HAL
open science

De la lecture du tableau au regard sur le poème. Les apports du passage par la peinture dans le développement des compétences interprétatives

Claire Rozenbaum

To cite this version:

Claire Rozenbaum. De la lecture du tableau au regard sur le poème. Les apports du passage par la peinture dans le développement des compétences interprétatives. Education. 2018. dumas-02082603

HAL Id: dumas-02082603

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02082603

Submitted on 21 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Université Grenoble Alpes

Université Savoie Mont Blanc

Année universitaire 2017-2018

Diplôme Universitaire

Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Lettres Modernes

De la lecture du tableau au regard sur le poème. Les apports du passage par la peinture dans le développement des compétences interprétatives.

Présenté par Claire Rozenbaum

Première partie rédigée en collaboration avec Élodie Vignon

Écrit scientifique réflexif encadré par Marie-Sylvie Claude

« Dites, qu'avez-vous vu ? »

Charles Baudelaire, « Le Voyage », *Les Fleurs du Mal.*

Introduction

« On n'y voit rien » : tel est le titre de l'un des ouvrages de l'historien de l'art Daniel Arasse. Cette impression d'incompréhension qui laisse dans un premier temps l'observateur d'une œuvre d'art démuni et déstabilisé peut également convenir pour décrire le rapport au texte poétique, perçu comme un objet énigmatique, inaccessible, entouré d'une frontière infranchissable.

En cours de français, nous constatons fréquemment que les textes littéraires, sans distinction de genres, posent des problèmes de compréhension aux élèves. La poésie apparaît pourtant comme un objet d'étude particulièrement délicat à appréhender pour les élèves, même les plus à l'aise. Il semble alors légitime de s'interroger sur les moyens possibles d'aider les élèves à développer leurs compétences herméneutiques.

Que faire donc pour ne pas laisser de côté les élèves qui pourraient avoir l'impression que la difficulté est insurmontable, comment ne pas perdre ceux qui seraient découragés d'avance ? Le passage par la peinture, associé à un accompagnement didactique, pourrait-il faciliter l'étude des textes poétiques ? Cette double approche pourra-t-elle être mise au service d'une construction du sens, d'une compréhension du fonctionnement de textes poétiques difficiles d'accès ? Serons-nous en mesure de constater une confirmation de l'aisance de certains élèves, et inversement, un découragement de ceux qui éprouvent le plus de difficultés ? En d'autres termes, quelles peuvent être les conséquences de cette médiation sur une tentative de développement des compétences interprétatives ?

Après l'exposition des réflexions théoriques antérieures qui constituent le cadre de cette étude, la méthode de l'expérimentation menée sera développée. Nous donnerons ensuite les résultats auxquels nous sommes parvenus, pour finir par les discuter et pointer les limites et les perspectives d'élargissement de cette recherche.

1. État de l'art

1.1. Au programme de la classe de 2nde

Dans l'arrêté du 21 juillet 2010 paru dans le Bulletin Officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, Jean-Michel Blanquer, directeur général de l'enseignement scolaire et porte-parole du Gouvernement, officialisait pour le ministre de l'Éducation nationale[1], le « programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et [le] programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire »(Ministère de l'Éducation nationale, 2010)[2]. Ces programmes indiquent comme « finalités générales de l'enseignement des lettres au lycée : l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen », ce qui passe non seulement par la littérature, la langue française, mais aussi l'histoire des arts (Ministère de l'Éducation nationale, 2010).

> Les finalités propres de cet enseignement sont :
> - la constitution et l'enrichissement d'*une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société* ;
> - la construction progressive de repères permettant *une mise en perspective historique des œuvres* littéraires ;
> - *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 […].
>
> Ces finalités sont atteintes grâce à une progression méthodique qui prend appui principalement sur *la lecture et l'étude de textes majeurs* de notre patrimoine. Leur mise en œuvre s'effectue, à l'écrit comme à l'oral, au travers d'*activités variées et d'exercices réguliers* qui constituent autant de moyens de construire des connaissances et de développer des capacités chez les élèves. (Nous soulignons, Ministère, 2010)

Les objectifs de l'enseignement des lettres se trouvent étroitement liés à l'enseignement de la culture, de l'art, et par conséquent de l'art pictural. Et cette association est vue de manière positive puisqu'il s'agit à la fois de « constitu[er] » et de « constru[ire] », mais aussi d'« enrichi[r] » et de « développe[r] », autant de termes qualifiant la relation bénéfique privilégiée apparaissant entre littérature et art, littérature et peinture. La peinture permet de recontextualiser les œuvres littéraires, il est en effet tout à fait pertinent de faire comprendre aux élèves de seconde que le réalisme et le naturalisme, par exemple, ne sont pas exclusifs à la littérature, mais que ces deux

1Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement,
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Michel Blanquer

2 http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html (education.gouv.fr, 2010)

courants habitent plusieurs domaines artistiques. Le réalisme permet d'insérer œuvres littéraires et picturales dans un ensemble, dans un mouvement à la fois historique, politique, économique, et culturel. Gustave Courbet et Gustave Flaubert, Jean-Baptiste Corot et Emile Zola, Henri Fantin-Latour et Stendhal, s'inscrivent dans un même mouvement, lui-même *en mouvement*. Et c'est bien ce sur quoi insiste Sylvain Fabre lorsqu'il revient sur l'« historicité propre » de l'œuvre d'art qui appartient à un contexte, un contexte qui influe sur l'œuvre, inévitablement (Fabre, 2013, p. 5).

Il est de plus important de comprendre que l'œuvre littéraire n'est pas à part, mais bien une œuvre elle aussi, une œuvre artistique, au même titre qu'une œuvre picturale, œuvre artistique elle-même aux côtés de la musique, de la danse, de la photographie, de l'architecture etc. Les programmes de lycée ne parlent-ils pas d'un « socle commun de connaissances et de compétences et de culture » ? Des compétences qui demandent entre autres de « connaître quelques grandes périodes et les mouvements majeurs de l'histoire littéraire et culturelle », de « savoir situer les œuvres étudiées dans leur époque et leur contexte », d'« avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement » (Ministère, 2010). Ces compétences visées rendent évidemment compte des finalités requises par le référentiel. Non seulement les lycéens doivent « connaître » et « lire » les œuvres littéraires et picturales, mais ils doivent aussi les « appréci[er] », les « comprendre » et les « analyse[r] », « à l'écrit comme à l'oral ». Nous remarquons ainsi que le passage de la lecture à l'analyse représente finalement un passage du *sensible* au *sensé*, un passage de l'émotion, du sentiment, de l'« appréciation » à la quête du sens, à la construction de la signification.

Les programmes vont même plus loin qu'une simple approche de découverte de la littérature et de l'art puisque l'élève de seconde doit « être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés ». Il est par conséquent question de « relation », de lien, et d'aller-retour entre ces deux supports artistiques. Ce rapport n'est d'ailleurs pas très original, Alain Robbe-Grillet et Marguerite Duras eux-mêmes incarnent la coïncidence existant entre mots et images mobiles du fait de leurs différents projets à la fois littéraires et cinématographiques[3]. Les textes officiels mentionnent eux-mêmes, mais d'une manière encore assez timide, il faut le dire – car à travers la négative –, cette porosité entre les deux domaines : « [l]es textes et documents qui ouvrent sur l'histoire des arts ou sur les langues et cultures de l'Antiquité pourront trouver leur place au sein des groupements [de texte] : ils ne constituent *pas nécessairement* un ensemble séparé » (nous soulignons). « Ainsi se mettent en place peu à peu les repères nécessaires à la construction d'une

3

Nous pensons notamment à *L'Année dernière à Marienbad* d'Alain Robbe-Grillet, dont le film a été réalisé par Alain Resnais ; pour Marguerite Duras, la liste est longue.

culture commune ». Quoi qu'il en soit, le *rapport* est primordial, le *passage* de l'un à l'autre, la *dépendance*, l'*ouverture* à l'autre, or Laurence Espinassy témoigne du fait que ce n'est pas toujours le cas, par exemple avec l'exemple de Marie qui « coupe [son cours] en deux » (2011, p. 5), opérant au sein de ses séances de cours une distinction entre deux moments, celui de l'étude de la littérature et celui de l'étude des œuvres d'art. Mais, quoi qu'il en soit, les lycéens doivent intégrer ces idées de tolérance et d'ouverture à l'autre, ce qui se fait en partie à travers la littérature et la peinture : l'« acquisition de[s] connaissances et de[s] capacités [du programme de l'enseignement des lettres] va de pair avec des attitudes intellectuelles qui se caractérisent par la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'aptitude à l'échange, l'appropriation personnelle des savoirs et la créativité » (Ministère, 2010).

L'enseignement de l'Histoire des Arts est entré en vigueur au collège dès septembre 2009 (BO n°32, 2008), les programmes du lycée auxquels nous nous référons du fait qu'ils nous concernent cette année le requièrent dès la rentrée 2010, avec une évolution depuis la réforme, et le Diplôme National du Brevet l'évalue depuis juin 2011 (Espinassy, 2011). Or les images ont déjà été introduites dans l'enseignement secondaire dès les années 50, comme en témoignent les manuels de collège et de lycée de Lagarde et Michard, alors qu'il faut toutefois patienter jusqu'en 1987 pour que l'étude d'images paraisse officiellement dans les programmes de français-lettres, démarche qui s'inscrit « dans le grand projet de démocratisation culturelle de l'ère Malraux » (Kerlan, 2013, p. 4). L'art ferait toutefois son apparition dans la politique éducative dès le Colloque de l'Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique (AEERS) de mars 1968 à Amiens, rapporte Alain Kerlan (2016-2017, p. 14-15). Entre 1987 et 2006 d'ailleurs, tel que l'indique Jean-François Massol, « les derniers programmes en date n'ont pas élargi [l]a place ou modifié [le] rôle [la lecture de l'image] », bien qu'ils l'aient « raffermie » en incluant alors celle-ci à la formation universitaire des futurs professeurs (2006, p. 6). Pour Chantal Dahan, Francine Labadie et Sylvie Octobre : « Depuis des décennies, l'éducation artistique est entrée à l'école sous une double forme : l'éducation aux arts et l'éducation par les arts, auxquelles se rajoute aujourd'hui l'éducation culturelle à travers l'histoire des arts » (2014, p. 42).

Dans l'annexe des textes officiels du lycée de 2010, et à sa toute fin d'ailleurs, nous rencontrons le titre « L'HISTOIRE DES ARTS EN SECONDE ET EN PREMIÈRE »[4], section où est précisé que :

> pour chacun des objets d'étude du programme, en seconde comme en première, les corpus intègrent des choix de textes et de documents définis *en relation avec* l'histoire des arts ou avec les langues et cultures de l'Antiquité. L'enseignement de l'histoire des arts est *transversal* et trouve sa place dans l'ensemble des disciplines. Il est d'autant plus naturel que les lettres *y prennent leur part*, que la

4

Sic.

littérature occupe parmi les arts une place majeure et que son étude privilégie au lycée deux perspectives complémentaires : celle de l'histoire littéraire et celle de la caractérisation des grands genres. Si la périodisation du programme d'histoire des arts ne correspond pas toujours à celle qui prévaut dans ceux des classes de seconde et de première en français, l'étude des *relations entre* la littérature et les autres arts est bien un aspect essentiel de cet enseignement *dans son ensemble*, qui compte parmi ses finalités « le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte » (cf. le Préambule).
Cet enseignement contribue en outre de manière essentielle à la constitution d'une culture humaniste qui implique la capacité à établir, dans la profondeur historique, des *liens entre* les différents arts, à comprendre le jeu de leurs *correspondances*, mais aussi la spécificité des moyens d'expression et des supports dont ils usent. La nécessaire précision des notions et des analyses dans le cours de français au lycée ne doit pas être ressentie comme un enfermement préjudiciable à la discipline elle-même : les *ouvertures vers les autres* arts doivent permettre d'enrichir les interprétations, de développer le goût pour les œuvres et de vivifier les apprentissages.
Les *liens* ménagés *entre* certains objets d'étude et les langues et cultures de l'Antiquité mettent en évidence la *relation privilégiée entre* le français, les langues anciennes et les œuvres qui nous viennent de l'Antiquité et du Moyen Âge. Cette *relation* tient également aux valeurs humanistes dont l'école est porteuse et dont la *transmission* suppose que soient fréquentées les sources encore vives de notre culture. Elle recoupe le plus souvent, dans ces programmes, l'histoire des arts. (Nous soulignons,Ministère,2010)

Dans cet extrait des programmes sur l'histoire *des arts* au pluriel, inutile de revenir sur le rapport entre littérature et art qui se traduit par la présence d'un même champ lexical, d'un polyptote (quatre fois « relation ») et de la répétition de la préposition « entre »[5]. Littérature et arts, littérature et peinture sont liés. Or cet ajout à l'enseignement du français et de la littérature est-il forcément positif, à la fois pour les élèves et les professeurs ?

1.2. Les limites à cet enseignement

La recherche de Laurence Espinassy aborde l'enseignement de l'histoire des arts en tant que « prescription » et ce à partir du point de vue d'un professeur de français et d'un professeur d'histoire-géographie de collège, pour conclure sur leur « déstabilisation » (2011, p. 2). La communication d'Espinassy commence par indiquer le caractère « transdisciplinair[e] » de cet enseignement pour montrer en quoi cette nouvelle approche modifie le travail de l'enseignant par rapport à ses pratiques habituelles, alors même qu'aucune formation n'est prévue pour ces derniers. Le chercheur insiste sur le fait que « la liberté d'initiative [de] l'enseignant […] lui fai[t] porter seul la responsabilité de ses incompétences » (2011, p. 2). Dès lors, cette nouvelle branche de l'enseignement des lettres semble controversée. En quoi le professeur de lettres est-il légitime en 2009 pour enseigner l'histoire des arts à ses élèves alors même qu'il n'y a lui-même pas été formé ? Or ce problème nous semble toujours d'actualité. Cet enseignement spécifique soulève de plus d'autres contraintes, notamment celles du « temps restreint » attribué à la matière, ou encore

5

Citons « en relation avec », « transversal », « y prennent […] part », « dans son ensemble », « leurs correspondances », « les ouvertures vers les autres », les « liens […] entre », « la transmission ».

« l'exigence de finir le programme ». Afin d'aborder cette partie du programme, les professeurs doivent par conséquent véritablement croire en « l'intérêt » et en la « justification » de celle-ci, acceptée comme « partie intégrante de leur travail ». Mais pour les enseignants interrogés, l'histoire des Arts « n'a rien d'une priorité », ce dont témoignent par ailleurs « les documents […] illisibles » fournis aux élèves et le fait que le professeur observé « interromp[t] le flux de sa parole et de ses mouvements pour aller s'asseoir à son bureau et lire de façon empruntée la fiche sur laquelle elle a inscrit la définition de "fresque" en des termes vraiment pu accessibles pour des élèves de 6e » (2011, p. 4). Il en résulte donc que le fait que l'histoire des arts figure au programme du collège et du lycée met parfois les enseignants en difficulté, alors même que l'art fait partie des programmes scolaires depuis 1987. Pour l'un des professeurs en effet, « le lien entre son champ de référence habituel – les textes de français – et celui des œuvres plastiques semble superficiel et [il] s'en t[ient] au niveau de la description et de l'analogie de titre » (Espinassy, 2011, p. 4). Les liens entre œuvre littéraire et picturale, entre écrire et peindre ne sont pas tissés, et « le texte prescripteur a oublié de prendre en compte ce qu'est réellement l'activité du professeur » (Espinassy, 2011, p. 5). Enfin, et ce qui nous semble plus grave encore, le chercheur nous apprend que les professeurs peuvent eux-mêmes faire des erreurs, c'est-à-dire transmettre des erreurs à leurs élèves du fait de leur manque de préparation. L'exemple de Maud qui ne s'est pas informée auprès du professeur d'arts plastiques, lui-même pris à défaut du fait de son attitude, est révélateur : « Donc elle n'a pas tilté […]. Donc dans ce cas là je n'insiste pas ». Le refus d'engagement des deux professeurs est explicitement non pas condamné mais en tout cas pointé du doigt par l'article : « Comment construire et évaluer des compétences transversales chez les élèves alors que les enseignants d'une discipline à l'autre se contredisent ? » (Espinassy, 2011, p. 6). L'article fait état du fait, sinon évident, en tout cas réel, que ce qui peut sembler facile à mettre en place dans les programmes peut rapidement apparaître « difficile et perturbateur » (Espinassy, 2011, p. 6). La posture des professeurs se révèle toutefois réflexive, et confirme bien le besoin essentiel de réfléchir à comment aborder les arts en classe de littérature, même si cette posture n'est pas très rassurante : « Je ne sais pas. Plus j'y réfléchis, moins ça me rassure, bien au contraire. […] Je me dis comment on va faire ? » (Espinassy, 2011, p. 6). Or ce que l'article accuse, en quelque sorte, c'est finalement le fait que les enseignants n'ont pas eu le temps de se préparer à l'enseignement de l'art à l'école. Il accuse de plus les programmes mêmes, ou plutôt leur formulation qui décrirait l'histoire des arts comme un enseignement sans « apprentissage, ni […] savoirs disciplinaires ». Il en va toutefois différemment, et ce malgré l'absence d'évolution mentionnée par Massol (2006, p. 6), en ce qui concerne les programmes du lycée, qui, s'ils conservent la « contribution à l'acquisition d'une culture », indiquent aussi que les élèves doivent « être capable[s] de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés »

(Ministère, 2010). Ces derniers peuvent donc sembler quelque peu flous et vagues. En conclusion, Espinassy regrette l'absence de l'expérience.

1.3. « Rien que l'expérience esthétique, mais toute l'expérience esthétique » (Kerlan, 2013-2014, p. 5)

Alain Kerlan insiste sur « la qualité et l'authenticité de *l'expérience esthétique* elle-même ». L'art implique une démarche du spectateur et une action de sa part dès lors qu'il se trouve en face. Nous devons aller vers l'art, les lycéens doivent aller vers le tableau pour en faire l'expérience. Dans le cadre de ses recherches, Kerlan se fonde sur les travaux de Marie Schaeffer (2000), qui « offre les premiers et indispensables éléments de réponse » à la question « qu'est-ce au juste que l'expérience esthétique ? » (Kerlan, 2013-14, p. 5). L'esthétique dépend de « l'attitude, du type d'attention, de la conduite adoptée » par le spectateur et non de l'objet lui-même (Kerlan, 2013-14, p. 5). Or ceci s'éloigne de ce qu'Emmanuel Kant affirme dans *Critique de la faculté de juger*… L'expérience esthétique, selon Kerlan et John Dewey, se caractérise comme une « expérience indissociablement intellectuelle et émotionnelle » (Dewey, cité dans Kerlan, 2016-17, p. 6). Kerlan poursuit en montrant comment l'expérience ne s'assimile pas à la « haute culture » mais bien aussi à la vie quotidienne, tout comme elle n'appartient pas aux adultes mais aussi, et avant tout, aux enfants, l'expérience prenant son origine dans l'enfance même. L'art conduit donc à l'éducation des élèves, et à leurs apprentissages. Ainsi, pour Virginie Ruppin, « Examiner l'art comme expérience esthétique (Kerlan 2004, 2007, 2012) et pas seulement comme résultat d'un objet culturel conduit à interroger la pratique artistique en milieu scolaire comme un apprentissage de différentes formes d'engagement (la performance artistique). L'art vécu comme une expérience [se] situe d'emblée dans la situation paradoxale de l'apprentissage, entre le cadre ludique de la représentation artistique et le cadre juridique du dispositif d'enseignement » (Ruppin, 2015, p. 154).

1.4. Ressentir, « comme si c'était la première fois… »

Tout ce qui a trait à l'esthétique relève du sensible, mais pas seulement. On a tendance à séparer corps et esprit, sensible et intellectualisme, dont le dernier terme serait davantage relié au travail scolaire. Mais l'expérience ne rassemble-t-elle pas les deux ? L'art ne rassemble-t-elle pas les deux ? L'école ne rassemble-t-elle pas les deux ? Le monde, la nature, les émotions, en un mot le sensible, dans *Les Contemplations* de Hugo, ne se révèle-t-il pas comme la voie privilégiée, voire

même l'unique voie menant à l'intelligible, au spirituel ? Lire et analyser l'art en classe de 2nde reviendraient donc à revenir au sensible, à la sensibilité ressentie face à une œuvre, aux émotions des élèves, avant de commencer l'analyse et l'interprétation. Apprendre à lire une œuvre d'art signifie par conséquent revenir à l'expérience de la vie, des choses banales et ordinaires qui nous font ressentir des émotions avant de les comprendre. Pour Kerlan, en ce qui concerne la sensibilité, le rapport à l'art se fait « *comme si c'était la première fois…* » (2013/4, p. 8). Face à un tableau, il faut « Apprendre à écouter, à sentir, tout simplement » (Kerlan, 2013/4, p. 9). Il faut retrouver son expérience au monde, et voir ledit tableau « comme cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne » (Kerlan, 2013/4, p. 9). Les élèves ne demeurent donc plus spectateurs, au sens passif de ceux qui regardent, mais deviennent véritablement participants, actifs. Il n'y a non plus regard mais attention. Et c'est bien cette importance de la participation de l'élève que Françoise Demougin signale par rapport à l'étude des textes. Selon elle, il est nécessaire de favoriser cette « *lecture participante* ». L'auteur définit alors la littérature comme « le lieu, l'expérience même de la singularité sensible comme invitation à l'activité symbolique ». Ceci lui permet de parvenir à une conclusion qui fait se rejoindre la didactique, l'esthétique et l'éthique (2005, p.7). Fabre ajoute à cette participation « l'acceptation de l'incertitude » car, « si l'activité artistique peut avoir une valeur formative particulière, c'est bien par cette indétermination » (Fabre, 2015, p. 97). Car, « Toute la difficulté consist[e] à n'avoir peur ni de savoir, ni de ne pas savoir » (Didi-Huberman, *Devant l'image*, 1990, pp. 268-269). Y a-t-il d'ailleurs art sans spectateur ? Peut-on considérer une œuvre d'art sans spectateur ? Il n'y a jamais œuvre d'art sans quelqu'un pour la considérer telle. Il y a nécessairement interaction, mais aussi réciprocité. L'œuvre d'art a besoin du spectateur pour exister alors que le spectateur a besoin de l'œuvre d'art pour en faire l'expérience. Les lycéens font alors l'expérience personnelle de l'art, et ce grâce à l'école – non pas seulement les lycéens qui n'ont jamais accès à l'art, mais aussi les autres, qui n'avaient jusque-là peut-être pas les outils nécessaires pour percevoir l'art, le lire et l'analyser – car il s'agit de franchir le pont de la lecture « naïve » à la lecture analytique, pour reprendre le terme de Roland Barthes (1964). D'ailleurs, pour Kerlan, art et éducation ne font qu'un (Kerlan, 2016). A travers cette relation à l'art, les élèves bâtissent aussi leur relation au monde, avec « la culture et la sensibilité » (Kerlan, 2016, p. 15).

1.5. Une culture de l'image, mais laquelle ?

Jean-François Massol, à partir de ce qu'en disent les sociologues, fait état de trois types de culture : la culture des jeunes, la culture familiale et la culture scolaire, dont font partie à la fois la culture de l'image et la culture littéraire, qui est celle imposée par les programmes de l'enseignement des lettres. Or, pour Massol, « cette culture de l'image désormais bien présente, dans les manuels à tout le moins, reste passablement limitée et, partant, problématique » car elle demeure « limitée » (Massol, 2006, p. 6). L'auteur montre par exemple que les textes d'un manuel scolaire sont beaucoup plus étayés et « beaucoup mieux inséré[s] » dans l'ensemble de la séquence fournie. Si les textes possèdent toutes les informations annexes nécessaires, l'auteur insiste sur le fait que la lecture du texte s'en retrouve automatiquement « déterminée par l'ensemble des éléments de sa présentation, ce qui ne peut se faire avec la même ampleur pour l'image » (Massol, 2006, p. 8). Les questions concernant les tableaux ouvrent toutefois sur les « trois dimensions de la lecture sémiologique de l'image tel[le]s que Roland Barthes les a défini[e]s » (2006, p.8). Il nous semble toutefois que ces trois axes apparaissent ici de manière assez éloignée, et très vague par rapport à ce qu'en dit Barthes dans sa « Rhétorique de l'image ». Effectivement, Barthes évoque le message linguistique, lié au titre, mais il parle ensuite du message littéral et du message symbolique, qui, s'ils sont certes reliés à l'image, comme le dit Massol, donnent toutefois accès à deux axes totalement différents, même si dépendants.

1.6. Du « statut second de l'image »

Massol conclut que cette restriction relève du « statut second » de l'image, qu'il impute directement aux programmes scolaires, par opposition au « statut premier » du texte (2006, p. 9). Pourtant, la conférence de presse de Jack Lang concernant l'éducation artistique à l'école tentait, en décembre 2000 déjà, de montrer que cette hiérarchie n'avait, ou ne devait, plus avoir cours : « Longtemps en effet notre système éducatif est resté rétif, prisonnier d'une conception trop abstraite et trop historique de la culture. […] Ma philosophie […] se fonde d'abord sur une volonté de rupture : ne plus considérer l'art comme le supplément d'âme du système éducatif, la matière à pratiquer après toutes les autres, la matière sacrifiée […]. Cette opposition, cette hiérarchisation doivent cesser » (Kerlan, 2016-2017, p. 19-20). L'image, en effet, a longtemps incarné le rôle d'illustration du texte, pointant du doigt cette pseudo-dépendance de l'image au texte, alors même qu'elle implique nécessairement une culture que les lycéens n'ont pas pour les images. Massol

continue son analyse de manuels en confortant l'approche sémiologique, mais très contrainte – il utilise des termes comme « très limité lui aussi » ou « absents ». Selon lui, certains savoirs, notamment liés au contexte du tableau, manquent inévitablement aux élèves si le manuel ne les fournit pas comme il le fait pour les textes littéraires. L'article présente la dimension historique des documents comme « ré-affirmé[e] » en ce qui concerne les textes, mais pas les images, comme si l'image n'avait pas encore atteint le niveau de la littérature dans le référentiel et son traitement.

Ce qui surprend dans cet article, c'est que l'auteur regrette le fait que la lecture d'image soit introduite à la manière d'une lecture impulsée de la même manière que la lecture d'un texte alors que lui-même compare toujours l'image et l'insertion de l'image dans le manuel par rapport au texte et à son insertion propre. Et effectivement, étant donné la place de l'image dans le programme de littérature, il va de soi que l'image semble souvent être l'intrus, l'élément supplémentaire « à caser », par rapport au texte. « On peut ainsi se demander si l'objectif qui a justifié son introduction dans les programmes se trouve atteint » (Massol, 2006, p. 14). Si les programmes requièrent des lectures d'images, celles-ci doivent être sérieusement présentées, tout autant que les lectures de textes. Dans cette visée, une réelle culture scolaire de l'image se créera.

1.7. La peinture semblerait plus accessible aux élèves que la littérature

Françoise Demougin travaille sur la « dynamique de l'image », c'est-à-dire l'apport de l'image dans la construction du rapport du sujet au texte, et montre que le passage par l'image peut jouer un rôle dans le franchissement des obstacles : « L'image, en effet, dans son rapport au texte, permet à l'élève de passer outre des difficultés langagières, ou psychosociales, et d'avoir accès à une compréhension fine des valeurs exprimées par l'œuvre », écrit-elle (2005, p. 4). De plus, l'auteur rapporte que le passage par l'image instaure un climat qui se prête aux échanges entre les élèves et à l'élaboration collective d'un sens, à partir des hypothèses de chacun. Cette collaboration des élèves semble rendue possible par la double nature de l'image : son aspect « énigmatique », et sa dimension rassurante, « proximisante » (2005, p.4).

Selon Espinassy en revanche, l'entrée de l'art à l'école sert à rendre encore plus criant le déséquilibre culturel des élèves (Mérini & al., 2010, dans Espinassy, 2011, p. 7). Et l'on retrouve la même idée, ou le même problème, non résolu, sous la plume de Dahan, Labadie et Octobre : « Rien n'assure que, pris en lui-même, l'art ait une capacité intrinsèque à faire nécessairement reculer l'échec scolaire, à réduire les inégalités sociales, à contribuer à former le citoyen ou à armer les jeunes sur le marché du travail » (Dahan, Labadie et Octobre, 2007, dans Dahan, Labadie et Octobre, 2014, p. 41).

Marie-Sylvie Claude rejoint quant à elle l'une des difficultés de l'image annoncée par Barthes quant à l'absence de langue picturale. Elle montre explicitement que la lecture d'un texte et ce qui est communément appelé « lecture d'image » ne relèvent pas de la même activité, tout comme le fait que le rapport des élèves face à ces deux supports n'est pas identique. Cette différence d'activité s'explique en partie parce que les deux supports ne requièrent pas le même langage. Si la langue linguistique existe, ce n'est pas le cas d'une « langue picturale, qui codifierait de façon conventionnelle les corrélations entre forme de l'expression et sens, [ceci] est un premier écart, essentiel. La langue picturale est une langue *dense* (Goodman, 1968), constituée d'ensembles de couleurs et de traits, qui font sens sans conventions productives préétablies, du moins de type linguistique ; chaque tableau de peinture élabore ses propres corrélations entre composantes plastiques et contenu en même temps qu'il élabore ce contenu (Eco, 1976) » (Claude, 2016b, p. 72). Le tableau n'a pas à sa disposition de langue qui permette de relier ce qu'il montre et ce qu'il signifie. D'après ce qu'en disent les lycéens, il n'y a donc pas de mots qui orientent directement les élèves commentateurs, mais des éléments visibles qui rendraient plus accessibles le « surcroît de sens » attendu par les 108 enseignants de français interrogés dans le cadre de l'étude présentée par Claude dans ses articles. Est-ce donc à dire que la signification plurielle d'un document viendrait de la liberté laissée au spectateur-lecteur ? Moins ce dernier est guidé par des mots fournissant déjà un sens, car possédant un signifié plus ou moins caché dernière le signifiant, plus il se sent libre d'interpréter le document à *lire*. Les commentateurs prennent alors plus de « responsabilités » dès lors qu'ils sont face à un tableau. En, effet : « (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*). [Le tableau] 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…*) » (Claude, 2017c, p. 4). Dans cette perspective, « le texte ou le tableau est perçu comme la mise en œuvre des intentions d'un artiste considéré comme démiurgique et omniscient, qui aurait en quelque sorte crypté le sens, que le commentateur aurait pour rôle de décrypter (2% des commentaires sur la peinture et 12,5% des commentaires sur la littérature) » (Claude, 2017b, p. 7). En fait, les élèves, lorsqu'ils sont confrontés aux mots d'un texte, pensent que le commentaire du texte est déjà fait, déjà écrit, et ne laisse par conséquent aucune place à l'écrit des élèves. Les élèves ne savent pas, n'ont pas compris que le « métatexte n'est pas en concurrence avec le texte commenté même si le langage verbal leur est commun » (Claude, 2016b, p. 75). Cette difficulté provient d'un « malentendu » « sociocognitif » (2016b, p. 74).

De plus, l'absence de mots au cœur de l'image annulerait les difficultés de « compréhension littérale », et empêcherait l'utilisation de la 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" » (Claude, 2016, p. 604).

L'autre point justifiant que les élèves se trouvent plus à l'aise face à l'interprétation d'un tableau relève du fait qu'ils peuvent soit commenter le tableau dans son ensemble soit détail après détail (2017b, p. 7).

> 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). […] 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 (Claude, 2017c, p. 5 et 2017b, p. 9).

Mais on pourrait dire qu'il s'agit de la même vérité pour le texte, même si, effectivement, l'analyse de points précis permet peut-être davantage de cerner le texte dans son ensemble. En tout cas, une prise de distance est nécessaire. Selon Claude, « 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 » (Claude, 2017c, p. 1). Selon les résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants, 58% des professeurs interrogés trouvent en effet que la peinture est « plus accessible » pour leurs élèves que la peinture, 4% la trouvent « moins accessible et 38% ni plus ni moins » (Claude, 2014, p. 6). D'ailleurs, l'expérience indique, chiffres à l'appui, que les élèves, face à la consigne de commenter un texte et un tableau, mais avec la possibilité de n'en écrire qu'un, choisissent à 30,5% de ne pas commenter le texte alors que seuls 5,5% refusent de commenter le tableau. Et cet écart se renforce dans des collèges à la population plutôt défavorisée. Or cette impression des élèves d'être plus à l'aise face à la peinture qu'à la littérature s'explique pour Claude non pas par « une facilitation induite a priori par [l']objet » même, mais par « l'impression d'une meilleure compétence sur la peinture », et le terme « impression » est des plus importants, car ce que ressentent les élèves ne se vérifie pas toujours au niveau de leurs compétences (Claude, 2017c, p. 3-4). Ils se sentent capables, en fait ; la notion de confiance en soi se trouve donc au centre de ce que les élèves perçoivent comme des compétences – subjectives plus qu'objectives. En effet, les élèves se disent préférer la

peinture, « se déclarent plus réceptifs à la peinture, qui les émeut, alors que le texte les laisserait de marbre, comme le montre [un] extrait d'entretien » présent dans l'article. L'émotion pourrait passer à travers le tableau, mais non à travers le texte, car le texte est toujours rattaché à l'école, au scolaire, c'est-à-dire à une contrainte, alors que la peinture relève de la culture, de ce qui peut rehausser le niveau d'une personne en société : « ça fait [bien] » (2017c, p. 4) !

1.8. Paradoxalement, les élèves ont plus accès aux textes littéraires qu'à des tableaux

Les adolescents eux-mêmes s'avouent être « un public absent des musées », telle est l'affirmation de Lemerisse *et al*, 2000, p. 9, et Steegmuller, 2008, p. 82, cité par Nouvellon et Jonchéry, 2014, p. 92). L'opinion commune ne se tromperait donc pas totalement. Les adolescents sont très influençables, et font très attention au regard des autres. « Confirmant cet effet d'imposition du regard des pairs, un autre adolescent commente : "En général on dit que c'est nul les musées. Si on demande à quelqu'un ce qu'il a fait le week-end et qu'il est allé au musée, il va pas dire "ouais j'étais au musée", tout le monde va lui dire que c'est nul." » (Nouvellon et Jonchery, 2014, p. 101). D'ailleurs, pour Sylvain Fabre, qui reprend les résultats d'« une étude de bilan des apprentissages en classe de troisième, "les connaissances des élèves dans le domaine culturel, au sens strictement historique sont éparses et parcellaires" » (Fabre, 2015, p. 96).

Mais comment parler de peinture, quand même les plus grands émettent des réserves ? « Degas aimait parler peinture et ne souffrait guère qu'on en parlât », nous apprend Paul Valéry (1938, p. 205), alors que d'autres peintres eux-mêmes préfèrent parfois, comme Vincent Van Gogh (par ailleurs écrivain lui aussi) utiliser les mots quand ils sont trop fatigués : « je t'écris cette lettre un peu dans les intervalles quand je suis las de peindre. Le travail va assez bien – je lutte avec une toile commencée quelques jours avant mon indisposition » (Van Gogh, 1899).

Selon Massol, qui se fonde sur des études de sociologues, trois sortes de culture existent : « la culture des jeunes », « la culture familiale » et « la culture scolaire, les deux dernières étant parfois réunies dans leur opposition à la première » (2006, p. 5). Il faut prendre en compte le fait que les élèves possèdent une culture de jeunes qui leur est spécifique, et, qu'en général, les images fixes peintes n'en font pas forcément partie (2006, p. 19. Augustin Girard, préface, *Les Pratiques culturelles des jeunes*, étude de Patureau, 1992), contrairement aux images mobiles du cinéma. Nous retrouvons la même idée chez Dahan, Labadie, et Octobre (2014, p. 42). Il semble de plus pertinent de mentionner que Massol indique que les filles s'intéressent davantage aux images que les garçons tout comme elles s'intéressent davantage à la littérature que ces derniers. Il indique ainsi que les filles présentent plus d'intérêt en classe lors d'activités de ce type et s'y font donc plus

facilement. Massol avoue toutefois qu'il est difficile de définir exactement ce qu'est la culture de l'image des jeunes, même si les tableaux étudiés en classe ne semblent pas en faire partie. Or cette distance n'est finalement pas exceptionnelle, et n'est pas réservée à la peinture. On se rend rapidement compte que les élèves sont bien plus confrontés à la littérature qu'à la peinture, ou à l'opéra, ce dont témoigne, et dès son titre, Virginie Ruppin dans « Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : opéra à l'école ». Ces dysfonctionnements, selon l'article, relèvent d'une différence d'« opinions, […] de valeurs et de principes » (p. 152). Ainsi résume-t-elle : « Ce projet a donc créé de multiples tensions dès sa mise en œuvre, qui témoignent d'une rencontre entre deux mondes distincts, celui de l'art et celui de l'école assimilable à un choc de cultures » (Ruppin, 2015, p. 158). Constat assez pessimiste. L'art ne fait-il pas déjà partie de l'école ? La littérature n'est-elle pas un art ?

Ce serait de toute façon une erreur que de croire que le lycée demande aux élèves de devenir des professionnels du discours critique face à l'art. Les élèves sont avant tout au lycée pour apprendre, développer des savoirs et les maitriser, autant pour les textes que pour les tableaux. Jean-Charles Chabanne tend à placer l'élève (et le professeur) en « amateur éclairé » (2013, p. 61). Aucun professeur ne s'attend à ce que ses élèves fassent de la critique d'art à la Baudelaire, mais il convient de leur demander d'adopter une attitude différente de celle de Boche et Bibi-la-Grillade, proposée dans *L'Assommoir* d'Emile Zola.

Cependant, les élèves ont souvent plus de facilité à aborder un texte du fait qu'ils possèdent davantage une approche technique qu'une approche sensible, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant. La plupart du temps, ils ne « voient » pas ce qu'ils ressentent face au texte lu, et peinent à exprimer leurs impressions. Or, pour l'œuvre d'art à travers laquelle on demande aux élèves de revenir au sensible, ces derniers n'ont bien souvent pas les outils à leur disposition. Ainsi se retrouvent-ils démunis pour parler du tableau.

Finalement, ce qui pose problème aux élèves dans le cadre d'une analyse de tableaux, c'est l'aspect culturel :

> 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) 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 » (p. 17-18) 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 (Claude, 2016b, p. 73)

A ce niveau, les élèves sont moins performants face à un tableau qu'ils ne le sont face à un texte littéraire (Claude, 2016). En conséquence, l'impression des élèves d'être plus à l'aise avec la peinture n'est-elle pas une « illusion » (Claude, 2017, p. 11) ? Elle s'affirme effectivement « en contradiction avec les enquêtes sociologiques sur les pratiques culturelles » (Claude, 2017c, p 5). Néanmoins, cette *impression* de compétences motive les élèves, bien davantage que s'ils pensaient le contraire, et le « cercle vicieux » devient ici bénéfique : malgré le fait que les élèves ne sont pas toujours , du moins à tout point de vue, plus compétents face à la peinture, le seul et simple fait de croire le contraire leur permet de s'investir davantage dans leur lecture, de s'investir en tant que moi, et c'est un objectif essentiel nous rappelle Rouxel (2007, p. 72).

1.9. Le lien entre la subjectivité et l'interprétation des textes littéraires : le sujet lecteur

La conception du sujet-lecteur est centrale dans la vision d'un enseignement renouvelé de la littérature qui s'appuie sur l'implication de l'élève dans la lecture et dans l'interprétation des textes littéraires. Notre travail s'inscrit dans le cadre de la conception du sujet lecteur, qui défend l'importance de la sensibilité des élèves comme point de départ essentiel pour l'étude et l'interprétation des textes littéraires. Nous nous appuierons pour présenter les principaux aspects de cette vision sur l'intervention d'Anne Vibert (2011), qui offre, en s'inscrivant dans un mouvement de pensée déjà amorcé il y a presque quinze ans, une synthèse éclairante de la théorie du sujet lecteur, de ses enjeux et de ses mises en pratique possibles.

1.9.1. Redonner sa place à la subjectivité

Née en 2004 à l'occasion d'un colloque, la notion de sujet lecteur accorde une place centrale à la subjectivité du lecteur, à ses impressions face au texte. Selon cette conception, comme l'écrit Jean-Louis Dufays, « la participation psychoaffective, la lecture libre, l'appropriation personnelle » sont privilégiées. De plus, la priorité est donnée « aux émotions, aux processus d'identification et de reconfiguration subjective » (2013, p. 4). Cette conception prend le contre-pied de pratiques d'enseignement plus anciennes mais persistantes, qui limitent l'étude des textes littéraires aux aspects techniques et formels, amoindrissant, si ce n'est rejetant totalement, la part subjective, le rapport personnel entre le texte et son lecteur. Anne Vibert évoque en effet une « tradition scolaire vouée à la construction d'une posture experte et distanciée » (2011, p. 10). Comme elle l'explique, la prise de distance avec cette « tradition scolaire » est à la fois liée à l'évolution de la recherche en didactique et à une « révolution conceptuelle » : de l'intérêt pour le texte et ses formes, la théorie littéraire a déplacé son attention vers le lecteur, et plus précisément vers la relation entre

le lecteur et le texte. C'est ainsi que nous avons assisté à une « (re)découverte » du lecteur (2011, p. 4). Bertrand Daunay évoque également ce rejet dont la subjectivité du lecteur était victime, selon des conceptions plus anciennes de la lecture. Il affirme en effet que « le rapport formel au texte littéraire construit des normes qui peuvent marquer une exclusion du sujet lecteur » (2007, p. 4). La notion de sujet lecteur se construit donc d'abord par opposition à une vision excessivement formelle de la lecture et de l'analyse littéraire, vision que condamne à son tour Annie Rouxel, lorsqu'elle souligne la nécessité de « sortir du formalisme » et de « réhabiliter la subjectivité » (2007, p. 13). Si le lecteur est (re)découvert, il est également revalorisé par les chercheurs prônant cette notion. Contre une éventuelle vision négative de l'approche subjective, Vincent Jouve évoque quant à lui les « aspects positifs » d'une « réappropriation personnelle du texte par le lecteur » (2004, p. 1). Anne Vibert insiste en effet elle aussi sur les enjeux de la revalorisation de cette dimension subjective du lecteur vis-à-vis du texte (2011). Or ce constat des apports de la prise en compte de la subjectivité du lecteur dans l'enseignement de la littérature était dressé en 2004 par les auteurs de l'avant-propos de l'ouvrage *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, qui liaient cette dimension subjective et personnelle à la possibilité d'un dialogue. « L'implication du sujet donne sens à la pratique de la littérature puisqu'elle est tout à la fois le signe de l'appropriation du texte par le lecteur et la condition nécessaire d'un dialogue avec l'autre, grâce à la diversité des réceptions d'une même œuvre », avancent-ils (Langlade & Rouxel, 2004, p. 14).

Si nous acceptons de déplacer légèrement la perspective, de la question de la lecture vers celle de l'écrit, nous pouvons également noter l'importance de l'investissement du sujet dans la pratique de l'écriture. Nous avons souligné l'intérêt de l'investissement du sujet dans l'interprétation des textes. Le développement des compétences de lecture est indissociable d'un travail sur la maîtrise de l'écriture. Ces deux aspects de l'apprentissage se nourrissent mutuellement, c'est pourquoi nous pouvons évoquer la notion de « rapport à », élaborée par Christine Barré de Miniac. L'auteur insiste sur le lien entre l'écrit et « l'expression de soi » (2000, p. 17), ajoutant que « L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière » (2000, p. 21). Cette vision qui met en valeur la relation entre le sujet et l'écriture entre en résonance avec l'idée de l'investissement subjectif qui est au centre de la notion de sujet lecteur, et plus largement, la question du « rapport à » apparaît déterminante en didactique.

Si l'insistance sur la place accordée à la subjectivité est primordiale pour comprendre la notion de sujet lecteur, il serait toutefois simpliste de penser que ses partisans se limitent à cette dimension. La réduction à l'approche subjective pourrait même constituer un risque, souligné par Daunay : « dénoncer le scientisme et les effets de censure qu'il engendre ne doit pas nous amener à

revendiquer un subjectivisme débridé », écrit-il (2007, p. 7). En effet, redorer le blason de la subjectivité ne revient pas à nier les apports de l'exploitation des outils littéraires techniques et formels dans l'appréhension et l'interprétation des textes étudiés en classe.

1.9.2. La part subjective doit être associée à une prise de distance : un balancement nécessaire

C'est en réalité comme une alliance entre la dimension subjective et l'approche formelle que les auteurs conçoivent la notion de sujet lecteur dans toutes ses potentialités. Dans son article « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », Dufays distingue trois rapports aux textes littéraires (2013). Si le premier est un rapport distancié, fondé sur l'observation des aspects formels, le deuxième est un rapport impliqué qui s'appuie sur la subjectivité. Le troisième est la synthèse de ces deux premiers types de relation aux textes. Il s'agit alors d'adopter un mouvement de balancier, de « va-et-vient », désigné comme une « conception dialectique du rapport au texte » (2013, p. 3). Plus qu'à une simple définition de ce mouvement d'aller-retour, Dufays se livre à une démonstration de la nécessité de l'alliance entre ces deux aspects. L'auteur précise toutefois qu'il n'est pas possible – et peut-être, pas judicieux – de chercher à distinguer les moments d'adoption de l'une ou l'autre de ces approches. Il insiste également sur le fait qu'aucune de ces deux attitudes ne doit être « radicalis[ée] » (2013, p. 4). Dans son rapport, Anne Vibert évoque en effet elle aussi une tension entre une « lecture investie, impliquée » et une « lecture distanciée, plus objectivée » (2011, p. 7). Langlade emploie quant à lui la formule « distance participative », évocatrice et d'allure oxymorique, pour désigner « ce double mouvement d'implication et de distance » (2004, p. 9). Nous constatons donc que la conception du sujet lecteur ne peut être réduite à une seule revalorisation de la subjectivité, mais qu'elle se fonde sur un mouvement de balancement entre investissement subjectif et distanciation. La synthèse de ces deux approches, qui auraient pu être considérées comme antithétiques, est par conséquent perçue comme un mode efficace d'accès aux textes. Anne Vibert définit d'ailleurs cette « oscillation » comme l'une des sources du « plaisir du lecteur » (2011, p. 5). Mais comment les auteurs qui ont réfléchi à cette question envisagent-ils d'appliquer concrètement dans la classe cette vision séduisante de la lecture ?

1.9.3. Quelques modalités possibles de prise en compte du sujet lecteur dans l'enseignement de la littérature

Comment prendre en compte le sujet lecteur dans la classe ? De nombreux auteurs soulignent l'enjeu de cette question, qui reste en partie à explorer. Vibert s'interroge en ces termes : « Une didactique de l'implication du lecteur est-elle possible dans le cadre de la classe ? ». Elle évoque la prise en compte du sujet lecteur dans l'enseignement du français comme un « défi » (2011, p. 10). Langlade insiste quant à lui sur la nécessité d'un « accompagnement didactique de l'implication du sujet lecteur dans l'œuvre » (2008, p.16) alors que Rouxel écrit qu'il est « nécessaire de rétablir le sujet au cœur de la lecture », et « d'accueillir en classe ses réactions qui vont infléchir les cheminements interprétatifs » (2007, p. 12). L'attention accordée aux impressions subjectives des élèves se présente comme un point de départ essentiel pour enclencher et nourrir la démarche d'interprétation.

Mentionnons donc quelques pistes d'exploitation mises en avant par les auteurs sur lesquels nous nous appuyons. Dufays propose de décomposer l'interprétation d'un poème en plusieurs étapes. Il présente ce travail comme un moyen « d'articuler concrètement la mobilisation du sujet lecteur et la lecture littéraire ». La première étape consiste à inciter les élèves à s'interroger sur « les images, les sonorités, les rythmes et les effets psychologiques qu'ils éprouvent face au texte ». La deuxième étape porte sur la compréhension du texte, et peut s'appuyer sur des éléments formels (vocabulaire, progression du texte). La troisième correspond à l'interprétation : l'élève peut convoquer des éléments extérieurs au texte (références historiques et culturelles, événements de sa vie). La dernière étape, axiologique, « consiste à évaluer le texte » (2013, p. 11). Ce cheminement permet de faire émerger et de mêler différents rapports au texte. Parallèlement, Vibert évoque le possible recours à des questions de compréhension pour encourager les élèves à exprimer le ou les sens dégagé(s) après une première lecture (2011). En prenant l'exemple d'un travail avec des étudiants de première année de licence de Lettres, elle explique que cette phase de questionnement est un bon moyen d'entrer dans l'analyse, en partant des réactions des lecteurs. Ce qui est intéressant avec cet exemple, c'est que les difficultés de compréhension des étudiants, qui vont parfois jusqu'au contresens, contribuent paradoxalement à lancer l'analyse à partir d'un débat fructueux.

Une troisième modalité possible apparaît à travers ce que Patrick Demougin désigne par le biais de la formule « écrits réactifs ». L'auteur précise que les pratiques des « écrits réactifs » et de la lecture à voix haute sont de bons moyens de prendre en compte le sujet lecteur : « L'une et l'autre

facilitent le travail intime du lecteur sur lui-même », écrit-il (2004, p. 10). Parmi ces écrits réactifs se trouve le carnet (ou journal) de lecture, pratique qui se développe ces dernières années, car elle permet d'impliquer l'élève dans la lecture, et ne manque pas d'apporter à l'enseignant de précieuses informations sur le rapport des élèves à leur lecture.

Enfin, nous sommes sensibles à l'insistance de certains auteurs sur l'intérêt d'une approche collective qui consiste à mettre en relation les différentes interprétations personnelles des élèves. Comme le montre Anne Vibert, la confrontation des interprétations peut prendre la forme de cercles de lecture ou de réflexions en groupe sur la lecture à haute voix d'un passage (2011). La classe pourrait alors devenir, comme le préconise Rouxel, un « lieu d'émergence et de confrontation de lectures subjectives » (2007, p. 27). Cette valorisation de la dimension collective peut-être liée à l'idée d'une pluralité de sens contenue dans le texte à interpréter. L'un des aspects importants de la conception du sujet lecteur est l'idée que le texte n'est pas un document à partir duquel l'élève devrait à tout prix retrouver un sens préexistant et unique, mais qu'il est au contraire un objet en attente de constitution par le travail du lecteur.

1.10. La dimension participative : l'investissement personnel du lecteur dans la construction du sens

La place essentielle accordée à la subjectivité dans la vision du sujet lecteur peut être liée à l'affirmation d'une construction commune du sens, par l'auteur et par le lecteur. Précisons donc à présent cette idée, centrale dans les théories de l'interprétation, du rôle du lecteur dans l'élaboration du sens du texte. Rouxel désigne à l'aide de la formule « texte du lecteur » le résultat d'un processus d'interprétation qui est fondé sur l'attitude active du lecteur, qui crée un nouveau texte en s'appropriant le texte qu'il a sous les yeux (2007, p. 19). Langlade développe également cette idée en affirmant qu'une « œuvre n'existe véritablement que lorsqu'un lecteur lui donne sa forme ultime en imaginant, consciemment ou inconsciemment, une multitude de données fictionnelles nouvelles » (2004, p. 3). Le chercheur parle également d'un « dialogue des imaginaires du lecteur et de l'œuvre » qui prend racine dans les différentes réactions du lecteur (p. 10). À partir de ce constat, Langlade met en avant la notion de « dispositif de lecture », dont il donne la définition suivante : il s'agit d'« un espace de représentation, un lieu figurable, où entrent en coalescence — où s'agrègent, se soudent — les éléments stables et structurés d'une œuvre (personnages, intrigue, motifs, ancrages génériques, etc.) et les inférences conjoncturelles (et souvent immaîtrisables) de l'activité fictionnalisante des lecteurs » (2004, p. 11). Cette notion de dispositif de lecture a le mérite

d'illustrer le mouvement déjà mentionné d'aller-retour entre la subjectivité du lecteur et le texte, et d'insister sur la construction du sens de l'œuvre qui en résulte.

Vibert définit la notion de sujet lecteur dans la continuité de trois théoriciens de la réception, qui ont insisté sur le rôle du lecteur dans l'élaboration du sens du texte : Hans-Robert Jauss, Woflang Iser et Umberto Eco. Selon ce dernier, le texte est « un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir » (*Lector in fabula*, 1979, cité par Anne Vibert p. 4). Langlade oppose de son côté deux visions de la co-conception du texte, précisant que deux théories s'opposent à ce sujet. D'une part, le chercheur mentionne une première vision qui réduit la possibilité d'interprétation individuelle en évoquant une nécessaire « convergence » de sens guidés par les « injonctions du texte ». D'autre part, il existe une seconde vision selon laquelle « chaque lecteur construit un texte singulier » (2004, p. 9). Au-delà de ces points de vue divergents concernant la marge de manœuvre laissée à l'interprétation, l'idée que nous pouvons retenir de ces différentes conceptions du rôle du lecteur dans l'élaboration du sens du texte est quoi qu'il en soit celle d'une démarche active et investie. Nous pouvons maintenant nous concentrer sur les différentes attitudes du lecteur face au texte.

1.11. La notion de « retour » et de détour : vers un transfert de compétences d'un art à un autre ?

Nous empruntons le terme « détour » à la fois à un professeur de français de collège, interrogé par Claude dans le cadre de son expérience (Claude, 2015), et au rapport de l'inspection générale d'Hélène Waysbord-Loing : « 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" » (Waysbord-Loing, 2008 et Claude, 2017c, p. 1). Dans le cadre de ce travail de recherche, sur le rôle du détour par la peinture dans le but d'améliorer la compréhension des textes littéraires, nous nous concentrons sur les recherches de Marie-Sylvie Claude qui écrit :

> 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 texte ; 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, p. 16), 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 », 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 » (Claude, 2016b, p. 68)

A partir de l'expérience de Claude, les cent huit enseignants de français interrogés considéraient que la peinture « facilit[ait] […] l'accès aux compétences requises par le commentaire littéraire », ce que nous avons par conséquent souhaité tester avec nos élèves de seconde (2016b, p. 69). Pour ces enseignants, il est en effet « éviden[t] qu'on peut faire lire la peinture et la commenter à la manière dont on commente la littérature ; ils constatent par ailleurs très majoritairement que leurs élèves accèdent à l'activité d'intellection souhaitable plus souvent sur la peinture que sur la littérature, donc que l'apprentissage du commentaire peut faire médiation pour le commentaire littéraire (une enseignante en collège : "Ils ont nettement moins de difficultés et je suis vraiment persuadée que cela peut les aider pour travailler sur les textes littéraires") » (2017b, p. 5). En effet, d'après les résultats de l'enquête auprès des élèves, « les caractéristiques sémiologiques de la peinture […] favorise l'accès aux opérations cognitives attendues » par les professeurs alors que ce n'est pas le cas en littérature. Or il serait vain de penser que les compétences convoquées par la peinture pourraient directement être transférées à la littérature. La lecture de texte et d'image étant différente, ces divergences doivent évidemment être prises en compte (2016b, p. 75) : « le transfert des compétences acquises d'un exercice à l'autre ne peut pas être immédiat et […] 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 » (2017c, p. 2). De cette manière, il est possible de « 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 » (2017c, p. 12).

1.12. La spécificité de la lecture des textes poétiques

Nous avons jusqu'ici évoqué l'interprétation des textes littéraires, sans précision générique. Mais il est nécessaire pour finir d'évoquer la spécificité du texte poétique, car l'étude d'un poème sera au centre de notre expérimentation. Nathalie Rannou a souligné les particularités des textes poétiques, qui ont des conséquences sur le mode de réception des poèmes par les élèves. Selon Rannou, « [l]ire un poème remet en cause des habitudes de lecture que l'élève croyait maîtriser » (2006, p. 2). L'auteur insiste sur le fait que les élèves ont tendance à appliquer au texte poétique un modèle de lecture qu'ils ont coutume d'adopter pour aborder les textes romanesques (p. 6). Elle souligne l'idée que l'application de ce modèle de lecture romanesque à la lecture poétique ne peut

être pleinement satisfaisant, les élèves risquant de rester « au seuil de leur lecture » (p. 7). À partir d'une étude menée en classe de Première et fondée sur l'analyse de textes écrits par les élèves (« cahiers de bord » ou « bilans de lecture »), Rannou établit une typologie des rapports au texte poétique. La « lecture de substitution » consiste à s'intéresser aux indications données par le paratexte, à défaut de pouvoir parler du poème lui-même. La « lecture objectivante » se traduit par un rapport essentiellement formel au texte. Le troisième type de lecture qui émerge des travaux des élèves est la « lecture psychologique-biographique » qui présente un risque d'éloignement du texte (p. 9). Enfin, Nathalie Rannou signale la « typologie et la lecture intertextuelle », quatrième type de rapport au texte poétique, qui s'appuie sur des éléments culturels et sur une mise en relation des textes. Après avoir mentionné ces quatre types de lecture des textes poétiques, Rannou évoque des voies différentes pour appréhender la poésie en classe, telles que la lecture à voix haute, la « lecture - réécriture » et la « lecture - débat ». Nathalie Rannou finit par qualifier la poésie d' « espace même du questionnement » (p. 22) qui peut même aller jusqu'à renvoyer l'élève à ses premières expériences d'apprentissage de la lecture.

2. Problématique

Nous avons souligné la manière dont les programmes encouragent les enseignants à adopter dans leur pratique un mouvement d'aller-retour entre l'étude des images et celle des textes, avant de montrer que la peinture était perçue par les élèves comme un objet plus accessible, avec lequel ils ont pourtant moins l'habitude d'être en rapport. Nous avons ensuite évoqué la notion de sujet lecteur et sa prise en compte dans la classe. L'idée d'une construction du sens opérée grâce à une relation entre le texte et son lecteur a été développée. Nous sommes ensuite revenus à la peinture et son apport possible dans l'interprétation des textes littéraires, le terme de « détour » désignant un possible transfert des compétences, d'un support à l'autre. Pour finir, nous avons insisté sur les enjeux spécifiques de l'approche des textes poétiques.

Ces données nous conduisent à explorer les potentialités de l'approche par la peinture dans l'enseignement du français et à soulever l'interrogation suivante : l'étude préalable d'une œuvre picturale permettra-t-elle de faciliter l'acquisition d'une démarche d'interprétation qui sera applicable, par transfert, à un texte poétique ?

On cherchera à vérifier si l'étude de la peinture peut aider les élèves à comprendre le fonctionnement de la démarche d'interprétation, et à la mettre en œuvre. L'expérimentation démontrera-t-elle les bénéfices du passage par la peinture pour le développement d'une compétence interprétative appliquée à un support différent, la poésie ? Il s'agira de s'intéresser à la manière dont une démarche précise d'interprétation d'une œuvre picturale, travaillée par la classe et explicitée en amont, peut être transférée à l'étude d'un texte poétique.

Passer par la peinture pour lire la poésie, est-ce un moyen possible pour combattre les inégalités de réussite et permettre à chaque élève de s'approprier des textes poétiques, en dépit des obstacles initiaux ?

3. Méthode

L'étude conduite vise à analyser les productions écrites des élèves de deux groupes portant sur l'interprétation d'un poème, pour en tirer des conclusions du point de vue du développement des compétences interprétatives, avec cette différence majeure que le deuxième groupe a d'abord travaillé sur l'interprétation d'une œuvre picturale, alors que le premier groupe a assisté à une séance préalable sur l'interprétation d'un autre texte poétique.

3.1. Participants

Cette étude a été menée au Lycée Gaspard Monge, établissement situé dans le centre ville de Chambéry qui propose à la fois des filières générales, technologiques et professionnelles.

Le public concerné par cette expérimentation est une classe de Seconde générale qui a pour particularité d'être une section européenne (Anglais). Cette classe comporte 34 élèves âgés de 15 à 16 ans, scolairement performants, non seulement en anglais, mais, pour la majorité d'entre eux, dans l'ensemble des matières. Ces élèves sont particulièrement attachés à la note et s'impliquent dans leur travail. Malgré un niveau d'ensemble remarquablement élevé si nous le comparons aux autres classes de seconde de cet établissement, cinq élèves ont des difficultés en cours de français. Il nous semble important de préciser que la plupart des élèves de cette classe ont exprimé leur souhait de s'orienter vers les filières scientifiques ou économiques et sociales. Seule une élève désire poursuivre dans la filière littéraire à la rentrée prochaine. Les élèves de cette classe sont en majorité issus d'un milieu socio-culturel favorisé. Ajoutons également que les parents d'élèves sont très investis dans la scolarité de leurs enfants.

Pour les besoins de notre étude, nous nous sommes appuyés sur la division, déjà existante dans cette classe, en deux groupes. Celui que nous appellerons le groupe 1 se compose d'un nombre à peu près égal de filles et de garçons (17 élèves). Dans ce groupe se trouvent trois élèves dont le niveau est fragile. L'un d'entre eux fait face à de grandes difficultés de compréhension (des consignes comme des textes). Le groupe 2, quant à lui, est constitué de seize filles et d'un garçon. Deux élèves en difficulté appartiennent à ce deuxième groupe. Lors de la séance d'expérimentation avec le groupe 2, seuls 13 élèves sur 17 étaient présents, les quatre autres se trouvant en Italie dans le cadre d'un échange scolaire.

3.2. Matériel

Cette étude a été conduite pendant les heures d'accompagnement personnalisé, durant lesquelles la classe est divisée en deux groupes. Elle ne s'inscrivait pas à proprement parler dans une séquence, mais elle a été conduite en parallèle d'une séquence portant sur la poésie et la déploration. Avant la séance d'expérimentation, les deux groupes ont réfléchi et travaillé sur l'interprétation, mais à partir de supports différents. Ces séances préalables se sont achevées par un exercice d'écriture. Ces productions écrites ont été ramassées et annotées mais ne seront pas exploitées dans notre analyse. Avec le groupe 1, la séance préalable était centrée sur la lecture et l'interprétation d'un poème de Charles Baudelaire, « L'Albatros » (voir annexe n°1). Avec le groupe 2, la séance précédant l'expérimentation s'appuyait sur un tableau de Paul Gauguin, intitulé *La petite rêve, étude* (voir annexe n°2). La séance d'expérimentation était semblable pour les deux groupes. Les élèves étaient invités à rédiger un texte pour présenter leur interprétation du poème « Brise Marine » de Stéphane Mallarmé (voir annexe n°3).

3.3. Procédure

Afin de mieux replacer cette étude dans son contexte, il est nécessaire d'évoquer brièvement les séances réalisées en amont et en aval de l'expérimentation.

Tableau 1 : Répartition des séances entre les deux groupes

<table>
<tr><th>Groupes</th><th>Séance 1 (1 heure)</th><th>Séance 2 (1 heure)</th><th>Séance 3 (1 heure)</th></tr>
<tr><td>Groupe 1</td><td><u>Titre de la séance</u> : Comment lire/interpréter un poème ?
<u>Support</u> : « L'Albatros » de Charles Baudelaire</td><td rowspan="2">- Retour sur les premiers exercices et précision des attentes

- Explication et justification d'une nouvel exercice

- Exercice d'écriture à partir du poème « Brise Marine » de Stéphane Mallarmé</td><td><u>Titre de la séance</u> : Comment lire/interpréter un tableau ?
<u>Support</u> : Le petite rêve, étude de Paul Gauguin</td></tr>
<tr><td>Groupe 2</td><td><u>Titre de la séance</u> : Comment lire/interpréter un tableau ?
<u>Support</u> : Le petite rêve, étude de Paul Gauguin</td><td><u>Titre de la séance</u> : Comment lire/interpréter un poème ?
<u>Support</u> : « L'Albatros » de Charles Baudelaire</td></tr>
</table>

Pour simplifier l'explication, nous utiliserons les formules « séance 1 » (pour désigner la séance préparatoire), « séance 2 » (le cœur de l'expérimentation) et « séance 3 » (la dernière séance permettant d'équilibrer ce qui a été vu par les différents groupes).

Avec le groupe 1, la séance 1 s'est déroulée de la manière suivante : à partir du poème « L'Albatros », les élèves ont réfléchi à la méthode d'interprétation d'un poème. Une brève introduction sous forme d'échange a permis de dégager deux aspects importants. Premièrement, les élèves ont été invités à réfléchir au sens de l'expression « poésie hermétique ». Les élèves comprennent que le poème est un objet mystérieux, qui peut les déstabiliser. Deuxièmement, pour dépasser cette appréhension, le texte poétique peut être perçu comme une énigme, un mystère à résoudre, en s'appuyant sur des indices, des preuves. Les élèves trouvent facilement l'image de l'enquête policière, qui nécessite des méthodes d'investigation, tout comme l'interprétation[6]. Après cette introduction, nous sommes passés à la mise en évidence de quatre étapes de l'interprétation :

- 1. Lire le poème sans *a priori*, noter les premières impressions et se poser les questions suivantes : quelles sensations ce poème fait-il naître en nous, quelles images nous évoque-t-il ?
- 2. Le lire une deuxième fois et se poser la question suivante : de quoi le poète parle-t-il ?
- 3. Observation des aspects formels
- 4. S'appuyer sur les indices du paratexte

Précisons que nous avons explicitement attiré l'attention des élèves sur le lien entre les premières impressions et l'observation des aspects formels, le point de départ subjectif devant les conduire vers une mise en évidence de la façon ces effets sont préparés, encouragés par les choix techniques. Après chaque étape, les élèves avaient quelques minutes pour l'appliquer au poème de Baudelaire, puis ils intervenaient à l'oral pour proposer leurs remarques. À la fin de ce parcours collectif, les élèves ont réalisé un exercice d'écriture dont la consigne (dictée) était la suivante : « À partir de vos impressions et de vos observations, rédigez un texte qui présentera votre interprétation du poème de Baudelaire. Forme libre. L'emploi du « je » est autorisé. »

Avec le groupe 2, la séance 1 s'est présentée sous la même forme que pour le groupe 1 (introduction et étapes de l'interprétation dans le cadre d'un échange ; temps individuel d'écriture). Cependant, cette séance se distinguait de l'autre en raison d'un changement de support. Il s'agissait, à partir d'un

6 Nous avons emprunté cette image à Françoise Demougin, qui écrit à propos de la confrontation d'images et de textes que « le lecteur prend facilement, face à l'image, une posture d'enquêteur à la recherche d'indices [...] » (« Littérature et formation du lecteur : la dynamique de l'image dans la construction du sujet », p. 6).

tableau de Paul Gauguin, de réfléchir à la démarche d'interprétation d'une œuvre picturale et de l'appliquer. À la fin de l'introduction, nous sommes arrivés à la même image de l'investigation : les élèves devaient chercher des preuves dans le tableau pour construire leur interprétation. Quatre étapes ont ensuite été mises en évidence :

- 1. Observation du tableau : noter les premières impressions
- 2. Se poser la question suivante : que représente ce tableau ?
- 3. S'intéresser à la composition du tableau et aux éléments formels et techniques saillants
- 4. Se pencher sur les indications données (titre du tableau, nom du peintre, date).

Précisons que le lien entre la part subjective et le rapport plus formel à l'œuvre a été souligné à l'oral, l'idée étant que les premières impressions sont une voie d'accès vers des significations qu'il s'agira de découvrir grâce à l'étude des aspects techniques, de manière plus objective.
Après ce parcours initial, les élèves se sont adonnés à un exercice d'écriture dont la consigne était la suivante : « À partir de vos impressions et de vos observations, rédigez un texte qui présentera votre interprétation du tableau de Gauguin. Forme libre. L'emploi du « je » est autorisé. »

Avec les deux groupes, la séance 2 s'est déroulée en trois temps. Premièrement, les travaux d'écriture réalisés lors de la séance précédente ont été rendus aux élèves. Ce moment permettait d'effectuer un retour sur leurs productions et de préciser les attentes de l'exercice, en insistant sur les deux aspects suivants :

- Les remarques formelles ne sont pas valables pour elles-mêmes, elles doivent être liées aux interprétations.
- Les étapes de l'interprétation ne constituent pas le plan de l'exercice demandé. Elles sont un guide pour l'interprétation, mais les élèves n'ont pas à respecter cette progression. Le travail doit davantage se présenter comme une synthèse de ces étapes.

Précisons que ces remarques ont été explicitement formulées à l'oral et que les élèves les ont prises en notes.
Deuxièmement, quelques minutes ont été consacrées à l'explication et à la justification du travail à venir. Cette étape m'a semblé nécessaire car je voulais que les élèves perçoivent le sens de ce qu'ils allaient faire. Cette précision permettait à la fois de renforcer la signification de l'exercice et de faire comprendre aux élèves les possibles liens entre les différentes démarches. Pour le groupe 1, il s'agissait de vérifier si ce qui avait été vu lors de la séance précédente les aiderait à interpréter un nouveau poème. Pour le groupe 2, le but était de voir si le travail préalable d'interprétation du tableau faciliterait l'interprétation d'une poème.

Troisièmement, les élèves des groupes 1 et 2 ont réalisé un travail individuel d'écriture à partir du poème « Brise Marine » de Stéphane Mallarmé. La consigne donnée était retranscrite en haut du document distribué aux élèves (voir annexe n°3). Les exercices réalisés durant cette phase constituent les productions écrites qui seront analysées dans ce travail.

La troisième séance a été prévue dans un souci d'équilibre, d'égalité des contenus entre les deux groupes. La séance 3 avec le groupe 1 a donc porté sur l'étude du tableau de Gauguin, alors que le séance 3 avec le groupe 2 s'appuyait sur l'étude du poème de Baudelaire.

3.4. Analyse des données

Nous avons à notre disposition un ensemble de 30 travaux écrits, répartis de la façon suivante : 17 copies pour le groupe 1 (corpus 1), 13 copies pour le groupe 2 (corpus 2).

Afin d'analyser les productions écrites des élèves, nous adopterons un classement formel fondé sur une typologie des éléments de langage employés par les élèves dans les travaux remis.
Deux grilles d'analyse nous serviront à étudier ces travaux. La première distinguera d'une part les marques formelles de l'objectivité et d'autre part les marques de la subjectivité. Les marques de l'objectivité correspondent à l'affirmation neutre de constats sur le contenu ou la forme du poème, à des éléments de description factuelle. Les indicateurs sont : l'emploi des verbes « constater », « observer », « remarquer », ainsi que l'emploi du « on » et du « nous ». Les indicateurs de l'implication subjective sont les verbes d'opinion (« je pense ») et de sentiments (« je ressens »), ainsi que l'emploi de la première personne du singulier (« je », « selon moi », « pour moi »). Une attention plus précise sera ensuite accordée à l'emploi des personnes grammaticales dans les productions écrites des élèves. La formulation des consignes d'écriture incitait les élèves à proposer une interprétation personnelle et à employer le « je », mais ils n'y étaient en aucun cas obligés. Le travail réalisé en amont les encourageait à aller dans la direction d'une alliance entre un rapport objectif au texte et une part plus subjective.
La seconde grille classera les types de remarques des élèves selon les catégories suivantes : expression de difficultés de compréhension, formulation d'hypothèses, références culturelles ou historiques, remarques formelles (avec ou sans interprétation), remarques d'ordre sensible. Pour la première catégorie, les indicateurs sont : l'emploi du verbe « comprendre » nié, la présence des adjectifs « compliqué », « mystérieux », voire « incompréhensible ». Pour la deuxième catégorie, nous nous appuierons sur l'emploi de la locution adverbiale « peut-être » et des verbes « sembler » et « pouvoir », ainsi que sur le recours au conditionnel pour exprimer des hypothèses. Pour la troisième catégorie, il s'agit surtout de références à la date du poème, à son auteur et au mouvement poétique du symbolisme. Pour la quatrième catégorie, les indices seront le recours au vocabulaire technique de la poésie et, plus largement, l'emploi de termes relevant de l'analyse littéraire. Précisons que nous distinguerons deux cas de figure. Soit l'élève mentionne un trait formel (type de strophe, schéma des rimes ; figure de style) sans proposer d'interprétation, soit il parvient à lier cette remarque à la construction du sens du poème. Ces deux types de remarques formelles peuvent néanmoins se combiner dans une production d'élève. Enfin, la cinquième catégorie relève d'une

approche sensible du texte poétique, qui se signale par un effort de représentation qui s'appuie sur la vision, l'ouïe et l'odorat. Nous nous appuierons sur l'emploi du vocabulaire sensible (exemple : verbes « voir », « entendre », « sentir »). Les différents types de remarques qui constituent cette seconde grille de classement ont été encouragés par l' « accompagnement didactique » , mais les élèves bénéficiaient d'une certaine liberté pour réaliser leur production écrite.

4. Résultats

4.1. Place de l'objectivité et de la subjectivité dans la démarche d'interprétation

Tableau 1 : Les marques formelles de l'objectivité et de la subjectivité

Groupes	Marques formelles de l'objectivité	Marques formelles de l'investissement subjectif
Groupe 1 (17 élèves)	88,00%	76,00%
Groupe 2 (13 élèves)	100,00%	77,00%

Les marques de l'objectivité

Ces marques peuvent prendre la forme de constats sur le contenu du poème. Voici deux exemples de reformulation du thème du poème dans les écrits des élèves :

- « Ce poème parle de la mer et plus généralement du thème de la marine. », écrit Thomas[7] (groupe 1).
- « Ce poème parle d'un homme seul qui va partir faire une expédition pour fuir. », note Roxane (groupe 2).

Il peut également s'agir d'une description factuelle d'éléments formels : « On peut observer deux parties bien distinctes […]. », affirme Jean (groupe 1). Enfin, le constat peut mêler les dimensions thématiques et formelles, comme dans ce propos de Marion (groupe 1) : « Le dizain parle plus de désespoir et le sizain de naufrage. »

Dans le groupe 1, les écrits de 15 élèves sur 17 (88 % du corpus 1) présentent des marques formelles de l'objectivité du discours sur le poème. Tous les écrits des 13 élèves du groupe 2 présentent ces marques (100 % du corpus 2). Comme l'indique le tableau 1, les élèves du groupe 2 sont plus nombreux à énoncer des éléments objectifs.

Les marques de la subjectivité

Deux élèves du groupe 1 emploient l'adjectif « touchant » pour exprimer leur réaction face à ce poème. De nombreux élèves des deux groupes ont recours au vocabulaire de la tristesse pour

7 Tous les prénoms des élèves ont été modifiés.

exprimer ce qu'ils ressentent à la lecture de ce poème : « Mes premières impressions après avoir lu ce texte sont la tristesse, l'émotion, la compassion et le désarroi. », écrit Victoire (groupe 2). Un certain trouble est perceptible dans quelques travaux : « Lors de la première lecture, j'ai ressenti comme une agression suite à la présence de nombreux points d'exclamation. », note Charlotte (groupe 2). Ce qui est remarquable dans le deuxième propos cité, c'est que l'élève établit un lien entre un aspect formel du poème et le retentissement que ce dernier produit sur elle.

Dans le groupe 1, 13 travaux sur 17 (76 % du corpus 1) témoignent d'un investissement subjectif alors que dans le groupe 2, les marques de la subjectivité sont visibles dans 10 productions écrites sur 13 (77 % du corpus 2). Les chiffres du tableau 1 montrent que la présence du discours subjectif est aussi importante dans le groupe 1 que dans le groupe 2.

Tableau 2 : L'emploi des pronoms personnels

Groupes	« Je » seul	Alternance ente « je » et un autre pronom (« on » ou nous »)	Refus du « je » (« on », « nous », « il »).
Groupe 1	41,00%	35,00%	24,00%
Groupe 2	15,00%	47,00%	38,00%

Pour préciser notre analyse des marques formelles de l'objectivité et de la subjectivité, intéressons-nous de plus près aux personnes grammaticales employées par les élèves.

L'emploi du « je » seul »

Comme le montre le tableau 2, dans le groupe 1, 41% des élèves emploient le « je » uniquement, contre 15% des élèves dans le groupe 2.

L'emploi de « je » et d'un autre pronom (« on » ou « nous »)

Observons les propos de deux élèves pour examiner plus précisément l'alternance des personnes grammaticales. « Je trouve que le poète s'identifie à un marin perdu. », affirme Fabien (groupe 1). La première personne du singulier permet ici d'exprimer une réaction personnelle de lecture. « Au dernier vers du poème, il dit ' Mais, ô mon cœur, entends le chant des matelots ! ', on peut donc penser que son cœur est aussi perdu comme par un chagrin d'amour. », ajoute ce même élève immédiatement après. L'emploi du pronom personnel indéfini « on » est lié à la formulation

d'une hypothèse. Dans nos deux corpus, le recours au « nous » et au « on » traduit l'expression précautionneuse et distanciée d'une interprétation. Ils permettent également la formulation de constats portant sur le thème ou la forme du poème. Dans l'écrit d'une élève du groupe 2, l'alternance entre le « on » et le « je » souligne le passage d'une posture de lecture à une autre : « Au vers 11 on peut voir un oxymore qui associe la cruauté à l'espoir. Je trouve aussi qu'il y a une ambiance négative. », écrit Éloïse. L'emploi du « on » coïncide avec la formulation d'une remarque formelle alors que le « je » permet à l'élève d'énoncer une impression de lecture. Cet exemple peut illustrer l'idée d'un lien entre lecture distanciée et impressions personnelles. L'élève perçoit ici une figure de style, avant de faire une remarque sur ce qu'elle ressent à la lecture de ce texte. Selon nous, l'alternance entre l'emploi du « je » et d'un autre pronom pourrait être la marque d'un aller-retour entre objectivité et subjectivité. C'est le cas dans certaines des copies de notre corpus.

L'alternance entre la première personne du singulier et un autre pronom apparaît dans 35% des travaux du groupe 1 et dans 47% des écrits du groupe 2.

Le refus du « je »

Cette catégorie rassemble les écrits dans lesquels les élèves ont opté pour le « on », le « nous », ou encore le « il », la troisième personne du singulier désignant l'auteur ou le poème. Ce troisième cas de figure concerne un élève dans chacun des groupes. Les écrits qui entrent dans cette catégorie se distinguent par l'absence ou la présence limitée de marques de subjectivité. Les élèves des groupes 1 et 2 qui n'emploient pas le « je » adoptent un rapport plus distancié au texte, mais font preuve pour la plupart d'un effort d'interprétation.

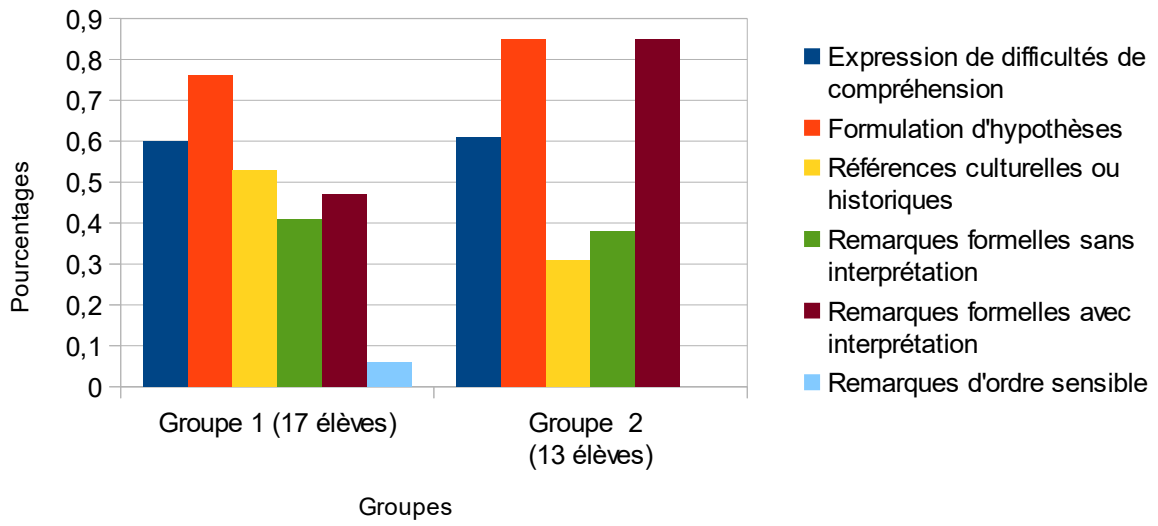
Si 24% des élèves du groupe 1 n'emploient pas le « je » dans leur travail, nous observons ce refus du « je » dans 38% des écrits du groupe 2.

4.2. Typologie des remarques des élèves dans leur interprétation du poème

Tableau 3 : Les types de remarques des élèves sur le poème

Groupes	Expression de difficultés de compréhension	Formulation d'hypothèses	Références culturelles ou historiques	Remarques formelles sans interprétation	Remarques formelles avec interprétation	Remarques d'ordre sensible
Groupe 1 (17 élèves)	60,00%	76,00%	53,00%	41,00%	47,00%	6,00%
Groupe 2 (13 élèves)	61,00%	85,00%	31,00%	38,00%	85,00%	15,00%

Figure 1 : Les types de remarques



Expression de difficultés de compréhension

Dans nos deux corpus, nous constatons la récurrence des adjectifs « compliqué », « difficile », « mystérieux », pour qualifier le poème étudié. « Je n'arrive pas à comprendre ce poème car je ne vois pas les liens que fait Mallarmé entre par exemple ' les vieux jardins ' et ' ce cœur qui dans la mer se trempe '. », écrit Éléonore (groupe 1). « Je trouve que ce poème est incompréhensible car j'ai l'impression que l'auteur change de sujet à chaque vers. », note Gauthier (groupe 1). Nous trouvons à plusieurs reprises le schéma suivant : l'affirmation de la difficulté

précède une tentative de justification, d'explication introduite par « car ». L'expression de difficultés de compréhension est parfois associée à l'idée de la nécessité de plusieurs lectures : « Il faudra alors lire plusieurs fois chaque vers pour le comprendre. », affirme Laurène (groupe 2). Enfin, le constat portant sur la difficulté du texte de Mallarmé est lié par certains élèves au travail de l'interprétation et à la liberté laissée au lecteur, qui doit éclairer les zones d'ombre.

Comme l'indique le tableau, 60% des élèves du groupe 1 et 61% des élèves du groupe 2 expriment des difficultés de compréhension. Les résultats des deux groupes sont donc proches.

Formulation d'hypothèses

La majorité des élèves des deux groupes formulent leurs hypothèses avec des précautions, comme le souligne la présence d'une forte modalisation. L'écrit de Léo est emblématique de cette timidité, car son travail se présente comme une succession d'hypothèses énoncées au conditionnel : « ce serait une métaphore des oiseaux représentant les hommes et l'écume et les cieux représentant l'endroit où ils pourraient retrouver de l'intérêt. », propose-t-il. Deux élèves du groupe 1 se distinguent par un ton plus assuré et assertif : « Faute de pouvoir partir, Mallarmé trouve refuge dans l'écriture, qu'il défend implicitement comme le meilleur moyen d'oublier sa peine et son désespoir. », affirme Théophile. Notons pour finir que 5 élèves sur 30 opèrent un retour réflexif sur l'interprétation en insistant sur le statut d'hypothèses des remarques qu'ils formulent : « […] la difficulté des vers nous empêche d'être sûrs de ce que l'on dit. C'est pour cela que toutes les choses dites ci-dessous sont à prendre comme des hypothèses. », écrit Flora (groupe 2).
Nous remarquons la présence d'une ou plusieurs hypothèses dans 76% des travaux du groupe 1 et dans 85% des écrits du groupe 2. Nous observons que les élèves du groupe 2 sont légèrement plus enclins que ceux du groupe 1 à formuler des hypothèses sur le sens du poème.

Références culturelles ou historiques

Des références culturelles ou historiques se retrouvent dans 53% des copies du groupe 1 et dans 31% des productions du groupe 2. Nous constatons que les élèves du groupe 1 sont plus nombreux à s'appuyer sur ce type de références.

Remarques formelles

Dans les écrits du groupe 1 comme du groupe 2, nous observons que certains élèves énumèrent des remarques formelles sans les exploiter. « Le poème possède un dizain et un sizain, les vers sont en alexandrins, il y a deux strophes. », note Fabien (groupe 1). À l'inverse, d'autres élèves lient systématiquement les remarques formelles à des propositions d'interprétation. C'est le cas de Flora, qui associe les rimes suivies au désir de fuite du « je » poétique.

Nous constatons la présence de remarques formelles avec interprétation dans 47% des travaux du groupe 1, contre 85% pour le groupe 2. Les remarques formelles sans interprétation atteignent 41% du corpus 1 et 38% du corpus 2.

Comme nous pouvons le voir sur la figure 1, les remarques formelles sans interprétation sont légèrement moins nombreuses dans les copies du groupe 2, et la proportion de remarques formelles avec interprétation est nettement plus importante dans les travaux du groupe 2.

Remarques d'ordre sensible

Dans nos deux corpus, les remarques d'ordre sensible prennent la plupart du temps la forme d'une représentation visuelle enclenchée par la lecture du poème. Les élèves emploient les verbes « voir » et « imaginer » : « J'imagine un décor sombre. », écrit Alix (groupe 2). La vue est parfois associée à d'autres sens : « On peut sentir […] le vent de la mer », note Léna (groupe 2), « […] j'entends le bruit des oiseaux, de l'eau et de l'orage. », affirme Alix (groupe 2).

Si les remarques d'ordre sensible ne sont que faiblement présentes dans les travaux des groupes 1 et 2, nous constatons toutefois que de l'effort de description d'une représentation sensible est davantage visible dans les productions du groupe 2.

5. Discussion

5.1. Re-contextualisation

L'expérimentation conduite avec cette classe de seconde visait à évaluer les apports du passage par la peinture en termes de développement des compétences d'interprétation appliquées à l'étude d'un texte poétique. Nous avons pour cela adopté une approche différente avec chacun des deux groupes de la classe. L'un des deux groupes (groupe 2) a commencé par travailler sur l'interprétation d'une œuvre picturale avant d'étudier le poème de Mallarmé, tandis que l'autre groupe (groupe 1) a travaillé sur un autre poème lors de la séance préparatoire. Les productions écrites des élèves ont été analysées et comparées pour vérifier l'hypothèse selon laquelle l'étude préalable de la peinture facilite l'approche d'un texte poétique.

5.2. Interprétation des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures

Premièrement, les résultats de cette étude comparée des deux ensembles de productions écrites traduisent une absence de différences majeures entre les deux groupes en ce qui concerne certains aspects de la démarche d'interprétation. Dans l'ensemble, les travaux des deux groupes présentent une alliance d'objectivité et de subjectivité dans le rapport des élèves au poème étudié, même si, nous l'avons vu, la proportion de remarques objectives est légèrement plus importante chez les élèves du groupe 2. Ensuite, l'expression de difficultés de compréhension et les références culturelles ou historiques sont présentes de manière similaire dans nos deux corpus.

Deuxièmement, des écarts nous sont apparus. L'étude de l'emploi des pronoms personnels nous a permis de constater plusieurs différences entre les travaux des deux groupes. D'abord, les élèves du groupe 2 sont plus nombreux à ne pas employer le « je ». Cela peut s'expliquer par la consigne donnée, qui ne faisait qu'autoriser les élèves à employer la première personne du singulier dans cet exercice s'éloignant de celui, plus classique et plus rigide, du commentaire composé. Le choix d'un autre pronom personnel que le « je » peut résulter de la pratique de la question de corpus et du commentaire, dans lesquels l'emploi de la première personne n'est pas bienvenu. Cela peut également être le signe d'un rapport plus distancié au texte étudié. Ensuite, nous remarquons que les

travaux des élèves du groupe 2 sont plus nombreux que ceux du groupe 1 à présenter une alternance entre plusieurs personnes grammaticales. Ce passage de l'un à l'autre des pronoms peut être le signe de l'adoption simultanée de différents rapports au texte, de postures de lecture distinctes. Selon nous, cet aller-retour entre objectivité et subjectivité est fructueux et sert l'interprétation. Cette affirmation peut être discutée, mais ce mouvement a retenu notre attention et nous l'avons perçu dans plusieurs productions de nos élèves.

Un autre écart remarquable entre les deux groupes nous apparaît si nous comparons la présence d'hypothèses dans les deux corpus. Les élèves du groupe 2 sont en effet légèrement plus nombreux à énoncer des hypothèses. Nous pourrions interpréter cette différence comme une preuve des bénéfices apportés par le passage par la peinture au développement des compétences interprétatives et peut-être à l'instauration d'une confiance renforcée de l'élève dans sa posture d'enquêteur face au poème étudié. Il nous semble important de préciser que la présence d'un retour réflexif sur la démarche d'interprétation a été remarquée dans des productions écrites des deux groupes. Toutefois, les élèves qui ont formulé ce type de remarques possèdent sensiblement le même profil : ce sont des élèves à l'aise en cours de français, qui se sont déjà illustrés par la finesse d'analyse et d'interprétation avec laquelle ils abordent les textes étudiés en classe.

Enfin, les travaux des élèves du groupe 2 témoignent d'un processus de mise en lien des remarques formelles avec des propositions d'interprétation. Cette imbrication entre l'attention portée sur la forme et la construction de l'interprétation du texte nous paraît donc davantage maîtrisée par les élèves qui ont travaillé sur l'interprétation du tableau.

Nous pouvons donc affirmer que les résultats de notre étude confirment en partie notre hypothèse initiale. Par certains aspects, le passage par la peinture semble avoir facilité le développement des compétences interprétatives et cela nous apparaît dans les textes rédigés à partir du poème de Mallarmé. Si les recherches antérieures soulignaient les différences entre le rapport des élèves à la peinture et au texte et notaient les possibilités offertes par la médiation par la peinture, notre étude va également dans le sens de cette conception. Passer par la peinture peut permettre aux élèves d'acquérir des compétences interprétatives transférables sur un texte poétique. Même si les supports diffèrent, des similitudes apparaissent du point de vue de la démarche herméneutique : il s'agit pour l'élève d'émettre des hypothèses, de formuler des interprétations en s'appuyant sur les indices, mais aussi sur les non-dits, les zones d'ombre des tableaux comme des textes.

5.3. Limites et perspectives

Présentons maintenant les limites et les perspectives de notre recherche. A l'issue de cette étude, nous en percevons les défauts. Le premier regret que nous pouvons exposer concerne l'ampleur des corpus étudiés, qui, pour des raisons pratiques, était limitée dans notre expérimentation. Les travaux d'une seule classe de seconde ont été exploités. De plus, quatre élèves du groupe 2 se trouvaient en voyage scolaire au moment de la séance d'expérimentation. Ensuite, notre étude s'appuyait sur un groupe témoin. Nous avons conscience de la multiplicité des facteurs extérieurs au dispositif didactique qui entrent en jeu dans la transmission du savoir et de l'acquisition des compétences par les élèves. Nous prenons la mesure de ces variables et de leur possible influence sur les résultats de la recherche. Enfin, le recul nous permet de percevoir l'écueil présenté par la proximité thématique (le décor marin) entre les poèmes de Baudelaire et de Mallarmé. Ce choix peut en effet être discuté, dans la mesure où certains élèves du groupe 1 ont pu être moins désarçonnés par le poème de Mallarmé que s'ils n'avaient pas au préalable travaillé sur le poème de Baudelaire.

Ce parcours nous invite à entrevoir d'autres moyens d'explorer les apports de la peinture pour l'interprétation des textes littéraires. Par exemple, il serait possible de comparer les productions écrites d'élèves à partir de deux poèmes totalement différents à deux moments distincts de l'année : au début et plus tard, après avoir travaillé sur l'interprétation d'un ou plusieurs tableaux. Cela permettrait d'examiner l'évolution des compétences interprétatives des élèves, en conservant une démarche de comparaison, mais en évitant le recours au groupe témoin, dont nous avons pointé les limites. Il serait également possible de réaliser une expérimentation qui s'appuierait davantage sur le lien entre l'image et le texte dans le cadre d'un travail sur l'interprétation. Enfin, il serait intéressant d'appliquer concrètement l'idée d'un apport du travail collectif, de la confrontation des interprétations subjectives pour permettre aux élèves de saisir les multiples significations d'un texte.

Cette étude nous a permis de prendre conscience de la nécessité d'un accompagnement pour aider les élèves à développer leurs compétences interprétatives. Notre intuition de l'incongruité de tenter de délivrer aux élèves un sens prémâché dont nous prétendrions avoir la clé s'est confirmée. Il s'agirait donc davantage de guider les élèves dans un parcours de construction personnelle et investie du sens des textes avec les élèves. Les résultats obtenus nous encouragent en outre à accorder davantage d'espace au travail sur l'image. Enfin, le cheminement accompli nous conforte dans notre souhait d'aider les élèves à varier les postures de lecture pour saisir toutes les

potentialités et les richesses contenues dans les textes poétiques et littéraires en général. Cet écrit ne manquera pas d'avoir une influence sur nos pratiques professionnelles à venir. Mener cette recherche nous a permis de mieux saisir les difficultés rencontrées par les élèves et d'acquérir une meilleure compréhension du mode de fonctionnement des élèves face aux textes.

Voir, c'est comprendre et aimer, participer, s'engager et juger, construire et se connaître à la mesure de l'homme et du monde.

Paul Éluard, ***Anthologie des écrits sur l'art*** **(préface).**

Conclusion

Notre étude nous autorise à affirmer que la médiation par la peinture peut faciliter l'approche des textes poétiques. Nous poursuivrons ce travail sur l'interprétation des textes littéraires en général, en le liant à l'étude d'œuvres picturales, afin d'aider les élèves à comprendre la démarche d'interprétation et à acquérir des réflexes pour se livrer à la construction des significations des textes.

Selon nous, l'étude des textes littéraires n'est pas un exercice totalement éloigné de la réalité dont la seule finalité serait l'obtention d'une note correcte aux Épreuves Anticipées de Français. Ce travail sur la compréhension et l'interprétation nous semble au contraire absolument nécessaire car il permet d'encourager l'investissement subjectif et l'esprit critique des élèves, atouts indispensables pour la compréhension d'un monde complexe, parcouru de discours divergents (innombrables et parfois idéologiquement douteux) qu'il s'agit de pouvoir décrypter, recouper, et appréhender avec recul. Le monde est complexe comme le poème de Mallarmé est « compliqué », pour reprendre l'adjectif employé par nos élèves. Mais le rôle de l'enseignant n'est-il pas justement d'apprendre aux élèves à décoder les textes comme le monde, en confrontant les indices ? L'un des fondements du sens que nous attribuons à l'enseignement de notre discipline réside dans une volonté de permettre aux élèves de s'approprier les textes, de développer un rapport intime à l'écrit, d'en dégager des significations.

Revenons pour finir sur le lien entre la peinture et la poésie et sur ce que cette relation peut apporter à la réflexion sur notre pratique professionnelle. Le poète Paul Éluard concevait la poésie et la peinture comme deux arts qui, malgré leurs indéniables différences, invitaient le lecteur et l'observateur à un renouveau du regard porté sur le monde et le réel. Peinture et poésie étaient pour lui deux arts de « donner à voir », comme l'indique le titre de l'un de ses ouvrages théoriques sur l'art pictural. Il s'agissait pour le poète d'inciter son lecteur à « voir autrement ». Il est finalement possible d'établir un parallèle entre cette vision de deux arts qui renouvellent le regard, et une conception de l'enseignement qui, comme l'indique l'étymologie du verbe « enseigner », consiste à « faire signe vers », non à orienter strictement le regard vers un unique horizon, mais à favoriser une variation des points de vue en invitant à une confrontation des interprétations, dans la quête d'un sens riche et forcément pluriel.

Références bibliographiques

Barré de Miniac C. (2000). *Le Rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Chabanne, J.-C. (24 mars 2010). « Parler sur/de/autour/avec l'œuvre d'art : des conduites complexes à (re)découvrir et à (re)situer ». Entretiens de Troyes.

Chabanne, J.-C. (2013). « Histoire des arts et jeux de langage : comment parler de l'œuvre ? », *Le français* aujourd'hui, 2013/3, 182, 55-66.

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

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

Claude, M.-S. (2016). « Commentaire de la peinture et commentaire de la littérature : étude comparée de l'activité des élèves », in A. Petitjean (Dir). *Didactique du français et de la littérature*. Metz : CREM (Université de Lorraine).

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

Claude, M-S. (2017). « Du commentaire pictural au commentaire littéraire : mettre en mots une expérience esthétique », *Revue de Recherches en Littératie Médiatique Multimodale*, 6.

Claude, M.-S. (2017b). « *Lecture* de la peinture, lecture littéraire : les présupposés d'un détour », *Recherches en didactiques.*

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

Dahan, C., Labadie, F., Octobre, S. (2014). « Introduction. Pensés et impensés des médiations culturelles pour les adolescents », *Agora débats/jeunesses, 2014/1, 66*, 40-46.

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

Demougin, P. (2004). « Le lecteur et sa parole : traces écrites d'une parle recomposée dans l'acte de lecture », In A. Rouxel & G. Langlade (Dirs). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, (pp. 117-129). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Demougin, F. (2005). « Littérature et formation du lecteur : la dynamique de l'image dans la construction du sujet », *Tréma*, *24*, 27-35.

Didi-Huberman, G. (1990). *Devant l'image*. Paris : Éditions de Minuit.

Dufays, J.-L. (2013). « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ?

», *Recherches & Travaux*, *83*, 77-88.

Éluard P. (1968). *Donner à voir*, dans *Œuvres complètes* I, Paris : Éditions Gallimard.

Éluard P. (1968). *Anthologie des écrits sur l'art*, dans *Œuvres complètes* II, Paris : Éditions Gallimard.

Espinassy, L. (16, 17 et 18 mars 2011). « L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? ». Colloque international INRP, *Le travail enseignant au XXIe siècle, Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle.*

Fabre, S. (2013). « L'histoire des arts et le temps à l'œuvre », *Le français aujourd'hui, 2013/3, 182*, 31-42.

Fabre, S. (2015). « La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège », *Education et didactique*, *9-3*.

Jouve, V. (2004). « La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives », In A. Rouxel & G. Langlade (Dirs). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, (pp. 105-117). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

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

Kerlan, A. (2016-2017). « L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie », *Quaderni, 92*.

Lang, J. (14 décembre 2000). « Conférence de presse sur les orientations pour une politique des arts et de la culture à l'école », Paris. Repéré à http://discours.vie-publique.fr/notices/003003427.html

Langlade, G. (2004). « Le sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre », In A. Rouxel & G. Langlade (Dirs). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*, (pp. 81-93). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Langlade, G. & Rouxel, A. (Dirs). (2004). *Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Langlade, G. (2008). « Activité fictionnalisante du lecteur », *Figura*, *20*, 45-65.

Massol, J.-F. (6 au 8 avril 2006). « La culture de l'image aujourd'hui : observations et réflexions pour le collège et le lycée », 7èmes rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, « Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre ». IUFM de Montpellier.

Ministère de l'Education nationale. (30 septembre 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 », *Bulletin officiel spécial, 9*. Repéré à
http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html

Ministère de l'Education nationale. (28 août 2008). « Organisation de l'enseignement de l'histoire

des arts à l'école primaire, au collège et au lycée », Bulletin officiel, 32. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html

Nouvellon, M. & Jonchéry, A. (2014). « Musées et adolescents : l'impossible médiation ? Une enquête à l'intérieur et autour du Centre Pompidou », *Agora débats/*jeunesses, 2014/1, 66, 91-106.
Rannou N. (2006). « Efficacité et enjeux des démarches d'appropriation du poème par les élèves de lycée », Intervention lors des Septièmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier.

Rouxel, A. (2007). « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ? », *Le Français aujourd'hui*, *157, 2007/2*, 65-73.

Ruppin, V. (2015). « Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école », Éducation *et sociétés, 2015/1, 35*, 151-167.

Valéry, P. (1938). *Degas Danse Dessin*. Paris : Gallimard.

Van Gogh, V. (1988). *Lettres à son frère Théo*. Paris : Gallimard.

Vibert, A. (2011). « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? ». Intervention en séminaire national.

Waysbord-Loing, H. (2008). « Rapport sur l'enseignement de la Shoah à l'école primaire ». Rapport de l'inspection générale du Ministère de l'Éducation nationale. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid21471/rapport-sur-l-enseignement-de-la-shoah-a-l-ecole-primaire.html

Annexes

Annexe n°1 : support de la séance 1 (groupe 1)

A.P. Français

Comment lire/interpréter un poème ?

« L'Albatros »

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.

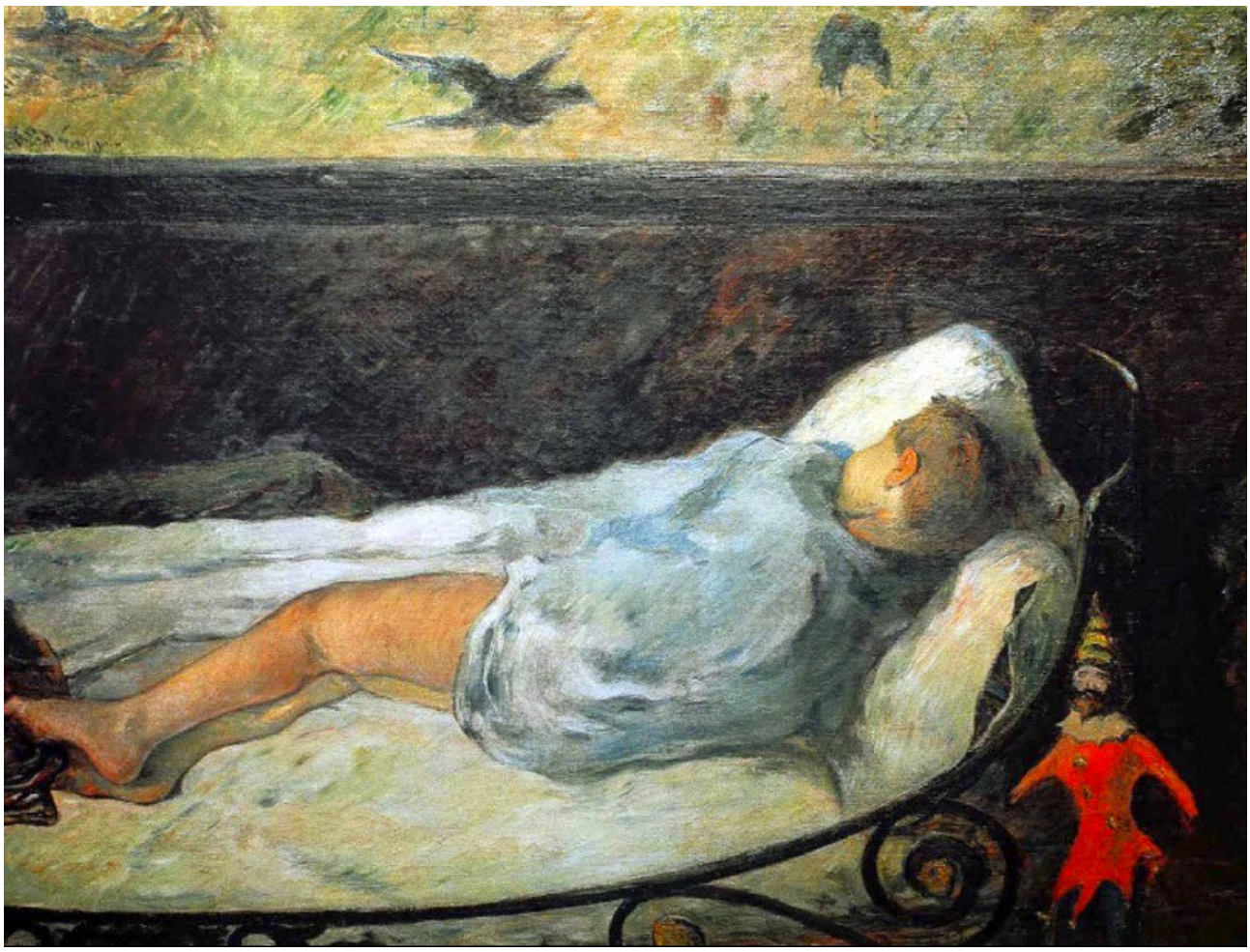
A peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule !
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid !
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait !

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Charles Baudelaire, « L'Albatros », *Les Fleurs du mal*, 1861 (seconde édition).

Annexe n°2 : Paul Gauguin, *La petite rêve, étude*, 1881.



Annexe n°3 : document distribué aux élèves

A.P. Français - Exercice d'écriture

Consignes : À partir de vos impressions et de vos observations, rédigez un texte qui présentera votre interprétation du poème. L'emploi du « je » est autorisé. Forme libre.

« Brise marine »

La chair est triste, hélas ! et j'ai lu tous les livres.
Fuir ! là-bas fuir ! Je sens que des oiseaux sont ivres
D'être parmi l'écume inconnue et les cieux !
Rien, ni les vieux jardins reflétés par les yeux
Ne retiendra ce cœur qui dans la mer se trempe
Ô nuits ! ni la clarté déserte de ma lampe
Sur le vide papier que la blancheur défend
Et ni la jeune femme allaitant son enfant.
Je partirai ! Steamer balançant ta mâture,
Lève l'ancre pour une exotique nature !

Un Ennui, désolé par les cruels espoirs,
Croit encore à l'adieu suprême des mouchoirs !
Et, peut-être, les mâts, invitant les orages,
Sont-ils de ceux qu'un vent penche sur les naufrages
Perdus, sans mâts, sans mâts, ni fertiles îlots …
Mais, ô mon cœur, entends le chant des matelots !

Stéphane Mallarmé, « Brise marine », ***Vers et Prose, 1893.***

Annexe n°4 : quelques citations tirées des travaux d'écriture des élèves

Les marques de l'objectivité

Groupe 1 :

Dans ce poème, Mallarmé explique qu'il s'ennuie, qu'il a tout vécu, qu'il a besoin de fuir, voir des choses exotiques, peut-être par le biais de la mer. (Sacha[8])

On peut observer deux parties bien distinctes […]. (Jean)

Ce poème parle de la mer et plus généralement du thème de la marine. (Thomas)

Le dizain parle plus de désespoir et le sizain de naufrage. (Marion)

Groupe 2 :

Le poète parle d'un départ en bateau, d'une fuite. (Laurène)

Nous pouvons remarquer de nombreuses figures de style au sein de ce poème. (Victoire)

Ce poème parle d'un homme seul qui va partir faire une expédition pour fuir. (Roxane)

Au vers 11 on peut voir un oxymore qui associe la cruauté à l'espoir. (Éloïse)

On retrouve une majuscule à « Ennui », vers 11. (Flora)

Le titre a un rapport avec le poème car il parle de choses en rapport avec la marine, la mer. (Alix)

Les marques de la subjectivité

Groupe 1 :

Ce poème est beau à lire, il est touchant. (Marion)

Je trouve ce poème touchant […]. (Elsa)

Je vois que le poète ressent un ennui. (Éléonore)

Je ressens également un fort sentiment de solitude avec une légère tristesse dans les paroles du poète. (Matthieu)

J'interprète ce poème de façon à ce qu'il représente la vie de l'auteur. (Léo)

Groupe 2 :

[…] je pense que Stéphane Mallarmé expose sa tristesse. (Eric)

Mes premières impressions après avoir lu ce texte sont la tristesse, l'émotion, la compassion et le désarroi. (Victoire)

8 Tous les prénoms des élèves ont été modifiés.

Lors de la première lecture, j'ai trouvé ce poème triste et déprimant. (Roxane)
Je trouve aussi qu'il y a une ambiance négative. (Eloïse)

Lors de la première lecture, j'ai ressenti comme une agression suite à la présence de nombreux points d'exclamation. (Charlotte)

[…] cela me fait penser à une personne qui se perd car elle ne sait pas où aller. (Léna)

Expression de difficultés de compréhension

Groupe 1 :

Je ne comprends pas tous les mots car certains font partie du vocabulaire de la marine et à moins d'avoir une expérience dans ce domaine c'est assez compliqué. (Martin)

Face au poème de Stéphane Mallarmé je demeure mystérieux, sans voix, je suis en totale incompréhension, pour moi ce texte est un mystère. (Jean)

Il parle de choses bizarres comme la ligne 2 « Je sens que des oiseaux sont ivres ». Je trouve bizarre de dire que des oiseaux sont ivres. (Elsa)

Je n'arrive pas à comprendre ce poème car je ne vois pas les liens que fait Mallarmé entre par exemple « les vieux jardins » et « ce cœur qui dans la mer se trempe ». (Éléonore)

Je trouve que ce poème est incompréhensible car j'ai l'impression que l'auteur change de sujet à chaque vers. (Gauthier)

Ce poème ne fait rien naître en moi et ne me procure aucune sensation, je ne comprends pas certains passages voire presque tout le poème, la plus grosse partie est pour moi incompréhensible. (Iris)

Ce poème est très mystérieux et laisse donc beaucoup de place aux interprétations personnelles. (Thomas)

Groupe 2 :

Il faudra alors lire plusieurs fois chaque vers pour le comprendre. (Laurène)

Je ne comprends pas ce poème, mais je suppose qu'au début du poème, l'auteur est sur une plage. (Assia)

Je ne trouve pas réellement de sens à ce poème. (Victoire)

J'ai essayé de comprendre le sens des phrases. (Charlotte)

[…] la difficulté des vers nous empêche d'être sûrs de ce que l'on dit. (Flora)

Ce poème est à première vue compliqué et semble triste. (Alice)

Formulation d'hypothèses

Groupe 1 :

[…] peut-être veut-il s'y perdre, dans cette mer. (Sacha)

On peut penser que le poète veut s'évader sur la mer. (Éléonore)

Le poète semble apprécier le monde marin. Mais cela reste seulement des hypothèses puisque nous n'avons que très peu d'indices pour interpréter le poème. (Matthieu)

[...] ce serait une métaphore des oiseaux représentant les hommes et l'écume et les cieux représentant l'endroit où ils pourraient retrouver de l'intérêt. (Léo)

Groupe 2 :

[…] peut-être qu'il énumère les choses qui pourraient le faire rester, le dissuader de partir, pour ensuite être sûr de faire le bon choix. (Lola)

Le poète conte l'histoire d'un matelot, sûrement un homme engagé dans la marine, qui doit quitter sa femme. (Lucia)

[…] la difficulté des vers nous empêche d'être sûrs de ce que l'on dit. C'est pour cela que toutes les choses dites ci-dessous sont à prendre comme des hypothèses. (Flora)

Références culturelles ou historiques

Groupe 1 :

Il critique la religion plus particulièrement la croyance au paradis […]. (Martin)

Cet aspect mystérieux signifie que ce poème est bien dans le symbolisme. (Jean)

Au 19ème siècle les mouchoirs en papier n'existant pas ils sont donc en tissu mais à cette époque c'est le développement des machines à vapeur donc le retrait des voiles. (Salva)

Le poète […] parle des adieux : « l'adieu suprême des mouchoirs ! » qui fait référence encore aux bateaux (l'adieu que faisaient les familles lorsque les personnes partaient en bateau pour un long voyage). (Éléonore)

[...] à l'époque lors des départs en bateau les proches des voyageurs agitaient leur mouchoir pour dire adieu aux partants. (Loïc)

C'est un poème appartenant au symbolisme, dont nous savons que l'une des caractéristiques est le mystère. (Matthieu)

Groupe 2 :

Mallarmé est connu pour être un auteur du symbolisme. (Alix)

Le poète était une figure importante du symbolisme. (Laurène)

Remarques formelles sans interprétation

Groupe 1 :

Le poème est composé de deux strophes (un dizain et un sizain) qui ne réfèrent à aucun structure précise. (Fabrice)

Nous avons principalement des rimes suffisantes mais aussi des rimes riches. (Elsa)

Le poème possède un dizain et un sizain, les vers sont en alexandrins, il y a deux strophes. (Fabien)

Dans ce poème, on peut retrouver beaucoup de phrases exclamatives, nous pouvons également retrouver deux strophes, la première est un dizain, et la seconde est un sizain. (Iris)

Groupe 2 :

Les rimes sont suivies. On a un dizain et un sizain. (Assia)

Il y a déjà de nombreuses apostrophes [...]. Il y a aussi des personnifications [...]. (Victoire)

Remarques formelles avec interprétation

Groupe 1 :

Les multiples phrases exclamatives permettent de donner du rythme au texte et d'insister sur les idées importantes. (Jean)

Les vers sont exclusivement en alexandrins, ce qui montre que le poète a beaucoup travaillé son œuvre. Peut-être parce que le poète était seul et que le poème était son unique point d'intérêt. (Matthieu)

Des phrases exclamatives sont répétées, ce qui donne un effet que l'auteur commande et donne des ordres à l'impératif. (Gauthier)

Au début du poème, le poète dit : « et j'ai lu tous les livres » (v. 1). Je suppose que c'est une métaphore pour dire qu'il a fait le tour de toute les choses qui l'intéressaient là où il vit. (Léo)

Groupe 2 :

Le poème comporte beaucoup de phrases exclamatives ce qui pourrait appuyer sur la déploration. (Laurène)

Le poète utilise de nombreuses apostrophes et une interjection qui vont appuyer son désespoir. (Éloïse)

Au vers 5 il utilise une métaphore pour exprimer le fait qu'il se noie dans le chagrin : « Ne retiendra ce cœur qui dans la mer se trempe ». […] Il veut fuir et les rimes suivies, image de la

continuité, peuvent insister sur cela puisqu'on comprend qu'il va poursuivre dans cette direction et qu'il ne va pas changer d'avis. **(**Flora)

Remarques d'ordre sensible

Groupe 1 :

Lorsque j'ai lu ce poème pour la première fois, j'avais l'impression de voir un homme seul sur un bateau au milieu d'un océan. Avec sur ce bateau un homme seul qui essaie d'écrire un texte à la lumière d'une lampe après avoir lu de nombreux livres. (Matthieu)

Groupe 2 :

Lorsque je lis ce poème je vois une personne pleine de désespoir qui veut tout quitter et partir prendre le large. On peut sentir la vague de l'océan, le vent de la mer, la chaleur d'une île. On peut voir la mer et le ciel. (Lena)

En lisant ce poème, j'entends le bruit des oiseaux, de l'eau et de l'orage. J'imagine un décor sombre. (Alix)

Table des matières

Introduction....2
1. État de l'art....3
1.1. Au programme de la classe de 2nde....3
1.2. Les limites à cet enseignement....6
1.3. « Rien que l'expérience esthétique, mais toute l'expérience esthétique » (Kerlan, 2013-2014, p. 5)....8
1.4. Ressentir, « comme si c'était la première fois… »....8
1.5. Une culture de l'image, mais laquelle ?....10
1.6. Du « statut second de l'image »....10
1.7. La peinture semblerait plus accessible aux élèves que la littérature....11
1.8. Paradoxalement, les élèves ont plus accès aux textes littéraires qu'à des tableaux....14
1.9. Le lien entre la subjectivité et l'interprétation des textes littéraires : le sujet lecteur....16
1.9.1. Redonner sa place à la subjectivité....16
1.9.2. La part subjective doit être associée à une prise de distance : un balancement nécessaire 17
1.9.3. Quelques modalités possibles de prise en compte du sujet lecteur dans l'enseignement de la littérature....18
1.10. La dimension participative : l'investissement personnel du lecteur dans la construction du sens....20
1.11. La notion de « retour » et de détour : vers un transfert de compétences d'un art à un autre ? 21
1.12. La spécificité de la lecture des textes poétiques....22
2. Problématique....23
3. Méthode....24
3.1. Participants....24
3.2. Matériel....25
3.3. Procédure....25
3.4. Analyse des données....29
4. Résultats....31
4.1. Place de l'objectivité et de la subjectivité dans la démarche d'interprétation....31
Les marques de l'objectivité....31
Les marques de la subjectivité....31
L'emploi du « je » seul »....32
L'emploi de « je » et d'un autre pronom (« on » ou « nous »)....32
Le refus du « je »....33
4.2. Typologie des remarques des élèves dans leur interprétation du poème....34
Expression de difficultés de compréhension....34
Formulation d'hypothèses....35
Références culturelles ou historiques....35
Remarques formelles....35
Remarques d'ordre sensible....36
5. Discussion....37
5.1. Re-contextualisation....37
5.2. Interprétation des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures....37
5.3. Limites et perspectives....39
Conclusion....41
Références bibliographiques....42
Annexes....45

Annexe n°1 : support de la séance 1 (groupe 1).....45
Annexe n°2 : Paul Gauguin, La petite rêve, étude, 1881.....46
Annexe n°3 : document distribué aux élèves.....47
Annexe n°4 : quelques citations tirées des travaux d'écriture des élèves.....48

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2017-2018

DU *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Second degré
Parcours : Lettres Modernes

Titre de l'écrit scientifique réflexif : De la lecture du tableau au regard sur le poème. Les apports du passage par la peinture dans le développement des compétences interprétatives.

Auteur : Claire Rozenbaum

Résumé :

Ce travail s'inscrit dans le cadre de recherches récentes portant sur le rapport des élèves à la peinture et sur les bénéfices que la médiation par l'art pictural peut apporter au développement des compétences interprétatives. Cette étude se place également dans la continuité de la conception du sujet lecteur.
La méthode employée repose sur l'analyse de productions écrites rédigées par des élèves de deux groupes différents à partir d'un poème, l'un des deux groupes ayant travaillé l'interprétation d'une œuvre picturale en amont, l'autre groupe ayant étudié un texte poétique différent.
Même si des limites sont pointées, les résultats de notre expérimentation nous permettent d'affirmer que certains aspects de l'interprétation sont davantage maîtrisés par les élèves qui ont préalablement étudié un tableau.

Mots clés : enseignement du français ; lycée ; classe de seconde ; peinture ; poésie ; développement des compétences interprétatives.

Summary : This research paper relies on recent studies of the relation that pupils entertain with the pictorial arts, centring on the positive impact pictorial encounter can have on interpretative skills and their development among students. This survey is also in keeping with theories underlining the importance of readers' subjective commitment.
The method I purpose to apply leans on the analysis of pupils' writing productions about a chosen poem. Pupils were divided into two groups. One of the groups first worked on the interpretation of a painting before commenting the poem, whereas the other group first studied another poem.
Although some limitations have emerged, the results of this experiment allow us to assert that pupils who have started by studying a painting are better at mastering certain interpretative skills.

Key words : teaching French; high school; tenth grade; painting; poetry; improving interpretative skills.