré ou caché comme savoirs détenus par l'enseignant pour développer les compétences de l'élève s'ajoute le fait que celui-ci est davantage pris comme un sujet empirique porteur de savoirs qui ne relèvent pas nécessairement de la culture scolaire. De là une prise de risques car la personne du jeune menace le candidat alors que, symétriquement, le correcteur tend à brimer l'éveilleur. Ces tensions au sein des personnes sur-déterminent les rapports entre partenaires de la topogénèse idéale.

La compréhension de telles tensions requiert des analyses fines des exigences de chaque discipline scolaire, mais suppose aussi un examen de la toile de fond curriculaire. En l'occurrence, le paradigme du sujet lecteur se heurte à un mode d'organisation du baccalauréat et au maintien d'une épreuve qui ne sont pas nécessairement le plus adaptés à son libre déploiement. Le poids des évaluations semble constituer par ailleurs une spécificité française qui conduit les élèves à renormaliser les épreuves (Barrère, 2003, Rayou, 2016) pour y prendre le moins de risques possibles, se distinguant ainsi de la plupart de leurs homologues des pays concernés par l'enquête PISA (Rémond, 2006) par leur recours à des routines ou à des attitudes impersonnelles dès qu'ils ont un doute sur les réponses à apporter à des questions qui exigent d'eux une forme d'engagement. L'évolution des attentes qui caractérisent les « sociétés ouvertes » (Bernstein, 1997/1967 : 164) peut susciter, chez les élèves et chez les enseignants, par-delà le seul cas de l'enseignement littéraire, des « sentiments de déstructuration » (id.) qui ne facilitent pas le « jeu en profondeur » (Hochschild, 2003 : 42) attendu. Le même texte de Bernstein faisait l'hypothèse que, dans des univers d'apprentissage plus incertains que ceux des « sociétés fermées », les élèves pouvaient être conduits à « renforcer leur adhésion à leur groupe d'âge, devenu pour eux le principal moyen d'accès à des croyances, à des relations

sociales et à l'affirmation d'une identité » (id). Les phénomènes contemporains de socialisation juvénile ont de fait suscité d'autres tyrannies, entre pairs cette fois (Pasquier, 2005), dont il faudrait voir si elles n'affectent pas l'expression scolaire des émotions singulières. Si, individuellement, beaucoup d'élèves regrettent de ne pouvoir procéder à des lectures plus personnelles à l'occasion du commentaire, le repli vers la conformité de groupe peut aussi apparaître comme une manière partagée de sortir des tensions identitaires engendrées par l'exercice.

Dans le même temps, les enseignants de notre enquête font état d'une grande solitude dans la résolution des tensions évoquées. Faute d'un collectif professionnel s'essayant à élaborer des positions susceptibles de prendre en compte toutes les contraintes, les moments de régulation sont surtout ceux des commissions d'harmonisation du bac prescriptrices d'accords par défaut.

Une telle entrée par la topogénèse dans les situations éducatives nous paraît une piste féconde pour en comprendre la complexité, faire que chacun y trouve mieux sa place et contribuer à donner corps au projet de collaboration entre didactique et sociologie.

Bibliographie

- Barrère, A. (2003). Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ? Rennes : PUR.
- Bautier, E. & Rochex J.-Y. (2007). Apprendre : des malentendus qui font la différence. In J. Deauvieux. & J.-P. Terrail (eds.) Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Paris : La Dispute, 227-241.
- Bernstein B. (1997/1967), « Écoles ouvertes, société ouverte ? », in J.-C. Forquin (dir.), Les sociologues de l'éducation américains et britanniques, Bruxelles-Paris, De Boeck-INRP, 155-164.
- Boltanski, L. (1990) L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action. Paris, Métailié
- Chevallard, Y., 1985 La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Claude M.S. (2021) Le commentaire littéraire vu par des élèves et des enseignants : une progression empêchée ? Repères.
- Daunay, B. (2002). Le lecteur distant. Positions du scripteur dans l'écriture du commentaire. Pratiques n° 113-114, Images du scripteur et rapport à l'écriture », Metz, CRESEF, 135-153.
- Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. Le français aujourd'hui, 157(2). Paris : AFEF, 43-51.
- Dubet, F. Martuccelli, D., (1996). À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Seuil.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005) Pour une lecture littéraire, Histoire, Théories et pistes pour la classe, Bruxelles, De Boeck, 2e éd. 2005.
- Durkheim, (1905). L'évolution et le rôle de l'Éducation en France. In Education et sociologie, Paris : PUF 1966.
- Eco, U. (1992). Les Limites de l'interprétation. Paris : Grasset.
- Iser, W. (1985). L'acte de lecture : théorie de l'effet esthétique. Bruxelles : P Mardaga.
- Arlie Russell Hochschild, A.R. (2003) Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale | Travailler /1 n° 9. 19 -49.
- Laheyne, C. (2019) Relations entre émotions et travail sur soi en classe préparatoire, Diversité, Les émotions à l'école, n°195, 131-136.

- Le Goff, F. (2013) Fiction énonciative et imaginaire du lecteur dans la formation d'une bibliothèque patrimoniale, dans Ahr S. et Denizot N., (dir.) Les patrimoines littéraires à l'école, Namur : presses universitaires de Namur, cedecef, coll. « Diptyque »
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique ?. B. Daunay, Y. Reuter, B.Schneuwly. Les Concepts et les méthodes en didactique du français, Presses Universitaires de Namur.
- Martuccelli, D. (2006). Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine. Paris : Armand Colin.
- Massol, J.-F. (2020). Commentaire de texte, in Brillant Rannou, N. Le Goff, F., Fourtanier, M.-J. & Massol, J.-F. (dirs.) Un dictionnaire de didactique de la littérature. Paris : Honoré Champion, 287-290.
- Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité. Paris : Autrement.
- Rayou P. (2016). Professeurs, élèves et enseignement de la philosophie. In B. Poucet et P. Rayou (Éds.), Enseignement et pratiques de la philosophie (39-51). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux
- Rayou, P., & Sensevy, G. (2014). Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages. *Revue française de pédagogie*, n°188, 23-38.
- Reuter, Y. (2016) (Dir.) Vivre les disciplines scolaires, vécu disciplinaire et décrochage à l'école. Paris : ESF.
- Vigot, N. & Sensevy, G. (2013) Une étude de cas avec le cadre théorique de la TACD. *Approches Comparatives de l'organisation des formes et des contenus de l'étude : variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles.*, Jan 2013, Marseille, France. 2013. <hal-01154859> n° 4/1999/2.
- Johsua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien. *Éducation et Sociétés* n°4. 29-56.
- Rémond, M. (2006). Éclairage des évolutions internationales PIRLS et PISA sur les élèves français. *Revue française de pédagogie*, n° 157.71-84.
- Shawky-Milcent B., (2014), L'appropriation des œuvres littéraires en classes de seconde, Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01677062>
- Schneuwly, B. (2007) Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. In: C. Boré. Construire et exploiter des corpus de genres scolaires. Namur : Presses universitaires de Namur, 13-26