



HAL
open science

De la peinture à la littérature, un “ détour ” herméneutique bénéfique d’après les élèves de 2nde ?

Élodie Vignon

► To cite this version:

Élodie Vignon. De la peinture à la littérature, un “ détour ” herméneutique bénéfique d’après les élèves de 2nde ?. Education. 2018. dumas-02082850

HAL Id: dumas-02082850

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02082850>

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.

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 peinture à la littérature, un
« détour » herméneutique bénéfique
d'après les élèves de 2^{nde} ?

Présenté par Elodie Vignon

La partie de l'état de l'art rédigée en collaboration avec Claire Rozenbaum a finalement été supprimée.

Ecrit scientifique réflexif encadré par Marie-Sylvie Claude

Table des matières

INTRODUCTION	1
Domaine d'étude.....	1
Pertinence de la problématique.....	1
Plan	3
I) ETAT DE L'ART	4
1. 1 Au programme de la classe de 2 nd e	4
1. 2. Les limites à cet enseignement.....	7
1. 3. « Rien que l'expérience esthétique, mais toute l'expérience esthétique »	9
1. 4. Ressentir, « comme si c'était la première fois... »	9
1. 5. Une culture de l'image, mais laquelle ?	10
1. 6. Du « statut second de l'image »	11
1. 7. Sensible vs sensé ; subjectif vs objectif.....	12
1. 8. Retour sur la « Rhétorique de l'image » de Barthes	14
1. 9. La peinture semblerait plus accessible aux élèves que la littérature	15
1. 10. Paradoxalement, les élèves ont plus accès aux textes littéraires qu'à des tableaux.....	18
1. 11. La notion de « retour » et de détour : vers un transfert de compétences d'un art à un autre ?.....	21
II) PROBLEMATIQUE	23
III) METHODE	24
3. 1. Participants	24

3. 2. Matériel et procédure.....	25
IV) RESULTATS ET ANALYSE.....	28
4. 1. Profil des participants vis-à-vis de la peinture.....	28
4. 2. Seconde partie du questionnaire n°1 – rempli avant de nombreuses activités sur textes et tableaux	30
4. 3. Questionnaire n°2 – après de nombreuses activités sur textes et tableaux	34
4. 3. 1. Réponses aux questions	34
4. 3. 2. Comparaison au niveau de la facilité à comprendre les deux supports.....	38
4. 3. 2. 1. Vue d'ensemble	38
4. 3. 2. 2. Détails de cette comparaison quant aux facilités éprouvées par les lycéens	38
V) DISCUSSION ET CONCLUSION.....	40
5. 1. Re-contextualisation.....	40
5. 2. Mise en lien avec les recherches antérieures	40
5. 3. Limites, perspectives, et conclusion	40
BIBLIOGRAPHIE	43
ANNEXES	I

Introduction

« Amélie [lycéenne] : *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* »
(Claude, 2017c, p. 4)

Domaine d'étude

Ce travail de recherche en didactique s'inscrit à la croisée de la littérature et des arts plastiques, et plus précisément de la peinture en tant qu'image fixe proposée aux élèves de 2nde dans le cadre des programmes officiels des classes de lettres au lycée. Il s'agit de se demander comment s'articulent littérature et peinture dans l'enseignement des cours de lettres et de chercher à savoir si ces deux arts peuvent s'enrichir mutuellement et réciproquement dans les perspectives et objectifs d'apprentissage des lycéens. Le fait que les cours de lettres ne se limitent pas à la littérature et à la langue française interroge en effet sur la place de ces deux domaines et supports artistiques au sein d'un même cours. Faut-il diviser l'apprentissage de la littérature de celui des arts ? Les professeurs de lettres doivent-ils enseigner littérature et peinture de manière indépendante ? Ou ont-ils au contraire tout intérêt à lier les deux ? Mais, dans ce cas, quel lien se tisse entre les deux ? Un lien de dépendance ? Un lien de hiérarchie ? Un lien de soutien ? Un lien de complémentarité ? Et, à ce moment-là, faut-il d'abord étudier la littérature pour ensuite comprendre la peinture ? ou faut-il aborder la peinture comme moyen de mieux comprendre la littérature ?

Pertinence de la problématique

Dès la rentrée des élèves en 2nde, comme nous avons pu le constater au sein de notre classe et grâce à des entretiens avec des parents d'élèves, les anciens élèves de 3^{ème} doivent alors accéder à un tout nouvel univers, à la fois d'apprentissage et de connaissances en ce qui concerne l'herméneutique. Si le collège forme les élèves à la langue française, à la compréhension littérale des textes littéraires, et à la mise en mots de leurs interprétations personnelles face à un texte littéraire, l'analyse littéraire constitue une sorte de « continent noir », pour reprendre les termes de Sigmund Freud. Voilà pourquoi les cours de lettres de 2nde paraissent si difficiles pour les élèves qui doivent, entre le collège et le lycée, entre la 3^{ème} et la 2nde, intégrer de toutes nouvelles compétences : réflexion personnelle, esprit critique, convocation de connaissances disparates afin de les utiliser dans un autre contexte, sous une autre forme – en quelque sorte, l'élève de 2nde se voit confier une toute nouvelle boîte à outils, avec le mode d'emploi de ces derniers, et doit apprendre à maîtriser chacun d'entre eux, à savoir lequel d'entre eux utiliser, quand et comment, et dans quel but. Dès lors qu'il est

question d'herméneutique, il n'est plus question de réciter un cours par cœur mais bien de s'interroger, de *décortiquer* un texte à la manière d'un objet électronique qu'il faudrait entièrement démonter pour en apprendre les rouages, les composantes et la manière dont il est assemblé, afin de comprendre sa fonction et son fonctionnement.

Face à un texte littéraire, les élèves de 2^{nde} n'ont par conséquent pas les réflexes, ni les mécanismes, ni les méthodes nécessaires à sa lecture analytique, à la manière de l'aborder, à la manière de l'interpréter. Nombreux sont ceux qui peinent, pendant toute cette première année scolaire au lycée, à trouver le « déclic » de l'analyse littéraire. Les textes leur paraissent hermétiques, un peu à la manière du « Sonnet en X » de Stéphane Mallarmé. Ils ne savent pas comment s'y prendre, par quel bout s'y atteler, par quel mot commencer. Les élèves n'aiment pas tâtonner, ils n'aiment pas balbutier, ils n'aiment pas errer ni vaciller dans les méandres du texte. Ils veulent le comprendre, *hic et nunc*. Et s'en « débarrasser ». Difficile est cette année où tout est neuf, tout est nouveau, tout est inconnu. Les adolescents ont besoin de se raccrocher à ce qu'ils connaissent, à ce dont ils ont l'habitude, à ce qu'ils pensent maîtriser – et l'image possède ce statut si convoité. L'image, surtout aujourd'hui, entoure les enfants et adolescents, les influence, les conditionne, comme en témoignent Jean-François Massol et Sylvie Octobre (Massol, 2006 et Octobre, 2008). Les lycéens vivent avec les images, fixes et mobiles.

Nous souhaitons ainsi formuler l'hypothèse selon laquelle l'intérêt des lycéens pour l'image peut s'avérer bénéfique à l'analyse des mots, quel que soit le genre littéraire auquel ils appartiennent. Nous désirons interroger le rôle de la peinture en tant que « détour » positif à l'apprentissage herméneutique de la littérature, et ce du point de vue personnel des élèves eux-mêmes.

En effet, les lycéens, en cours, sont accompagnés par un enseignant qui les guide et les oriente, qui leur fournit les outils nécessaires pour faire le travail eux-mêmes, pour réaliser leur quête du sens afin de découvrir l'une ou les énigmes des textes littéraires. L'analyse littéraire incarne une chasse au trésor dont les significations intrinsèques au texte incarneraient le trésor. L'enseignant fournit aux élèves une carte qui leur permet de se repérer, et de les accompagner lors de leur voyage littéraire et herméneutique. Or la peinture ne pourrait-elle pas elle aussi jouer ce rôle d'accompagnatrice ? ce rôle de guide et de muse ? Un rôle de médiatrice, de facilitatrice apte à faire s'évaporer les frontières supposées infranchissables – par les élèves eux-mêmes – entre les élèves et l'analyse littéraire ?

Plan

Afin de vérifier notre hypothèse, et de faire l'expérience de celle-ci dans une classe de 2nde, nous commencerons tout d'abord par aborder le cadre théorique de ce projet de recherche à travers une revue de littérature scientifique sur notre sujet, et ce dans le but d'explicitier notre raisonnement et l'intérêt de notre sujet de recherche en didactique. Nous présenterons ensuite notre méthode d'expérimentation, depuis son contexte jusqu'aux résultats de celle-ci, que nous tenterons enfin d'analyser et de discuter, dans le but de comprendre si oui ou non, pour les élèves, la peinture peut véritablement être utilisée en tant que détour favorable à l'analyse herméneutique littéraire.

I) Etat de l'art

1. 1 Au programme de la classe de 2^{nde}

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'Education nationale, 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'Education nationale, 2010). 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, 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 2^{nde} que le réalisme et le naturalisme, par exemple, ne sont pas exclusifs à la littérature, mais que ces deux 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 ne parlent-ils pas d'un « socle commun de connaissances, 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 « appréc[er] », les « comprendre » et les « analys[e]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 2^{nde} 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 cinématographiques². 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 : « [I]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 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, enseignante qui « coupe [son cours] en deux » (2011, p. 5), opérant ainsi, au sein de ses séances de cours, une distinction entre deux moments, celui de l'étude de

² 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.

la littérature et celui de l'étude des œuvres d'art. Les lycéens doivent néanmoins 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 (Ministère, 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 [de 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 »³, 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 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

³ *Sic.*

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 en détail 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 »⁴. 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 d'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 « 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 »,

⁴ Citons « en relation avec », « transversal », « y prennent [...] part », « dans son ensemble », « leurs correspondances », « les ouvertures vers les autres », les « liens [...] entre », « la transmission ».

ce dont témoignent par ailleurs « les documents [...] illisibles » fournis aux élèves et le fait que le professeur observé « interromp[er] 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 peu accessibles pour des élèves de 6^e » (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 œuvres 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 » (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, 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, 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, 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, 2016-2017, 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. En littérature, 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 2^{nde} 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, p. 8). Face à un tableau, il faut « [a]pprendre à écouter, à sentir, tout simplement » (Kerlan, 2013, 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, 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 de plus 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, « [t]oute la difficulté consist[e] à n'avoir peur ni de savoir, ni de ne pas savoir » (Didi-Huberman, 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 », pour reprendre Roland Barthes, à la lecture analytique (1964). D'ailleurs, pour Kerlan, art et éducation ne font qu'un (2016-2017). A travers cette relation à l'art, les élèves bâtissent aussi leur relation au monde, avec « la culture et la sensibilité » (Kerlan, 2016-2017, 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, Massol 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 » (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 cependant 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 »⁵. 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 » en cours de lettres (Lang, 2000). 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

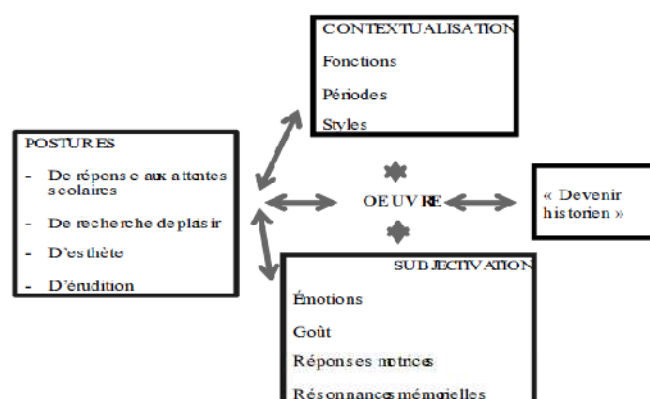
⁵ Nous aborderons la « Rhétorique de l'image » de Barthes plus en détail en 1. 8., p. 14.

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 de 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). En conclusion, pour Massol, la sémiologie est pertinente en ce qui concerne l'analyse de tableaux en classe, mais ne doit toutefois pas évincer complètement toute autre méthode qui révélerait d'autres éléments, notamment l'Histoire. 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. Sensible vs sensé ; subjectif vs objectif

L'Histoire des arts positionne les lycéens dans un présent – celui de leur confrontation à l'œuvre – face à un passé qui semble à la fois révolu et actuel, de la même manière qu'il lie deux autres opposés, comme mentionné précédemment : le sensible et le sensé, ou comme le dit Jean-Charles Chabanne, « le sensible et le réfléchi » (Chabanne, 2013, p. 56). Dans cette conception historique, Fabre propose la carte conceptuelle de l'Histoire des arts ci-dessous (Fabre, 2013, p. 4) :



« L'axe horizontal indique alors l'évolution attendue : à gauche, les postures initiales déterminent le rapport à l'œuvre ; vers la droite, le résultat du travail de médiation, d'analyse, de contextualisation, d'élaboration des émotions, – ce que nous considérons comme l'objet propre à la discipline, à savoir le “devenir historien” des élèves » (Fabre, 2013, p. 5). Ce

« devenir historien » est important pour le chercheur qui insiste sur le fait qu'une œuvre appartient à un contexte historique dont [elle] est forcément le reflet. Or l'œuvre n'appartient pas pour autant au passé, du fait même qu'elle est « expérience esthétique », celle-là même que prône Kerlan. L'œuvre demande à son spectateur de se tenir à la fois à « distance et proximité » (Fabre, 2013, p. 6). L'auteur regrette que l'on ait tendance à valoriser l'objectif aux dépens du subjectif, ce qui revient à favoriser l'intelligible sur le sensible, ce que confirme la conférence de presse de Jack Lang en 2000 (Kerlan, 2016-2017 et Lang, 2000).

En ce qui concerne les postures, Fabre en identifie plusieurs : la

posture scolaire de récitation d'une leçon plus ou moins bien apprise ; une posture de recherche de plaisir qui peut conduire à se désintéresser d'œuvres inconnues ou éloignées des goûts ; une posture esthète qui fait interroger les éprouvés par rapport à des connaissances stylistiques et formelles ; ou encore une posture d'érudition qui fait rechercher une maîtrise des domaines. La difficulté du travail en Histoire des arts consiste donc à circuler entre des registres hétérogènes – le subjectif et le savoir, l'intellectuel et l'émotionnel, la réflexion personnelle et les connaissances... Nous ferons l'hypothèse, visant à déterminer un objet propre à cet enseignement, que c'est bien une posture unitaire qui est convoquée. Il s'agit justement de pouvoir articuler les niveaux. (Fabre, 2013, p. 4-5)

Il ajoute que l'art permet aux élèves d'adopter un esprit critique, qui n'est autre que « l'objet central du lycée » (Fabre, 2013, p. 5). En effet, à travers un tableau, non seulement les élèves doivent s'intéresser au contexte de celui-ci, mais aussi à sa particularité en tant qu'appartenant à la peinture. On ne saurait assimiler un tableau à un texte, même si des similitudes peuvent apparaître dans l'approche des deux arts. Or, selon Fabre, l'œuvre d'art oppose l'élève et l'école en ce sens qu'elle demande à ce dernier de ressentir et d'analyser, de laisser libre cours au sensible et de faire intervenir l'intelligible, de convoquer culture des jeunes, associée au sensible, et culture scolaire, associée à l'intelligible. Or ceci relance la question que posait Massol à savoir faut-il accepter de tirer les élèves vers une culture qui n'est pas la leur ou plutôt les motiver par rapport à l'image fixe à l'aide d'images issues de leur culture propre ? L'école valorise évidemment la culture « scolaire », mais ne doit-elle pas néanmoins essayer de ne pas créer de frontière entre culture scolaire et culture des jeunes ? L'école n'est-elle pas là aussi pour faire en sorte qu'une culture scolaire devienne culture des jeunes ? une fois les élèves s'étant imprégnés de cette nouvelle culture qui leur est proposée, cette culture n'est-elle pas vouée à être la leur ? L'art n'est-il pas aussi kaléidoscope ? L'art n'est jamais unique, mais bien pluriel. Ainsi sensible et sensé ne s'opposent-ils pas mais deviennent complémentaires et caractéristiques de la « posture historienne » du lycéen qui se trouve entre « étonnement et recherche d'explication » (Massol, 2006 p. 4). En conclusion, il faut refuser une lecture qui ne serait que sensible ou que sensée, à la fois pour le texte, et pour l'image, et en ce sens, Massol, Fabre et Kerlan s'accordent sur une expérience à la fois intellectuelle et émotionnelle, tout comme Schaeffer, qui prône trois ressorts de l'expérience

esthétique : attentionnel, émotionnel et hédonique. C'est d'ailleurs à partir de ces éléments que les questionnaires que nous avons proposés à nos élèves ne souhaitaient pas distinguer d'un côté ce que les élèves appréciaient et de l'autre ce qu'ils comprenaient face à un tableau⁶.

1. 8. Retour sur la « Rhétorique de l'image » de Barthes

Dès le début de son article, Roland Barthes revient à l'origine, avec l'étymologie du terme « image » qu'il renvoie à *imitari*, c'est-à-dire à de l'imitation, à de l'analogie, à une représentation, ce qui justifierait en partie le fait que l'image demeure « un lieu de résistance au sens » (1964, p. 40). L'image est par conséquent considérée, pour certains, comme inférieure aux mots, nous l'avons déjà mentionné, et pour d'autres, comme supérieure du fait de la multitude de ses significations. Nous remarquons ainsi que l'image est sans cesse comparée aux mots, qui semblent demeurer le comparant initial. Faut-il d'ailleurs rappeler que toute image ne peut se passer de mots ? à commencer par le titre même de l'image. Le lien est par conséquent intrinsèque, et ne peut être substitué. Mais le « message linguistique mis de côté, il reste l'image pure » affirme le théoricien, « image pure » constituée de « signes » non linéaires, contrairement à un texte. Partant d'une publicité pour Panzani, Barthes liste les signifiants de l'image, qui s'apparentent à ce qu'il voit, et les signifiés, à ce que signifie ce qu'il voit. Or Barthes ne fait pas de distinction outre mesure entre les deux. Contrairement à ce que l'on pourrait croire *a priori*, il situe « lire » et « comprendre » l'image au même plan, sans hiérarchisation ni distinction. Il semble par conséquent inutile de séparer ces deux actions comme deux étapes successives. Tout comme le texte qui se lit et se comprend à la fois, l'image suit la même procédure d'assimilation. « Lire » l'image revient à percevoir l'image grâce à ce que Barthes appelle « un savoir presque anthropologique » (1964, p. 46). Selon lui, percevoir une image rend explicite « la lettre de l'image », le « message littéral », mais un « message sans code » qui est différent à la fois du message « symbolique » lié aux signifiés, et du message linguistique évoqué précédemment. L'article en vient par conséquent à distinguer les trois messages inhérents à une lecture « satisfaisante » de toute image : « un message linguistique, un message iconique codé⁷ [*i.e.* le message symbolique] et un message iconique non-codé⁸ [*i.e.* la première lecture, celle de la perception] » (1964, p. 42). La confusion entre les « deux messages iconiques » est toutefois fréquente du fait de leur coïncidence – coïncidence n'étant elle-même autre qu'une « fonction

⁶ Voir les questionnaires n°1 et n°2 en annexes n°1 et n°2, p. I-II.

⁷ Aussi appelée « image connotée » par Barthes.

⁸ Aussi appelée « image dénotée » par Barthes.

de l'image de masse » comme la publicité. Barthes insiste toutefois sur le fait que cette division des deux messages est pertinente, tout autant que celle entre signifiant et signifié, entre un mot et son sens, même si cette division n'est qu'abstraite. D'ailleurs, cette scission n'est pertinente qu'à partir du fait que les trois messages se recoupent et se regroupent. L'intérêt de chaque image réside non pas dans son « analyse naïve » – celle qu'avaient les lycéens au début de l'année –, mais dans la compréhension de sa structure d'ensemble, c'est-à-dire du « rapport final des trois messages entre eux » (1964, p. 43).

Il existe deux difficultés par rapport à l'analyse des connotations d'une image. Pour le théoricien, la lecture d'une image fait référence à « un système normal » dans lequel les individus ont des lectures différentes, peuvent repérer plus ou moins de signifiés selon leurs « savoirs pratique, national, culturel, esthétique » (1964, p. 48). La seconde difficulté énoncée par Barthes, au niveau de l'analyse des connotations d'une image, vient du fait qu'il n'existe pas de langage analytique spécifique aux signifiés de l'image. Barthes résout partiellement cette impasse en préférant l'utilisation d'un méta-langage pour parler de l'image. Pour reprendre brièvement la conclusion de Barthes quant à sa rhétorique de l'image, il s'agit par conséquent de nommer les signifiants de l'image des connotateurs qui forment une rhétorique de l'image, rhétorique « spécifique dans la mesure où elle est soumise aux contraintes physiques de la vision (différentes des contraintes phonatoires [du texte], par exemple), mais générale dans la mesure où les « figures » ne sont jamais que des rapports formels d'éléments » (1964, p. 50). En effet, « il existe une seule *forme* rhétorique, commune par exemple au rêve, à la littérature et à l'image » selon Emile Benveniste (cité par Barthes, 1964, p. 49-50). Le rapport à la littérature et à l'image ne devrait donc pas poser de problème aux lycéens du point de vue de la lecture analytique : on peut par exemple trouver des métonymies dans chacune des deux.

1. 9. La peinture semblerait plus accessible aux élèves que la littérature

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. Malgré la définition du terme « langue », celle-ci ne peut s'appliquer à 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 *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 derrière le signifiant, plus il se sent libre d'interpréter le document à *lire*, c'est en tout cas ce qu'affirment les réponses fournies par les élèves. Les commentateurs prennent alors plus de « responsabilités » dès lors qu'ils sont face à un tableau. En effet, selon « (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] [...] permettrait [aux élèves] 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, peinture, p. 4). Dans cette perspective, « le texte [...] 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 » (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 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. 10. 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 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 éparées et parcellaires” » (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, 1988).

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, contrairement aux images mobiles du cinéma (Augustin Girard, cité dans Massol, 2006, p. 19). 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 » (2015, 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 maîtriser, 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. Chabanne présente précisément les éléments de ces « deux pôles structurants et deux orientations potentiellement contradictoires de l'enseignement de la culture et des arts » en les opposant : d'un côté la « parole technique », de l'autre la « parole sensible », c'est-à-dire d'un côté « une terminologie de spécialité » et « des jeux de langage élaborés, une parole aboutie », en l'occurrence pour le texte, et, de l'autre, un « lexique “bricolé” » et « des jeux de langage exploratoires, une parole émergente » pour le tableau (2010, p. 49). Dans cette optique, les élèves posséderaient davantage d'outils face au texte que face au tableau, dont la lecture semblerait par conséquent plus compliquée. 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, p. 12). 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. 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 (2015, p. 8), 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 108 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 2^{nde} (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 effectuée auprès des élèves, « les caractéristiques sémiologiques de la peinture [...] favorise[nt] 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).

II) Problématique

Nous sommes par conséquent repartie des programmes officiels de français pour la classe de 2^{nde} afin de resituer les attendus et les résistances à l'enseignement de la peinture, qui doit être considérée comme une « expérience » liée au « ressentir ». Or, le statut de l'image, souvent reléguée à un second plan, questionne aussi la « culture de l'image » des adolescents que nous avons dans les lycées. En ce qui concerne l'opposition supposée entre images et textes, il a fallu réfléchir à une autre opposition supposée, celle du sensible et du sensé, celle du subjectif et de l'objectif. Nous avons de plus trouvé pertinent de nous appuyer sur la « rhétorique de l'image » proposée par Barthes de façon à rétablir la vérité sur les différents messages présents à travers les images et leurs différentes lectures. Et alors même que certains travaux s'interrogent sur la facilité des élèves à comprendre une image, d'autres affirment au contraire que les élèves sont beaucoup plus familiers des textes littéraires, ce qui légitime l'intérêt d'un transfert de compétences entre peinture et littérature.

A partir de ce cadre théorique, il convient ainsi d'interroger l'opinion des élèves et leurs impressions de lecteurs de textes et d'images au sujet de l'éventuel bénéfice d'un « détour » par des tableaux de diverses époques en vue d'une approche herméneutique de textes de tout genre littéraire, et ce à travers une approche didactique précise que nous présenterons maintenant. Quelles impressions les élèves ont-ils personnellement face à leur lecture de textes littéraires dès lors qu'ils ont procédé à une lecture d'image ? A partir de leur propre démarche métacognitive, nous questionnerons l'intérêt, pour l'analyse littéraire, du « détour » par l'analyse picturale tel qu'il est considéré par les élèves eux-mêmes.

III) Méthode

Nous expliciterons à présent les choix que nous avons effectués dans le cadre de notre expérimentation afin de mettre à l'épreuve notre hypothèse de départ.

3. 1. Participants

Notre expérimentation a eu lieu dans une classe de 36 élèves de 2^{nde}, tous âgés de 15 à 16 ans et issus de milieux socioculturels et socio-économiques très hétérogènes. Et même si de nombreuses études tiennent compte de ces critères sociaux-économiques, ce n'est pas l'approche que nous avons privilégiée. Nous avons en effet opté pour une étude genrée distinguant filles et garçons dans le sens où plusieurs travaux, comme mentionnés dans l'état de l'art, relèvent une proximité plus importante entre les adolescentes et la peinture qu'entre les adolescents et ce même support artistique. Les filles montreraient par conséquent plus d'aisance, et par conséquent plus d'intérêt, face à la peinture, que leurs camarades masculins, constituant ainsi un public en quelque sorte « acquis » d'avance.

Le niveau scolaire de la classe s'avère lui aussi très hétérogène – il y a une très bonne tête de classe, faisant de cette classe la meilleure des classes de 2^{nde} générale de l'établissement, mais aussi des élèves très faibles, dont le passage en 2^{nde} a été demandé par les parents, malgré les recommandations de l'équipe pédagogique du collège –, avec un grand nombre d'élèves provenant d'un collège du Réseau d'Education Prioritaire Renforcé (REP+). Cette classe de 2^{nde} générale s'inscrit dans un lycée polyvalent où se côtoient filières générales, technologiques et professionnelles, mais aussi BTS et cours de GRETA.

Dans le projet d'établissement, figurent des objectifs comme « un lycée ouvert sur le monde et porteur des valeurs humanistes », « lutter contre les déterminismes par une action culturelle renforcée », « développer la pratique des arts »... Notre recherche s'inscrit donc véritablement dans un projet visant à fournir les meilleurs outils à tous nos élèves de façon à tous les faire progresser, et à leur « propose[r] [...] des situations valorisantes qui permett[ent] de renforcer l'épanouissement personnel et de stimuler l'esprit critique », en l'occurrence au niveau de l'analyse à la fois de la peinture et de la littérature. Quant au contrat d'objectifs 2017-2021 de notre lycée, il revendique la volonté d'« élever le niveau de connaissances, de compétences et de culture de tous les jeunes », ce que notre projet de recherche s'attelle à mettre en œuvre.

3. 2. Matériel et procédure

Notre expérimentation a consisté en trois grandes étapes. Nous avons tout d'abord distribué un premier questionnaire aux élèves⁹, qu'ils ont rempli en classe de façon à ce que les conditions soient équitables pour tous. Ce questionnaire (les 10 premières questions) nous a tout d'abord servi à mieux cerner l'identité des élèves en tant qu'amateurs d'art ou non, afin de mieux connaître leur profil et leur degré de proximité ou de distance avec la peinture. La seconde partie de ce questionnaire, à travers les trois dernières questions, cherchait à interroger la lecture et la compréhension des élèves face à la peinture en fonction de leurs propres impressions, c'est-à-dire grâce à une démarche critique métacognitive.

Suite à ce premier questionnaire, nous avons travaillé l'analyse de différents textes littéraires et de tableaux, notamment en confrontant ces derniers, de façon à fournir aux lycéens les outils nécessaires à la démarche à adopter face à ces deux supports, à leur lecture et à leur analyse. Nous avons par conséquent analysé des tableaux mettant en scène Andromaque et Hector (*Les Adieux d'Hector à Andromaque* d'Angelika Kauffmann (1768) et *Hector et Andromaque* de Giorgio de Chirico (1931)) avant d'étudier *Andromaque* de Jean Racine (1667) ; un extrait des *Bacchantes* d'Euripide (405 av. JC.) avant d'étudier des tableaux de Bacchantes (*Bacchanale à la Joueuse de Guitare* (1627-1628) et *Bacchanale devant la statue de Pan* de Nicolas Poussin (1631-1632)) ; la scène de séduction du Comte envers Suzanne dans *Le Mariage de Figaro* de Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais (I, 7-9 ; 1778) avant d'analyser *Le Verrou* de Jean-Honoré Fragonard (1777) ; *Un Enterrement à Ornans* de Courbet (1849-50) avant d'aborder le réalisme en littérature, ou encore *Les Amants heureux* de Courbet (1844) en guise d'introduction à notre séquence sur l'adultère en littérature à travers des textes de Flaubert, Zola, Stendhal et Huysmans. Les élèves ont enfin parallèlement assisté à une conférence des Amis du Musée sur la naissance du romantisme en peinture. Pour répondre à Massol et Fabre, qui se demandent si le professeur doit plutôt choisir des tableaux issus de la culture de l'image des jeunes, afin de les motiver, ou, au contraire, leur proposer une culture d'image scolaire, nous avons sélectionné des tableaux à la fois connus et moins connus, mais qui nous semblaient des plus adéquats pour développer la culture artistique de nos élèves et leurs apprentissages sans pour autant devenir « un facteur aggravant de confusion » (Massol, 2006 et Fabre, 2013).

Ces activités analytiques se sont faites soit sous la forme de devoirs à la maison, dont nous avons mis en commun les réflexions en cours, soit en classe, à la fois individuellement et

⁹ Ce questionnaire se trouve en annexe n°1, p. I.

en groupe. Pour chaque activité, soit nous demandions tout d'abord aux élèves d'analyser le ou les tableaux, sans le(s) rattacher à un texte (ce qui a été le cas pour les tableaux sur Andromaque, qui ont servi d'introduction à notre séquence sur l'œuvre dramaturgique de Racine, mais aussi pour les tableaux de Courbet, qui ont ouvert notre séquence sur le réalisme et le naturalisme), soit nous analysions un texte et travaillions ensuite sur un tableau, comme cela a été le cas pour l'étude d'extrait des *Bacchantes* et du *Mariage de Figaro*. Cette approche inversée avait pour but de contourner la représentation traditionnelle du tableau en tant qu'illustration d'un texte, et de considérer les deux documents comme œuvres indépendantes mais reliées.

En ce qui concerne le tableau des *Amants heureux* de Courbet, nous n'avons, dans un premier temps, pas fourni ce titre aux élèves. Ils l'ont analysé sans titre, ce qui annulait ainsi les fonctions « d'ancrage » et de « relais » du message linguistique de l'image dont parle Barthes dans sa « rhétorique de l'image » (1964, p. 44). Cette suppression provient du fait que ce tableau nous semble précisément assez ambigu quant au bonheur du couple. Il en est d'ailleurs ressorti que certains élèves pensaient effectivement voir un couple heureux, et les autres un couple triste, mélancolique. L'aveu du titre a alors changé la donne, confirmant la perception d'une moitié de la classe, et « invalidant » – du moins partiellement – la thèse de la seconde. Or ceci confirme la polysémie de toute image, une polysémie qui constitue par ailleurs, selon Barthes, « une dysfonction » du fait même de cette différence de significations. La fonction du titre, message linguistique, devient alors une manière de « fixer » un sens et de « répond[re], d'une façon plus ou moins directe, plus ou moins partielle, à la question : *qu'est-ce que c'est ?* Elle aide à identifier purement et simplement les éléments de la scène et la scène elle-même » (1964, p. 44, l'auteur souligne). Le message linguistique oriente « l'interprétation » du message symbolique. Il guide les spectateurs vers le message voulu par l'artiste, « un sens choisi à l'avance », ce qui n'est pas sans justifier la crainte des élèves de ne pas toujours réussir à déchiffrer ce dernier, comme en témoigne IG¹⁰ dans son questionnaire n°2 : « on ne sait pas à quoi l'artiste pensait en faisant le tableau et des fois on n'est pas sûr de ce qu'on voit, et il y a plein d'interprétations d'un même tableau »¹¹ (IG). En effet, nous dit Barthes, « le texte est vraiment le droit de regard du créateur (et donc de la société) sur l'image : l'ancrage est un contrôle, il détient une responsabilité, face à la puissance projective

¹⁰ La différence entre filles et garçons a été indiquée par la seconde lettre nommant les élèves : F pour fille et G pour garçon.

¹¹ Tous les commentaires des élèves ont été orthographiquement et syntaxiquement corrigés de façon à améliorer la lisibilité des résultats.

des figures, sur l'usage du message ; par rapport à la liberté des signifiés de l'image, le texte a une valeur répressive, et l'on comprend que ce soit à son niveau que s'investissent la morale et l'idéologie d'une société » (1964, p. 44-45).

A l'issue de ce travail sur plusieurs tableaux et plusieurs textes littéraires, nous avons distribué un second questionnaire à la classe, de nouveau rempli en cours, de façon à voir quelle avait été l'évolution personnelle des élèves au niveau de leur lecture de textes et d'images : selon les élèves eux-mêmes, l'analyse de la peinture les aide-t-elle véritablement à mieux lire et analyser un texte ? Quelles sont leurs impressions ? Les deux questionnaires requéraient par conséquent des données subjectives et métacognitives de la part des élèves. Ils les ont interrogés sur leur supposée aisance à étudier un tableau et un texte, et leur ont demandé de la comparer pour l'un et l'autre des deux supports en même temps que de réfléchir à l'éventuelle influence de l'analyse de l'un sur l'analyse de l'autre. Chaque question nécessitait une justification, qui a été plus ou moins fournie. Ces questions convoquaient une démarche métacognitive de la part des élèves, ce qui est très difficile pour eux¹² ; la toute dernière question relevait par contre davantage d'une activité de compréhension et d'interprétation même, puisque les élèves étaient amenés à tisser des liens entre *Les Amants heureux* de Courbet et la scène où *Madame Bovary* se réjouit d'avoir un amant (II, 9, Flaubert). Les réponses à ces deux questionnaires constituent le corpus de notre expérimentation.

Afin de privilégier la meilleure qualité possible des tableaux analysés, ces derniers ont été soit projetés au tableau, avec un accès illimité à l'écran d'ordinateur, soit utilisés à partir de reproductions disponibles dans le manuel de français de la classe. Et ce travail s'est écoulé sur plusieurs mois à travers différentes séquences issues de trois objets d'étude, à savoir l'argumentation, le théâtre, et le roman réaliste et naturaliste.

¹² Au cours de cette année, nous avons souvent fait appel à une prise de distance critique de la part des élèves, stimulant ainsi leur démarche métacognitive. Tel a été par exemple le cas en ce qui concerne l'évaluation de leurs copies. Les élèves ont en effet dû, entre autres, corriger à plusieurs reprises le devoir d'un autre camarade, avec une grille de critères préalablement construite ensemble en classe. Cette approche, outre le fait qu'elle devient ludique pour les élèves jouant ainsi le rôle de professeur, permet aux élèves de réfléchir aux critères à respecter pour tout devoir, autant du point de vue de la forme que du fond. Cette distance critique est tout à fait bénéfique à chaque élève qui peut ensuite plus facilement adopter ce regard face à son propre devoir. Ici encore, le « détour » – par le travail d'autrui en l'occurrence, plus facile à juger – a été très favorable. En ce qui concerne notre expérimentation entre littérature et peinture, nous tenons toutefois compte du fait que l'exercice critique peut aussi davantage révéler les compétences mêmes des élèves à effectuer celui-ci que leur aisance face aux œuvres.

IV) Résultats et analyse

Bien que nous ne travaillions pas sur du quantitatif, mais bien sur du qualitatif, nous faisons l'hypothèse que les résultats obtenus dans notre classe de 2^{nde} peuvent être significatifs. Mais avant de nous consacrer à cette approche qualitative, nous souhaitons tout d'abord présenter le profil des élèves interrogés dans le cadre de notre expérimentation – partie des résultats qui s'avère, par conséquent, exceptionnellement quantitative, du moins en partie.

4. 1. Profil des participants vis-à-vis de la peinture

En ce qui concerne l'analyse littéraire, tous les élèves de la classe ayant fait l'objet de cette expérimentation avaient le même niveau en début d'année, à savoir que personne n'en avait jamais fait. Tous les élèves ont donc commencé l'apprentissage herméneutique en même temps, autant vis-à-vis des textes littéraires que des tableaux. Afin de mieux cerner le profil des élèves par rapport à la peinture, nous leur avons posé plusieurs questions au début du premier questionnaire au sujet de leurs habitudes et de leurs goûts, notamment pour savoir s'ils pouvaient mettre des mots sur leurs préférences picturales¹³. Grâce à la figure 1¹⁴, nous pouvons aisément remarquer que tous les élèves de la classe ont au moins été une fois en contact direct avec des tableaux, le musée étant plus fréquenté que les expositions. L'analyse de la fréquence des visites au musée, dont les résultats apparaissent dans les figures 2 et 3, montre que 67% des filles vont au musée au moins une fois par an, contre 17% des garçons. Pour la question concernant le contexte de fréquence, plusieurs réponses étaient possibles, ce qui explique que la somme des pourcentages présentée dans le tableau 1 s'avère supérieure à 100%. Si 69% de la classe sont déjà allés au musée avec leur famille, nous remarquons toutefois que la culture scolaire l'emporte, avec 110,3% des élèves qui ont profité d'une sortie muséale, soit avec l'école, soit avec le collège, avant d'arriver en 2^{nde}. Seules les filles, en revanche, se rendent au musée entre amies, ce qui corrobore les témoignages d'élèves masculins recueillis par Nouvellon et Jonchéry (2014, p. 101). D'ailleurs, les garçons ont été plus nombreux à refuser de s'exprimer sur leurs goûts artistiques (figure 4). Et alors que les filles de la classe sont plus nombreuses à déclarer aimer la peinture, certains lycéens ne savent pas encore s'ils l'aiment ou non, ce qui témoigne d'un possible rejet du subjectif dans le cadre scolaire. Quant au refus de répondre, nous pouvons penser à ce que Fabre qualifie de

¹³ Les résultats de ces premières questions sont disponibles sous forme de graphiques et tableaux en annexe n°3, p. III.

¹⁴ Les figures apparaissent, comme nous venons de le dire, en annexe n°3, p. III-VI.

« résistance de certains élèves » (2015, p. 96), mais, peut-être, de manière plus appropriée, au fait que les élèves de 15-16 ans ne savent tout simplement pas encore ce qu'ils aiment ou non, en l'occurrence parce qu'ils ne sont pas assez en contact avec la peinture pour émettre une opinion.

Comme le montre la comparaison qualitative des figures 5 et 6, au sujet du peintre préféré, les filles affichent des réponses beaucoup plus variées, et ainsi plus riches, ce qui confirme leur profil plus artistique, et leur goût plus prononcé pour la peinture. Leurs connaissances en art proviennent de plus d'avantage de leur culture personnelle et familiale, alors que les garçons sont majoritairement liés à la peinture par le truchement de l'école, ce qui explique aussi le fait que plusieurs élèves, issus des mêmes collèges, connaissent les mêmes peintres et les mêmes œuvres, et souvent ces derniers seulement. La présence de Picasso et de de Vinci ne surprend donc guère parmi les trois peintres mentionnés par les garçons de 2^{nde}. Les mêmes différences entre filles et garçons se retrouvent dans la figure 7 (« 7) Quelle période ou quel mouvement artistique préfères-tu ? »), à ceci près que 27% des filles ont refusé de répondre à cette question alors que tous les garçons y ont répondu. Mais les filles, lorsqu'elles répondent, connaissent leurs goûts, alors que 16% des garçons ne savent pas quel mouvement ils préfèrent. Nous remarquons que la classe préfère par contre en grande majorité l'art figuratif à un art moins représentatif de la réalité. Dans les réponses à la demande de citer les 3 tableaux auxquels pensaient automatiquement les élèves (figure 8), nous remarquons encore une fois une diversité des réponses fournies par les filles alors que les garçons donnent, tous, les trois mêmes tableaux, tableaux étudiés en classe, soit cette année, soit une année antérieure. A travers ce graphique, nous n'avons pas souhaité proposer les pourcentages des œuvres citées à l'échelle de la classe, mais en fonction de la répartition filles-garçons de façon à savoir si les tableaux les plus connus par ces derniers relevaient davantage d'un choix personnel, c'est-à-dire de leur culture personnelle, ou de leur culture scolaire. Les garçons font tous appel à des choix « scolaires » tandis que les filles font appel à leur culture individuelle. Comme le mentionnait déjà Massol, les garçons s'en tiennent en effet à des œuvres fréquemment présentes dans les manuels scolaires, tels *Le Cri* de Munch, *La Joconde* de de Vinci et *La Nuit étoilée* de Van Gogh, dont les peintres font partie des noms traditionnellement évoqués dès lors que l'on parle de peinture en classe. Du côté des filles en revanche, ce qui permet de qualifier leur culture de « personnelle » provient du fait que les tableaux cités sont beaucoup moins connus, et, si l'on se fie à plusieurs manuels de français de 2^{nde}, beaucoup moins considérés comme représentatifs d'une époque ou d'un mouvement – nous pensons, entre autres, à *La Colonne brisée* de Frida Kahlo (tableau préféré de 6% des

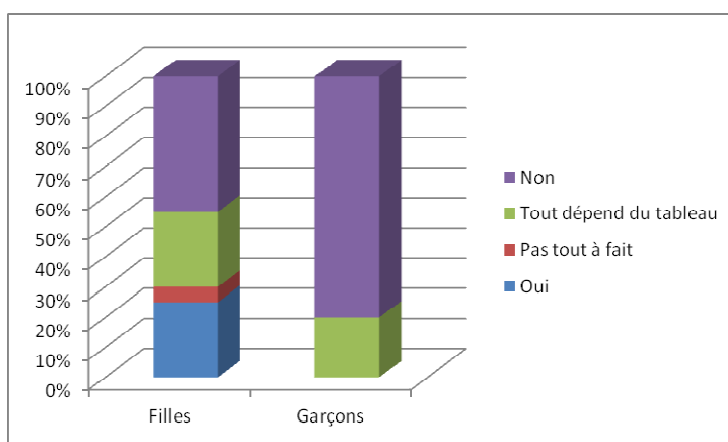
filles de la classe comme l'indique la figure 9) ou encore à *La Femme à l'ombrelle tournée vers la gauche* de Monet (préférée lui aussi par 6% des filles de la classe)¹⁵. Si les garçons n'ont qu'un seul tableau en tête lorsque nous leur demandons lequel ils aiment le moins, les filles sont encore très divisées du fait de leurs connaissances (résultats des deux séries respectivement dans les figures 12 et 11). Nous remarquons encore une fois que, dans cette classe, les filles sont effectivement plus familières que les garçons avec la peinture et qu'elles possèdent une culture picturale que les garçons n'ont pas, s'en tenant à une culture picturale scolaire, et assez conventionnelle. Nous pourrions alors nous demander si l'intérêt des filles pour l'art dans sa diversité ne viendrait pas aussi de leurs connaissances multiples et riches. Le fait que les connaissances picturales des garçons s'en tiennent aux tableaux étudiés en classe pourrait en effet être un facteur explicite de leur manque d'intérêt pour ce domaine artistique (cf. figures 3 et 4). Pour exemple, CG justifie son choix de *La Joconde* « parce qu'il l'[a] déjà vue », ce qui révèle des marqueurs langagiers objectifs, se limitant au regard direct et à un contact, alors que les filles privilégient un lien personnel et subjectif fort : « c'est le tableau qui a marqué mon enfance » (OF) ; « j'adore ce tableau [...], tout me plaît également » (CF) ; « j'aime beaucoup » (IF et CF). En conclusion, les filles de la classe sont plus personnellement investies dans l'étude de la peinture, et laissent plus facilement libre cours à leurs goûts individuels que les garçons, qui résistent davantage avant d'exprimer leurs ressentis face à un tableau : « Je ne pourrais pas dire pourquoi [c'est mon tableau préféré] » (CG).

4. 2. Seconde partie du questionnaire n°1 – rempli avant de nombreuses activités sur textes et tableaux

Cette partie, consacrée aux réponses de la fin du questionnaire n°1, s'inscrit davantage dans une approche qualitative alors qu'elle convoquait véritablement, de la part des lycéens, une approche métacognitive.

Figure 13
« 11) Un tableau est-il, pour toi, facile à comprendre ? »

Pour 20% des filles, un tableau est facile à comprendre



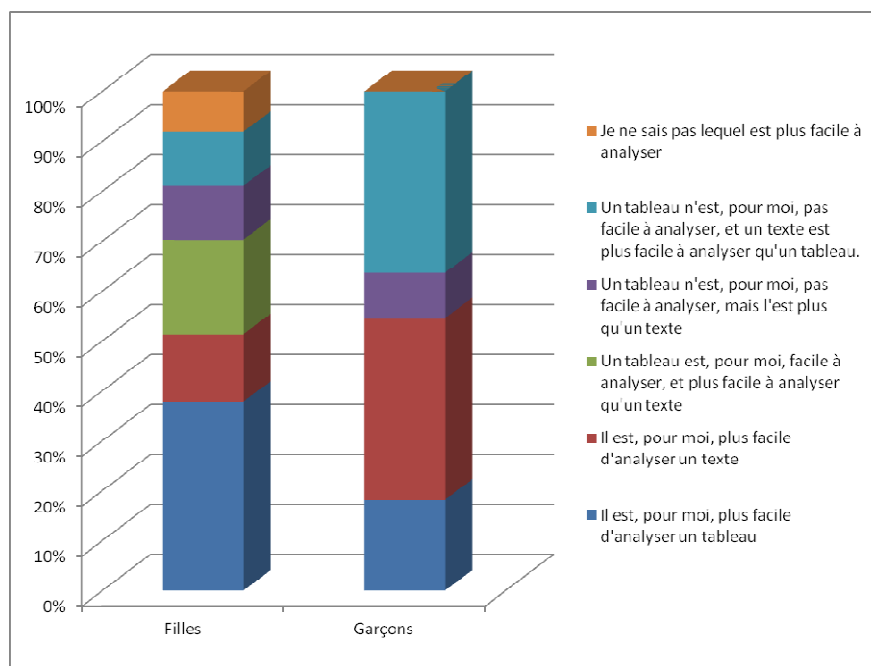
¹⁵ Les préférences des garçons figurent dans le graphique n° 10 en annexe n°3, p. V.

alors que ce n'est le cas d'aucun garçon, pour qui la réponse s'avère négative à 85%. Nous remarquons de plus que la deuxième réponse la plus élevée est indécise puisqu'elle indique que les élèves demeurent indéterminés quant à une supposée facilité face à une image fixe. « Tout dépend du tableau », écrit CF, « pour certains [tableaux], il est nécessaire d'avoir le contexte historique, social... pour pouvoir les comprendre ou tout du moins les interpréter. Il s'agit aussi parfois de retrouver certains symboles. Cependant, d'autres tableaux offrent une lecture bien plus aisée, cela peut aussi dépendre de la manière dont le tableau nous touche ». Cette réponse est très intéressante du fait qu'elle confirme les données de la littérature, à savoir que la grande lacune des élèves face à la peinture relève du contexte du tableau. Pour PF en revanche, « un tableau avec des détails avec une peinture concrète est facile à comprendre car plus il y a de détails plus la compréhension est facile, alors que pour un tableau où il y a des taches ou des coups de pinceaux par-ci par-là, la compréhension est plus difficile, cela dépend des tableaux ». Pour UG par contre, le fait qu'un tableau n'est pas toujours facile à comprendre renvoie en partie à la nature de son « message linguistique » dont parle Barthes : « Cela dépend du tableau car son titre peut nous expliquer ce que c'est, mais aussi nous faire imaginer des choses qui ne sont pas présentes sur le tableau. Sur certains, on voit des choses que d'autres ne verront pas et ainsi de suite. Tout dépend de l'imagination de chacun et de sa perception ». Cet élève justifie par conséquent sa réponse par l'importance de l'imagination, qu'il juge personnelle, alors que pour KF, le tableau est facile à comprendre du fait même qu'elle « trouve que tout est exprimé », ce que confirme OF lorsqu'elle écrit : « une image vaut mille mots », et qu'elle utilise elle aussi l'imagination, mais pour s'opposer aux propos d'UG¹⁶ : « Un tableau a un langage universel, donc c'est plus facile à comprendre. De plus, il peut être interprété de plusieurs façons, on peut laisser libre cours à notre imagination ». Mais le fait que tout soit exprimé est lui aussi contré à son tour par EF qui considère un tableau « pas toujours très explicite, il peut y avoir des messages cachés », « messages cachés » qui apparaissent dans deux questionnaires de filles. Pour CF, la multitude d'éléments à analyser est aussi exprimée, et source de difficultés : « il y a plusieurs idées dans un tableau, le peintre peut jouer avec les formes, les couleurs, les ombres, les personnages, les gestes, les décors, la géométrie, les regards... Il y a beaucoup de choses à prendre en compte et à analyser ».

¹⁶ Il semble que ces deux élèves n'attribuent pas le même sens au mot « imagination ».

Figure 14
« 12) Est-il, pour toi, plus facile d'analyser un texte littéraire ou un tableau ? »

La figure 14 est très intéressante car elle nous montre qu'il y a presque autant de filles – légèrement moins en fait – trouvant qu'il est plus facile d'analyser un tableau que de garçons trouvant au



contraire qu'il est plus facile d'analyser un texte littéraire. Or certains élèves ont d'eux-mêmes précisé leur réponse en comparant la facilité éprouvée face au tableau et au texte. Ainsi, 73% des garçons trouvent plus facile l'analyse d'un texte (en bordeaux et bleu clair), parmi lesquels 38% (en bleu clair) confirment effectivement leur difficulté à analyser un tableau, ce qui est cohérent. Du côté des filles, en revanche, la facilité ressentie demeure plus nuancée : si 71% d'entre elles sont d'accord avec le fait qu'il est plus facile d'analyser un tableau (bleu foncé, vert et violet), 11% (en violet) pensent tout de même qu'un tableau n'est pas facile à analyser, un résultat qui accroît la difficulté vécue face au texte littéraire. Les critères permettant d'expliquer la plus grande aisance estimée face à un tableau relèvent de la vue : pour EF, « il n'y a que la vue qui doit analyser et moins de détails nous échappent que sur un texte », et pour IF : « un tableau représente un texte littéraire mais sous forme d'image, ce qui est plus simple à comprendre car nous voyons comment ceci est représenté tandis que, dans un texte, nous devons nous imaginer la scène, comment cela se passe, sans forcément pouvoir regarder les émotions sur le visage, etc. comme sur un tableau ». Ce qui est intéressant dans ce dernier témoignage, c'est le rôle d'illustration du texte attribué à l'image, c'est-à-dire ce « statut second » contre lequel s'élevaient, entre autres, Lang et Massol, mais qui apparaît bien dans les programmes de lycée¹⁷ et qui, ici, devient la clef d'une analyse facile. Les mêmes raisons reviennent : le tableau est plus simple à analyser parce qu'il « représente » une scène, il permet de « visualiser » ce que le texte demande « d'imaginer », les élèves sont par conséquent moins, d'après ce qu'ils pensent, dans l'inconnu dès lors qu'il y

¹⁷ Les élèves doivent en effet « être capable[s] de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés » (nous soulignons, Ministère, 2010).

a une représentation visuelle. Les couleurs sont de même plus faciles à analyser que les mots et les figures de style ; OF : « il y a des termes qu'on peut ne pas comprendre dans un texte mais, pour moi, dans un tableau, tout est compréhensible ». Il n'y a aucune différence entre les filles et les garçons pour cette réponse, ni pour ceux qui pensent, à l'opposé, que le texte est plus facile à analyser. Ces derniers justifient leur position par la présence des mots « déjà donnés : il n'y a plus qu'à les trouver alors que, dans un tableau, il faut se mettre à la place du peintre, voir ce qu'il a voulu dire dans son tableau avec les couleurs, les lumières, la position des personnages, les plans, l'orientation des regards, les expressions du visage et après il faut les interpréter. [Dans un texte], on sait ce que [les personnages] pensent grâce à la parole » (CF) ; ou encore : « tout est dans les mots, il n'y a pas besoin d'aller chercher des éléments cachés dans tous les coins, de chercher la structure d'un tableau etc. » (AF).

« 13) Quelles sont les différences que tu perçois entre l'analyse d'un tableau et celle d'un texte littéraire ? »

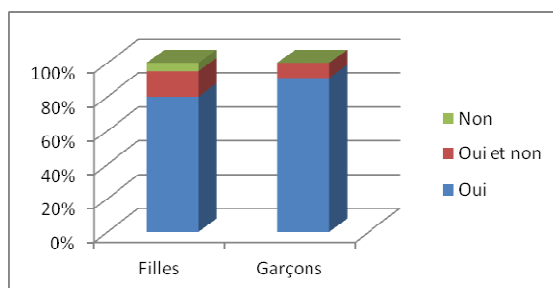
Cette question ouverte a donné lieu à plusieurs désaccords, parfois au sein même d'un même commentaire, comme pour AF, pour qui, entre l'analyse d'un tableau et celle d'un texte, « [t]out est différent et tout est pareil » alors qu'OF pense que l'« analyse est presque similaire » et que UG écrit : « On ne cherche pas de la même façon, on n'analyse pas pareil ». Ces contradictions sont inévitables du fait même de la nature subjective des commentaires des lycéens, et celles-ci ne remettent pas en question la réflexion métacognitive de chacun, car chaque élève apprend et assimile les connaissances d'une manière différente, grâce à une méthodologie et une démarche qui peut varier d'un élève à l'autre. En dehors de ces 22,2% de réponses qui restent assez vagues, 77,8% des élèves ont fait la liste des différences entre les deux supports. Pour le texte, nous retrouvons ces mots-clefs : « mots, figures de style, citations, registre de langage, nuances, imagination, compréhension », « se demander qui parle, on a besoin de plusieurs relectures pour bien comprendre », et pour le tableau : « couleur, lumière, geste, expression », « formes, géométrie, structure », « détails, immédiateté, symboles », « on est moins sûrs de ce que l'artiste veut nous faire comprendre ». Au final, le texte demande plus de temps pour son analyse, et plus d'efforts, alors que le tableau requiert une analyse de la forme, bien trop souvent absente des réponses des élèves par rapport au texte littéraire, mais « c'est plus compliqué d[...]analyser [un tableau] car on ne peut pas donner d'exemple ou de citation », confie un élève. Le risque de paraphrase disparaît en revanche dans le tableau, selon quelques élèves, ce qui les rassure, alors même que décrire un tableau ne signifie toujours pas l'analyser.

Ces résultats ont été fournis par les élèves avant qu'ils ne travaillent en classe tableaux et textes ; voyons maintenant les impressions qu'ils avaient après ces activités, et si elles sont par conséquent différentes.

4. 3. Questionnaire n°2 – après de nombreuses activités sur textes et tableaux

4. 3. 1. Réponses aux questions

Figure 15
« 1) Après avoir travaillé cette année sur plusieurs tableaux, as-tu l'impression d'être plus à l'aise face à l'étude d'un tableau ? »



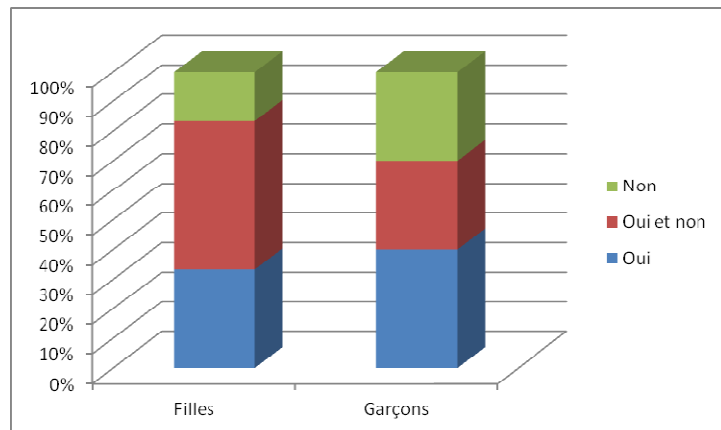
Après avoir travaillé sur des tableaux et des textes, 68% des filles de la classe affirment se sentir *plus à l'aise* lors de l'analyse d'un tableau alors qu'elles étaient auparavant, comme l'indique la figure 11, 17% à se sentir *à l'aise* lors de cet exercice, et 45% à ne *pas se sentir à l'aise du tout*. Du côté des garçons, alors qu'aucun d'entre eux ne trouvait un tableau facile à comprendre au départ, ils sont maintenant 80% à se sentir à l'aise dans le cadre d'une analyse picturale alors qu'aucun élève n'a répondu à la question par la négative. Il y a par conséquent un énorme progrès dans l'aisance reconnue par les élèves de 2^{nde} dans l'analyse d'un tableau. La question 11 du premier questionnaire mettait d'ailleurs l'accent sur la facilité de compréhension (ou la « saisie du sens inhérent » (Claude, 2016b, note 7)) alors que cette première question du second questionnaire interrogeait sur la facilité d'interprétation (« conception d'un sens afférent » (Claude, 2016b, note 7)). Et bien que les données de la littérature montrent une différence peu pertinente entre le fait de comprendre et d'analyser, dans l'imaginaire des élèves de lycée, il en demeure une. L'interprétation demande en effet un effort supplémentaire, qui succède à la compréhension « littérale » du document, pour y revenir ensuite. L'aisance ressentie par les élèves permet, grâce à leur démarche analytique, d'évaluer leur prise de confiance, une prise de confiance qui ne peut qu'être bénéfique au niveau des progrès réels des élèves, comme en témoigne, par exemple, Rouxel (2007, p. 72). Dans plusieurs extraits de réponses¹⁸, nous remarquons l'association effectuée – lien de cause à effet – entre l'aisance et le savoir (verbe « savoir »), entre l'aisance et la connaissance (verbe « connaître »). L'aisance apparaît à la fois comme la conséquence d'une maîtrise, et

¹⁸ Voir le paragraphe « Association effectuée par les élèves entre aisance et connaissance » de l'annexe n°4, p. VII.

comme sa cause, si bien que ce « cercle vicieux » ne serait pas si vicieux, bien au contraire, un cercle « vertueux », en quelque sorte.

Figure 16 :
« 2) Un tableau est-il, pour toi, facile à comprendre/analyser ? »

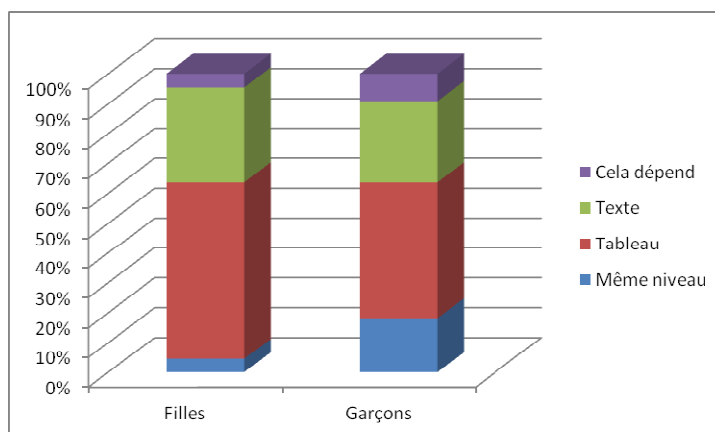
Si nous comparons strictement, en revanche, les deux séries de réponses à la même question (question 11 dans le questionnaire n°1 et question 2



dans le questionnaire n°2), nous constatons que les élèves ont d'eux-mêmes supprimé leurs anciennes réponses indécises du genre « Tout dépend du tableau » (figure 11), mais les ont remplacées par « Oui et non », ce qui déplace la difficulté du tableau en lui-même à la facilité de compréhension et d'analyse de l'œuvre picturale. Le travail métacognitif est par conséquent bien à l'œuvre, puisque ce n'est plus le document qui est jugé facile ou difficile en lui-même mais l'approche intelligible de l'élève, parallèlement à ce que valorise Kerlan (2013, p. 5)¹⁹. La proportion des « Oui et non » a toutefois « augmenté », ce qui peut s'expliquer par le fait que les élèves ont maintenant acquis une méthode d'analyse picturale et des connaissances qui leur font mieux prendre conscience de la difficulté de toute analyse, que ce soit celle d'un texte ou d'un tableau. Ils prennent désormais conscience de ce à quoi correspond vraiment une lecture de tableau, loin des premières descriptions naïves et rapides auxquelles manquent des éléments d'interprétation et une co-construction du sens. Les élèves ne s'arrêtent plus à leur première impression en voyant un tableau, ils tentent précisément de « trouver ces sens cachés » dont ils parlent dans leurs diverses réponses, ce qui s'avère inévitablement plus compliqué que de décrire simplement ce qui se passe à l'intérieur d'un cadre. La proportion des « Oui » a en revanche augmenté depuis les résultats de la figure 11, avec 25% des filles et 34% des garçons contre, respectivement, 20% et 15%. Si les progrès ne sont pas flagrants pour la population féminine de la classe, ils élèvent cependant le taux de départ des élèves masculins d'un peu plus de 50% (34% contre les 15% d'avant les activités d'analyse). Les élèves ayant répondu par l'affirmative justifient leur réponse par le travail effectué entre les deux questionnaires, et par la nature visuelle de l'image – dernier critère demeurant stable entre les deux questionnaires.

¹⁹ Cf. la sous-partie 1. 3. de l'état de l'art., p. 9.

Figure 17 : « 3) Après avoir étudié cette année plusieurs tableaux et textes littéraires, trouves-tu qu'il est plus facile pour toi de comprendre/analyser un tableau ou un texte ? »

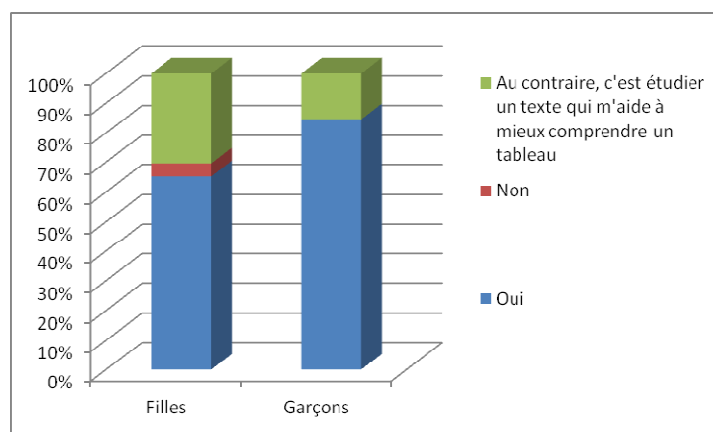


La première différence entre cette figure 17 et la figure 14²⁰

relève de la diminution du nombre de couleurs pour les filles, dont les réponses tendent ainsi à devenir plus homogènes. Alors que, lors du premier questionnaire, les élèves avaient davantage développé leur réponse, quitte à commencer à comparer texte et tableau, ils y ont répondu plus directement la seconde fois. Aussi 64% des filles trouvaient-elles auparavant plus facile d'analyser un tableau (couleurs bleu foncé, verte et violette de la figure 14) contre 57% maintenant, et 24% des garçons auparavant (couleurs bleu foncé et violette) s'opposent aux 47% de maintenant. Quant à ceux qui trouvaient plus facile auparavant d'analyser un texte : 24% des filles (couleurs bordeaux et bleu ciel) et 75% des garçons (couleurs bordeaux et bleu ciel) sur la figure 14, ces taux passent respectivement à 31% et 26%. Si les garçons confirment par conséquent nos hypothèses, à savoir que les lycéens trouvent généralement l'analyse d'image plus facile que l'analyse de texte, ce n'est pas le cas pour les filles de la classe, qui, bien que plus familières avec la peinture, jugent, en moyenne, celle-ci plus difficile à comprendre que la littérature. Les figures 17 et 18 nous permettent de présenter les détails de l'évaluation personnelle de facilité éprouvée par les élèves pour les deux supports l'un par rapport à l'autre, ainsi que le rôle de chacun sur le second.

Figure 18
« 5) Trouves-tu qu'étudier un tableau t'aide à mieux comprendre un texte littéraire par la suite ? »

Cette question est propre au second questionnaire, et demandait aux élèves d'adopter une réflexion



métacognitive quant à une éventuelle amélioration de compréhension du texte par

²⁰ La figure 14 est visible en p. 32.

l'intermédiaire d'un détour par le tableau. 60% des filles pensent que l'analyse d'un tableau les aide à analyser un texte contre 80% des garçons. Ces résultats sont par conséquent encourageants, mais près de 5% des filles ne sont pas d'accord avec ce constat (elles répondent « non ») tandis que 35% s'y opposent explicitement (elles inversent la relation d'influence, et trouvent, à l'opposé, qu'un texte les aide à mieux comprendre un tableau), aux côtés de 20% des garçons. Ce serait donc, dans ce cas, non plus l'image qui illustrerait le texte, mais bien l'inverse, c'est-à-dire le texte qui illustrerait le tableau.

La proportion des réponses positives à la question valide toutefois notre hypothèse, mais ne permet pas de la généraliser de manière universelle. Ce qui est en revanche des plus surprenants et des plus intéressants, c'est que les filles qui pensent qu'un texte aide à mieux comprendre un tableau sont les meilleures élèves de la classe alors que les garçons qui sont du même avis sont les garçons les plus faibles de la classe. Cette opposition soulève de nouvelles questions qu'il faudrait poser aux élèves dans un nouveau questionnaire...

« 6) Ecris quelques lignes tissant des liens entre le tableau des *Amants heureux de Courbet* et le texte de *Madame Bovary* »

Pour cette dernière question, nous avons souhaité dépasser le cadre métacognitif, extrêmement difficile pour les lycéens, afin de les replacer dans l'activité même de lecture et d'analyse de documents. A travers le processus didactique employé ici, c'est-à-dire l'analyse réciproque des deux œuvres, nous sommes consciente du rapport d'illustration pouvant être induit entre l'une et l'autre, bien que nous ayons tenté auparavant, lors des activités se situant entre les deux questionnaires, de faire analyser les œuvres aux élèves de manière indépendante, avant de les mettre en lien. Ce qui ressort de cette comparaison entre ces deux œuvres artistiques issues du réalisme, c'est que les élèves se raccrochent avant tout à des thématiques similaires. Aussi le premier lien tissé par les élèves révèle-t-il la présence d'un couple hétérosexuel qui s'aime²¹. Du côté des filles, les réponses sont plus détaillées, elles partent elles aussi du thème de l'amour et de l'adultère, mais basculent en revanche vers l'interprétation plus facilement²². Et nous notons qu'un même élément peut être interprété de

²¹ Voir le paragraphe « Thématiques similaires » de l'annexe n° 4, p. VII.

²² Voir le paragraphe « Les filles interprètent davantage » de l'annexe n° 4, p. VII. KF voit ainsi le regard « perd[u] » de la jeune femme des *Amants heureux* de Courbet comme un possible lien avec le fait qu'Emma Bovary s'intéresse davantage au fait d'avoir un amant qu'à l'homme même qui joue ce rôle. LF, quant à elle, envisage le regard parallèle des amants de Courbet comme un signe de leur amour. Les éléments analysés par les filles donnent lieu à des interprétations, alors que les garçons tendent à rester du côté de l'analyse, sans s'avancer au-delà.

deux – voire plusieurs – manières différentes, ce qui légitime notre expérience de donner à voir le tableau sans fournir le titre aux élèves²³.

4. 3. 2. Comparaison au niveau de la facilité à comprendre les deux supports

4. 3. 2. 1. Vue d'ensemble

La figure 19²⁴ se veut encore plus complète que la figure 14, tentant de mieux cerner le raisonnement des élèves, ou, plus précisément, la place du texte et du tableau dans leur compréhension et leur supposée facilité à analyser en fonction de si l'un ou l'autre des supports est facile d'accès mais aussi en fonction de leur degré de facilité. En effet, ce n'est pas parce que des élèves jugent facile de comprendre un tableau qu'ils le jugent systématiquement plus facile à comprendre qu'un texte et *vice versa*. Ainsi, sur 36 élèves, le second questionnaire a révélé que 10% supplémentaires de filles jugeaient *a posteriori* qu'il était plus facile pour elles de comprendre un tableau et qu'un tableau était plus facile à comprendre qu'un texte. Pour les garçons, cette proportion est passée de 0 à 11,1%. Le deuxième plus grand score concerne les filles qui pensent qu'un tableau est facile ou difficile à analyser selon le tableau même, mais qu'un tableau demeure toujours plus facile à comprendre qu'un texte. Ce type de réponses est donné par 13,9% des filles. Un tableau n'est donc pas toujours jugé plus facile à comprendre ou à analyser, mais il semblerait que, si l'on devait créer une hiérarchie dans la facilité à comprendre textes et tableaux, ce sont ces derniers qui seraient considérés par les lycéens comme plus faciles à analyser.

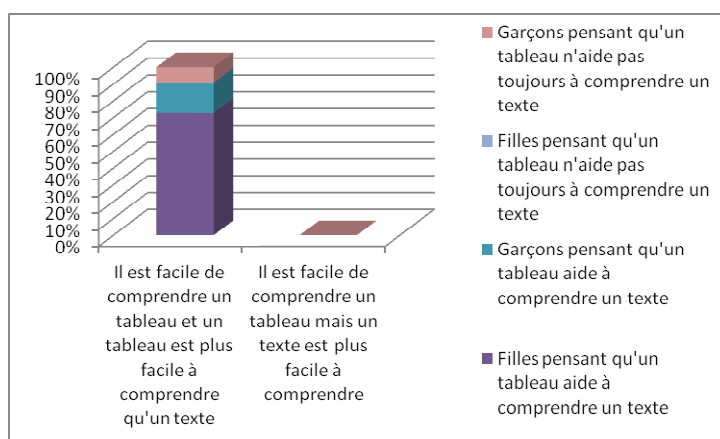
4. 3. 2. 2. Détails de cette comparaison quant aux facilités éprouvées par les lycéens

Figure 20

Il est facile de comprendre un tableau...

Lorsque les élèves trouvent facile de comprendre un tableau, ils trouvent tous que celui-ci *est plus facile à comprendre* qu'un texte. En revanche, si toutes les filles pensent qu'un tableau les aide à analyser un

texte (en violet), ce n'est pas aussi catégorique pour les garçons (en bleu-vert), qui se divisent



²³ Voir le paragraphe « Multiplicité des interprétations » de l'annexe n° 4, p. VII-VIII.

²⁴ Elle se trouve dans l'annexe n°3, p. VI.

sur cette question, même si ceux qui sont du même avis que les filles l'emportent proportionnellement.

Figure 21
Il est difficile de comprendre un tableau...

Parmi ceux qui éprouvent encore des difficultés à aborder un tableau, alors même qu'ils en éprouvent encore plus face à un texte (colonne de gauche sur la figure), 30% sont des filles qui pensent qu'un

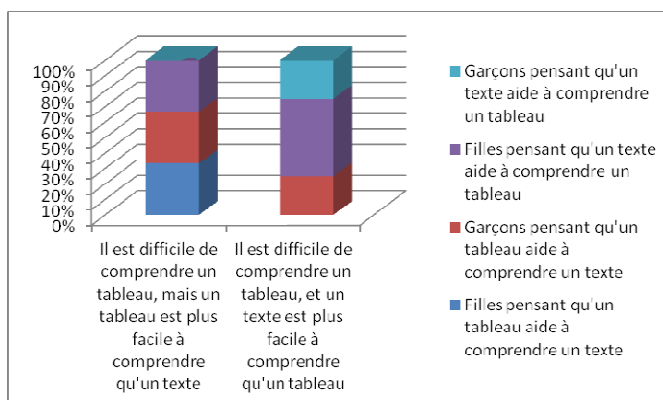


tableau les aide à comprendre un texte (en bleu foncé), contre 30% qui sont des filles qui pensent le contraire (en violet). Les deux moitiés de la population féminine de la classe ayant des difficultés face à un tableau sont donc totalement opposées, alors que tous les garçons de la classe qui jugent qu'un tableau est plus facile à comprendre qu'un texte, même si un tableau demeure difficile, pensent qu'un tableau aide toujours à comprendre un texte (colonne de gauche, couleur bordeaux). Les garçons valident donc davantage l'hypothèse d'un détour bénéfique. Ce qui paraît en revanche étonnant, ce sont les 20% de garçons qui pensent qu'un texte est plus facile à analyser qu'un tableau, mais qu'un tableau les aide à comprendre un texte, ce qui paraît assez contradictoire (colonne de droite en bordeaux). Comment un document plus difficile à analyser peut-il aider à en analyser un autre, jugé plus facile ? Encore une fois, les impressions personnelles des élèves ne sont pas toujours en cohérence par rapport à une approche didactique appropriée à des objectifs herméneutiques. Or ceci pourrait aussi s'expliquer par une présence conjointe des deux œuvres, et une aide réciproque entre ces deux dernières. Quoi qu'il en soit, les résultats sont à prendre avec un certain recul, notamment, tout d'abord, du fait du nombre réduit de notre échantillon de 36 élèves, et du fait que certains élèves révèlent aussi, à travers ces questionnaires, le fait qu'ils n'ont pas toujours d'opinion définie, c'est-à-dire que, pour certains, aucune approche herméneutique n'est plus facile ou plus difficile qu'une autre, position qu'ils rattachent majoritairement à leurs difficultés à analyser tout document et à l'interpréter par la suite²⁵.

²⁵ En supplément, voir, en annexe n°3, les figures 22 et 23, p. VI.

V) Discussion et conclusion

5. 1. Re-contextualisation

Les objectifs de l'étude étaient de savoir quelle vision les élèves avaient quant au bénéfice d'un détour par la peinture pour analyser un texte littéraire. Il s'agissait par conséquent de se concentrer sur les opinions personnelles de chaque élève de la classe, sur leurs propres impressions, dans le sens de retours métacognitifs depuis leur expérience, indépendamment de leurs réelles compétences et évaluations. De façon à savoir ce que pensaient les élèves, et à éprouver leurs progrès en même temps que l'évolution de leurs impressions après plusieurs activités sur des tableaux et des textes littéraires, nous leur avons demandé, à travers un questionnaire *ante*-activités et un questionnaire *post*-activités, de s'exprimer sur leurs ressentis et leur aisance supposée à comprendre et à analyser un texte par rapport à un tableau, et sur le rapport et l'influence réciproque de chacun de ces deux supports sur l'autre.

5. 2. Mise en lien avec les recherches antérieures

Nos résultats confirment que les adolescentes sont plus enclines à étudier l'art, et indiquent qu'elles possèdent une culture artistique personnelle qui favorise leur intérêt pour ce domaine, mais sans pour autant impliquer de capacités d'analyse supérieures à celles prévalant à un autre domaine comme la littérature. Ce n'est pas parce que les filles ont davantage de connaissances sur la peinture qu'elles possèdent des compétences herméneutiques supérieures à leurs camarades. Nous rappelons par ailleurs que nous avons décidé de nous en tenir, dans le cadre de ce travail, à ce que les élèves pensent de leurs compétences, et non de leurs compétences réelles.

Il est de plus évident que les lacunes au niveau des références culturelles en ce qui concerne l'art pictural freinent tout autant nos élèves, selon leurs propres impressions, que les élèves présentés par les expérimentations mentionnées dans l'état de l'art.

Par rapport aux recherches de Claude sur ce même détour par l'art, nos recherches témoignent du fait que ce n'est pas forcément parce que les élèves jugent un tableau facile d'accès qu'il est systématiquement – et effectivement – plus facile à comprendre qu'un texte, ni même qu'il influence nécessairement positivement l'analyse du texte dont l'étude est proposée en parallèle.

5. 3. Limites, perspectives, et conclusion

Les résultats obtenus valident en partie nos hypothèses du fait que les pourcentages sont effectivement plus élevés en ce qui concerne les élèves ayant l'impression que l'analyse

d'un tableau est plus facile pour eux, et par conséquent, les aide à analyser un texte littéraire – ce qui corrobore notamment les résultats énoncés par Claude. La peinture serait par conséquent, selon les retours métacognitifs qu'en font les élèves de 2^{nde}, un « détour » herméneutique bénéfique à l'analyse de la littérature. Toutefois, l'échantillon d'élèves interrogés dans le cadre de notre expérimentation n'est pas encore assez large pour véritablement valider ces hypothèses. Les résultats ne sont de plus pas totalement indubitables dans le sens où certains élèves s'opposent explicitement aux hypothèses de départ, à savoir que certains pensent qu'il est plus facile d'analyser un texte qu'un tableau, et qu'un texte peut aider à interpréter un tableau.

Nous nous demandons de plus s'il pourrait être intéressant d'étudier cette question non pas à travers le prisme du genre, mais du niveau scolaire, qui n'est pas toujours absolument conforme à l'implication des élèves. Nous remarquons par exemple que les élèves invalidant nos hypothèses sont généralement les meilleures élèves de la classe, ce qui pourrait poser la question suivante : les élèves les meilleurs se sentent-ils moins en confiance face à un tableau du fait qu'ils ne maîtrisent pas encore ce nouveau support d'analyse ? ou sont-ils gênés par le fait que le tableau n'est pas considéré par eux-mêmes comme un support « assez » scolaire ?

L'une des limites à notre expérimentation provient aussi du fait que la comparaison d'analyse de textes et de tableaux peut tendre à faire croire aux élèves que les personnages du texte sont les personnages du tableau et *vice versa*. A ce sujet, les choix didactiques effectués dans le cadre de ce travail peuvent eux-mêmes se trouver à l'origine de cette limite. Nous avons pourtant, dans un premier temps, proposé aux élèves les œuvres littéraires et picturales séparément dans le but de ne pas les solidariser, de même que nous avons répété plusieurs fois à la classe que les documents littéraires et picturaux étaient indépendants, et malgré tout, à cause du lien d'influence entre tableau et texte, IF continue à penser que, dans *Les Amants heureux* de Courbet, elle « p[eut] apercevoir les mêmes personnages que ceux du texte (Emma, Rodolphe) » alors qu'AF écrit elle aussi qu'« on reconnaît les deux personnages présents dans les deux œuvres ». Dans ces deux exemples, il est évident que l'analyse comparée fait assimiler personnages de littérature et de peinture à certains élèves.

Pour aller plus loin, il serait pertinent maintenant d'analyser les différences présentes au sein des commentaires de la moitié de la classe qui a d'abord analysé *Le Verrou* et ensuite le texte de Beaumarchais, et de la moitié qui a procédé à l'analyse des documents dans le sens inverse. A quel point l'analyse des documents par les élèves légitime-t-elle leurs impressions ? Y a-t-il une différence entre leurs impressions fondées sur l'analyse d'un texte

et celles sur l'analyse d'un tableau ? Voici un prolongement qui serait intéressant à aborder à partir de cette recherche.

A partir de cette expérimentation, nous prenons de plus conscience d'une limite – un obstacle en vérité – que s'impose les élèves eux-mêmes du fait qu'ils comprennent l'importance de la forme d'un tableau, mais pas celle d'un texte, ce dernier n'étant pas encore considéré comme un lieu de travail, contrairement au tableau. Nous porterons donc désormais une attention particulière à cette problématique.

Dans le cadre de notre pratique professionnelle, les résultats obtenus nous confortent dans l'idée de nous servir de l'art comme d'un point de départ à l'analyse des textes littéraires, mais aussi comme d'un moyen de mettre en exergue une réciprocité positive de toutes les formes d'art, que nous identifions comme un aspect de l'hospitalité des arts.

Enfin, nos résultats tendent aussi à confirmer ce qu'annonçait Rouxel (2007), à savoir le fait qu'il est fondamental d'aider les lycéens à travailler leur confiance en soi étant donné qu'elle est pour beaucoup dans l'amélioration de leurs résultats scolaires, et dans leur impression de mieux maîtriser un exercice, impression qui conduit elle-même, à l'image d'un ouroboros, vers une amélioration de leurs résultats scolaires.

Bibliographie

- Barthes, R. (1964). « Rhétorique de l'image », *Communications*, « Recherches sémiologiques », 4, 40-51.
- 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 Littérature 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.
- 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 : Editions de Minuit.
- 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 XXI^e 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.
- 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. Eléments 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>

Massol, J.-F. (6 au 8 avril 2006). « La culture de l'image aujourd'hui : observations et réflexions pour le collège et le lycée », 7^{èmes} 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. (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>

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>

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.

Octobre, S. (2008). « Les horizons culturels des jeunes », *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin 2008, 163, 27-38.

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 », *Education 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.

Waysbord-Loing, H. (2008). « Rapport sur l'enseignement de la Shoah à l'école primaire ». Rapport de l'inspection générale du Ministère de l'Education 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 : QUESTIONNAIRE N° 1	I
ANNEXE N° 2 : QUESTIONNAIRE N° 2	II
ANNEXE N° 3 : LES FIGURES	III
ANNEXE N° 4 : QUELQUES COMMENTAIRES D'ELEVES.....	VII

Annexe n° 1 : questionnaire n° 1 : Face à la peinture - face à la littérature

Répondre aux questions suivantes en entourant les réponses adéquates ou en rédigeant des phrases :

1) As-tu déjà assisté à une exposition artistique ?

Oui Non

2) Es-tu déjà allé dans un musée ?

Oui Non

3) Si oui, à quelle fréquence ?

1 seule fois depuis ma naissance

1 fois tous les 4 à 5 ans

1 fois / trimestre

2-3 visites depuis ma naissance

1 fois / an

plus souvent

4) Dans quel contexte as-tu fréquenté un musée ? (plusieurs réponses sont possibles)

Avec l'école

Avec des amis

Avec le collègue

Avec une association

Avec ma famille

Avec un centre aéré

5) Aimes-tu l'art pictural ? Pourquoi ?

6) Si tu devais choisir ton peintre préféré, lequel serait-ce ?

7) Quelle période ou quel mouvement artistique préfères-tu ?

8) Cite les 3 tableaux qui te viennent directement à l'esprit :

9) Quel serait ton tableau préféré et pourquoi ?

10) Quel serait le tableau que tu aimes le moins et pourquoi ?

11) Un tableau est-il, pour toi, facile à comprendre ? Pourquoi ?

12) Est-il, pour toi, plus facile d'analyser un texte littéraire ou un tableau ? Justifie précisément ta réponse.

13) Quelles sont les différences que tu perçois entre l'analyse d'un tableau et celle d'un texte littéraire ?

Annexe n° 2 : questionnaire n° 2 : Face à la peinture - face à la littérature

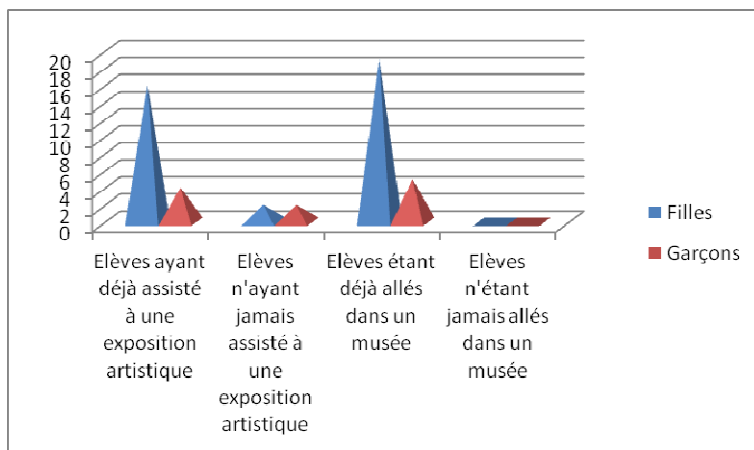
Cette année, nous avons analysé des tableaux mettant en scène Andromaque et Hector avant d'étudier *Andromaque* de Racine, des tableaux de Bacchantes avant d'étudier l'œuvre d'Euripide, *le Verrou* de Fragonard en lien avec *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais, *Un Enterrement à Ornans* de Courbet avant d'aborder le réalisme en littérature etc.

A partir de ce travail entre peinture et littérature, réponds aux questions suivantes :

- 1) Après avoir travaillé cette année sur plusieurs **tableaux**, as-tu l'impression d'être **plus à l'aise face à l'étude d'un tableau** ? Justifie précisément ta réponse.
- 2) Un **tableau** est-il, pour toi, facile à **comprendre/analyser** ? Pourquoi ?
- 3) Après avoir étudié cette année plusieurs **tableaux et textes littéraires**, trouves-tu qu'il est plus facile pour toi de **comprendre/analyser** un tableau ou un texte ? Justifie précisément ta réponse.
- 4) Quelles sont les **différences** que tu perçois entre **l'analyse d'un tableau et celle d'un texte** littéraire ?
- 5) Trouves-tu qu'**étudier un tableau t'aide à mieux comprendre un texte littéraire** par la suite ? Justifie précisément ta réponse.
- 6) Ecris quelques lignes **tissant des liens** entre le tableau des *Amants heureux* de Courbet et le texte de *Madame Bovary* :

Annexe n° 3 : les figures

Figure 1 : « 1) As-tu déjà assisté à une exposition artistique ? et 2) Es-tu déjà allé dans un musée ? »²⁶



Figures 2 et 3 : « 3) Si oui, à quelle fréquence ? »²⁷

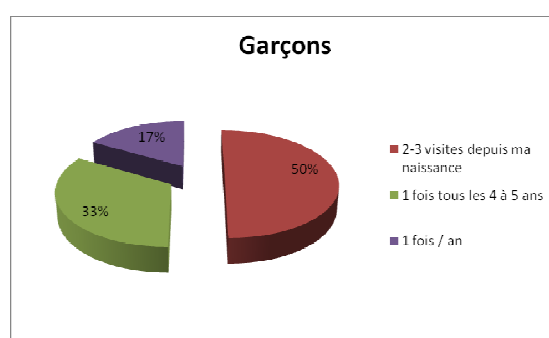
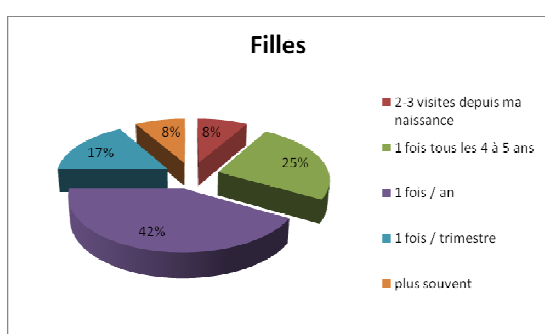
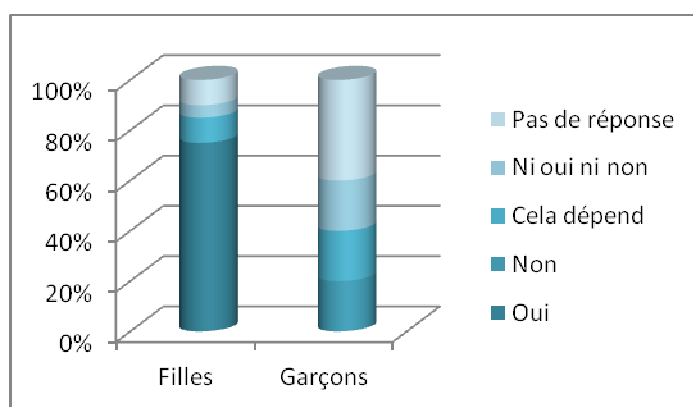


Tableau 1 : « 4) Dans quel contexte as-tu fréquenté un musée ? »

	Avec l'école		Avec le collège		Avec ma famille		Avec des amis		Avec une association		Avec un centre aéré	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Contexte dans lequel le musée est fréquenté	41,40%	17,20%	41,40%	10,30%	55,20%	13,80%	10,30%	0%	3,40%	0%	0%	0%

Figure 4 : « 5) Aimes-tu l'art pictural ? »



²⁶ Dans le but d'une plus grande lisibilité, les titres des figures et tableaux correspondent majoritairement aux questions posées dans les questionnaires proposés aux élèves. Le chiffre en amont de chaque question correspond alors au numéro de la question dans le questionnaire annoncé (voir les annexes n°1 et n° 2, p. I-II).

²⁷ Dans un souci de ne pas surcharger les figures, nous avons supprimé de la légende, sur le graphique des garçons, les critères s'élevant à 0%, mais il est évident que tous les graphiques filles et garçons prennent en compte les mêmes items.

Figures 5 et 6 : « 6) Si tu devais choisir ton peintre préféré, lequel serait-ce ? »

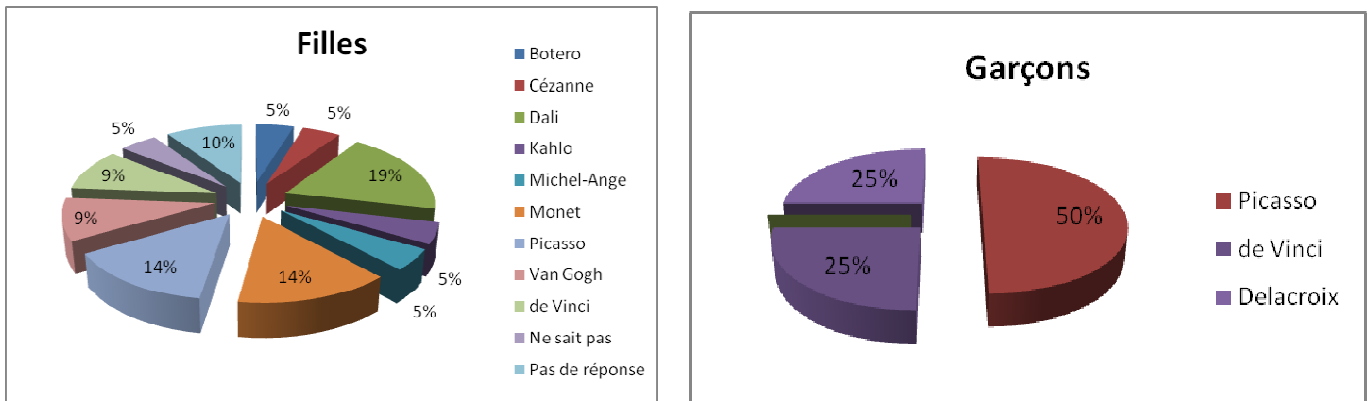


Figure 7 : « 7) Quelle période ou quel mouvement artistique préfères-tu ? »

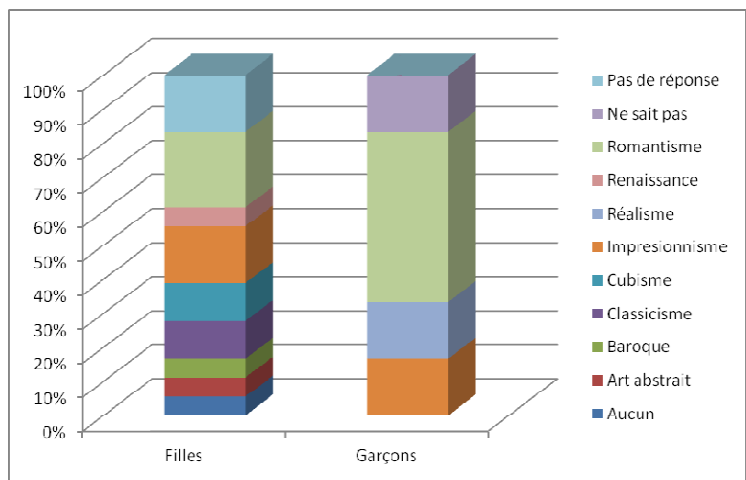
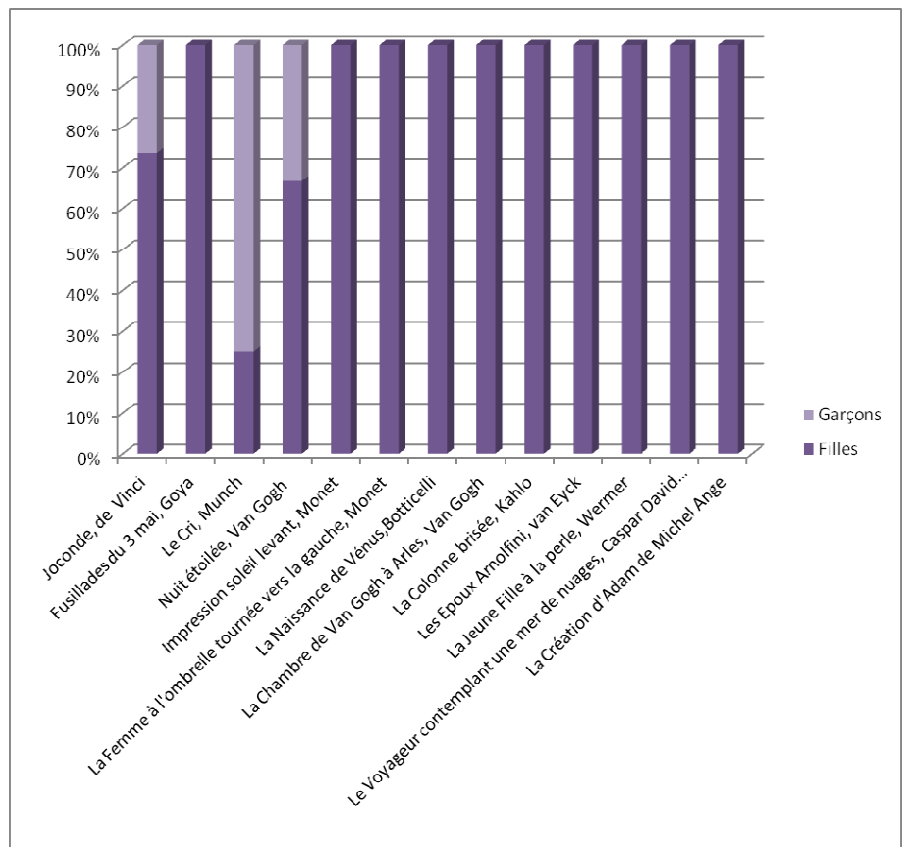
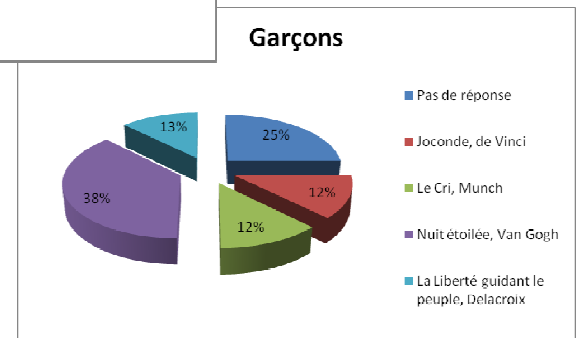
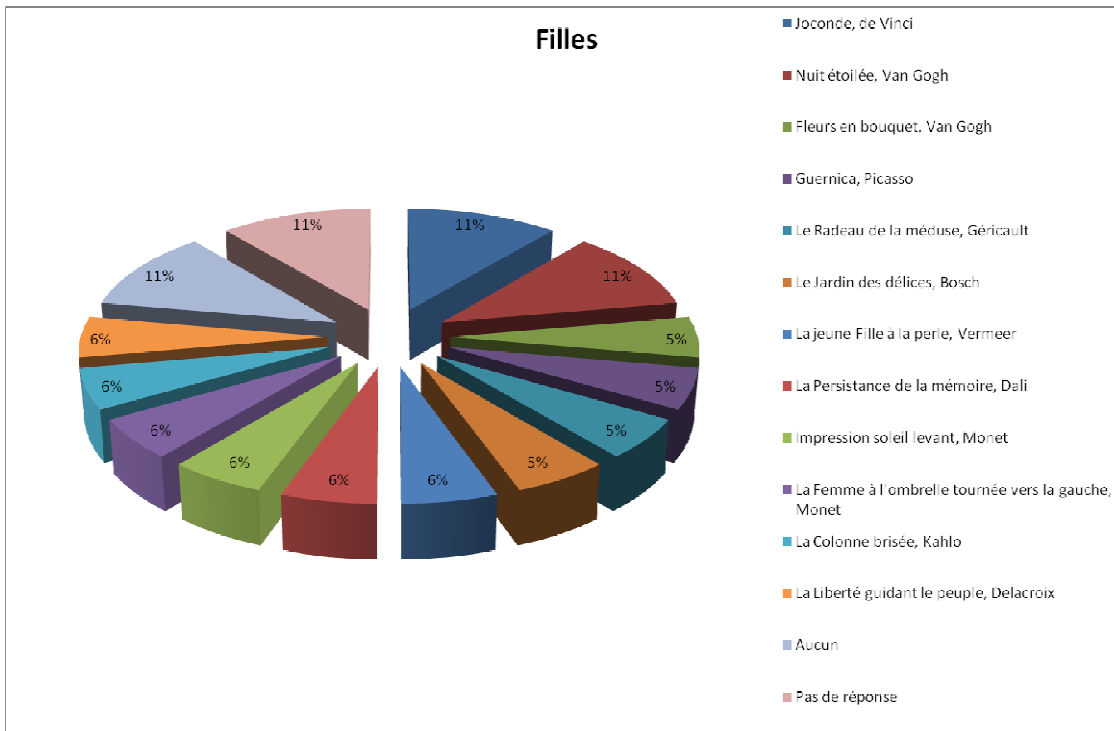


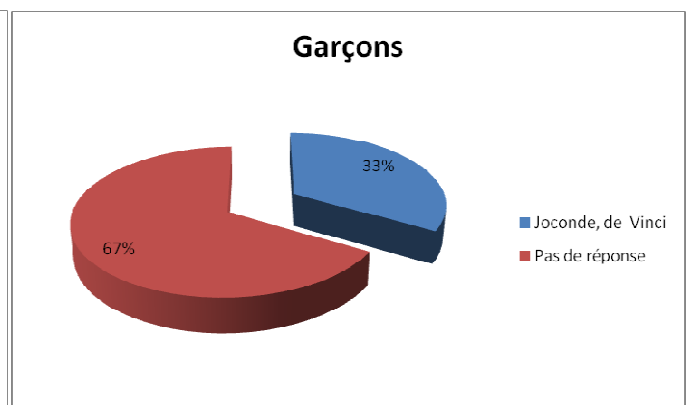
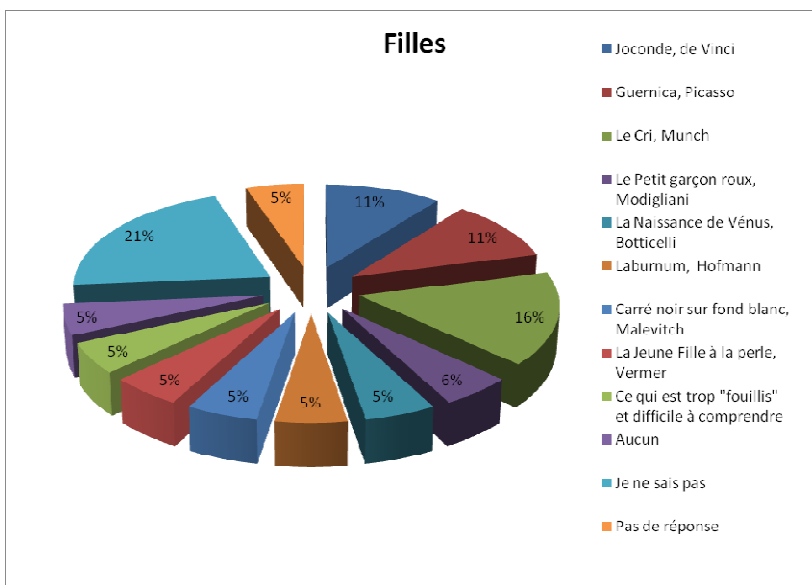
Figure 8 : « 8) Cite les 3 tableaux qui te viennent directement à l'esprit »



Figures 9 et 10 : « 9) Quel serait ton tableau préféré ? »



Figures 11 et 12 : « 10) Quel serait le tableau que tu aimes le moins ? »



Détails de la comparaison quant aux facilités éprouvées par les lycéens face à un tableau et à un texte

Figure 19 :

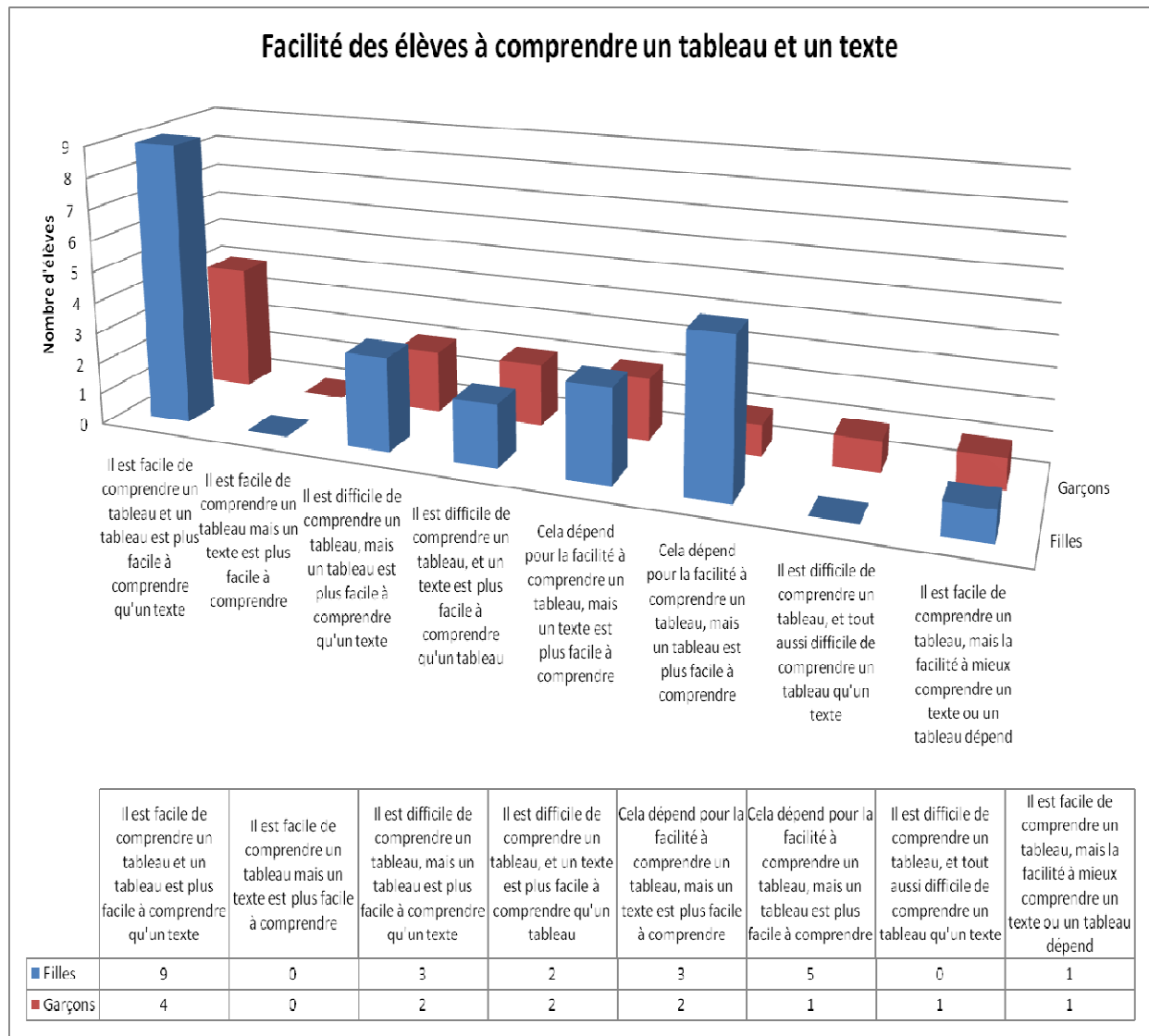


Figure 22 : « Cela dépend... »

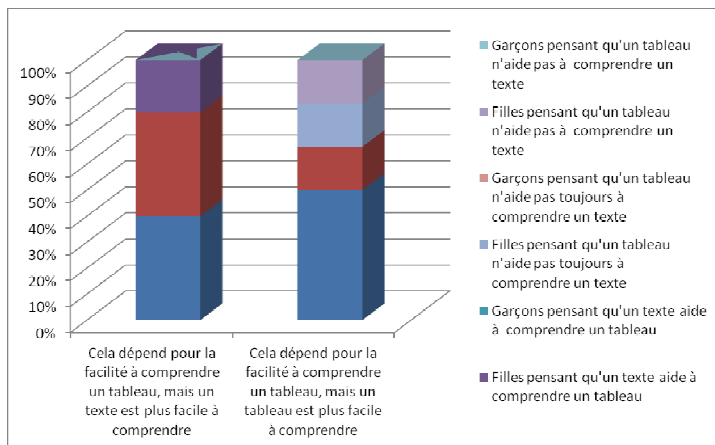
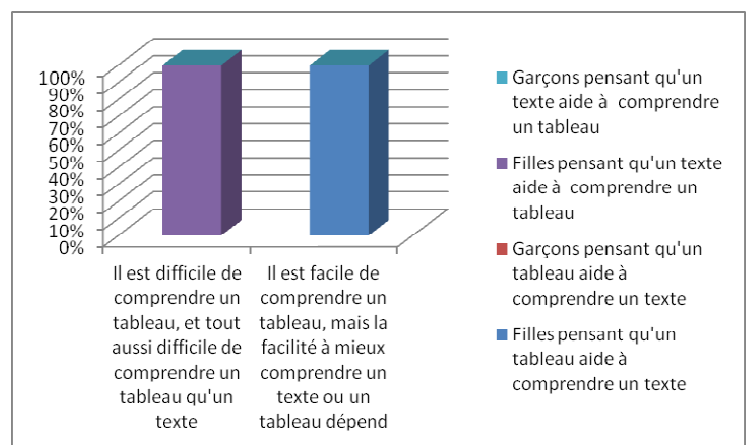


Figure 23 : 2 cas isolés



Annexe n° 4 : quelques commentaires d'élèves

« 6) Ecris quelques lignes tissant des liens entre le tableau des *Amants heureux* de Courbet et le texte de *Madame Bovary* »

Association effectuée par les élèves entre aisance et connaissance :

Par exemple : « je commence à être plus à l'aise dans l'étude d'un tableau à force de la travailler » (CF), « Lorsqu'on étudie un tableau en classe, j'ai l'impression d'être plus à l'aise avec le tableau et de comprendre comment l'analyser » (CF), « Maintenant je sais comment faire et j'y arrive plus » (CF), « nous nous sommes entraînés donc ça m'a aidé à mieux analyser » (ZF), « après avoir étudié plusieurs tableaux, cela est plus facile et paraît plus logique. Le fait d'avoir étudié des tableaux et des textes m'a permis de mieux comprendre les tableaux » (CF), « à force de travailler sur des tableaux, je me sens plus à l'aise et j'ai appris à analyser un tableau » (IF), « je sais faire car c'est quelque chose que l'on a fait plusieurs fois » (AF), « on arrive maintenant à remarquer les différences de lumières, et les jeux de regards directement » (MF), « le fait d'avoir travaillé sur plusieurs tableaux m'a permis de m'entraîner et d'avoir plus de facilités à les comprendre et à les décrire » (JF), « l'expérience de l'analyse des tableaux que nous a apportée la professeure m'a permis de reconnaître les détails plus facilement. Je sais maintenant quoi regarder et quoi analyser » (AF), « Je me sens plus en confiance lorsqu'il faut analyser un tableau qu'avant » (LF).

Thématiques similaires :

« on parle de deux amants qui s'aiment (un homme et une femme) et dans les deux œuvres la femme est heureuse » (IG) ; « Les liens [...] sont que, dans *Madame Bovary*, Emma a une relation secrète avec Rodolphe, et dans le tableau, on pourrait croire aussi à cela. Dans le tableau, la femme a l'air de réfléchir et dans *Madame Bovary*, quand Emma se regarde dans le miroir, elle réfléchit aussi » (RG) ; « Dans *Madame Bovary*, Emma est heureuse quand elle est avec son amant, elle pense à lui quand elle est chez elle et découvre de nouvelles émotions. On retrouve cette passion entre l'homme et la femme des *Amants heureux*, ainsi que la réflexion amoureuse qui se découpe sur le visage de la femme » (UG) ; « Le texte [...] parle d'une histoire amoureuse entre elle et un amant nommé Rodolphe, Mme Bovary semble très heureuse d'avoir cet amant et, dans le tableau, il y a deux amants qui semblent heureux car le titre du tableau est *Les Amants heureux* » (CG).

Les filles interprètent davantage :

« la femme du tableau a l'air perdue et heureuse dans ses pensées, elle n'a pas vraiment l'air de prêter grande attention à l'homme avec qui elle est, tout comme Emma aime le fait d'avoir un amour mais pas vraiment en lui-même » (KF) ; « Le titre du tableau est beaucoup plus précis que celui du texte. Dans le tableau, on peut voir le désir : le cou visible d'Emma comme dans le texte. On voit dans le tableau qu'Emma a la peau blanche : [elle est de la] bourgeoisie dans le texte [...]. Dans le texte, les sentiments des personnages sont décrits précisément alors que, dans le tableau, les personnages ne sont pas vraiment expressifs. Dans le texte et dans le tableau, on voit que les personnages sont amants, qu'ils voient le futur ensemble : désir, regards dirigés vers le même endroit, joie... » (LF).

Multiplicité des interprétations :

« il y a des amants sans forcément d'adultère comme dans le texte, mais on retrouve la passion entre deux personnages, ils montrent tous les deux des sentiments que ça soit dans les mots [...] ou dans les jeux de regards » (CF), alors que, pour DF : « ce tableau est identifiable au texte *Madame Bovary* grâce à la relation amoureuse des amants. Dans [les deux], on peut

trouver l'homme plutôt passionné et aimant la femme qui, elle, le néglige presque en éloignant sa tête, par exemple, ou en ayant un regard qui fuit. Celle-ci est plus passionnée par le fait d'avoir un amant que par son amant lui-même ». Mais encore : « Le tableau de Courbet est représentatif du texte pour moi car, dans le texte de Flaubert, le sentiment mis en avant est l'amour et ses joies, et je trouve que sur le tableau, la femme est très épanouie, on a l'impression qu'elle vit ce qu'elle a toujours voulu, elle est dans les bras de son amant mais en même temps dans ses pensées. Dans le texte, le contraste entre le réel et les imaginations d'Emma est vraiment représenté » (AF) ; « Dans le tableau, l'homme est caché dans l'ombre, et dans le texte, la relation entre Emma et Rodolphe doit rester cachée, dans l'ombre » (LF) ; « la relation entre l'homme et la femme, et les mains : dans *Les Amants heureux*, ils se tiennent la main, et dans *Madame Bovary*, Rodolphe lui baise la main. L'homme et Rodolphe sont dans l'ombre » (AF) ; « dans le tableau, la femme porte un nœud de couleur rouge, couleur de la passion, et semble profiter du moment. Dans le texte, Emma désire Rodolphe, elle ne pense qu'à lui et comprend l'amour grâce à lui » (LF).

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 peinture à la littérature, un « détour » herméneutique bénéfique d'après les élèves de 2^{nde} ?

Auteur : Elodie Vignon

Résumé : Les programmes officiels de la classe de 2^{nde} associent enseignement du français et enseignement des arts en tissant des liens étroits entre ces deux disciplines. Mais ce lien peut-il s'avérer bénéfique aux élèves pour étudier les textes littéraires et les tableaux, peut-il s'avérer bénéfique pour l'analyse littéraire et l'analyse picturale ? L'analyse de tableaux peut-elle servir de *détour* favorable aux lycéens dans le but de mieux comprendre les textes ? C'est la question que nous nous sommes posée, et ce à partir des réflexions métacognitives d'une classe de 2^{nde}, afin d'analyser les impressions personnelles des élèves et de savoir ce que ces derniers pensent réellement de cet éventuel soutien des tableaux vers les textes. Le corpus de notre expérimentation provient des réponses de nos élèves à deux questionnaires, entre lesquels ont eu lieu diverses activités herméneutiques sur des textes littéraires et des tableaux. A travers ces données, nous nous rendons compte qu'une grande partie des élèves trouve effectivement qu'une lecture de tableau est plus facile qu'une lecture de texte, et que comprendre un tableau les aide à comprendre un texte, ce qui renforce l'intérêt de circuler entre littérature et arts en cours de lettres.

Mots-clés : Enseignement des lettres, littérature et peinture, détour, herméneutique, facilité, réflexion métacognitive, 2^{nde}, lycée, didactique

Summary: The official curriculum for grade 10 classes in France unites teaching French Literature and art, weaving close links between these two subjects. But, can this link prove beneficial to pupils in the study of both literary texts and paintings; can it prove to be beneficial for literary analysis and pictorial analysis? Can analyzing paintings be a positive deviation for high school pupils to help them better understand texts? We asked these questions, focusing on metacognitive reflection from a grade 10 class, in order to analyze pupils' personal feelings and learn what they really think of the possible support examining paintings can offer to analyzing texts. The body of our study focused on our pupils' answers to two questionnaires in between which they worked on many hermeneutics activities of texts and paintings. The data revealed that a large portion of the kids find that interpreting a painting is easier than interpreting a text and that understanding a painting helps them to understand a text – strengthening the interest to move between literature and art in literature classes.

Key words: Teaching French literature, literature and painting, deviation, hermeneutics, ease, metacognitive understanding, year 11 or grade 10, high school, science of education