



HAL
open science

Œuvre d'art et lecture analytique : dans quelle mesure la sollicitation des élèves comme récepteurs d'œuvre d'art favorise-t-elle leur implication, leur permet-elle d'accéder à la construction d'un univers sémantiquement, symboliquement et sémiologiquement plus complexe et les conduit-elle à devenir des sujets-lecteurs ?

Céline Méot

► **To cite this version:**

Céline Méot. Œuvre d'art et lecture analytique : dans quelle mesure la sollicitation des élèves comme récepteurs d'œuvre d'art favorise-t-elle leur implication, leur permet-elle d'accéder à la construction d'un univers sémantiquement, symboliquement et sémiologiquement plus complexe et les conduit-elle à devenir des sujets-lecteurs ?. Education. 2017. dumas-02092890

HAL Id: dumas-02092890

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02092890v1>

Submitted on 8 Apr 2019

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

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

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »

Mention Encadrement Educatif

Parcours: Second degré

ŒUVRE D'ART ET LECTURE ANALYTIQUE :

Dans quelle mesure la sollicitation des élèves comme récepteurs d'œuvre d'art favorise-t-elle leur implication, leur permet-elle d'accéder à la construction d'un univers sémantiquement, symboliquement et sémiologiquement plus complexe et les conduit-elle à devenir des sujets-lecteurs ?

Écrit réflexif

Soutenu par
Céline MEOT
le 09 mai 2017

En présence de la commission de soutenance composée de :
Sylvie FONTAINE, directeur de mémoire
Catherine DELESALLE, membre de la commission

Sommaire

<u>Introduction</u>	5
----------------------------------	---

Première partie – Démarche de problématisation : repenser la lecture analytique à travers l'étude d'une œuvre d'art, un cadre théorique complexe.

I. <u>Un problème aux données croisées : expérience personnelle, constats et hypothèses</u>	7
1. Postulat de base, méthodologie et réflexion sur la place de l'image dans la construction du sens d'un texte	7
II. <u>Enjeux théoriques et institutionnels, conditions du problème</u>	11
1. Ecrits institutionnels et tour d'horizon de la question : la lecture analytique fait débat	11
2. Les Arts à l'Ecole : écrits institutionnels et apports de la recherche en sciences de l'éducation: objet d'étude en lui-même ou médiation pédagogique ?	16
III. <u>Enjeux croisés d'une approche de la lecture analytique par l'étude d'une œuvre d'art</u>	19
1. Les conditions du problème	19

Deuxième partie – Protocole méthodologique : trois perspectives pour une approche de la lecture analytique par l'œuvre d'art.

I. <u>La question mise au travail : lecture de l'image, lecture du texte et sujet-lecteur</u>	25
1. Les ambitions et les attentes au regard des compétences mobilisées	25
II. <u>Passer par l'œuvre d'art en cours : approches de l'objet d'étude : « La poésie, du Romantisme au Surréalisme » en classe de 2^{nde}</u>	30
1. Une séquence fondée sur l'œuvre d'art	30
2. Une première séance d'expérimentation qui tourne à l'échec : de l'importance d'une matérialisation des attendus	33
III. <u>Vers une expérimentation</u>	36
1. Reconstruction d'une séance exploratoire : poser le cadre de l'expérimentation	36
2. Œuvre d'art proposée en regard d'un texte (complémentarité)	53
3. Œuvre d'art à rapprocher d'un texte (recherche)	65

Troisième partie – Bilan : analyse des données au regard des attentes, vers une sémiotique de l'œuvre d'art, analogie avec la lecture analytique...

I. Analyse des expérimentations : réussites et compétences mises en jeu.....	76
II. Difficultés rencontrées et écueils identifiés.....	80
III. Bilan personnel et objectifs futurs.....	84
<u>Conclusion</u>	88
Bibliographie / sitographie.....	90
Annexes.....	95

Ce qui pourrait apparaître de prime abord comme une sorte d'éloignement par rapport aux textes est à considérer comme un détour plus qu'utile, souvent nécessaire, qui nous ramène à l'essentiel de notre travail de professeurs de français : faire lire, faire écrire, faire parler, faire réfléchir les élèves. Que l'image soit l'objet de la lecture ou qu'elle en favorise l'usage, qu'elle donne à imaginer ou qu'elle donne à penser, elle permettra souvent de sortir d'une sorte de face à face avec le texte parfois difficile pour les élèves ; elle permettra d'y revenir ou d'en repartir, de faire mouvement vers lui. Que l'image soit pour ainsi *en tiers* dans le cours de français, il n'y a rien là qui doive inquiéter les professeurs.

Par ce constat, Paul Raucy, inspecteur général, dans *Des images pour lire et pour écrire* (2010 : 12), pose la question de l'utilisation de l'image en milieu scolaire, souvent considérée comme trop compliquée par manque de formation ou peu exploitée par manque de temps et dont les usages oscillant entre simple illustration d'un texte, objet d'étude pour elle-même, un peu déconnectée de l'enseignement du Français ou encore « récréation contrôlée » entre deux analyses posent la question de l'équilibre, de la place à faire à l'œuvre d'art dans le cours de Français. Pourtant bien ancrée dans les programmes et d'un intérêt transdisciplinaire évident, elle semble apporter des compétences et des connaissances qui ne pourraient que nourrir une pensée culturelle et littéraire en formation, objectif premier s'il en est un de l'enseignement du Français.

Actuellement en charge, au Lycée Réaumur à Laval, d'une classe de 2^{nde} générale et d'une classe de 1^{ère} technologique STI2D et ayant enseigné les arts plastiques et l'histoire des arts auparavant, ce qui nourrit au quotidien ma conception et ma pratique de l'enseignement du Français, j'ai choisi de me pencher pour cet écrit réflexif sur les liens mutuels et riches qui pourraient unir une œuvre d'art et l'exercice de construction du sens d'un texte par excellence : la lecture analytique. En effet, en tant que professeur stagiaire en charge de classes préparant directement les Epreuves Anticipées de Français pour le baccalauréat, je n'ai de cesse de m'interroger sur les moyens à mettre en œuvre et les manières à proposer pour améliorer les pratiques de lecture chez mes élèves. Dans cette perspective, la lecture analytique me semble un exercice reflétant toutes les problématiques que rencontrent mes élèves face au texte : problème de compréhension, contre-sens, manque d'implication, absence de logique, incapacité à construire du sens..., ne provoquant que rejet et anxiété de la part des élèves, d'autant plus déstabilisés qu'il n'est plus question ici de donner une « bonne

réponse unique » pour avoir accompli la consigne. Cette inquiétude est, pour beaucoup, responsable du désamour dont la lecture analytique fait les frais, surtout au lycée où les épreuves du baccalauréat que sont l'oral et le commentaire littéraire, adossés à la lecture analytique, place cette dernière au rang de compétence technique, si ce n'est mécanique, à maîtriser absolument. N'est-ce pas réduire cette activité par essence humaine d'une pensée construisant du sens ? Or la lecture telle qu'elle est envisagée dans le système scolaire ne peut se faire sans une totale mobilisation, une véritable implication de l'élève car elle est une activité complexe, englobant compréhension, maîtrise de la langue et communication, qui ne peut se penser sans l'intervention d'un sujet-lecteur actif. Dans cette perspective, il convient de mener avec les élèves une réflexion sur ce qu'est la lecture, sur les raisons des craintes des élèves à son sujet et sur les modalités qui permettraient de revivifier les exercices et de les faire accepter comme acte de création et de construction et non comme acte d'évaluation, principalement en ce qui concerne le commentaire littéraire car dans cet exercice, point de recette à appliquer. C'est pourquoi je me suis penchée, dans le cadre de ma classe de 2^{nde} aux profils hétérogènes et ayant un regard neuf sur la lecture analytique telle qu'elle est pratiquée au lycée, sur les enjeux et les apports d'une étude croisée entre le texte et l'œuvre d'art dans le cadre d'une séquence entière consacrée à la comparaison entre les arts poétique et pictural. En effet, l'utilisation d'une œuvre d'art, présentée comme incitation, et plus, nous le verrons, à la lecture apporte une dimension particulière à l'exercice car elle nécessite l'introduction, inattendue et peu pratiquée par les élèves, d'un regard qui se doit de devenir parole, non seulement pour saisir et construire le sens du texte mais aussi pour se fixer sur l'œuvre, l'analyser et la rendre vivante car une image ne se réalise-t-elle pas que lorsqu'elle peut être reçue, vécue, décrite, pensée, voire critiquée ?

Nous retiendrons ainsi le fait qu'œuvre d'art et lecture analytique peuvent se nourrir mutuellement dans un processus de concrétisation de la pensée, de créativité et d'acquisition de réelles compétences de lecteur pour nous demander dans quelle mesure la sollicitation des élèves comme récepteurs d'œuvre d'art favorise leur implication, leur permet d'accéder à la construction d'un univers sémantiquement, symboliquement et sémiologiquement plus complexe et les conduit à devenir des sujets-lecteurs.

Nous distinguerons, dans cet écrit, œuvre d'art en tant qu'« œuvre où la mise en forme des matériaux, l'utilisation de la technique tendent à communiquer la vision personnelle de l'artiste en suscitant une émotion esthétique », ce qui nous intéresse ici, d'après la définition du CNRTL et image au sens premier de « représentation (ou réplique) perceptible d'un être ou d'une chose » (CNRTL) car c'est bien la mise en relation entre l'art pictural et la littérature qui est le point de départ de notre réflexion. Nous pourrions d'ailleurs nous rendre compte au cours des expérimentations que le statut de l'œuvre d'art est difficilement perceptible par les élèves et peut poser paradoxalement problème dans notre société actuelle qui est pourtant un monde où les images sont omniprésentes mais où les distinctions entre elles n'opèrent plus, ce qui conduit nos élèves à rejeter les œuvres d'art par manque de lisibilité ou éloignement de leur univers. Nous considérerons toutefois l'image en tant que terme plus général englobant l'œuvre picturale, notamment lorsque nous étudierons les écrits institutionnels. Tout d'abord, je me pencherai sur les enjeux de l'exercice du point de vue du cadre théorique et institutionnel et des compétences visées au regard des attendus en général. Puis j'examinerai plus précisément trois stades d'expérimentations menées en classe et pour lesquelles j'étudierai les apports d'une œuvre d'art picturale sur l'analyse d'un texte. Enfin, je conduirai une réflexion critique sur la situation en analysant les données par rapport aux attentes et en proposant un bilan qui met en exergue tant les réussites et les compétences validées que les difficultés rencontrées dans la perspective d'une réflexion menée autour de la conduite d'une véritable sémiotique de l'image en cours de Français.

Première partie – Démarche de problématisation : repenser la lecture analytique à travers l'étude d'une œuvre d'art, un cadre complexe.

- I. Un problème aux données croisées : expérience personnelle, constats et hypothèses.
 1. Postulat de base, méthodologie et réflexion sur la place de l'image dans la construction du sens d'un texte.

Depuis le début de l'année, je mène les lectures analytiques dans mes classes de 2^{nde} et de 1^{ère} en suivant et en appliquant le processus transactionnel, issu des travaux américains et québécois, notamment de Serge Terwagne dans *Les cercles de lecture*, (2006). Ce déroulement implique deux postures détaillées par Sylviane Arh (2013 : 20) : l'une dite « esthétique » qui met en avant les impressions et les souvenirs de lecture, les réactions spontanées et de natures diverses, traduisant une implication subjective du lecteur et l'autre dite « efférente » qui tend à se ressaisir des premières réactions pour en discuter et élargir l'interprétation en mettant plus à distance le texte. J'ai ainsi pu me rendre compte très rapidement de la difficulté qu'une telle démarche, bien qu'elle soit très positive lorsqu'elle aboutit à la problématisation, à la compréhension et à la construction du sens d'un texte, est vécue très difficilement par les élèves. En effet, l'habitude de certaines pratiques que je pourrais qualifier de « scolaires » mises en place pendant le cycle 3 et le cycle 4 ne les préparent pas aux exercices tels qu'ils sont pensés au lycée. L'étude des textes au collège est peut-être par trop simplifiée, portée par des interrogations précises, principalement sur des questions de repérage. Lorsque j'ai demandé, lors de la première séance d'initiation à la lecture analytique, à mes élèves de 2^{nde} de me dire ce qu'ils ressentaient, quelles étaient leurs impressions face à tel texte et ce qu'ils voyaient lorsqu'ils le lisaient, un silence lourd s'est installé dans la salle et les yeux des élèves, bien avant leurs récriminations m'ont montré à quel point ils n'avaient pas l'habitude de devoir faire appel à leurs sentiments et d'être placé en posture de critique. Les élèves ont semblé perdus face aux premiers textes, ils ne comprenaient pas ce que j'attendais d'eux. Certains voulaient probablement me faire plaisir en retrouvant ou du moins en citant les figures de style que le Brevet des Collèges leur avait encore laissé à l'esprit mais peu osaient dire ce qu'ils ressentaient vraiment, la réponse la plus courante étant « rien », trahissant tout autant une attitude bravache face à leur incompréhension, que le manque de confiance qu'ils ont dans leur propre réflexion, face à leur propre imagination qu'ils ne jugent pas digne d'être

exprimée ou qu'ils ne savent peut-être pas comment exprimer. Finalement, nos élèves ont peu l'habitude qu'on leur demande leur avis, ce qui engendre chez eux une attitude passive, attentiste de la vérité que le professeur voudrait bien leur délivrer, ce à quoi je me refuse absolument.

Face à ce qui me semblait un écueil certain dans la manière dont je voulais mener les lectures analytiques, je me suis interrogée sur ce qui pourrait avoir le double avantage de donner confiance en eux, en ce qu'ils savent et ce qu'ils ressentent à mes élèves et de les placer dans une posture de lecteurs critiques, investis de leur lecture et capables de partir de leurs propres émotions pour construire le sens d'un texte d'après leurs impressions de sujets-lecteurs. Ayant enseigné les Arts Plastiques et l'Histoire des Arts l'année dernière, j'ai pu constater que mes élèves, des collégiens aux niveaux très hétérogènes, parvenaient assez facilement, face à une œuvre d'art, à dépasser le stade de la description et à s'investir dans ce qui leur était présenté, allant même jusqu'à débattre de manière parfaitement argumentée – sans, par ailleurs, en avoir forcément pleinement conscience – d'interprétations éventuellement plurielles. Cette expérience personnelle, qui m'avait déjà aidée à me positionner sur la manière dont je comptais mener mes lectures analytiques, c'est-à-dire en partant du texte pur et des impressions qu'il suscite, avant d'intégrer toute question d'époque, d'auteur, de contexte...comme il est d'usage dans les études d'Art, m'a permis de formuler des hypothèses sur la possibilité de dépasser les difficultés rencontrées par mes élèves de 2^{nde} face à la lecture analytique : l'œuvre d'art fait partie intégrante de ma pratique pédagogique, non seulement parce que les passerelles entre la littérature et les autres arts m'ont toujours fascinée (mon mémoire de Master Recherche en Littérature Française portait d'ailleurs déjà sur ce sujet-là¹) mais également parce que je sais que le biais de l'image capte l'attention des élèves et change leur rapport au texte. C'est donc très régulièrement que j'ai employé l'image dans mes cours pour accompagner un texte, le plus souvent pour illustrer une idée comme cette séance sur le poème « New York » (1956) de Léopold Sédar Senghor accompagné d'une photographie de la ville et des trois premières minutes du film *Gatsby Le Magnifique* (2013) de Baz Luhrmann pour parler de la ville en classe de 1^{ère} et pour favoriser l'implication subjective des élèves, qui me semble plus évidente via l'image. Pourtant,

¹ *Esthétique poétique et jardins classiques : l'idéal horticole de Poliphile dans l'œuvre de La Fontaine*, sous la direction d'Olivier Millet, Paris IV-La Sorbonne, 2012.

je n'envisageais pas d'autres réelles utilisations de l'image, dans un cadre différent que celui du document complémentaire pour le baccalauréat en 1^{ère} et d'une activité qui « change un peu » en ouverture de séquence ou pour illustrer un texte. Cependant, j'ai pris conscience de deux étapes qui ont changé ma perception de ce qui était à l'origine simplement un goût personnel pour les œuvres d'art. Tout d'abord, je me suis rendue compte que proposer un tableau comme incitation à un sujet d'invention amenait les élèves à un niveau supérieur d'écriture. En effet, alors que mes élèves de 2^{nde} avaient déjà l'habitude de côtoyer régulièrement l'image dans mes cours et dans le cadre d'une séquence sur l'étude de l'œuvre intégrale *Bel-Ami* (1885) de Maupassant, j'ai proposé à ma classe une évaluation-diagnostic de milieu de séquence sous la formulation suivante : « A votre tour, à la manière de Maupassant, décrivez un paysage en vous aidant du tableau de Camille Pissaro ci-joint ». Cette incitation était accompagnée de l'œuvre *Les Toits Rouges, coin de village, effet d'hiver* (1877) de Camille Pissaro. Après l'étude croisée de la description de Rouen faite par Flaubert dans *Mme Bovary* et de celle de Maupassant, cette écriture d'invention « A la manière de... » avait pour objectif la manipulation des ressorts de la description. J'ai choisi de proposer une œuvre d'art comme incitation à l'écriture car consciente de la difficulté de décrire un paysage purement fictif à partir de rien et du fossé que cela créerait entre les élèves qui parviennent à se représenter des images mentalement, par invention, souvenir ou assimilation et les élèves qui, selon leurs propres dires, « n'ont pas d'imagination », idée à laquelle je suis opposée – je pense plutôt qu'ils ne savent pas vraiment s'écouter et lire en eux par rejet, fainéantise ou démotivation pour certains exercices car ils peuvent faire preuve d'une créativité sans faille pour d'autres – mais dont je ne peux que constater le côté handicapant, je savais que le fait de décrire un paysage purement mental serait une activité trop complexe pour la grande hétérogénéité de mes élèves de 2^{nde}. De plus, je gardais en tête la définition de l'association de l'écriture et du regard porté sur une œuvre artistique proposée dans *Pratiquer le dialogue arts plastiques – écriture* d'Odette et Michel Neumayer (2005 : 15):

L'écriture. Elle est un outil majeur. Elle fait sonner les mots que chacun porte en lui. Elle donne à entendre ce dialogue intérieur de soi à soi qui unit le geste à la pensée. Elle porte à la fois cette petite voix intérieure qui nous parle, nous invective, nous contrôle et s'adresse également à l'œuvre qui répond par moments et se dérobe à d'autres, et cette dimension qui nous fait basculer dans d'autres versions de nous-mêmes. Elle est alors fiction ou pourquoi pas poésie.

Le regard. En cet état découvert par une pratique inédite pour celui qui n'écrit pas ou ne peint pas au quotidien, le regard devient un puissant levier. Il accompagne, évalue, anticipe, fouille et bâtit. Les consignes, les premières réalisations, la stimulation créée par les dispositifs de l'atelier et les temps de verbalisation contribuent à se placer à une distance suffisante pour « voir ». Afficher ou exposer revient alors à se doter des moyens de « lire » ce qui sous une autre disposition et hors d'un face à face, restait invisible. Parler, c'est faire entrer dans les mots, dans les faits, d'autres destinataires afin de « voir ce que cela donne ».

Le constat a été très positif : la crainte de « n'avoir rien à dire » a été levée, aucun élève ne m'a rendu de copie blanche, contrairement aux écrits précédents et les copies étaient même très fournies par rapport à mes attentes ; la consigne de la description a été parfaitement respectée ; un véritable effort a été fait en ce qui concerne le vocabulaire, les élèves puisant dans les synonymes, notamment pour les mots désignant les couleurs et plus particulièrement le rouge et ses nuances ; les élèves ont varié les points de vue et les angles pour rendre la description plus vivante, allant même jusqu'à imaginer des détails, inventer des précisions et des éléments non visibles dans le tableau qui prouvent qu'ils se sont appropriés l'œuvre jusqu'à créer un univers personnel particulier ; beaucoup d'élèves ont été frappés par la dichotomie apparente entre la nature qui semble endormie et le petit village et certains ont choisi d'appuyer sur ce contraste en accentuant l'aspect mort de la nature par des images et le côté vivant du village en introduisant des personnages, invisibles dans le tableau mais perçus par un regard qui s'approche de plus en plus ; d'autres, au contraire, ont choisi d'explorer les liens entre la campagne et le village, notamment en ce qui concerne les couleurs qui permettent au hameau de se fondre dans le paysage et de ne faire qu'un avec lui mais le plus gros travail perceptible dans les copies a été la volonté farouche, présente dans tous les écrits de retranscrire une atmosphère, une ambiance particulière, certains parlant même d'« harmonie ». Face à la richesse de ces écrits, je me suis interrogée sur une utilisation de l'œuvre d'art qui ne serait plus une illustration mais le point de départ d'un enrichissement de la pensée, des impressions et donc de la réception des textes. L'étude des écrits théoriques et des programmes m'a appris que les trois pans de ma réflexion que sont la lecture analytique, l'analyse des œuvres d'art et l'approche de l'Histoire des Arts en général s'appréhendent dans un cadre complexe, mis en question tant dans ses pratiques que dans ses finalités, ce qui rend d'autant plus actuelle pour moi la nécessité de conjuguer mes constats en tant que professeur de français confrontée à ces questions et les enjeux pédagogiques et didactiques posés par les écrits institutionnels. Ainsi la

problématisation de mes hypothèses pourra se construire à partir d'une articulation entre les conditions théoriques et institutionnelles et les données reposant sur les constats exposés précédemment et interrogeant la question de la place des œuvres d'art au sein du cours de Français dans une perspective de conduite de la lecture analytique.

II. Enjeux théoriques et institutionnels, conditions du problème.

1. Ecrits institutionnels et tour d'horizon de la question : la lecture analytique fait débat.

La lecture analytique occupe une place prépondérante dans le cadre de l'enseignement du français. Si elle s'inscrit dans les programmes de collège, c'est véritablement au lycée qu'elle prend tout son sens puisqu'elle se trouve à l'origine de deux des exercices des Epreuves Anticipées de Français pour le baccalauréat: l'oral et le commentaire littéraire. Le Bulletin Officiel n°9 du 30 septembre 2010 présentant les programmes de lycée général et technologique fixe les objectifs de la lecture analytique comme devant viser « la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leur réactions et de leurs propositions ». Par ailleurs, il apparaît nécessaire que la lecture analytique soit « une activité de classe, un travail collectif interprétatif que le professeur orchestre », « une recherche en commun, une exploration, un cheminement, une patiente construction, un processus collectif de dévoilement du /des sens à partir d'un questionnement qui aura été adroitement établi par la classe au départ » ainsi que l'affirment M.-L Lepetit, I. Nauche, D. Stissi et J.-P Taboulot, dans *Pratiquer la lecture analytique au collège et au lycée pour développer des compétences de lecteur et préparer les élèves à l'épreuve orale des EAF*, cités par Sylviane Arh (2013 : 85). Ainsi pouvons-nous voir se détacher les attentes principales liées à la lecture analytique : une construction qui se réalise progressivement par l'intervention de tous et qui, si elle est dirigée par le professeur, doit partir des élèves. Dans ces perspectives, il convient de trouver des approches qui doivent favoriser et susciter l'engagement de l'élève en tant que sujet-lecteur en mettant en place un nouveau rapport entre lui et le texte qui passerait par l'appropriation subjective de celui-ci puis par sa restitution dans le but d'une construction progressive du sens. Il s'agit de placer les élèves dans une posture

non plus passive d'un « exercice » selon des règles précises données par des consignes qu'il faut absolument respecter pour « réussir » mais active de lecteur capable d'évaluer, de prendre position et de réagir par lui-même. Or, c'est là l'une des principales difficultés de nos élèves qui ne parviennent pas à concilier l'expression d'émotions et de jugements et la construction de connaissances et de compétences à mobiliser dans la lecture.

Par ailleurs, la lecture analytique fait l'objet de nombreuses critiques, liées à la manière dont elle est menée en classe, privilégiant une approche formaliste et techniciste, plus rassurante et garantissant à minima l'acquisition de connaissances qu'il est facile d'apprendre et de restituer au détriment d'une quête du sens et d'une construction de la signification. La première, qui n'est pas la moindre est celle, extraordinaire, de Valère Novarina, qui, dans *Lumières du corps*, « brûler les livres » (2006) n'hésite pas à comparer le traitement reçu par les textes littéraires présentés dans les manuels scolaires et étant censés répondre à une logique de lecture analytique comme le montre la fréquente répartition des questions en deux ou trois axes titrés à la dissection faite par un boucher, ainsi que nous le rappelle Patrick Laudet (2011 : 1) :

La scène la plus comique du *Malade imaginaire* est celle où le jeune Thomas Diafoirus, pour la charmer, propose à sa fiancée une séance de dissection : ainsi procèdent les manuels scolaires qui présentent un fragment d'œuvre recouvert d'un compliqué appareillage : notes, notules, astérisques, encadrés, flèches pointillées, renvois, rubriques, sous - notules. Un morceau de littérature s'offre à nous comme le bœuf en effigie chez le boucher : gîte à la noix, macreuse, tendron, contre - filet, second talon, bavette, flanchet, échine et jambonneau...Un morceau de texte est là comme un cadavre sur la page, ouvert et prêt à être décortiqué...Juste à côté, la panoplie de scalpels : adjuvants séquentiels, dislocuteur - sujet, morphème vectorisant, charmeur sensoriel, moteur de temporalisation, levier métaphorique, pinces carnatives, transvaseur potentiel, locutant, brumisateur spatiotemporel, prélocuteur second, écarteur de doute, phonorisateur de e muet, vecteur de métachronie, agent discursif, désagisseur vocalisant, excitant du circuit œil - corde vocale dans la lecture subvocalisée, mobilisateur oculaire du nominateur par défaut, dénominateur causal, agent chronotrope.

205. Devant le cadavre – la page arrachée au livre et que l'on épingle, devenue un objet étale et fléché - livré aux Sciences de la Communication, élèves et professeurs deviennent médecins légistes. Tout le monde est rassemblé et les instruments sont prêts pour que s'ouvre une leçon de Littérature légale.

206. Seul le cadavre sera atteint... L'utilité d'une dissection est surtout de nous enseigner comme la vie nous échappe : l'esprit du texte ne peut être touché par le scalpel... L'esprit du texte, c'est le souffle donné par toi, lecteur : l'action de ton haleine qui soulève les mots, trouve le mouvement, l'émotion, rassemble les pages, les nage, redonne vie aux lettres mortes et fait du livre un seul corps

dansant. L'esprit du texte, son souffle, est une réalité matérielle invisible et très concrète, qui restera à jamais hors d'atteinte des flèches pédagogiques. (...)

Ainsi les dérives de la lecture analytique semblent-elles laisser peu de place au lecteur, à ses émotions, aux significations dont il pourrait investir le texte et le réactualiser en regard de sa propre expérience et de sa propre vie, ce qui devrait pourtant être l'apanage de tout texte littéraire en tant qu'œuvre d'art et la garantie de sa survivance à travers les siècles, car elle impose trop souvent une recherche méthodique de ce qui fait structurellement le texte : sans aller aussi loin que Novarina, les pronoms personnels, le temps des verbes, la syntaxe, les figures de style, véritables sources d'angoisse pour les élèves... Comment éviter les redites, les relevés systématiques, la paraphrase, les idées toutes faites, la sempiternelle question « Madame, il y a des figures de style dans ce texte ? » posée à peine celui-ci distribué et comment empêcher les élèves de ne procéder qu'à une recherche méthodique et techniciste, réalisable sans même avoir compris le texte ? Les programmes actuels invitent bien à trouver un équilibre entre une dérive purement formaliste des démarches d'analyse textuelle qui oublie le sens et la question de la réception et la construction d'un « catalogue des idées » selon l'expression de Patrick Laudet (2011 : 2) – soutenue par la pensée que tout se vaut dès lors que c'est ressenti et exprimé – en omettant le travail sur la forme, pourtant incluse dans le processus de création des auteurs (comment ne pas penser au « gueuloir » de Flaubert ?). Il convient alors de concilier impressions et formes dans ce que « Ricoeur appelle d'un côté la « génialité romantique », assumant pleinement sa subjectivité et ses audaces interprétatives et la « virtuosité philologique », éprise d'objectivité et soucieuse de rigueur formelle. » (Laudet, 2011 : 2). La controverse entourant la manière dont la lecture analytique est menée en classe dissimule un enjeu bien plus important que le débat sur la pratique : elle touche en effet au statut du texte, à la place qu'on lui accorde dans le cours de français et invite à interroger l'acte de lecture. Si bien des élèves ont du mal à considérer le texte littéraire comme un objet d'art, c'est que le caractère primordial, essentiel de celui-ci n'a pas été suffisamment souligné pour permettre une reconnaissance comme tel. C'est dans cette perspective que Patrick Laudet (2011 : 2) nous propose de relire un extrait de *Pourquoi la nouvelle critique ?* de Serge Doubrovsky (1972) :

En soulignant le primat de l'œuvre, nous n'avons pas voulu un seul instant promouvoir le formalisme dont s'inspire souvent la critique anglo-saxonne. Pour nous, le sens est bien dans la matière sensible de l'objet; mais l'objet ne se referme point sur lui-même, de sorte que l'examen de ses structures ne renverrait à rien d'autre qu'au miracle de son équilibre interne. Tout objet esthétique, en fait, est l'œuvre d'un projet humain. Interroger l'œuvre et l'œuvre seule, comme nous le disions précédemment, c'est donc tenter de saisir, à travers elle, l'appel d'un esprit au nôtre, pour nous proposer une quête, et nous offrir, en définitive, un salut. A travers le texte écrit ou la pièce jouée, à travers la beauté des mots ou la rigueur de la construction, un homme parle de l'homme aux hommes. L'objet esthétique, sur ce point, ne constitue qu'un cas particulier des relations avec autrui, un mode spécial d'apparition de l'Autre (...). Ou encore, si nous percevons l'œuvre comme un ensemble de structures littéraires, c'est à condition de ne pas oublier que nous saisissons, à travers elle, selon la formule de J. Starobinski, « l'expression d'une conscience structurante ».

Finalement, c'est bien une représentation des hommes et du monde que porte tout texte littéraire et c'est à l'émergence de cela que doit tendre la lecture analytique, tant pour dégager une explication, une signification, un sens que pour atteindre ce que le texte dit des hommes et du monde. C'est pourquoi Antoine Compagnon dans *La Littérature pour quoi faire ?* (2007) affirme : « J'ai toujours résisté à ces dilemmes imposés et refusé les exclusions mutuelles qui semblaient fatales à la plupart de mes contemporains. L'étude littéraire doit et peut réparer la cassure de la forme et du sens, l'inimitié factice de la poétique et des humanités » (cité par Laudet, 2011 : 3). La solution, le moyen de réparer cette « cassure » se trouve dans le glissement du texte au lecteur. Il convient de replacer le lecteur au centre de l'activité de lecture et donc de l'activité critique en investissant la posture de sujet-lecteur dans une recherche de la source productrice de sens. Parce qu'il concrétise, organise et construit le sens, le lecteur s'implique dans son rôle d'« actualiseur » du texte, prenant en charge le champ de ses interprétations possibles sans pour autant annihiler le travail formel fourni par l'activité créatrice de l'écrivain. Dans *Du texte à l'action* (1986) de Paul Ricoeur, aux chapitres « qu'est-ce qu'un texte ? » et « expliquer et comprendre », l'auteur tente pour cela de démontrer les bénéfices pour la compréhension et la réception d'un texte d'une conciliation basée sur la synthèse de l'impression subjective et de l'objectivité formelle :

Une position purement dichotomique du problème consisterait à dire qu'il n'y a pas de rapport entre une analyse structurale du texte et une compréhension qui resterait fidèle à la tradition herméneutique romantique. Pour les analystes, partisans d'une explication sans compréhension, le texte serait une machine au fonctionnement purement interne auquel il ne faudrait poser aucune question – réputée psychologisante-, ni en amont du côté de

l'intention de l'auteur, ni en aval du côté d'un sens ou d'un message distinct de la forme même, c'est-à-dire de l'entrecroisement des codes mis en œuvre par le texte. Pour les herméneutes romantiques, en revanche, l'analyse structurale procéderait d'une objectivation étrangère au message du texte inséparable lui-même de l'intention de son auteur ; comprendre serait établir entre l'âme du lecteur et celle de l'auteur une communication, voire une communion, semblable à celle qui s'établit dans un face à face.

Ainsi, d'une part, au nom de l'objectivité du texte, tout rapport subjectif et intersubjectif sera éliminé par l'explication ; d'autre part, au nom de la subjectivité de l'approche du message toute analyse objectivante sera déclarée étrangère à la compréhension.

A cette mutuelle exclusion, j'oppose la conception plus dialectique d'une interpénétration entre compréhension et explication. Suivons le trajet de l'une à l'autre... »

Pour Patrick Laudet qui établit, dans *Revivifier la lecture analytique* (2011), la distinction entre compréhension littérale, soit ce que le texte nous dit de manière référentielle et compréhension littéraire qui conduit à une réévaluation du sens au second degré, jouant avec les significations, et pour qui la lecture analytique doit être l'équivalent littéraire de l'interprétation musicale, celle-ci a pour objectif, d'après les travaux de Ricoeur (1986) de « susciter une attention à l'actualisation du sens, à son appropriation fine et authentique par le sujet lecteur, soucieux de se forger, par la bibliothèque intérieure, une compréhension plus riche de soi et du monde. » (Laudet, 2011 : 4). Ainsi pouvons-nous constater que les enjeux de la lecture analytique aujourd'hui sont vastes : s'assurer d'une bonne compréhension littérale des textes étudiés, percevoir ce que nous dit le texte et la manière dont il nous le dit, entendre dans les mots quelque chose de l'homme et du monde et articuler cela avec une prise en compte d'un « travail d'écriture formelle » comme reconnaissance des efforts d'un auteur. C'est pourquoi, pour Patrick Laudet (2011 : 5), la compétence la plus sollicitée dans la lecture analytique est le « déploiement » plus que le « prélèvement » : « Effectuer la référence ne consiste donc pas à mettre des notes en bas de page, ou son équivalent oral ; il s'agit plutôt de donner aux textes du corps, du volume, de la résonance » (2011 : 5). Nous comprenons mieux maintenant pourquoi il est essentiel de s'interroger sans cesse sur des manières de « revivifier la lecture analytique », tant dans ce qu'elle représente dans l'imaginaire des élèves (le fameux tableau : idées / relevés / interprétations puis un plan) et ne parvient donc pas à capter leur intérêt, leurs goûts et leur plaisir tant ils y voient peu les enjeux que dans ce qu'elle est en réalité de découverte d'un texte, d'une parole en actes qui se déploie dans un équilibre précaire entre forme et sens.

2. Les Arts à l'École : écrits institutionnels et apports de la recherche en sciences de l'éducation: objet d'étude en lui-même ou médiation pédagogique ?

Originellement, l'histoire de l'art naît au XVIIIème et au XIXème siècle grâce à l'essor de l'archéologie, des bibliothèques et des collections artistiques publiques. Ses perspectives d'adéquation avec l'enseignement du français et plus largement avec le monde scolaire ne sont pas récentes. En effet, « l'intégration de l'image à l'école, puis au collège et au lycée dans le cours de français a débuté il y a bien longtemps, avec les vieux abécédaires du XIXème siècle. L'image à l'école est apparue d'ailleurs sous des formes très diverses : gravures en noir et blanc, puis en couleurs, films fixes projetés, photographies, dessins, reproductions de photogrammes, de tableaux... La nouveauté vient cependant aujourd'hui de sa promotion au rang d'objet d'étude et d'enseignement. L'image est devenue une catégorie à part entière des programmes de 1995, et en 1998 le terme de « lecture de l'image » a été introduit dans les textes officiels » (Demougin, 2012 : 104). Pourtant, l'histoire des arts reconnue comme discipline scolaire n'entre dans les programmes qu'en 1993, comme enseignement optionnel ou réservé à la filière littéraire avant d'être étendue au collège et à l'école. Le Bulletin Officiel n°25 du 22 juin 1995 précise que « l'image n'est pas tenue pour une illustration accessoire, mais pour un objet d'analyse, dont l'étude permet, sur le plan pédagogique, d'éduquer le regard, d'enrichir la sensibilité, de stimuler l'imagination, d'éveiller l'esprit critique et de développer l'expression ». Le 14 décembre 2000, la conférence de Jack Lang ouvrant un plan d' « Orientation pour une politique des arts et de la culture à l'École » affirme les enjeux d'une entrée de l'œuvre d'art dans les enseignements disciplinaires : « Étendre l'accès à l'art et à la culture, c'est « généraliser les pratiques artistiques », c'est « organiser la rencontre de tous avec l'art », c'est encore « instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres » (Kerlan, 2004 : 30). Ainsi l'art entre-t-il dans le domaine pédagogique sur un fond démocratique d'accession à la culture artistique pour tous.

La présence de l'art au sens large et plus particulièrement de l'image fixe dans les écrits institutionnels aujourd'hui s'articule autour de deux pôles. Il est présenté à la fois comme un objet d'étude et comme un support d'apprentissage, à la base de l'assimilation de connaissances issues d'autres champs disciplinaires, l'idée étant de

faire intégrer cette forme particulière de langage puis de l'associer à l'acquisition de compétences autres. Dans le cadre précis de l'enseignement du français, la dominante qui revient est la construction d'une « conscience esthétique » - au sens adopté à partir du XVIII^{ème} siècle de terme désignant l'ensemble des sensations et des sentiments provoqués par l'œuvre d'art -, l'enrichissement d'un fond culturel, le développement d'un jugement de goût et d'une autonomie critique et le déploiement d'une attitude réflexive. Ainsi le texte de cadrage du socle commun de compétences paru en 2006 invite-t-il à la croissance d'une « culture humaniste » à la construction de laquelle l'enseignement littéraire participe, contribuant « à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité » de manière à enrichir « la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques ». Si le mot esthétique naît au milieu du XVIII^{ème} siècle en tant qu'étude des sensations et des sentiments provoqués par une œuvre d'art puis qu'il se développe en théorie du Beau jusqu'au renversement des perspectives opéré par Kant qui dans sa *Critique du Jugement* (1790) s'intéresse moins à l'œuvre qu'à son spectateur, Sylviane Arh (2013) note deux emplois distincts du terme « esthétique » dans les programmes. Le premier concerne une « façon de voir et de ressentir », basée sur des « appréciations subjectives », des « émotions esthétiques qui sont en elles-mêmes des jugements, donc des prises de position », « désintéressées » et « partagées », en accord avec la conception kantienne de la réception esthétique. Le second intègre l'une des six finalités du lycée à travers l'exercice de la lecture analytique visant « 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 » (Arh, 2013 : 24). Les enjeux de l'étude d'œuvres d'art en cours de français porteraient donc sur l'acquisition d'outils permettant la mise en mots et en mémoire d'expériences esthétiques conduisant à des expériences de lecteur. Michel Develay, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2, affirme dans la préface de *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique* (2004 : XX) que, pour Alain Kerlan, l'esthétique renvoie « au domaine de la sensation mais plus largement de la réhabilitation de l'univers de la sensibilité et des émotions, de la singularité et de l'intuition, de la manifestation phénoménale et de l'apparence ». Son intérêt est donc d'autant plus grand dans le champ disciplinaire qu'il permet un détachement de connaissances acquises pour un réveil à soi, une écoute des impressions provoquées par une rencontre avec l'œuvre,

une approche sensible des textes, un retour à la sensation, à l'émotion et aux sentiments dans un cadre - celui de l'école – qui ne lui fait pas toujours la part belle et qui semble même, aux yeux des élèves, trop souvent opposé à l'idée d'une expression personnelle. Pour Marc Jimenez, le domaine de l'esthétique, « c'est avant tout l'univers de la sensibilité, des émotions, de l'intuition, de la sensualité, des passions, domaine où règne une ambivalence irréductible à des symboles et à un système de notation. » (1997 : 408). Par ailleurs, le préambule du B.O n°32 du 28 août 2008 indique que « l'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. [...] Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. ». Cette année-ci voit donc l'extension à tout le lycée, le collège et l'école d'un projet de développement de la culture artistique dans le cadre des enseignements pluridisciplinaires. La place de l'image est revalorisée et le Bulletin Officiel spécial de 28 août 2008, fixant les programmes de l'enseignement du français fait de la « lecture d'image » une sous-partie indépendante de la partie « Lecture », entre « Fonder une culture humaniste » et « Lecture cursive, lecture analytique ». La conjugaison de ces deux dimensions pédagogiques établies par les programmes que sont l'histoire des Arts et la lecture de l'image conduisent donc nécessairement à nous interroger sur la place et le rôle de l'œuvre d'art dans l'enseignement.

Au-delà de ces décisions gouvernementales d'introduire l'œuvre d'art et son étude dans les programmes scolaires, Alain Kerlan (2004 : 60) appelle à « tenir compte de la demande d'existence subjective exprimée par les élèves » qui passe justement par la rencontre avec l'image ou par sa création. Cependant, cette association du français et de l'art doit être guidée, conduite dans une perspective d'acquisition de compétences et de connaissances. En effet, l'analyse d'image doit faire, en son nom propre, l'objet d'un apprentissage : « L'expression « lecture d'image » met sur le même plan texte et image en vertu d'une analogie reposant sur la notion du langage : cette expression repose donc sur l'idée d'un code à déchiffrer et implique la perspective d'un apprentissage » (Deschamps, 2004 : 16). Apprendre à lire une œuvre d'art exige la connaissance de notions techniques, de codes, de conventions iconiques, de symboles et de repères dont la méthode s'articule autour de quatre axes plastiques : « la forme, la composition avec les divers plans ou perspectives, les couleurs et la texture, c'est-à-dire le relief, la rugosité de la toile » (Joly, 1998 : 55). Pour les élèves, le stade premier de l'approche de l'image passe par la description dont ils ont

l'habitude, même si parfois les mots leur font défaut. Mais celle-ci peut aussi mobiliser des compétences : « La description apparaît comme la réaction la plus évidente devant une image, bien qu'elle puisse ne pas être immédiate ou ne pas être développée en premier lieu. Lorsque les apprenants s'attachent uniquement à sa description, l'image peut apparaître comme un prétexte pour nommer des référents, réinvestir du lexique ou même l'apprendre » (Muller, 2014 : 127). Par ailleurs, en classe de 2^{nde} et de 1^{ère}, les programmes invitent très clairement les enseignants à relier les objets d'étude à l'histoire des Arts et à ouvrir vers des œuvres représentatives des mouvements artistiques pour mettre en lumière les mouvements littéraires, les repères historiques et culturels, les thèmes forts communs à une époque donnée mais aussi certaines spécificités des textes comme les registres, la tonalité, l'emploi de telle ou telle image et sa visée...dans le cadre de la compétence « être capable de lire et d'analyser des images avec les textes étudiés » car au lycée, le français doit participer à « la constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ». Ainsi l'idée générale n'est-elle pas d'accroître la place de l'art dans l'enseignement mais de conjuguer efficacement et dans une perspective donnée l'éducation scolaire avec des valeurs, notamment celle éducative de l'art pour laquelle Kerlan voit de véritables enjeux sociaux, notamment dans notre monde actuel et des pratiques esthétiques, domaine de la sensibilité, de l'imagination, du corps et de l'affectivité.

III. Enjeux croisés d'une approche de la lecture analytique par l'étude d'une œuvre d'art.

1. Les conditions du problème.

L'œuvre d'art dans les programmes de français n'est pas gratuite, ni pensée pour elle-même, elle s'articule systématiquement dans le cadre de compétences plus vastes (« maîtriser le langage et sensibiliser aux arts » aux cycles 3 et 4) ou de la relation texte-image (« être capable de lire et d'analyser des images avec les textes étudiés » au lycée), la faisant hésiter entre le champ de l'enseignement particulier du français et une dimension inter/transdisciplinaire relevant de sa spécificité communicationnelle. Dans cette perspective, texte et image semblent opposés, l'un impliquant une lecture méthodologique règlementée et l'idée qu'il faut extraire un sens unique dissimulé par un travail de recherche pointilleux tandis que l'autre serait

saisissable immédiatement et globalement ouvrant le champ des possibles à une interprétation plurielle issue de ce que chacun perçoit et ressent. Martine Joly (2011) s'élève contre cette idée reçue : « Dans la pédagogie comme dans la publicité, l'image est utilisée au stade de la motivation, parce qu'elle apparaît comme plus affective, plus attirante, mais, en même temps, elle est savamment appauvrie, spécialement fabriquée, embrigadée, de façon que sa « polysémie » ne fasse pas dérapier l'interprétation de l'enfant et du consommateur. Tout un travail est entrepris sur l'image même et son contexte verbal (les commentaires des manuels scolaires, les messages linguistiques des publicités) pour canaliser une polysémie qui serait intrinsèque à l'image ». Ainsi associée à un texte, l'image serait proposée à l'évaluation dans un but précis, celui d'apporter un éclairage sur ce que dit le texte et la pluralité des sens possibles donnés à l'image ne serait liée qu'à la non-perception de ce que l'on attend de sa relation avec le texte. Cela constitue bien un appauvrissement de l'image, pensée non pas en elle-même dans ce qu'elle a à dire mais intégrée au cadre de ce que l'on veut lui faire dire, d'un objectif précis, celui de dire avec – si ce n'est à la place de – le texte. C'est ainsi qu'il faut comprendre le recours systématique et premier des élèves à l'illustration si celle-ci accompagne le texte, notamment dans les manuels scolaires. Cependant, l'image apparaît comme le support d'entrée privilégié dans un texte pour susciter l'imaginaire des élèves et l'expression de leurs émotions. Pour Martine Joly dans *Introduction à l'analyse de l'image* (2004), ce passage par l'image est essentiel car l'œuvre parle un langage universel, perceptible immédiatement avec une impression de lecture naturelle qui communique des informations instantanément accessibles et d'un haut degré de précision puisqu'elle donne à voir par sa force évocatrice. Ainsi les élèves sont-ils plus sensibles au langage iconique qu'au langage textuel, d'après Janique Laudouar (2007 : 31) car ils voient mieux la différence pour l'image entre perception et interprétation et ils ont l'impression que l'image leur parle plus que le texte : « qu'elle soit expressive ou communicative, on peut admettre qu'une image constitue en effet toujours un message pour autrui » (Joly, 1998 : 38). Selon Patrick Laudet, nos élèves manquent de littéralité sensible et soutenir l'investissement fictionnel d'un lecteur est primordial pour l'enseignant qui cherche à conduire ses élèves vers une interprétation du texte : « Prendre au sérieux ce temps de la littéralité sensible n'est pas promouvoir une approche purement subjective des textes mais un moyen de passer, en circulant entre les deux questions, du « De quoi ça me parle ? » inévitablement subjectif à un « De quoi ça parle ? » plus objectif et plus construit. »

(2011 : 6). Du point de vue des élèves plus aptes à rendre compte de leurs intuitions sur une image car persuadés qu'il y a moins de règles, de codes à respecter, le recours à celle-ci semble toujours favorisé car il est perçu comme plus évident, plus simple, plus efficace que les textes mais aussi plus personnel, plus individuel et moins discriminant du point de vue des acquis et des capacités de chacun. En effet, le tissage de liens analogiques entre le texte et l'image favorise la différenciation et l'individualisme comme l'entend Alain Kerlan, cité en Préface de son livre *L'art pour éduquer* (2004 : XV) par Diane de Saint-Jacques de l'Université de Montréal : « Le modèle esthétique en éducation que développe Alain Kerlan s'appuie sur l'individualisme compris comme l'affirmation de la subjectivité où se fabrique le lien social ; sous ce principe d'individualisme démocratique, le modèle esthétique déplace le centre de gravité de l'école des savoirs vers l'élève ou encore, pour paraphraser le discours de la réforme, du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage ». En effet, pour Alain Kerlan, le recours à l'image et la création artistique permettent le développement de la créativité, de la pensée critique, du bagage culturel, ce qui favorise le développement personnel, l'amélioration de la réussite scolaire, la création d'une source d'épanouissement et de valorisation ainsi qu'une approche par compétences transversales qui mobilise des pistes de lectures symboliques, des connaissances culturelles et alimente un réservoir de termes relatifs aux sensations, aux impressions et aux sentiments. De plus, « l'art est une méthode d'appropriation des savoirs faisant appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion : il modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et le rapport aux autres, donne confiance en soi. » (Kerlan, 2004 : 72)

Mais ce n'est pas seulement dans l'image comme accompagnement motivant d'un texte ou illustration facile de celui-ci que résident les véritables enjeux de l'utilisation de l'œuvre d'art en classe de français. Liée à un texte, l'image peut se présenter de trois façons différentes. La première, la plus évidente pour les élèves et pour les enseignants propose une illustration du texte ou d'un aspect de ce texte. Ce sont les images des manuels qui favorisent une entrée sensible dans le texte et proposent une ébauche, une première hypothèse de sens, possible avant même la lecture. L'image donne à voir ce que le texte dit dans son sens le plus simple, thématique, subjectif ou référentiel. La deuxième repose sur un principe de complémentarité : les informations fournies par l'image sont complémentaires de

celles du texte, apportent des clefs de lecture, proposent une interaction dans le déroulement de laquelle le texte a besoin de l'image et l'image a besoin du texte. La troisième propose l'établissement d'un rapport contradictoire entre le texte et l'image, invitant le lecteur-spectateur à déclencher un processus interprétatif par association et ouvrant la voie à la perception du texte comme plurielle. Le premier axe n'est pas celui qui m'intéresse dans cette réflexion car s'il permet la mise en lumière d'interactions entre l'image et le texte, il n'apporte pas d'informations supplémentaires à ce dernier. Le troisième axe ne sera pas non plus intégré à mon postulat de base car il est intéressant dans le cadre de la recherche d'éléments précis dans le texte, tels que les registres par exemple mais non dans la conduite globale de la lecture analytique. En cela, il est déjà trop avancé dans sa relation avec le texte. En revanche, le deuxième axe est celui sur lequel je veux principalement m'arrêter pour montrer que l'œuvre d'art peut être un levier pour la lecture analytique. En effet, le recours à l'image comme médiation complémentaire entre le texte et le sujet-lecteur favorise non seulement l'entrée dans le texte et sa compréhension mais également la construction d'un discours qui prend en compte à la fois la réception effective qu'en font les élèves et l'analyse de cette réception au regard des droits du texte. Pour cela, je propose de mettre en parallèle la méthode explicative de Michel Charles (cité par Pierre Malandain dans *Compte-rendu de lecture : Michel Charles, Rhétorique de la lecture, 1977*) pour le texte et la méthode d'analyse de l'image de Laurent Gervereau (2000 : 50). Tout d'abord, Michel Charles propose quatre étapes dans la progression de l'explication littéraire : la première vise à construire une « première cohérence interprétative du texte (à dominante culturelle) » ; la deuxième cherche à repérer les objets dont cette cohérence ne rend pas compte ; la troisième tend à l'élaboration d'une nouvelle construction interprétative et la quatrième sert de vérification. Dans *Voir, comprendre, analyser les images*, Laurent Gervereau (2000 : 50) explique qu'il « faut dégager la ou les thématiques d'ensemble (le sens premier) » puis examine trois méthodes d'analyses de l'image : la première concerne l'approche des historiens de l'art qui ont procédé selon deux manières (le catalogue avec description des œuvres et interprétation ou émission d'un jugement de valeur avec la critique d'art) pour justifier la réception de l'œuvre en tant qu'art : « Mais ce qui distingue l'œuvre d'art de tout autre objet, c'est qu'elle a pour « intention » d'être esthétiquement perçue » (Panofsky, 1927, cité par Gervereau, 2000 : 50) ; la deuxième analyse l'image comme un ensemble de signes, dans la tradition de Barthes et des sémiologues) et enfin, la

troisième reprend celle des historiens qui ont revalorisé l'image en tant que révélatrice des mentalités et de son contexte de production. Si l'on observe les deux méthodes sans diviser les trois qui font l'analyse de l'image mais en les pensant comme des étapes d'une même réception, nous pouvons nous apercevoir que des parallèles peuvent être établis entre le texte et l'image : la construction d'une cohérence interprétative / la description des œuvres, leur interprétation et leur jugement ; les objets dont la cohérence textuelle ne rend pas forcément compte / la recherche de signes dans l'image ; la nouvelle construction interprétative et la vérification / la démarche des historiens qui ancrent dans un contexte.

Etapas de l'analyse	Analyse du texte	Analyse de l'image
Etape 1	Construction d'une cohérence interprétative	Description d'une œuvre, interprétation et jugement
Etape 2	Recherche des objets dont la cohérence textuelle ne rend pas forcément compte	Recherche de signes dans l'image
Etape 3	Nouvelle construction interprétative et vérification	Démarche des historiens et réactualisation de l'œuvre

Ainsi pouvons-nous dire que la méthodologie d'approche de la lecture analytique d'un texte peut se construire avec et autour de celle de l'analyse de l'image et c'est cela qui va m'intéresser dans cet écrit. L'œuvre d'art permet l'appréhension d'une réalité facilitée par l'image, du point de vue des élèves comme nous avons pu le voir et l'interaction entre texte et image est applicable dans la mesure où il s'agit de deux langages : « l'image apparaît donc comme un principe dynamique qui ouvre l'accès à la réalité qu'elle reproduit, le tout par le truchement d'une langue sans laquelle elle reste muette » (Demougin, 2012 : 104). De plus, comme la démarche des historiens nous le montre, texte et image peuvent s'unir pour faire comprendre les notions de contexte de réalisation et de réception, de regard sur le monde et sur les hommes. Maryvonne Masselot-Girard dans *L'image entre oral et écrit* (2011 : 137) montre que « les représentations iconiques sont le fruit d'un « point de vue » sur le monde ». Ainsi le recours à l'image comme médiation complémentaire entre le texte

et le sujet-lecteur peut permettre à celui-ci d'actualiser des textes éloignés de sa culture et de se les approprier. Dans *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études litt. ?* Yves Citton prône une lecture actualisante : « Une lecture d'un texte passé peut être dite actualisante dès lors que (a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, (b) afin d'en tirer une modélisation capable de se reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, (c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais (d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques pour apporter un éclairage dépassant sur le présent » (cité dans Arh, 2013 : 86), ce qui favorise l'appropriation personnelle. De plus, l'image invite le lecteur à questionner sa lecture et le texte, à ne pas se fier de ses premières impressions, surtout si elles ne correspondent pas à ce qu'il lit dans l'image ou s'il n'y trouve pas de rapport. Cela induit un des éléments impérativement nécessaires à la lecture analytique : la prise de distance. Portée par l'œuvre d'art, celle-ci associe de façon équilibrée lecture et étude de l'œuvre, entre appropriation et actualisation en se détachant d'une lecture uniquement subjective ou référentielle du texte littéraire pour l'adoption d'une posture plus distanciée, celle du commentaire. C'est pourquoi Sylviane Arh (2013 : 72) n'hésite pas à intituler l'un de ses chapitres « L'image comme embrayeur d'une lecture plus distanciée ». Ainsi, si l'image apparaît souvent comme une sorte d'éloignement des objectifs de la classe de français, reste-t-elle un détour utile, souvent nécessaire, plus particulièrement adapté aux textes dont le sens résiste, plus particulièrement efficace pour donner à voir des figures de style subtiles ou des procédés complexes et plus particulièrement apte à devenir l'instrument privilégié de l'analyse de texte littéraire. C'est du moins ce que je tenterai de démontrer en présentant mes hypothèses de départ et la conduite de trois étapes d'expérimentations associant une œuvre artistique picturale à l'étude approfondie d'un texte et à la conduite de la lecture analytique afférente.

Deuxième partie – Méthodologie : trois perspectives pour une approche de la lecture analytique par l'œuvre d'art

- I. La question mise au travail : lecture de l'image, lecture du texte et sujet-lecteur
1. Les ambitions et les attentes au regard des compétences mobilisées : hypothèses.

« Dès l'enfance, les hommes ont, inscrites dans leur nature, à la fois une tendance à représenter – et l'homme se différencie des autres animaux parce qu'il est particulièrement enclin à représenter et qu'il a recours à la représentation dans ses premiers apprentissages – et une tendance à trouver du plaisir aux représentations. Nous en avons une preuve dans l'expérience pratique : nous avons plaisir à regarder les images les plus soignées des choses dont la vue nous est pénible dans la réalité, par exemple les formes d'animaux parfaitement ignobles ou de cadavres ; la raison en est qu'apprendre est un plaisir non seulement pour les philosophes, mais également pour les autres hommes (mais ce qu'il y a de commun entre eux sur ce point se limite à peu de chose) ; en effet si l'on aime à voir des images, c'est qu'en les regardant, on apprend à connaître et on conclut ce qu'est chaque chose comme lorsque l'on dit : celui-là, c'est lui » écrit Aristote dans *La Poétique* (traduction de Roselyne Dupont-Roc et Jean Lallot, 1980, chapitre IV). L'importance de l'image dans le processus d'acquisition de connaissances et de compétences est donc essentielle. Mais elle prend tout son sens aujourd'hui, dans un monde saturé d'images où aucune clef n'est donnée pour faire le tri. Ainsi apparaît une réelle nécessité de prendre un certain recul permettant de questionner l'image, de cerner ses fonctions et ses enjeux pour passer de la situation de consommateur passif à celle d'observateur actif. L'intérêt d'une étude de l'image n'est donc pas cantonné au domaine scolaire mais ouvre des perspectives d'analyse critique dans le monde. Pourtant souvent les élèves n'en voient ni l'intérêt ni le sens et je garde en tête le témoignage de cette collègue, qui, trois semaines après la rentrée, alors qu'elle venait d'étudier les œuvres de Watteau en lien avec *Les Fêtes Galantes* de Verlaine a reçu une pétition signée par parents et élèves affirmant qu'ils avaient « perdu leur temps à regarder des tableaux au lieu de travailler le Brevet » sans même envisager l'éventualité de la construction d'une relation entre le texte et l'image. Dans ce contexte, utiliser l'œuvre d'art comme levier pour la lecture analytique semble être un pari risqué. Pourtant les compétences mises en question dans cet exercice sont primordiales. En effet, le recours à l'image, à l'œuvre d'art comme point

de départ de la lecture peut susciter l'invention, donner à rêver, favoriser le développement des images mentales, réveiller l'imagination en alliant l'intellectuel au sensible et en permettant à l'élève de s'approprier les codes spécifiques à la construction du sens et par là-même tendre à une lecture interprétative qui lui soit personnelle tout en étant prouvée en regard des droits du texte : « Au collège comme au lycée, les images en effet, incitent à la lecture en donnant le branle à l'imagination ou en rendant d'abord visible ce qu'on cherche à rendre lisible » affirment Claudine Dubois et Marlène Guillou (2010 : 6). Ainsi est convoquée la nécessité d'un regard qui en se mettant en mots agit comme une parole performatrice.

Plusieurs compétences sont mobilisées et j'attends effectivement de les voir apparaître chez mes élèves : construction d'une conscience esthétique, enrichissement et conservation d'un répertoire culturel et affectif personnel, développement de l'autonomie critique, création d'une relation esthétique et personnelle avec les œuvres artistiques et littéraires, prise en compte d'une pluralité d'interprétation, mobilisation d'un capital affectif, expérientiel, cognitif, linguistique et culturel, engagement personnel dans la lecture et importance accordée à une attitude réflexive au regard des droits du texte. Je souhaite voir mes élèves réagir de manière personnelle aux œuvres proposées et s'interroger sur les textes et leur lien avec l'œuvre mise en miroir. Mon idée est de transformer la classe en une communauté interprétative, comme ce qui est recommandé dans le cadre de la lecture analytique qui doit se construire de manière collaborative par une approche qui favorise et suscite l'engagement du sujet-lecteur et de mettre en place un nouveau rapport entre les lecteurs et l'œuvre d'art. Je voudrais construire chez mes élèves une posture de lecteur critique qui prend goût à la réflexion sur les textes et aux questionnements littéraires en plaçant les élèves « en situation d'interpréter, d'évaluer et de réagir par eux-mêmes » et en construisant « la lecture avec les élèves au lieu de leur proposer une interprétation préconçue » ainsi que le préconise le Bilan des évaluations PISA de 2011 (p.60-61). J'attends de mes élèves une pleine et entière coopération dans ce travail collaboratif car, avec Umberto Eco, je vois la « coopération du lecteur comme condition d'actualisation » (1979 : 64). Par ailleurs, lorsqu'elle passe par l'image, la relation à la lecture se fait autre car elle convoque imagination, imaginaire et créativité. Il convient ici, avec Claudine Dubois et Marlène Guillou (2010 : 7) de distinguer l'imagination, « le rappel à la conscience des perceptions passées et la création

d'images nouvelles [...] qui naît du désir, désir qui tend à la réactualisation d'une présence [...] fortement reliée à l'inconscient » entraînant « le sujet hors du réel » et imaginaire, dont « l'étymologie nous renvoie à image et imagination » mais pour lequel « l'image est le produit d'une activité psychologique par laquelle un individu évoque les propriétés d'un objet absent, le terme « évoquer » renvoyant à l'idée que toute réalité n'est pas forcément restituée dans l'image, que cette dernière n'est pas toujours une copie conforme » et que « ces images intègrent tous les éléments du monde réel, mais le sujet est libre de les déconstruire et les reconstruire à sa guise, de les associer de la façon la plus insolite et fantaisiste qui soit » et « si l'imaginaire est cette relation qui s'installe entre un sujet et un objet de savoir, souvent symbolisé, qu'il essaie de comprendre, la relation passe par des images que le sujet a constituées, emmagasinées depuis sa naissance et qui appartiennent le plus souvent au domaine de l'inconscient. C'est la présence d'un tiers qui les identifie comme telles et ce, très souvent par le canal de l'esthétique. ». Nous pouvons donc penser l'œuvre d'art mobilisée dans le cadre d'un exercice de lecture analytique comme ce tiers qui va réveiller imagination et imaginaire dans une perspective de construction du sens et ce qui m'intéresse tout particulièrement, ce sont justement les manifestations de cette implication du lecteur dans sa lecture. Quant à la créativité, Tony Buzan, psychologue et créateur du concept de la carte heuristique définit la créativité comme la capacité à générer de la pensée, à trouver des associations entre les disciplines, les éléments et les concepts, à être original, à voir les choses sous plusieurs angles et de différents points de vue, convoquant l'idée que l'élève est plus performant lorsque l'on convoque ses différents sens et ses intelligences multiples. Il affirme également l'importance primordiale de la créativité dans le processus de résolution de problèmes. C'est pourquoi je souhaite mener mes élèves à adopter une posture de critique littéraire au sens développé par Antoine Compagnon (2014 : 20) : « Par critique littéraire, j'entends un discours sur les œuvres littéraires qui met l'accent sur l'expérience de la lecture qui décrit, interprète, évalue le sens et l'effet que les œuvres ont sur les (bons) lecteurs mais aussi sur des lecteurs qui ne sont pas nécessairement savants ni professionnels ». L'image parce qu'elle semble plus accessible aux élèves permet l'adoption de cette posture de critique littéraire, sans pour autant défavoriser les élèves les moins prompts à l'analyse, à la compréhension ou à la construction du sens. Ainsi, paradoxalement, une image comme point de départ de la lecture analytique n'est-elle pas un enfermement strict dans un monde déjà construit qu'il suffit de restituer mais

un véritable appel à l'appropriation d'un regard qui utilisera comme levier sa propre perception et sa propre réception pour produire à son tour une signification. Et cela a un impact à différents niveaux, tous intéressants dans la perspective d'apprentissage en construction : sur le plan de la culture par la proposition d'un cadre inattendu et stimulant pour la pensée qui permet d'entrer de manière active dans ce monde différent du quotidien ; sur le terrain cognitif grâce à l'appréhension de pratiques artistiques qui jouent un rôle essentiel dans la diversification des modes de production de savoir, la création favorisant la connaissance et l'investigation et dans le développement d'un autre rapport à la matière (rapport non-utilitariste à un matériau souvent « pauvre »), d'une autre relation au temps (du temps de la production à celui de la réception), une autre perception de l'espace (de la page au tableau et vice-versa). Ces pratiques rendent compte d'une pensée humaine en actes qui ouvre la lecture aux représentations du monde que portent les textes.

Mes hypothèses de travail, répondant à la problématique :

→ Dans quelle mesure la sollicitation des élèves comme récepteurs d'œuvre d'art favorise-t-elle leur implication, leur permet-elle d'accéder à la construction d'un univers sémantiquement, symboliquement et sémiologiquement plus complexe et les conduit-elle à devenir des sujets-lecteurs ?

sont donc les suivantes : il me semble initialement essentiel d'observer la possibilité d'enrichir et de repenser la lecture analytique à la lumière de l'œuvre d'art dans le but de mobiliser davantage les impressions des élèves, d'ouvrir la possibilité à de nouvelles interprétations, de permettre l'expression en mots d'un regard pour construire le sens d'un texte puis la lecture analytique afférente et développer une véritable position de sujet-lecteur des élèves en classe face aux textes proposés car il me semble que le recours à l'œuvre d'art permet d'asseoir et d'affirmer l'implication des élèves. Dans la construction de ma grille méthodologique, je me suis intéressée aux postures de lecture telles que les définit Dominique Bucheton (1999), soit comme des « modes de lire intégrés, devenus non-conscients, construits dans l'histoire de la lecture de chaque sujet, convoqués en fonction de la tâche de lecture, du contexte et de ses enjeux, ainsi que de la spécificité du texte ». Anne Vibert (2013 : 6) les récapitule ainsi, dans *Faire place au sujet-lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au lycée ?*

Posture 1. Le texte tâche. La lecture est ratée : le texte de l'élève a l'apparence d'une tâche scolaire, dépourvue de signification ou dangereuse (écrire dévoile). Formes diverses de refus ou sabotage de l'activité demandée (lecture partielle du texte ou très superficielle, avec confusions sur personnages et actions, description technique sans début de construction d'une signification).

Posture 2. Le texte action. Le lecteur se situe au niveau des personnages qu'il prend pour des personnes. Il cherche à bien les comprendre, à s'expliquer leurs motivations, la logique de leurs actions. Pour comprendre les actes des personnages, il met en œuvre son propre système de valeurs morales. Attitude qui l'amène parfois à exprimer son émotion pour les personnages du texte (pitié, sympathie, rejet), pour les personnes réelles que ces personnages symbolisent ou évoquent (« Cela doit être dur »), pour lui-même lorsqu'il actualise, par la lecture, ses peurs ou fantasmes (il lit alors le récit comme un miroir de ce qu'il vit ou pourrait vivre). Mais l'élève ne confond pas pour autant le récit avec la réalité : il joue simplement le jeu de la fiction, jeu qui peut aller jusqu'au jugement des personnages.

Posture 3. Le texte signe. Le texte proposé est lu comme une fable et le lecteur prend le texte pour une métaphore du message de l'auteur qui reste à déchiffrer derrière la fable. Le texte lu devient le lieu d'une rencontre non avec des personnages, mais avec des idées. Il peut être perçu comme un « reflet » d'une réalité sur laquelle l'auteur veut attirer notre regard (lecture socio-historique à caractère référentiel). Il peut être perçu comme la métaphore d'une question, de valeurs mises en jeu : le lecteur questionne et analyse les thèmes, les valeurs du texte, la portée symbolique des gestes des personnages.

Posture 4. Le texte tremplin. Le lecteur utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles. Le commentaire décolle du texte ou s'élève à partir des réalités lues dans le texte. Il est l'expression du point de vue propre du lecteur. Pour certains lecteurs, on a le sentiment que le point de vue énoncé préexiste au commentaire et que le texte lu n'est qu'un prétexte.

Posture 5, ou posture lettrée : Le texte objet. Le lecteur se pose en dehors du texte et analyse le texte, ses formes, ses effets, la manière dont le texte s'y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur.

Ces cinq postures de lecture reflètent les attitudes adoptées par l'élève face à un texte inconnu. Elles traduisent une plus ou moins grande implication de l'élève lors de sa lecture. Mes élèves se situent entre les postures 2 à hauteur de 50% de la classe, 3 pour 40% de la classe et 4 pour les 10% restants. Sur la base des travaux évoqués ci-dessus, mon postulat de recherche pourrait donc être ainsi formulé : l'association entre un texte et une œuvre d'art dans le but de conduire une lecture analytique ne permettrait-elle pas un glissement de posture opéré par l'élève lui-même et qui le conduirait à investir une posture lettrée ? C'est ce que je m'efforcerai de montrer en conduisant avec mes élèves plusieurs expérimentations ainsi réparties : tout d'abord, une association simple entre une œuvre d'art et un texte qui fera l'objet d'une lecture analytique nécessitant des connaissances et une mobilisation impliquée de l'élève dans la construction du sens; puis la recherche sur internet et le choix par l'élève d'une

œuvre d'art illustrant, pour lui, un texte donné en prêtant une attention particulière aux mots-clefs utilisés dans le moteur de recherche et à la justification avancée par l'élève.

II. Passer par l'oeuvre d'art en cours : approches sur la poésie du Romantisme au Surréalisme en classe de 2^{nde}.

1. Une séquence fondée sur l'oeuvre d'art.

J'ai choisi de positionner ma réflexion sur les relations entre texte et œuvre d'art pour la construction de la lecture analytique dans le cadre d'une séquence entière intitulée « Image du corps en poésie, exercice de style ou monde à explorer ? Croisements avec la peinture » en classe de 2^{nde}. Les enjeux de cette séquence qui s'inscrit dans l'objet d'étude « La poésie du XIX^{ème} siècle au XX^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme » sont doubles. Tout d'abord, il s'agit de la première fois de l'année que nous traitons de la poésie. Nous nous sommes consacrés auparavant au roman réaliste et naturaliste dans le cadre d'une séquence de début d'année sur les incipits romanesques et d'une séquence sur la lecture intégrale de *Bel-Ami* (1885) de Maupassant. La première séquence intitulée « Présenter, se présenter... Information ou séduction ? Les incipits romanesques » a mobilisé un corpus d'incipits, ceux de *Mme Bovary* (1857) de Flaubert, du *Rouge et du Noir* (1830) de Stendhal et de *Germinal* (1885) de Zola. Au cours de cette séquence, nous avons abordé les relations entre texte et œuvre d'art en étudiant notamment en classe *Un Enterrement à Ornans* (1849-1850) de Gustave Courbet en ce qu'il a de réaliste et en illustrant *Le Chef-d'œuvre Inconnu* (1831) de Balzac, lu en lecture cursive à la maison à l'aide d'une œuvre d'art choisie et justifiée personnellement. Ce dernier exercice m'a d'ailleurs permis de me rendre compte que les élèves ne faisaient pas la distinction entre ce qu'est une œuvre d'art et ce qui n'en est pas une, me fournissant et me justifiant des images de natures très diverses : tableaux, photographies découpées dans des magazines, dessins personnels... La plupart des élèves ont choisi les œuvres qui apparaissent lorsque l'on tape « *Le Chef-d'œuvre Inconnu* Balzac » sur Google, c'est-à-dire principalement celles qui ont servi à illustrer les couvertures des différentes éditions de l'œuvre. D'autres ont dessiné, plus selon ce qu'ils avaient en tête à ce moment-là, contorsionnant ensuite l'écriture pour parvenir à justifier leur choix que selon ce que l'œuvre leur avait inspiré et une élève, sérieuse par ailleurs, a mis une photographie de hamburger car l'œuvre traitant pour elle de l'esthétique et de ce

qui est beau pour chacun, ce qu'elle trouvait « le plus beau à ce moment-là était ce hamburger ». Par ailleurs, lorsque j'ai ramassé les travaux d'élèves, plusieurs m'ont demandé quel était le tableau qu'il FALLAIT choisir et j'ai eu toutes les difficultés du monde à leur expliquer qu'il n'y avait pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses et qu'il s'agissait d'un sentiment personnel. Ainsi non seulement ai-je pu me rendre compte que les élèves n'étaient pas familiers avec cette idée d'illustration d'un texte par l'image mais qu'en plus, ils se sentaient dépassés par le terme d' « œuvre d'art » et qu'ils ne parvenaient pas à comprendre qu'ils pouvaient ne se focaliser que sur un aspect marquant pour eux du texte. Ce travail m'a éclairé sur leur lecture personnelle: superficielle par inattention aux détails ou aux lignes fortes du texte, déformée, vécue comme une contrainte et très scolaire. Cet exercice a été majoritairement raté, tant dans les choix que dans les justifications qui trahissaient un manque d'implication, d'originalité et de plaisir face à l'œuvre et face au texte, faisant apparaître les grandes disparités de mes élèves en ce qui concerne la lecture et la très forte hétérogénéité de la classe. En effet, les 2ndes dont j'ai la charge cette année présentent des niveaux très différents, tant sur le plan de l'imagination que sur le plan de la culture, de l'implication personnelle, de la maturité et de la confiance en soi. Cette classe accueille deux élèves allophones (Elvis et Firdaous), l'un arrivé en France il y a quatre ans et l'autre en octobre de cette année. Pourtant, tous restent intéressés et leur désir d'apprendre et de progresser se manifeste tous les jours dans la confiance absolue qu'ils m'accordent. Ce qui m'a le plus frappée est leur conscience de la vacuité de leur propre imagination, de la mise en forme de leur propre réception, de leurs impressions personnelles ou de leur incapacité à trouver les mots pour le dire car j'avais espéré, par ce travail, les pousser à s'impliquer, à émettre un avis sur *Le Chef-d'œuvre Inconnu* ou au moins, à creuser le choix d'une mise en image du texte.

Le deuxième enjeu crucial de cette séquence réside dans le fait que c'est par celle-ci que je vais enseigner la méthodologie du commentaire composé, moins effrayant lorsqu'il s'agit de « petits textes qui disent beaucoup de choses », faisant, à mon sens, de la poésie le meilleur genre littéraire pour initier au commentaire. En effet, il m'apparaît que le texte poétique comporte de réels avantages pour la conduite de mes réflexions sur le lien entre œuvre d'art et lecture analytique avec les élèves :

- C'est une forme d'écriture qui laisse souvent les élèves perplexes et dont ils ont même parfois un peu peur.

- Un poème représente un texte relativement court, ce qui aide les élèves à mieux trouver les informations, et bien délimité, ayant sa propre unité, ce qui permet aux élèves de pouvoir cerner le texte dans son ensemble.
- Par ailleurs, la poésie favorise les activités de prolongement, ce qui permet d'inclure l'art dans une pensée globale de ce qu'est la poésie, comme cela a été fait par de nombreux artistes. Dans ma séquence, j'en ai convoquées plusieurs, de l'écriture d'invention à la recherche sur Internet en passant par la lecture d'articles de périodiques ou d'extraits de manifeste, la réalisation soi-même d'une œuvre artistique et l'étude de l'image.
- La poésie concentre le sens par un travail important sur les mots, ce qui confère aux poèmes une certaine richesse. Cela rend intéressante la lecture analytique car le travail d'explication prend tout son sens.
- De plus, l'élève dispose de moyens bien définis pour analyser le texte. Il peut utiliser d'un poème à l'autre les mêmes outils d'analyse : disposition en strophes, sonorités, rythme, images, champs lexicaux ... ce qui permet à l'élève d'avoir des repères.
- Enfin, comme un texte poétique n'est pas toujours simple à comprendre et à analyser, cela m'a obligée à me plonger dans les textes et à en faire une étude la plus précise possible. La conséquence en a été une meilleure prise en main du cours, un meilleur questionnement et un certain enthousiasme de ma part et de la part des élèves, lié à la satisfaction d'avoir pris sur des textes à la fois beaux et en apparence difficiles à appréhender.

Il me semble donc que la poésie est un bon terrain d'apprentissage et que les méthodes que l'on applique à son étude devraient enrichir l'étude des autres textes.

C'est pourquoi je recherchais de nouvelles manières d'amener mes élèves à porter un regard plus personnel, plus critique, plus construit sur les textes. Dans ces perspectives, j'ai entièrement construit ma séquence sur la poésie sur l'utilisation à part égale de l'art et du texte, choisissant à dessein des œuvres des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles pour favoriser la contextualisation historique et culturelle en posant visuellement quelques repères d'historicité, pour décomplexer les élèves face à la poésie, qui les angoisse toujours un peu en leur proposant une entrée à laquelle ils

ont l'habitude d'être confrontés, pour valoriser l'émergence d'un regard artistique critique à la fois sur les textes et sur les œuvres et pour leur permettre de balayer les interactions qui peuvent nourrir mutuellement les arts entre eux. Par ailleurs, l'évaluation finale de cette séquence est composée d'un commentaire littéraire et de la création d'un collage restituant ce qu'évoque la poésie pour eux après cette étude. Ainsi entends-je faire passer les élèves du regard de spectateur, à la parole du lecteur puis à l'acte du créateur.

2. Une première séance d'expérimentation qui tourne à l'échec : leçons d'une séance exploratoire ou de l'importance d'une matérialisation des attendus.

La première expérimentation que je comptais mener était l'étude du magnifique poème « Sara la Baigneuse » tiré des *Orientales* (1829) de Victor Hugo accompagné du tableau *Le Bain Turc ou Bain Maure* (1870) de Jean-Léon Gérôme. Cette association me semblait particulièrement pertinente tout d'abord par les liens qui unissent les poètes romantiques et les peintres orientalistes mais aussi car l'œuvre de Jean-Léon Gérôme ne fait pas référence à tout le poème mais simplement à une partie, la moins évidente, celle où la jeune fille, prisonnière des carcans d'une société guindée se rêve en princesse orientale alanguie dans un hammam et si belle que chacun serait prêt à braver les gardes pour venir l'espionner jusque dans le harem. Je comptais donc sur le tableau pour apporter un éclairage sur ces quelques strophes, permettant de mettre en exergue la double personnalité de Sara, gênée dans la réalité et se laissant aller à des pensées érotiques dans son fantasme puis la dimension orientale et pour apporter des clefs de lecture du poème. Nous avons donc commencé l'étude par une heure d'écriture. Je n'avais distribué aux élèves que les trois premières strophes du poème et je leur avais demandé d'écrire la suite en respectant la régularité de la construction poétique et le thème utilisés par Hugo. Habités à écrire régulièrement, les élèves ont très bien vécu cette séance et les propositions d'écriture ont montré qu'ils s'étaient interrogés sur le fond et la forme, ce qui m'a permis de faire quelques remarques sur la versification puis de leur distribuer le poème entier que nous avons lu ensemble. Le lendemain, j'ai donné à mes élèves le tableau de Jean-Léon Gérôme et j'ai commencé la séance par leur faire écrire leurs impressions face à l'œuvre picturale sur le cahier. Aucun élève n'a fait le rapprochement entre le tableau

et le texte, du moins aucun ne l'a fait remarquer. Je suis donc revenue au texte et je leur ai demandé de trouver les champs lexicaux de l'eau, des qualificatifs de la femme et de l'Orient puis de donner leurs impressions sur le texte, de formuler leurs premières hypothèses et de trouver des éléments d'analyse, sans pour autant chercher à faire un plan. Voyant que les élèves délaissaient complètement l'œuvre d'art au profit du texte, je leur ai annoncé – alors que j'avais initialement prévu de ne rien leur dire et de les laisser réagir librement afin de voir jusqu'où pouvaient porter les associations d'idées entre l'œuvre picturale et le poème - que des éléments du tableau pouvaient les guider et leur donner des indications supplémentaires sur le texte et pour aiguiller leur regard, je leur ai demandé à quelle partie du poème faisait référence l'œuvre. Aucun élève n'a pu me dire ce que j'attendais, à savoir l'association du rêve et du tableau. Leurs hypothèses ne se focalisaient que sur un aspect du texte pour un aspect du tableau : la position du corps de la femme, pudiquement tourné, qui renvoyait à la strophe sur la gêne de la jeune fille à la simple idée d'un contact physique avec une mouche ; la présence d'un bassin que l'on peut rapprocher du champ lexical de l'eau dans le poème ; la blancheur de la femme... Des points de détails. Mais de la référence globale à un univers oriental, aux « larges dalles », aux vêtements nonchalamment rejetés, à l'esclave noire comme « l'eunuque » du poème et à la dimension onirique de cet univers idéalisé, rien n'a été perçu comme tel et les élèves n'ont pas vu d'autres relations possibles entre le texte et l'image qu'une éventuelle illustration de quelques informations. Mon expérimentation, ayant pour but de nourrir leur regard afin d'enrichir leur lecture était donc un véritable échec. D'ailleurs, le lendemain, les élèves qui avaient senti que je n'avais pas réussi à les mener où je le souhaitais, me demandaient très franchement où j'avais voulu en venir car finalement, je les avais également perdus. Ma tutrice était présente lors de cette séance et informée de mes objectifs et de l'expérimentation que je tentais de mener. Nous avons donc pu longuement en discuter après et nous sommes arrivées à la conclusion que l'œuvre d'art, bien que l'image entoure au quotidien nos élèves et qu'ils soient familiers avec ce média, nécessitait un enseignement en elle-même. Mon cadre théorique étant posé, j'avais déjà conscience que le regard artistique était un apprentissage et appelait à être guidé mais je ne pensais pas que cela était à ce point et j'envisageais l'immédiate prise de conscience des liens qui unissaient l'image au texte. Je crois véritablement que j'attendais une révélation chez mes élèves, de l'ordre du « Oh Madame, mais c'est la même chose que ce que nous avons lu hier ! » sur laquelle j'aurais pu rebondir mais

qui n'est jamais venue. Ma principale erreur a été de vouloir aller trop vite de l'un à l'autre, de ne pas rebondir sur les impressions qu'ils avaient notées sur leur cahier, de ne pas les interroger sur leur perception et leur réception de l'œuvre d'art afin de m'assurer que tout était bien compris et que le regard posé prenait véritablement une posture critique et analytique avant de passer au texte. J'avais peur de trop les influencer mais j'ai pris conscience que si les élèves sont effectivement environnés au quotidien d'images, ils ne savent pas pour autant forcément en saisir le sens global, le message et encore moins rapprocher les types de média que sont le texte et l'œuvre pour les alimenter mutuellement. Je me suis également rendue compte, ce qui m'a aidé pour repenser la construction de mes progressions à l'intérieur d'une séquence, que les élèves viennent à chaque cours avec un regard nouveau, sans faire de liens avec ce qui a été vu précédemment et c'est donc au professeur de réactualiser, de réveiller sans cesse les souvenirs, même d'une séance faite la veille. J'ai donc dû repenser mon cadre méthodologique et trouver un moyen de guider et de nourrir leur regard sur l'œuvre d'art avant de proposer le texte sans pour autant trop les influencer et leur donner les clefs auxquelles je souhaitais qu'ils parviennent par eux-mêmes. C'est pourquoi, me souvenant de la définition de l'association de l'écriture et du regard porté sur une œuvre artistique proposée dans *Pratiquer le dialogue arts plastiques – écriture* d'Odette et Michel Neumayer (2005 : 31) que j'avais mise en pratique pour proposer le sujet sur Pissaro, j'ai choisi d'introduire une troisième variable dans ma première expérimentation : l'écriture qui oblige à une attitude à la fois réflexive, impliquée et distanciée, permettant une entrée dans les œuvres d'art convoquant regard critique, imagination et action réfléchie. Ainsi mener une activité d'écriture préalablement à l'étude du tableau puis du texte pourrait-il aider les élèves à se centrer sur les liens unissant l'image et l'écrit dans la construction du sens car finalement « certaines pratiques scolaires de l'écriture contribuent à sédimenter chez l'élève la conviction qu'à l'école écrire se réduit à « faire des phrases sans faire de fautes » et « à « construire un texte selon les règles ». Or, écrire, c'est d'abord mettre au travail un contenu symbolique inséparable d'une forme sémiotique pour agir dans une situation » comme l'affirment Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton dans *L'écrit et l'oral réflexifs*, ce qui participe à l'idée d'une construction progressive du sens et du sujet-lecteur telle que celle à laquelle j'entends aboutir avec mes classes.

III. Vers une expérimentation...

1. Reconstruction d'une séance exploratoire : poser le cadre de l'expérimentation

J'ai donc choisi de renouveler l'expérience d'une séance exploratoire afin de me donner la possibilité d'éclaircir personnellement ce que j'attendais des élèves et la manière avec laquelle je voulais les amener à se pencher sur un texte à l'aide des éclairages d'une œuvre d'art. J'ai donc construit ma deuxième étude d'un texte de la séquence en leur proposant le tableau *Lady Lilith* (1866-68) de Dante Gabriel Rossetti, peintre préraphaélite du XIX^{ème} siècle en regard d' « Un hémisphère dans une chevelure » (1869) de Charles Baudelaire et en échelonnant des étapes bien définies :

1. Travail d'écriture en lien avec l'œuvre d'art
2. Etude approfondie du tableau *Lady Lilith* de Dante Gabriel Rossetti
3. Lecture analytique d' « Un hémisphère dans une chevelure » de Baudelaire

Etape 1 : A la maison, comme travail préalable, les élèves ont dû répondre à l'incitation suivante : « Vous écrirez le portrait physique de Lady Lilith du point de vue de l'artiste qui l'a peinte. Votre écriture devra être poétique. ». Proposé sans date ni source, ce tableau invitait les élèves à s'interroger et à formuler des hypothèses sur qui avait pu peindre ainsi cette femme. Par ailleurs, nous avons préalablement travaillé sur ce qui rend un texte poétique et sur le portrait, les élèves avaient donc toutes les clefs pour réaliser ce travail dans les meilleures conditions possibles. En classe, certains, une dizaine ont lu leur texte devant la classe (pour mettre en application la question de la réactualisation de ce qui est fait précédemment comme expliqué ci-dessus) puis j'ai ramassé tous les écrits pour deux raisons : la première, très factuelle, pour voir ce qu'ils avaient produit et la seconde, pour qu'ils gardent l'impression de ce qu'ils avaient écrit mais pas seulement les mots exacts et afin qu'ils ne fassent pas qu'une simple relecture de ce qu'ils avaient déjà travaillé lorsque nous analyserions le tableau. Très réussies en termes de qualité et d'investissement (aucun problème d'inspiration n'a été à déplorer, au contraire la plupart des écrits environnent les trente lignes), leurs productions écrites sont représentatives d'une véritable implication personnelle dans le regard qu'ils ont porté sur l'œuvre et nous pouvons détacher deux grands ensembles. L'un est de l'ordre de la description pure, les élèves ont observé le tableau, en ont défini les grands thèmes, les grands axes de lecture et de composition tel que nous l'avions déjà fait en classe ensemble en lecture d'image. Ainsi ont-ils pu identifier

les différents éléments du tableau, la composition générale, les correspondances de couleurs (ruban-lèvres-roses), les contrastes, la lumière, le décor, les différents plans... Cependant, la plupart est allée beaucoup plus loin et a construit des écrits reflétant une véritable démarche d'interprétation, tentant de trouver des clefs de lecture plus approfondies et reflétant une véritable volonté de s'impliquer personnellement dans l'explication de l'œuvre.

Je détaillerai ces aspects dans un tableau reprenant les grands axes de compréhension, tout d'abord de description puis d'interprétation, repérés par les élèves dans leurs écrits.

1^{er} niveau de lecture : description de l'œuvre selon les deux définitions proposées pour l'action de décrire au sens figuré et par extension selon le CNRTL :

1. « Représenter en détail par écrit ou oralement, certains traits apparents d'un animé ou d'un inanimé. »
2. « Donner une idée de quelque chose, en fournir une première approche à l'aide de traits directement observables. »

<p>Caractéristiques physiques de la femme :</p>	<p>Ses lèvres : « Tes lèvres si douces que j'ai sans arrêt envie d'embrasser » (Maéva), « et tes si belles lèvres, pulpeuses d'un rouge fin... » (Charlyne), « tes lèvres me donnent envie de les embrasser » (Lionel), « tes jolies lèvres rouges... » (Coraline), « tes lèvres rouges, telles une rose » (Matthéo), « tes lèvres rouge comme une rose » (Coralie) « tes exquisives lèvres ardentes » (Lucien), « tes lèvres d'un rouge passion semblable à la couleur de ton ruban noué à ton poignet me font frémir d'envie de les embrasser » (Anne-Flore), « tes lèvres sont sensuelles, charnues et agréables à regarder. Elles me donnent l'envie de les embrasser tendrement » (Lisa), « le rouge de tes lèvres me fait penser aux belles roses rouges du jardin » (Jennifer), « tes lèvres d'un rouge égal à la couleur d'une rose sont assortis à ton ruban qui trône sur ton poignet » (Lola), « Elle a les</p>
--	--

lèvres teintées d'un rouge tout comme son bracelet autour de son poignet si fin que je n'oserais le toucher et la fleur qui serait sans doute une jolie rose rouge qui reflèterait l'élégance de cette femme » (Laura)

Ses yeux : « tes yeux sont d'un marron perçant » (Axel), « quand je regarde le ciel bleu, je pense à tes beaux yeux » (Elvis), « ton regard perçant est fixé sur ce miroir qui reflète ta beauté » (Coraline), « je me perds dans ton regard bleu saphir » (Firdaous), « et tes yeux qui reflètent tout ce qui sommeille en toi » (Matthéo), « ton regard si sûr et délicat à la fois », « tes perles brillent à la lumière et me regardent » (Lucien), « tes yeux bleus tels l'eau des mers chaudes » (Anne-Flore), « tes yeux sont si bleus, d'un bleu azur et si ténébreux, que je ne cesserai de les regarder » (Coralie), « ton regard perçant » (Lisa), « ton beau et tendre regard qui regarde dans le vide en peignant ta belle chevelure me donne chaud au cœur » (Jennifer), « tes yeux qui m'ont fait rêver [...] tes yeux si bleus comme l'Océan Pacifique » » (Wassim), « tes jolis yeux bleus, regardant vers le bas m'ont l'air perdus dans tes pensées lointaines. On pourrait se noyer dans ce bleu comme nous pouvons nous noyer dans un océan. » (Nolwen), « la surprenante couleur de tes yeux, vert jaspe » (Maël)

Sa peau : « ta peau douce me manque » (Elvis), « ta peau pâle fait ressortir ta rousseur par la chaleur du soleil, chaque jour à la même heure » (Théo), « ta peau si pâle comme de l'ivoire » (Anne-Flore), « une peau lisse et blanche comme de la neige » (Coralie), « cette peau qui est la tienne me donne envie [...] de la couvrir de baisers » (Lisa), « ta peau blanche est brillante et lumineuse comme la couleur blanche des fleurs de ta

	<p>couronne » (Jennifer), « ta peau est aussi blanche... » (Lola)</p> <p>Son cou et ses épaules : « J'aimerais caresser ton cou et tes épaules dénudées » (Coraline), « en espérant un jour caresser tes épaules dénudées et ton corps séduisant et angélique » (Lucien), « j'aimerais respirer ton cou voilé de parfum » (Alexandre)</p> <p>Sa beauté : « Lady Lilith, aussi belle que la fleur rouge qui fleurit au soleil » (Maéva), « belle dame », « tu es la beauté incarnée » (Axel), « est-ce que tu ne vois pas que tout ton visage est parfait ? » (Firdaous), « Tu demanderais à ton miroir qui est la plus belle, il te dirait toi, je te le dirais aussi » (Cloé), « je voudrais lui dire à quelle point elle est belle » (Gaël), « ta beauté est un mystère » (Lucien), « je reste figé devant ta beauté » (Alexandre), « ton charme et ta grâce » (Anne-Flore), « tu es si belle que l'on pourrait se poser la question si tu es réelle. Ta beauté est équivalente à une rose en pleine éclosion. [...] Tu es la plus belle femme au monde qu'un homme puisse rêver avoir » (Lisa), « tu es une jeune femme ravissante » (Jennifer), « Oh tu es si belle, si gracieuse. Tu es la plus belle femme au monde » (Lola)</p>
<p>L'importance de la chevelure qui occupe tout le centre du tableau et les gestes associés</p>	<p>« ta soyeuse chevelure rousse » (Firdaous), « tes beaux cheveux emprisonnent mes regards et n'attirent qu'eux », « tu brosses tes cheveux roux avec tellement d'amour que j'aimerais en avoir autant de ta part » (Théo), « comme tu caresses tes longs cheveux roux avec délicatesse, départ de ta rêverie... » (Cloé), « coiffant sa chevelure de soie, rouge comme du magma » (Gaël), « Tu te peignes doucement... » (Firdaous), « tu te recoiffais, de gauche à droite, ce geste doux et soyeux qui ne peut être effectué que par</p>

	<p>une femme », « tu te regardes dans ce miroir et te coiffes, ces doux cheveux roux, toujours avec le même geste » (Matthéo), « peigner tes longs cheveux brillants » (Lucien), « un beau jour d'automne, cette saison me rappelle tes si beaux cheveux...Ondulés et lisses à la fois, ils me font penser à l'été indien. » (Alexandre), « ta chevelure d'or » (Anne-Flore), « tes cheveux que tu brosses tous les matins et qui sont si soyeux, dont j'ai envie de passer ma main dedans, ont la couleur du feu », « tes cheveux longs et bouclés me rappellent les douces vagues de la mer » (Coralie), « Toi, te brossant tes longs cheveux abondants roux flamboyant avec aisance... » (Lisa), « la belle et longue chevelure rousse qui sublime ton beau visage rayonnant comme les rayons du soleil.[...] Tes cheveux flamboient par le reflet du soleil entrant par la fenêtre » (Jennifer), « Tes cheveux si longs d'une couleur extravagante... » (Wassim), « cette belle chevelure rousse aux reflets blonds » (Nolwen), « tes cheveux longs et ondulés me donnent envie de m'allonger auprès de toi et de passer ma main dedans » (Lola), « tes cheveux dignes d'une longue flamme » (Mathis), « ta douce chevelure frisée aux douces couleurs de l'automne » (Charlyne), « ta chevelure de feu » (Pierre)</p>
<p>L'habillement de la femme</p>	<p>Sa robe : « et tes belles épaules dénudées, mises en valeur par cette belle nuisette douce comme la soie, sur laquelle tu as posé ta jolie couronne de fleurs, toutes faites de roses blanches qui représentent toute la pureté » (Charlyne), « la douce et monotone chemise que tu portais ne faisait qu'accentuer ta beauté » (Maël), « Ta belle robe blanche fait ressortir tes beaux yeux bleus qui brillent » (Ronan), « Ta chemise de nuit, vaporeuse, découvre tes épaules blanches et pures.</p>

	<p>Elle laisse deviner ton décolleté dans lequel je coulerais avec plaisir mon regard rêveur. » (Lionel), « ta longue robe blanche est comme celle d'une mariée » (Coraline), « tu portes ta nuisette blanche où transparaît ta peau blanche comme la porcelaine » (Firdaous), « ta grande robe blanche se mélange à ta peau douce » (Théo), « j'ai l'impression que tu es nue tellement ta robe se confond avec ta peau » (Cloé), « dans votre robe de satin » (Anne-Flore), « ta chemisette » (Lola), « ta robe peut sembler belle mais selon moi, elle renferme un joyau » (Mathis), « tu étais vêtue d'une délicate et scintillante robe de couleur d'ivoire et d'or » (Matthéo)</p> <p>Le ruban : « le long ruban rouge accroché à ton poignet te donne un air raffiné » (Coraline), « cache ces jolis poignets à l'aide de ce petit ruban » (Charlyne), « le ruban rouge donne de la couleur à ton corps comme cette fleur donne de la couleur à ton vase » (Théo), « ton ruban rouge à ton poignet gauche » (Coralie), « ce petit ruban rouge que tu portes à merveille au poignet reflète ce sublime rouge à lèvres que tu portes en ce moment. » (Nolwen), « ce ruban d'un rouge délicat rappelant celui de tes lèvres maquillées... » (Pierre)</p>
<p>Les accessoires</p>	<p>Le fauteuil : « tu te trouves là, assise dans ton fauteuil de cuir... » (Charlyne), « le fauteuil en soie... » (Théo), « un fauteuil brodé d'or » (Matthéo), « sur une chaise de cuir » (Lucien), « trône d'ébène » (Pierre)</p> <p>Le miroir : « dans ce petit miroir de poche que tu tiens où ta beauté se reflète, à travers lequel tu peux apercevoir ton regard » (Charlyne), « ce miroir [...] reflétait ton visage angélique » (Maël), « tu regardes en ton miroir d'ivoire » (Firdaous), « tu admires ta beauté dans ton miroir » (Cloé), « ta beauté se reflète sur ton</p>

	<p>miroir identique au miroir que peut former un lac » (Jennifer), « tu regardes ton miroir d'une manière pensive » (Lola), « le regard négligemment posé sur ton reflet » (Mathis), « se regardant dans le petit miroir avec un visage sombre et triste » (Laura)</p> <p>Le peigne : « ce peigne qui caresse tes cheveux » (Lionel)</p> <p>Le chandelier et le parfum : « non loin de ce beau chandelier se trouve ton doux parfum à l'eau de rose, avec lequel je pourrais reconnaître ton odeur parmi des milliers » (Charlyne), « ces bougies éclairant ta peau les soirs de pluie » (Matthéo)</p> <p>Le mobilier : « ce tiroir dans le noir cache un peu d'espoir », « la table de chevet où il y a des fleurs et un parfum aux douces senteurs du beau printemps » (Théo), « cette étagère fermée renfermant tes plus petits secrets comme les plus grands » (Matthéo)</p> <p>La fenêtre : « la fenêtre reflète le hêtre et la belle herbe verte » (Théo), « cette fenêtre donnant sur une forêt redevenue verte par le printemps » (Matthéo)</p> <p>Les fleurs et la nature: « tu aimes les fleurs » (Cloé), « Et que dire de la nature qui t'entoure, ces roses blanches agrippées au mur... » (Matthéo), « les fleurs qui t'entourent sont inférieures à ta beauté » (Lola), « Elle est entourée de fleurs blanches aussi pures que son visage qui ne reflète aucun air » (Laura)</p>
<p>La lumière</p>	<p>« il n'y a que très peu de lumière dans cette belle pièce » (Théo), « à la fraîcheur de l'aube » (Lucien), « ton corps illuminé par la lumière du soleil » (Jennifer), « cette brume matinale » (Charlyne), « cette fenêtre ouverte qui vient déposer toute la lumière du jour et refléter sur ta robe sa clarté » (Pierre)</p>

L'attitude du corps	« Dans cette position nonchalante, tu restes la plus charmante » (Coraline)
----------------------------	---

2^{ème} niveau de lecture: interprétation de l'œuvre selon les deux définitions proposées pour l'action d'interpréter selon le CNRTL :

- 1. Expliquer, chercher à rendre compréhensible ce qui est dense, compliqué, ambigu.**
- 2. Donner un sens personnel, parmi d'autres possibles, à un acte, à un fait, dont l'explication n'apparaît pas de manière évidente.**

La première et la deuxième personne du singulier	La plupart des élèves, sauf deux, a choisi de traiter le sujet en employant la première personne du singulier pour le peintre et la deuxième personne du singulier pour Lady Lilith, ce qui a accru l'identification de la classe à l'artiste et l'a faite entrer plus en avant dans l'œuvre : « je te vois », « donne-moi la clef pour accéder à tes pensées, donne-moi la porte pour accéder à ton coeur » (Mathis), « tu es celle qui guide mes pas » (Lola), « tu es la seule personne qui arrive à combler mes journées » (Jennifer), « ma chère et précieuse Lilith », « je pense à toi tout le temps, tu envahis mes pensées » (Lisa). Certains ont même choisi le format de la lettre, du message dans leur écrit : « J'espère que quand tu verras ce message, tu comprendras » (Brian), « Je finirai cette lettre par te dire que tes lèvres... » (Cloé), « Voici plusieurs mois qu'on ne s'est pas vu. Je suis désolé de ne pas avoir pu t'écrire avant » (Elvis), « je ne peux m'empêcher d'écrire ceci, je ne peux m'empêcher de t'aimer » (Maël)
Entrée dans l'intimité	Certains élèves ont vu dans l'œuvre des traces de voyeurisme, d'intrusion dans une intimité censée être cachée, violée par le regard du peintre : « je te surprends en train de coiffer ta chevelure de feu... »

	<p>(Lola), « je te contemple à la fraîcheur de l'aube [...] je t'observe chaque matin d'un œil amoureux... » (Lucien), « Chaque matin, je vais te voir, je me penche par la fenêtre seulement pour te voir comment tu te peignes les cheveux. Tu sais que je suis là, tu me sens derrière toi et tu ralentis tes mouvement pour me séduire » (Firdaous), « je pourrais rester là à t'admirer durant de longues heures entières... », « Nombre de fois je t'observe lors de cette brume matinale, si pensive tu es lorsque tu viens de te réveiller » (Charlyne), « A quoi penses-tu dans ces moments, seule dans ton intimité avec tes manières de femme qui cherche à plaire, souhaites-tu me plaire ? », « A ce moment secret où je te surprends... » (Pierre)</p>
<p>Expression de l'amour et idéalisation de la femme</p>	<p>Tous les élèves ont choisi d'exprimer l'amour que le peintre porte à la femme qu'il a représentée. Ils l'ont justifié par la beauté du modèle, la présence des fleurs, l'instant choisi pour être représenté... qui impliquent un regard amoureux : « Oh ma bien-aimée, sans ton amour, je ne suis rien, rien qu'un corps sans âme, sans vie » (Anne-Flore), « Si je te décris ainsi, ce n'est pas anodin, c'est car cette personne que j'aime tant et que j'admire tant, c'est toi » (Nolwen). Certains élèves se sont penchés sur l'idée qu'une telle femme ne pouvait être réelle mais devait représenter la femme idéale pour le peintre : « une femme aussi belle que toi n'existe pas dans le monde réel » (Jennifer), « Je tombe amoureux de toi, Lady Lilith. J'ai besoin de ta présence à mes côtés. Tu es l'unique. Je t'aime » (Cloé), « ton corps et amour et ton esprit est pureté » (Axel)</p>
<p>Expression du désir charnel et érotisation de l'œuvre</p>	<p>Certains élèves sont allés plus loin, exprimant un amour charnel, un désir érotique né de la contemplation du modèle : « je rêve de frôler et embrasser ton corps</p>

	<p>illuminé par la lumière du soleil » (Jennifer), « espérant un jour caresser tes épaules dénudées et ton corps séduisant et angélique », « tes exquisives lèvres ardentes » (Lucien), « comme tu caresses tes longs cheveux roux, j'aimerais que tu me caresses, avec la même délicatesse », « j'ai l'impression que tu es nue tellement ta robe se confond à ta peau » (Cloé), « ta chemise de nuit, vaporeuse, découvre tes épaules blanches et pures. Elle laisse deviner ton décolleté dans lequel je coulerais avec plaisir mon regard rêveur. Je sens la fièvre qui monte en moi quand je te regarde, ainsi parée, prête à rejoindre les rêves que je fais.» (Lionel), « je suis gourmand de ta peau sucrée » (Ronan), « j'ai envie de toi à chaque fois que je te vois. Je te regarde langoureusement quand tu te peignes et j'imagine des histoires défendues » (Axel), « ta sensualité est aussi profonde que la surprenante couleur de tes yeux, vert jaspe » (Maël), « Et tes si belles lèvres pulpeuses d'un rouge fin, ne t'es-tu jamais demandée à quel point voulais-je les effleurer ? », « afin que personne autre que moi ne puisse avoir le sentiment de te désirer encore un peu plus » (Charlyne), « Plus je descends et plus j'ai envie d'en découvrir, de découvrir ton corps parfait derrière ta chemise de nuit et ce ruban d'un rouge délicat rappelant celui de tes lèvres maquillées comme une fraise à laquelle j'aimerais goûter, mais je m'égare... » (Pierre)</p>
<p>Figure de la femme inaccessible</p>	<p>Quelques élèves ont choisi de faire de Lady Lilith une femme aimée mais inaccessible dont l'absorption dans le brossage de ses cheveux et les expressions du visage trahissent l'indifférence face à l'amoureux transi : « Ton amour est un amour impossible puisque nous sommes tous deux nés de mondes opposés qui ne</p>

	<p>pourront jamais se côtoyer » (Anne-Flore) Un élève a même totalement perdu de vue la description de l'œuvre et le portrait de la femme pour ne faire que la lettre d'un amoureux malheureux qui se dévoile enfin : « On se connaît depuis très longtemps, enfin...surtout moi, toi, tu ne m'a jamais dit un mot. J'aimerais beaucoup arrêté de penser à toi mais je n'y arrive pas car j'ai trop d'espoir, je n'arrête pas de me dire que j'ai peut-être une chance avec toi et qu'un jour, j'arriverais à venir t'en parler mais jusqu'à maintenant, je n'ai toujours pas réussi à venir te parler, c'est pour ça que je t'écris ce texte avec beaucoup d'amour mais aussi beaucoup de peur car je ne sais pas ce que tu vas me répondre » (Brian), « Oh ma belle Lady Lilith, si je pouvais, je t'offrirais tout ce que tu désires seulement en échange de ton amour éternel » (Maëva).</p>
<p>Dimension onirique</p>	<p>Certains élèves ont choisi de faire de la femme le point de départ de la rêverie, de la projection dans un avenir idéalisé ou du songe d'une vie à deux : « tes yeux qui m'ont fait rêver et ta voix si douce. J'ai pu rêver de ta belle silhouette si mince et de ton regard perçant » (Wassim), « j'aimerais respirer ton cou voilé de parfum. Je désirerais mieux connaître ton univers, écouter encore et encore ta douce et belle voix » (Alexandre), « quand tes perles brillent à la lumière et me regardent, je me sens emporté dans la nature sauvage. » (Lucien), « je lui ai dit : voudrais-tu d'une vie à deux ? » (Gaël), « quand je te regarde, je vois un magnifique avenir, un merveilleux futur » (Cloé), « toutes les nuits, je pense à toi, je rêve de nous-deux [...] Je vois notre avenir dans la lumière de tes yeux » (Coraline), « J'aimerais être le peigne qui caresse tes cheveux. J'aimerais toucher ta peau douce comme les pétales des roses. J'adorerais</p>

	<p>être le miroir pour refléter ton magnifique visage, ce miroir où tu plonges ton regard langoureux. » (Lionel), « j'espère que nos rêves se réaliseront » (Elvis), « Ta belle couleur rousse au soleil devient pour moi un rêve éternel. Ta belle couleur blanche pâle me fait penser à des grains de sable blancs come sur une plage. » (Ronan), « Ce visage qui reste de marbre sans que tu ne laisses paraître aucune émotion est celui que je rêve de voir chaque matin lors de mon réveil, si mystérieux est-il que jamais je ne penserais tout savoir de toi » (Charlyne)</p>
<p>Récit comme justification</p>	<p>Quelques élèves ont ébauché une trame narrative pour justifier certains aspects du tableau comme les expressions du visage de la femme, les conditions de leur rencontre...trahissant leur volonté d'ancrer l'œuvre dans une dimension globale plus étendue à un contexte de réalisation ou à un récit entier : « tu regardes ton miroir d'une manière pensive, comme si tu avais la tête dans les étoiles... » (Lola), « Nous nous sommes rencontrés un beau jour d'automne. Cette saison me rappelle tes si beaux cheveux... », « Ma douce Lady, je te sens mélancolique. Que puis-je faire pour te redonner le sourire. Je n'ai pas la solution à tes problèmes » (Alexandre), « Pendant que tu te peignes, tu fronces le nez en signe d'innocence et tu te mords les lèvres rouges comme le sang, signe d'insatisfaction : est-ce que tu ne vois pas que tout ton visage est parfait ? », « ton essence de jasmin m'étourdit et me prend dans ses bras et me réveille, jusqu'à me faire oublier toutes mes peurs, ma peur à ne pouvoir pas te contempler, à te perdre, à ne pouvoir pas te sentir, surtout à ne pouvoir pas me perdre plus jamais dans ton regard » (Firdaous)</p>

<p>Nature du tableau : une projection fantasmé du peintre</p>	<p>Quelques élèves ont choisi d'expliquer la réalisation du tableau par une projection fantasmée du peintre au sujet de l'être aimé, inexistant ou absent, donnant lieu à la création d'une image : « Tous les soirs, je pense à toi dans ta robe de satin avec ton peigne à la main » (Anne-Flore), « tous les soirs, je me réinvente la même histoire, te voir assise dans ton fauteuil, tes longs cheveux prendre le vent » (Brian), « une femme aussi belle que toi n'existe que dans les rêves » (Cloé), « A chaque fois quand je veux baisser les bras ou quand je suis triste, je pense à toi et je t'imagine, peignant tes magnifiques cheveux longs, rouge comme du feu... » (Elvis), « je ne peux me retenir de te décrire, de te peindre ou encore juste de t'admirer car tu es la seule flamme de mon cœur » (Maël)</p>
--	---

Etape 2 : A la lumière de ce que nous avons entendu lors de la lecture d'une dizaine d'écrits sur le portrait de Lady Lilith, j'ai proposé aux élèves de repartir du tableau et de lister leurs impressions, leurs remarques et leurs sentiments face à l'oeuvre. Nous avons relevé ces éléments qui ont fait apparaître, par émulation due à la discussion collective et au cours dialogué mis en place, d'autres idées qui n'avaient pas été traitées dans les productions faites à la maison comme le fait que la nature entourait parfaitement Lady Lilith, lui faisant comme un écrin de verdure, le fait que la fenêtre n'est pas une fenêtre mais un miroir qui reflète les bougies et des arbres, ce qui signifie que Lady Lilith n'est pas en intérieur mais dehors, en pleine nature – que faire alors du mobilier ?... Cela a également été l'occasion de donner quelques précisions, sur l'oeuvre tout d'abord avec le fait qu'effectivement, comme les élèves avaient pu le remarquer, le regard du peintre était bien celui d'un homme amoureux puisque Lady Lilith était l'amante de Dante Gabriel Rossetti puis sur le préraphaélisme en lui-même, reconnaissable par l'utilisation des couleurs vives, la présence d'une nature sauvage et luxuriante, la posture nonchalante du corps, l'intrusion en pleine intimité et les connotations érotiques qui en découlent. A partir de ces éléments, j'ai proposé aux élèves de réfléchir à un plan de commentaire organisé, type commentaire littéraire,

constitué de parties et de sous-parties sur le tableau de Rossetti. Les élèves ont tout d'abord été surpris et cela m'a permis de leur montrer, alors que nous avons déjà vu ensemble la méthodologie du commentaire littéraire, qu'un commentaire n'est pas un rigide exercice de baccalauréat mais une manière d'organiser la réception d'un texte, d'une image, d'une scène cinématographique et que toute analyse, partant des impressions ou de la description et conduisant à une interprétation à la manière de ce qu'ils avaient parfaitement fait dans leurs écrits pouvait être organisée de telle façon. Nous avons donc travaillé ensemble à l'élaboration d'un plan de lecture de l'œuvre d'art. Je leur ai laissé, par groupe de quatre, une demi-heure pour penser à un plan qui engloberait les éléments que nous avons trouvés. Puis nous avons mis en commun nos idées pour aboutir à un plan reprenant ce qu'ils avaient repéré dans l'œuvre. Les élèves ont beaucoup apprécié l'exercice et avaient beaucoup de choses à dire, la construction du plan a donc été facile et très peu discutée :

- I. Un décor naturel qui sert d'écrin à la femme
 1. Une atmosphère poétique
 2. Une nature extérieure, promesse de luxuriance
 3. Un mobilier donnant une impression de mystère, de secret
- II. La femme à la chevelure rousse
 1. L'importance de la place accordée à la chevelure
 2. Le portrait de la femme
 3. La femme mystérieuse, perdue dans ses rêveries

Pour le lendemain, les élèves ont dû rédiger la sous-partie de leur choix en s'appuyant sur des éléments précis tirés de l'œuvre. A nouveau, une dizaine d'entre eux a lu sa production devant toute la classe au début de la séance suivante, me permettant de réactualiser les grands axes de ce qui avait été vu la veille.

Etape 3 : J'en arrivais donc à ma partie « lecture analytique en lien avec l'œuvre d'art », étape qui s'était révélée un fiasco lors de l'analyse de « Sara la Baigneuse ». Sûre de la connaissance de *Lady Lilith*, j'ai proposé aux élèves « Un hémisphère dans une chevelure » de Charles Baudelaire, particulièrement intéressant car il validait un certain nombre d'éléments du tableau. Nous avons donc commencé par lire le texte ensemble et par faire quelques précisions sur la forme. Puis j'ai laissé une demi-heure aux élèves afin que répondant à la question « que vous évoque ce poème ? », ils jettent leurs impressions et leurs remarques sur leur cahier en leur précisant que des

clefs de compréhension et de construction du sens se trouvaient dans l'étude du tableau *Lady Lilith*. Je rappelle à ce stade de mon expérimentation que mon hypothèse de travail est la suivante : l'étude d'une œuvre d'art en classe de Français peut permettre aux élèves d'accéder à un niveau supérieur de compréhension et de construction du sens d'un texte littéraire, les faisant glisser d'un statut de lecteur passif à celui d'un sujet-lecteur impliqué. Nous avons ensuite mis en commun les éléments trouvés par les élèves. J'ai tout de suite pu constater un réel enrichissement de la réflexion des élèves sur le texte à la lumière de l'œuvre étudiée de Rossetti. En effet, les élèves ont réinvesti les éléments qu'ils avaient vu dans le tableau de Lady Lilith et ont accru leur niveau de compréhension du texte : cela s'est vu dans certains aspects d'interprétation formulés directement alors que lors de cette phase initiale d'étude d'un texte de jet brut de ce qu'ils voient ou ressentent à la première lecture, ils se contentent en général d'éléments descriptifs de premier niveau comme le temps des verbes, les pronoms personnels, les champs lexicaux principaux, le thème général... Ainsi dès la première lecture d' « Un hémisphère dans une chevelure », les élèves ont-ils mis en exergue tout un réseau de correspondances complémentaires entre le tableau de Rossetti et le poème et ont été relevées les notions :

- d'idéalisation de la femme qui contient un monde dans le poème en regard de la vision portée par le peintre sur Lady Lilith, symbole de la beauté du corps,
- de la chevelure comme point de départ de la rêverie pour Lady Lilith dans le tableau qui semble perdue dans des pensées narcissiques alors qu'elle se coiffe en se contemplant et pour le poète lorsqu'il regarde la femme qu'il aime et touche ses cheveux,
- du soin apporté à cette chevelure qui, qu'elle soit en train d'être peignée ou qu'elle soit tressée avec des mèches folles, est le centre de l'univers du peintre comme du poète,
- de l'amour évidemment porté par le peintre et le poète à la femme qu'ils dépeignent,
- de la douceur exprimée par les couleurs dans le tableau et par le langage dans le poème,
- d'une nature luxuriante, sauvage très présente dans l'œuvre picturale comme écrin à la femme et dans le poème, plus exotique, plus tropicale mais tout aussi riche, comme monde idéal à explorer,

- de l'intimité suggérée par la tenue de Lady Lilith, sa posture nonchalante, l'intervention proche du voyeurisme du regard du peintre et l'atmosphère intime du poème marquée par les emplois du "je" et du "tu" choisis par les élèves dans leur production préalable et par le champ lexical de la chambre de la femme comme cadre avec la présence, comme dans le tableau, d'éléments du mobilier: "divan", "chambre", "pots de fleurs";
- de la représentation d'un monde clos sur lui-même dans le réel mais ouvert sur l'imaginaire;
- du désir pour la femme, symboliquement exprimé dans le tableau par les couleurs rouges, la position du corps de la femme, son épaule dénudée, ses cheveux détachés et dans le poème par les références à la sensualité, à la bouche, qui devient érotisme puis désir d'ailleurs ;
- du jeu entre lumière et ombre, parties éclairées et parties sombres dans le tableau et mention à l'oxymore "dans la nuit de ta chevelure, je vois...";
- de l'importance de la description dans le poème en regard de l'abondance des détails traités dans le tableau;
- de l'universalité de la femme qui peut être toutes les autres comme une figure féminine sensuelle, point de départ d'un voyage, d'une évasion imaginaire et sensorielle vers un monde idéal.

Certains élèves se sont même aventurés sur le tissage de liens entre le tableau et le poème permettant de les comprendre non pas dans un seul sens, celui que je proposais d'utilisation de l'œuvre picturale comme clef de lecture du poème, mais bilatéralement dans une dynamique où le poème lui aussi permet de proposer des éléments d'interprétation ou de compréhension du tableau de Rossetti. Ainsi ont-ils repéré que, dans le poème, les cinq sens étaient mobilisés autour de la chevelure et que l'odorat appelait également la vue, l'ouïe, le toucher et le goût. Ils sont donc retournés au tableau pour y identifier ce qui pourrait être relatif aux cinq sens: le parfum sur la coiffeuse et les fleurs pour l'odorat, la peau, le drapé du tissu ou le soyeux de la chevelure pour le toucher... Ils ont extrapolé pour l'ouïe imaginant le vent dans les feuilles puisque Lady Lilith est en extérieur. De même, certains élèves se sont reconcentrés sur l'œuvre picturale après avoir découvert les quatre éléments dans le poème. Ainsi ont-ils affirmé que la terre était symbolisée par les arbres et les fleurs, que l'air était représenté par les bougies, que l'eau se retrouvait dans le parfum et que

le feu était présent dans la couleur de la chevelure qui se trouve associée à l'idée de séduction. Les élèves sont également retournés au tableau lorsqu'ils se sont rendus compte de l'importance du vocabulaire du souvenir dans le poème de Baudelaire : ils ont imaginé la blancheur de la femme qui les avait surpris lorsque nous avons regardé le tableau pour la première fois comme le signe qu'elle était peut-être morte et que le peintre l'avait peinte comme Baudelaire retraçait ses souvenirs, les réminiscences qu'appelle la chevelure. Je leur ai dit qu'ils allaient sûrement trop loin mais c'est la démarche qui m'intéresse ici car elle est le signe que les élèves ont su tracer tout un réseau d'interprétations croisées entre le poème et le tableau, ce qui a nourri leur réflexion et leur a permis d'aboutir, après enrichissement de quelques notions comme celle des correspondances par exemple, réflexion personnelle, puis en groupe et enfin mise en commun, à un plan de lecture analytique très proche de celui du tableau :

I. La chevelure comme point de départ de la rêverie du poète

1. Importance accordée à la chevelure
2. La femme rêvée et idéalisée
3. Réminiscence et souvenirs: les correspondances

II. Le voyage vers un monde imaginaire idéal

1. Le désir pour la femme devient un désir d'ailleurs
2. Un voyage imaginaire vers un monde idéal
3. Entre souvenir et imaginaire, réel et idéalisation, la définition de la poésie selon Baudelaire

En effet, j'ai pu, grâce au tableau, montrer aux élèves que derrière les mots, comme derrière les différents éléments d'une œuvre picturale, il y avait quelque chose de plus grand, un réseau d'interprétations qu'il était possible d'enrichir sans cesse pour peu que l'on mobilise ses perspectives de lecture. De plus, le tableau a permis aux élèves d'aboutir eux-mêmes à une définition de la poésie selon Baudelaire : partir du réel pour faire naître des sensations chez le lecteur et lui donner à voir un monde imaginaire idéal ou un univers transformé par le langage car ils sont su percevoir, en passant par l'écriture et par l'analyse du tableau l'importance de leur propre perception sur une interprétation possible dans une démarche qui, pour être valide, doit conjuguer éléments réels (descriptifs) et sensations réelles (impressions) pour aboutir à la construction du sens d'un texte. Les élèves ont ainsi accru leur implication tout d'abord

personnelle par l'écriture puis distanciée par l'analyse dans l'étude du poème de Baudelaire et en cela, ont renforcé leur posture de sujet-lecteur.

3. Œuvre d'art proposée en regard d'un texte (complémentarité).

Forte de cette expérience, j'ai voulu la pousser plus loin pour la confirmer par une expérimentation plus propice à la mise en exergue de l'enrichissement du travail interprétatif des élèves en regard d'un texte car si cette séance exploratoire m'a permis de poser mes attentes, ma méthodologie, les outils convoqués et de valider l'hypothèse suivante : **il apparaît initialement essentiel d'observer la possibilité d'enrichir et de repenser la lecture analytique à la lumière de l'œuvre d'art dans le but de mobiliser davantage les impressions des élèves, d'ouvrir la possibilité à de nouvelles interprétations, de permettre l'expression en mots d'un regard pour construire le sens d'un texte puis la lecture analytique afférente et développer une véritable position de sujet-lecteur des élèves en classe face aux textes proposés car il me semble que le recours à l'œuvre d'art permette d'asseoir et d'affirmer l'implication des élèves**, elle ne met pas suffisamment en lumière la différence qui pourrait exister entre l'étude d'un texte avec ou sans œuvre d'art à l'appui. Il s'agit donc maintenant de construire une analyse comparative faisant ressortir le degré de disparité opposant une lecture croisée art-texte ou une lecture seule du texte. Gardant en tête le cadre théorique de ma problématique - **Dans quelle mesure la sollicitation des élèves comme récepteurs d'œuvre d'art favorise-t-elle leur implication, leur permet-elle d'accéder à la construction d'un univers sémantiquement, symboliquement et sémiologiquement plus complexe et les conduit-elle à devenir des sujets-lecteurs ?** - et ne voulant pas tirer de conclusions hâtives de la séance exploratoire croisant *Lady Lilith* de Dante Gabriel Rossetti et « Un hémisphère dans une chevelure de Baudelaire », j'ai voulu proposer à nouveau une œuvre d'art établissant un rapport de complémentarité avec un texte et apportant des clefs de lecture à celui-ci pour aider à sa compréhension et à son interprétation. J'ai donc choisi de mettre en lien *La Danse de la Camargo* (1729-1730) œuvre de Nicolas Lancret tirée du style pictural de la fête galante et le poème « Mandoline » (1869) de Verlaine issu du recueil *Les Fêtes Galantes*, inspiré du courant pictural éponyme du XVIIIème siècle. Ce rapprochement me semblait particulièrement pertinent puisque dans ce second recueil de 22 poèmes, Verlaine s'est directement inspiré des peintres

de la classe poétique des fêtes galantes tels que Watteau, Fragonard, Lancret pour composer une poésie douce, musicale, festive évoquant, comme dans la peinture, les plaisirs d'une société aristocratique élégante et désinvolte, des songes amoureux et des conversations tendres mais où perce un sentiment de désespoir, d'échec, de mélancolie dans ce monde de fantaisie, proche de la Commedia dell'Arte. Si Watteau est traditionnellement choisi pour accompagner l'étude des poèmes des *Fêtes Galantes* de Verlaine, je me suis tournée vers le moins connu Lancret dont l'univers dans *La Danse de la Camargo* me semblait plus proche de « Mandoline ». Pour cette expérimentation, les objectifs étant autres – il ne s'agissait non de définir un cadre méthodologique pour moi et pour les élèves validant mes hypothèses de départ et posant les outils nécessaires mais bien de rendre compte d'une modification positive de l'implication et du rapport des élèves à la lecture analytique lorsque celle-ci s'accompagne d'une œuvre d'art – j'ai quelque peu modifié ma méthodologie en supprimant l'étape de l'analyse approfondie de l'œuvre d'art, voulant laisser plus de liberté interprétative, moins de cadrage, moins de directives aux élèves afin de leur permettre de véritablement utiliser l'œuvre comme un moyen de s'ouvrir au texte, de se l'approprier et d'accorder confiance et crédit à ses impressions comme point de départ de la construction du texte. Les étapes se sont donc déroulées en deux temps : Travail d'écriture en lien avec l'œuvre d'art

1. Etude approfondie du tableau *La Danse de la Camargo* de Nicolas Lancret
2. Lecture analytique de « Mandoline » de Verlaine

Etape 1 : Mon objectif premier étant de mesurer la différence existant dans l'analyse d'un texte lorsque celui s'accompagne d'une œuvre d'art et lorsqu'il est proposé seul, j'ai choisi de scinder la classe en deux parties sans aucune distinction de niveau de lecture, de compréhension ou d'expression. La première moitié de la classe, que j'appellerais par la suite « les scripteurs » a dû se livrer à un travail d'écriture préparatoire, comparable à celui proposé pour *Lady Lilith* et répondre à l'incitation suivante : « en vous appuyant sur ce tableau, décrivez la scène, imaginez ce qu'il se passe ». Volontairement vague, cette proposition d'écriture avait pour objectif de laisser ouvert tous les champs possibles d'interprétation et de laisser les élèves construire leurs propres hypothèses librement. L'autre moitié de la classe n'a pas eu à faire ce travail car je souhaitais pouvoir me rendre compte de la présence ou non d'une véritable différence dans l'analyse du poème de Verlaine, qui serait, selon mon

hypothèse rendue plus facile par la médiation complémentaire de l'œuvre d'art pour le premier groupe uniquement. Une fois encore, en relevant les travaux des élèves à qui je n'ai pas demandé de lire leurs productions devant la classe pour ne pas influencer le deuxième groupe, j'ai pu constater une réelle implication des « scripteurs » dans l'étude du tableau, se partageant entre description et éléments d'interprétation allant plus loin et tentant de construire un sens, une raison d'être, une explication de l'œuvre. En effet, aucune consigne quant au style de l'écriture ayant été donnée, je m'attendais à une analyse purement descriptive, celle du regard du spectateur balayant le tableau mais tous les élèves, si certains ont employé les termes techniques « premier plan, arrière-plan, tableau... » ont choisi de partir de cette étude « froide » pour construire un récit, formuler des hypothèses, inventer des éléments extrapolant sur le cadre, la raison de cette fête, les origines des personnages, leur choix de cet endroit caché en pleine nature, montrant véritablement leur capacité à dépasser la simple lecture structurelle ou formelle d'une œuvre et leur capacité de projection dans l'interprétation.

Je détaillerai à nouveau ces éléments dans un tableau pour plus de lisibilité, tout en rappelant les définitions données à la description et à l'interprétation et qui me permettent ce classement.

1^{er} niveau de lecture : description de l'œuvre selon les deux définitions proposées pour l'action de décrire au sens figuré et par extension selon le CNRTL :

1. « Représenter en détail par écrit ou oralement, certains traits apparents d'un animé ou d'un inanimé. »
2. « Donner une idée de quelque chose, en fournir une première approche à l'aide de traits directement observables. »

La nature et le cadre	« la fête était à l'extérieur, en plein air, au milieu d'un bois touffu entouré de grands arbres » (Firdaous), « dans la belle forêt où ils sont » (Théo), « dans une forêt » « il y a beaucoup de verdure » « entre deux arbres, nous pouvons apercevoir une statue [...] cette statue porte son regard en direction du couple » « une fontaine » « nous pouvons imaginer que cette scène se passe en plein milieu de l'après-midi car il y a du soleil
------------------------------	--

	<p>caché par quelques feuillages et le ciel est bien lumineux sans aucun nuage » (Nolwen), « en pleine nature » « une statue qui se confond dans le paysage » « la nature est présente partout » « les arbres resserrent l'espace pour mieux protéger les personnage » (Elvis), « il faisait beau, le soleil éclairait cet endroit » « c'était comme un paradis sur terre » (Maëva), « dans une forêt » « le temps est agréable, il y a un ciel bleu clair encombré de quelques nuages » « les arbres sont abondants, faisant un coin d'intimité, une fontaine coulent à flot dans un coin sombre » (Lisa), « dans cette forêt, se trouvent de grands arbres feuillus et verdoyants » « le ciel est bleu accompagné de nuages aussi blancs que de la crème » (Laura), « une grande forêt verte » « il y a une jolie fontaine d'eau qui est dans l'ombre » « une statue, au centre, orne cette magnifique forêt » (Cloé), « dans ce joli fond de forêt » « on pouvait voir les doux rayons du soleil passer au travers de ces arbres » « la petite fontaine de pierre sur la droite » « cette belle après-midi » (Charlyne), « en ce beau jour de printemps, où le soleil était à son comble » « dans le petit bois » (Brian), « dans cette clairière » (Alexandre)</p>
<p>Les deux personnages qui dansent, centre de l'attention</p>	<p>« ils se meuvent dans le rythme de la musique » (Firdaous), « le couple dansant attire tous les regards du public » (Théo), « nous pouvons aussi observer un couple en train de danser la valse au milieu de nombreuses personnes. Ce sont les seuls danser » (Nolwen), « notre regard se concentre sur un couple de danseurs » (Elvis), « une jeune fille vêtue d'une robe bleue ornée de fleurs roses est tenue par la taille par un homme habillé en costume rouge ayant un nœud papillon jaune autour du cou dansent gracieusement » (Lisa), « un jeune homme et une jeune femme qui</p>

	<p>dansent gracieusement » « les deux jeunes gens sont majestueux » (Coralie), « la danseuse est au centre avec le danseur. Elle est vêtue d'une robe blanche accompagnée de motifs à fleurs. Elle se tient la tête haute, le corps dégagé et les bras tendus, un vers le haut et l'autre vers le bas. Le danseur est vêtu d'un costume rouge aux manches blanches. » (Laura), « un couple dansent, ils sautillent » « le couple est dans la lumière » (Cloé), « tous deux dansaient avec une grâce telle que cela fut presque irréel aux yeux de tous » « ce jeune couple dansant » (Charlyne), « un jeune couple danse » (Alexandre)</p>
<p>Les autres personnages, spectateurs de la scène</p>	<p>« tous avaient assisté à la fête » (Firdaous) « nous voyons des hommes et des femmes assis sur des pierres, il y a un groupe d'hommes à gauche et un à droite » « il y a des personnages qui regardent le couple danser, ces personnages sont moins visibles » (Elvis), « la grande robe de la jeune femme attire le regard des hommes. Le jeune homme habillé en rouge absorbe les yeux des femmes bordant leur scène » « les spectateurs sont très attentionnés. Il y a une trentaine de personnes dans cette scène » (Théo), « tant de personnes les regardent avec admiration et envie » « d'autres regardent le couple qui danse comme s'il était le plus beau saphir d'un collier » (Lisa), « tout le monde est sur les côtés » « d'autres ont l'air de les acclamer » (Coralie), « les gens autour des danseurs regardent la scène qui se déroule. Ils sont tous habillés de robe ou de costume pour les hommes, ils se tiennent debout ou assis. Certains regardent la scène et d'autres discutent entre eux » (Laura), « des centaines de personnes » « les deux couples sont dans la lumière, les autres sont dans l'obscurité créée par les arbres » « on eut voir des</p>

	personnes regarder les deux couples » (Cloé), « certaines personnes discrètement assises sur les côtés » (Charlyne), « d'autres personnes, des amis du groupe, regardent avec attention et respect les progrès du jeune couple » (Alexandre)
Le milieu social des personnages	« c'était le banquet annuel organisé par tous les aristocrates » (Brian), « une partie des membres du château se sont réunis » (Alexandre)
La douceur de la danse en elle-même	« la danse est omniprésente dans un cadre extérieur » « les personnages de la haute société dansent en pleine nature » « tous deux font des pas de danse très précis et leurs gestes sont étudiés aussi. Il y a beaucoup de grâce » (Elvis), « un bal » (Nolwen), « ils dansent d'une manière élégante et raffinée » (Laura), « ce joli bal » (Charlyne)

2^{ème} niveau de lecture: interprétation de l'œuvre selon les deux définitions proposées pour l'action d'interpréter selon le CNRTL :

- 1. Expliquer, chercher à rendre compréhensible ce qui est dense, compliqué, ambigu.**
- 2. Donner un sens personnel, parmi d'autres possibles, à un acte, à un fait, dont l'explication n'apparaît pas de manière évidente.**

Les jeux de séduction	« l'unique désir qu'il avait été de soutenir la main de la jeune fille et de sentir comme elle se laissait entraîner entre ses bras » « il en cherchant désespérément la jeune fille qu'il tant désirait, il la trouvait [...] la jeune fille se penche et finalement il a l'opportunité de la voir [...] elle marche vers la multitude sans arrêter de regarder lui. Il aussi marche mais plus vite qu'elle, ils se rencontrent, il tend la main à lui et elle fait une révérence, signe d'approbation alors » « les battements de leurs cœurs arrivent à palpiter au même rythme »
------------------------------	--

	<p>(Firdaous) « une partie du public joue » (Théo), « il regarde la jeune femme avec un air « amoureux », on peut croire que c'est sa femme » (Laura), « un homme rempli d'espoir qu'une belle et charmante jeune femme pourrait être à ses bras à cet instant fit l'entrepreneuse démarche d'inviter l'une de ses plus grandes admiratrices à danser à ses côtés » (Charlyne)</p>
<p>La musique</p>	<p>« la douce musique créée par les musiciens » « la musique est à la fois entraînante et douce, ce qui fait un magnifique son » « un homme a bu, il chante des choses sur la musique, ce qui donne un superbe rythme à celle-ci » (Cloé), « puis soudain, une douce mélodie sortie de ces merveilleux instruments » (Charlyne), « accompagné d'un air de musique festive joué par le jeune apprenti musicien du village voisin » (Brian), « plusieurs musiciens jouent de la musique » (Alexandre)</p>
<p>La confidentialité du lieu, espace clos, hors du temps et de l'espace qui permet un sentiment de liberté et donne à la scène une dimension onirique</p>	<p>« où personne ne pouvait rien voir, ne pouvait pas juger et où ils pouvaient se sentir libres » (Firdaous) « ils ont envie de se cacher pour pouvoir danser tranquillement » (Théo), « Ils parlaient, dansaient, chantaient, comme si une bulle s'était formée autour d'eux, une bulle qui les coupait de l'espace-temps » (Maëva), « les arbres sont abondants, faisant un coin d'intimité » (Lisa), « libres de danser » (Cloé), « tous deux dansaient avec une grâce telle que cela fut presque irréel aux yeux de tous » (Charlyne)</p>
<p>L'atmosphère légère et joyeuse</p>	<p>« la nature semble participer à la gaieté et au bonheur des couples » « leurs gestes montrent un sentiment de bonheur et d'amour romantique » (Elvis) « les personnes autour des danseurs ont l'air émerveillé et intéressé en admirant cette magnifique danse » (Nolwen), « ils s'étaient tous rassemblés dans la joie et</p>

	<p>la bonne humeur » (Maëva) « ça se passe dans une forêt, comme si celle-ci est enchantée, car elle ressent toute la joie des personnes qui dansent » « le soleil est présent pour réchauffer le cœur de tout le monde » « l'harmonie et l'ambiance sont parfaites au milieu de cette forêt » « ils expriment beaucoup de joie ensemble » « tout le monde est heureux » (Lisa), « ils ont l'air heureux » (Coralie), « il fait très chaud, c'est l'été » (Cloé), « ce joli fond de forêt où l'air est si paisible » « l'on pouvait voir les doux rayons du soleil passer au travers de ces arbres » « cette douce chaleur » (Charlyne)</p>
<p>Mais qui se teinte de désespoir, de mélancolie, de vacuité, d'envie, de sentiments négatifs</p>	<p>« mais certaines personnes ont l'air triste » « d'autres ont l'air de vouloir les rejoindre mais ils n'osent pas, peut-être par peur d'avoir honte » (Coralie), « il faisait beau pour une fois, le soleil éclairait cet endroit trop souvent sombre et sinistre » (Maëva), « une femme qui a l'air triste est assise juste là » « les autres sont plutôt timides et ne dansent pas, de peur de paraître ridicules auprès des jolies dames » (Cloé), « il y a aussi les amies de la jeune femme qui danse, qui rêvent de sa beauté, envient sa grâce et son élégance quand elle danse. Tristes, elles voudraient, comme elle, avoir l'air d'un ange, flotter comme une plume » (Alexandre)</p>
<p>La dimension narrative marquée par le choix des temps du passé : imparfait de description et passé simple pour les actions de premier plan</p>	<p>« elle était couchée entre les arbres, observant comme les autres invités dansaient, avec peur de n'avoir pas l'opportunité d'être avec lui, de ne pouvoir croiser son regard avec lui » (Firdaous), « à côté d'eux, un homme invita une femme à danser, ne sachant pas quoi répondre à sa demande, lui dit rien » (Lisa), « il était un peu moins de deux heures de l'après-midi, le déjeuner venait de ses terminer » « un gentleman vêtu d'un beau</p>

	costume rouge invita sa belle sur la piste de danse » (Charlyne)
--	---

Etape 2 : Sans même passer par l'étude approfondie du tableau, les « scripteurs », que la méthodologie utilisée pour l'étude d' « Un hémisphère dans une chevelure » avait familiarisés avec le processus de médiation de l'œuvre d'art n'ont eu aucune difficulté à comprendre ce que j'attendais d'eux pour la lecture analytique. Quant à la seconde moitié de la classe, elle n'a pas été perdue dans la conduite de cette lecture analytique, procédant de la façon dont nous le faisons depuis le début de l'année : d'abord en jetant ses impressions et ses remarques puis en construisant une proposition de plan englobant les aspects relevés afin d'aboutir à la mise en relief d'un sens possible à donner au texte. Nous avons donc commencé par lire le texte ensemble et par faire quelques précisions sur la forme, sur le titre du recueil, la définition de la galanterie et du style des fêtes galantes puis sur le titre du poème, ce qui nous a permis d'écouter une mélodie jouée par une mandoline et de découvrir l'instrument (je n'ai toutefois, à cette occasion, pas mentionné le champ sémantique de la musique présent dans le poème, voulant toujours ne pas trop guider, brider les élèves). Puis j'ai laissé une demi-heure aux élèves afin que répondant toujours à la question « que vous évoque ce poème ? », ils jettent leurs impressions et leurs remarques sur leur cahier en précisant à nouveau aux scripteurs que des clefs de compréhension et de construction du sens se trouvaient dans l'étude du tableau *La Danse de la Camargo*. Comme pour chaque texte, la mise en commun s'est faite au tableau. Mais dans le cadre de mon expérimentation, j'ai coupé le tableau en deux parties : une que j'ai intitulée « Avec œuvre » et l'autre que j'ai appelée « Sans œuvre ». A chaque intervention, les élèves devaient me préciser s'ils avaient travaillé avec la peinture ou sans et leurs impressions, leurs remarques ou leurs interrogations étaient classées en fonction de ce critère. J'ai ainsi pu constater un enrichissement de la réflexion des élèves ayant travaillé avec l'œuvre picturale de Lancret, bien supérieur à celui des élèves ayant travaillé sans, que ce soit qualitativement ou quantitativement. En effet, alors que la deuxième moitié de la classe s'en est principalement tenue à des aspects descriptifs, corrects mais purement tirés d'un premier niveau de lecture, les élèves-scripteurs ont réinvesti les éléments qu'ils avaient vu dans le tableau de Lancret et ont accru leur niveau de compréhension du texte : cela s'est vu dans certains

aspects d'interprétation formulés directement. Ainsi, dès la première lecture de « Mandoline », les élèves de la première moitié de la classe ont-ils mis en écho le texte de Verlaine et *La Danse de la Camargo* pour repérer plus rapidement et avec plus de profondeur interprétative des éléments du poème dans une véritable perspective de construction du sens.

Je reproduis ici les impressions et les remarques telles qu'elles ont été formulées directement par les élèves après vingt minutes de réflexion personnelle et mises en commun sur le tableau de la classe selon la dichotomie avec ou sans tableau dans le cadre d'un cours dialogué, préalable à toute lecture analytique.

<p align="center">Avec le tableau <i>La Danse de la Camargo</i></p>	<p align="center">Sans le tableau</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Idée de l'amusement dans le poème mais sorte de critique dès la première strophe : « des propos fades » • Public composé d'hommes et de femmes qui se séduisent mutuellement (jeu de séduction) • Rôle important de la femme qui concentre toutes les attentions • Thème de l'amour dans un monde qui semble harmonieux et léger • Niveau social élevé (description détaillée des vêtements aristocrates : élégance et raffinement) • Poème qui raconte une histoire (dimension narrative) 	<ul style="list-style-type: none"> • Certaine classe sociale plutôt haute : « Leurs courtes vestes de soie, / Leurs longues robes à queues, / Leur élégance, leur joie » • Fête qui se déroule en extérieur et plutôt de nuit : « une lune rose et grise » • Thème de l'amour : « vers tendre » • Poème qui exprime la joie et la liberté : « leur joie » • Présence de la nature : atmosphère, ambiance particulière • Fête dans une campagne : étrange pour l'aristocratie • Anaphore de « c'est »

- Idée d'un cadre naturel qui entoure les personnages : décor pastoral
- Impression qu'on est sur une scène de théâtre
- Fête qui donne l'impression d'être improvisée, les personnages sont venus là comme cela, pour se promener et ils ont décidé de faire une petite fête
- Idée de la danse qui fait tout oublier: « tourbillonnent dans l'extase » et de la musique : titre du poème, « les donneurs de sérénades », « les belles écouteuses », « sous les ramures chanteuses », « la mandoline jase »
- Musicalité aussi dans les rimes du poème
- Jeu avec la lumière : personnages d'abord dans la lumière, on les distingue bien comme les danseurs dans le tableau puis dans l'ombre : « ombres » qui se confondent avec le paysage. Nuit qui tombe : « une lune rose et grise »
- Lecteur qui est un invité à la fête (noms des personnages comme si le lecteur les connaissait) mais la regarde, n'y participe pas
- Éléments plus sombres, tristes : « des propos fades », « cruelles », « molles ombres », « frissons » ->

contraste avec ambiance légère et joyeuse de la fête <ul style="list-style-type: none"> • Dimension onirique • Idée que la fête aura une fin 	
--	--

J'ai donc pu constater que l'inspiration des élèves quant à la confrontation du poème était portée par la représentation visuelle qu'ils en avaient, matérialisée par *La Danse de la Camargo* de Nicolas Lancret. Par ailleurs, comme pour *Lady Lilith*, certains élèves ont opéré un retour au tableau à partir d'éléments trouvés dans le poème. C'est le cas, par exemple, pour les couleurs : ayant remarqué un champ lexical des couleurs douces « bleues » « rose » « grise », les élèves m'ont demandé si l'utilisation de ces couleurs était une particularité du style picturale des fêtes galantes car ils les retrouvaient dans le tableau également, ce qui m'a permis de faire un point sur la peinture. Nourris des éléments trouvés par les élèves, principalement par ceux qui avaient écrit sur le tableau, complétés par quelques remarques faites sur la forme et explications notamment sur les noms des personnages, nous avons pu, ensemble cette fois-ci, construire un plan de lecture analytique.

Ainsi mon hypothèse portant sur un enrichissement et une implication accrue des élèves face au texte lorsque celui-ci est pensé dans une relation complémentaire avec une œuvre d'art s'est-elle trouvée vérifiée par la comparaison entre la construction d'un sens par la lecture analytique à la lumière d'une peinture et l'analyse d'un texte seul, ce qui prouve que les élèves ont les capacités de mobiliser tout un réseau d'impressions, d'hypothèses, d'interprétations avec une certaine aisance lorsqu'ils parviennent à se figurer de quoi il s'agit. En effet, le passage par l'œuvre d'art n'exige pas uniquement des compétences de description : elle implique également une nécessaire distanciation qui empêche une répétition d'un simple récit de l'intrigue et joue un rôle de passerelle vers le commentaire littéraire : « La rencontre d'une œuvre d'art (comme d'ailleurs la connaissance de l'histoire) nous permet de faire l'expérience, en imagination, d'autres formes d'existence, de modes de vie différents de celui dans lequel nous évoluons quotidiennement... L'expérience esthétique nous fait vivre d'autres mondes possibles et nous montre par là même la contingence, la relativité, le caractère non définitif du monde « réel » qui nous enserme » (Gianni Vattimo, *La société transparente*, 1990 : 20, cité par Kerlan, 2004 : 177). C'est toute la relation des élèves

au texte qui s'en trouve modifiée et ainsi ai-je pu constater un véritable glissement dans les postures de lecteur de mes élèves telles qu'elles sont définies par Dominique Bucheton, passant d'un niveau 2 ou 3, initié par l'étude du tableau, à 4 par l'étape qui permet aux élèves de s'exprimer librement sur leurs impressions à partir d'un texte et enfin, à un niveau 5 par le tissage de liens interprétatifs entre l'œuvre picturale et le texte.

Posture 2. Le texte action. Le lecteur se situe au niveau des personnages qu'il prend pour des personnes. Il cherche à bien les comprendre, à s'expliquer leurs motivations, la logique de leurs actions. Pour comprendre les actes des personnages, il met en œuvre son propre système de valeurs morales. Attitude qui l'amène parfois à exprimer son émotion pour les personnages du texte (pitié, sympathie, rejet), pour les personnes réelles que ces personnages symbolisent ou évoquent (« Cela doit être dur »), pour lui-même lorsqu'il actualise, par la lecture, ses peurs ou fantasmes (il lit alors le récit comme un miroir de ce qu'il vit ou pourrait vivre). Mais l'élève ne confond pas pour autant le récit avec la réalité : il joue simplement le jeu de la fiction, jeu qui peut aller jusqu'au jugement des personnages.

Posture 3. Le texte signe. Le texte proposé est lu comme une fable et le lecteur prend le texte pour une métaphore du message de l'auteur qui reste à déchiffrer derrière la fable. Le texte lu devient le lieu d'une rencontre non avec des personnages, mais avec des idées. Il peut être perçu comme un « reflet » d'une réalité sur laquelle l'auteur veut attirer notre regard (lecture socio-historique à caractère référentiel). Il peut être perçu comme la métaphore d'une question, de valeurs mises en jeu : le lecteur questionne et analyse les thèmes, les valeurs du texte, la portée symbolique des gestes des personnages.

Posture 4. Le texte tremplin. Le lecteur utilise le texte pour se laisser aller à des réflexions personnelles. Le commentaire décolle du texte ou s'élève à partir des réalités lues dans le texte. Il est l'expression du point de vue propre du lecteur. Pour certains lecteurs, on a le sentiment que le point de vue énoncé préexiste au commentaire et que le texte lu n'est qu'un prétexte.

Posture 5, ou posture lettrée : Le texte objet. Le lecteur se pose en dehors du texte et analyse le texte, ses formes, ses effets, la manière dont le texte s'y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur.

3. Œuvre d'art à rapprocher d'un texte (recherche).

Ayant montré que l'œuvre d'art permet d'enrichir la manière de s'approprier un texte et d'accroître l'implication des élèves dans les premières étapes d'une lecture analytique, les faisant accéder à un statut de sujet-lecteur portant un regard distancié et critique sur un texte, j'ai voulu aller plus loin dans mon expérimentation. Par le choix


de *Lady Lilith* pour accompagner « Un hémisphère dans une chevelure » et de *La Danse de la Camargo* pour compléter « Mandoline », il faut reconnaître que j'ai moi-même plaqué une certaine lecture personnelle et subjective de ces poèmes sur les œuvres picturales, privilégiant une scène intime de coiffure pour le premier et une fête pour le second, ne sortant pas même d'une certaine logique artistique, cherchant un équivalent artistique à l'époque, au mouvement littéraire d'appartenance ou au thème de chaque poème : ainsi n'est-il pas original de confronter poésie d'inspiration symboliste et préraphaélisme dans une adéquation d'idées et de temporalité ou encore de choisir Watteau, Fragonard ou Lancret pour un poème tiré des *Fêtes Galantes* de Verlaine. C'est pourquoi j'ai voulu renverser les postures de chacun, laisser davantage encore de liberté et demander aux élèves de trouver eux-mêmes l'œuvre d'art qui, pour eux, représenterait le plus un poème donné, mon idée principale étant qu'être capable de se faire une image mentale d'un texte, être capable de la matérialiser, proposer un document iconographique correspondant à une lecture sensible d'un texte, être capable de justifier son choix, tout cela tient déjà de l'esquisse d'un sens et du tissage de liens analogiques forts, nourris d'impression, de compréhension et d'interprétation. Mon objectif était de mettre à jour les images mentales que l'élève-lecteur se construit au moment où il lit car elles sont le fruit de sa culture personnelle, de son vécu, de son expérience antérieure de lecteur, de sa sensibilité, de tout ce qui constitue le sujet-lecteur finalement. J'ai choisi de mener cette expérimentation comme moyen d'aborder un mouvement littéraire, difficile à comprendre pour les élèves et compliqué à expliquer sans cours magistral pour le professeur : le Surréalisme, abordé à travers l'étude du poème « Union Libre » d'André Breton. J'ai voulu, avec cette démarche, rendre les élèves eux-mêmes acteurs de leurs connaissances, de leur compréhension du Surréalisme et de ses enjeux. Dans cette perspective, l'œuvre d'art devait être pensée non plus comme le point de départ de la construction du sens d'un texte mais comme l'aboutissement d'une ébauche d'interprétation subjective. En cela, j'ai pris le parti de construire mon expérimentation au CDI afin de laisser un maximum de liberté aux élèves, de permettre un minimum de recours au professeur et surtout de valoriser l'utilisation de divers outils – presse, manuels littéraires, Internet - pour la construction des connaissances globales auxquelles je voulais aboutir sur le Surréalisme et le travail de réflexion sur le poème proposé. J'ai donc choisi de me concentrer sur la question des mots-clefs, essentielle dès que l'on touche à Internet, car vouloir associer une œuvre artistique et un texte oblige à chercher des mots-clefs,


à la fois dans l'œuvre et issus de la lecture, qui expriment une forme de subjectivité et déjà un début d'interprétation. Cela me permettait de cadrer les recherches de peintures sur Internet et d'obliger les élèves à réfléchir à leur démarche. En effet, en début d'année, j'avais proposé comme sujet de restitution de la lecture à la maison du *Chef-d'œuvre Inconnu* de Balzac : « trouvez une œuvre d'art qui, pour vous, illustre bien cette nouvelle de Balzac, présentez-la et justifiez votre choix en vous appuyant sur le texte », ce qui s'était avéré être un échec total puisque les élèves avaient simplement tapé le titre de l'œuvre, cliqué sur Images et imprimé le premier résultat trouvé, souvent les couvertures des différentes éditions de l'œuvre d'ailleurs, peinant donc à justifier leur choix. Dans un moteur de recherche, les résultats issus d'une simple recherche du titre ou de l'auteur sont moins probants que ceux tirés d'une lecture subjective qui implique une première analyse, une amorce d'interprétation et une réflexion sur l'œuvre globale. Afin de garantir une progression dans l'étude du Surréalisme et de préparer petit à petit les élèves à la lecture du poème proposé, tout en m'effaçant, j'ai construit une série d'étapes de recherches à mener (annexe 13) avant de lire le poème et de chercher une œuvre d'art correspondante d'après une lecture personnelle du texte. J'ai proposé aux élèves de travailler deux par deux afin d'alléger la charge de travail et de leur permettre de confronter leurs points de vue et de nourrir leur réflexion par l'apport mutuel d'idées poussant leur interprétation toujours plus en avant, selon le principe qui se déroule entre le professeur et la classe dans un cours dialogué de lecture analytique.


Pour familiariser les élèves avec le principe des mots-clefs, je leur ai proposé une première étape partant d'un support écrit, celui des articles de périodiques issus de leur recherche des ressources du CDI concernant André Breton. La lecture des articles leur a permis de poser quelques jalons quant au Surréalisme et de rencontrer, pour la première fois pour certains, le poète André Breton et le Surréalisme. Les mots-clefs constituant la Liste 1 issue de ces articles ont principalement été tirés, sans recherche personnelle, des articles que les élèves ont surlignés. Cela les a amenés à réfléchir à la notion de mots-clefs puisque l'interdiction de souligner des phrases les obligeait à aller à l'essentiel et la synthèse qu'ils devaient faire en conclusion de cette étape leur a fait réutiliser en contexte ces mots pour résumer les articles. L'étape 2 est celle qui m'intéressait le plus dans le cadre de mon expérimentation mais la première était obligatoire afin de mobiliser l'attention des élèves, de leur faire découvrir déjà l'univers

du Surréalisme et de guider leur lecture afin de ne pas les surprendre trop lors de la découverte de ce poème difficile à aborder. J'attendais d'eux la constitution d'une liste de mots-clefs issue de leurs recherches préalables puis d'une lecture personnelle du texte proposé puis la conduite d'une démarche d'investigation sur Internet pour trouver une œuvre d'art correspondant à la représentation visuelle qu'ils se sont construite du poème. Encore une fois la dichotomie description / interprétation a été fortement marquée, certains mots appartenant à l'une ou l'autre des approches d'un texte qu'ont les élèves. Nous classerons ainsi les mots-clefs des élèves car ce qui m'intéresse de repérer est ce qu'ils convoquent lorsqu'ils doivent associer une œuvre d'art à un texte. Je présenterai les travaux des élèves, groupe par groupe, dans un tableau reprenant les mots-clefs convoqués lors de la recherche et entrés dans le moteur de recherche, l'œuvre choisie et la justification associée.


<p>Coraline Jennifer</p>	<p>Femme Corps humain Nature Religion Femme vulnérable Séduction Intime Evolution Création Spontanéité Vers libre Vocabulaire des éléments Apaisement Comparaisons Microcosme Libération de l'inconscient Sensualité Femme précieuse Contemplation Erotisation du corps humain Source d'inspiration Mouvement vertical Champ lexical de la nature Associations d'idées Temps Surréalisme.</p>	<div data-bbox="833 1003 1161 1319" data-label="Image"> </div> <p><u>Œuvre</u> : Seppo Similä, <i>Surman Loukku</i> « <i>Piège Mortel</i> ».</p> <p><u>Justification</u> : Nous avons choisi <i>Surman Loukku</i> de Seppo Similä, on trouve qu'elle a beaucoup de points communs avec <i>Union Libre</i>. Tout d'abord, les deux artistes ont utilisé le Surréalisme, mouvement artistique qui apparaît au XXème siècle. Dans les deux œuvres, est représentée une femme nue dans toute sa splendeur. Il y a également une mention à la religion, idée que la femme est prisonnière dans le texte d'André Breton. <i>Surman Loukku</i> a également une mention à la religion car il y a aussi l'idée d'une femme prisonnière, elle est piégée. La bougie placée en haut à droite nous fait notamment penser à la religion. Les femmes sont toutes les deux dans une position très sensuelle. L'idée du regard est présente dans les deux cas, un œil pour Seppo Similä. Ils ont aussi la nature comme point commun. André Breton parle d'animaux (souris, hirondelles, ornithorynque...), de végétation (sureau, foin coupé...). Seppo Similä inclut dans son œuvre un arc-en-ciel, des nuages, des œufs d'animaux pour représenter les jambes de la femme, de la terre. Ces œuvres utilisent toutes les deux les forces psychiques (automatisme, rêve, inconscient...)</p>
--	---	--

<p>Mathis Mathéo</p>	<p>Femme Pensée Incroyable Corps Nature Nourriture Nuit Oiseau Mer / Océan Eléments</p>	 <p><u>Œuvre</u> : Christian Schloe, <i>The Beginning</i>.</p> <p><u>Justification</u> : Nous avons choisi cette œuvre car c'est ce qui correspondait le mieux à notre vision du Surréalisme. Cette œuvre représente une femme-enfant étrange, avec une part de mystère puisque une partie de son visage est cachée par des colombes qui volent autour d'elle. En voyant cette image, on pense à l'expression « la tête dans les nuages » qui, selon nous, représente bien le Surréalisme. Le tableau est principalement composé de couleurs pâles et bleues, ce qui fait penser à la mer, l'océan ou encore l'évasion. Les colombes, elles, sont symboles de liberté.</p>
--	---	--

<p>Anne-Flore Lola</p>	<p>Corps de la femme Nature Etrange Champs lexicaux de la faune Eléments Cinq sens Intimité Femme précieuse Luxe Richesse Spontanéité Forme libre Violence Religion Monotone Erotisme Libération Femme, source d'inspiration Microcosme Vulnérable et séduisante Universalité Possession Beauté Amour Sensualité Surréalisme</p>	 <p><u>Œuvre</u> : inconnu.</p> <p><u>Justification</u> : Nous avons choisi une œuvre d'art représentant une femme de dos ayant sur ce dernier une végétation luxuriante. Elle est agenouillée sur une terre craquelée avec des montagnes, le ciel bleu et des oiseaux en arrière-plan. Cette œuvre représente bien le poème parce que pour nous, elle représente le corps d'une femme, la nature avec la forêt, la cascade et les lianes qui lui montent sur le bras et qui la relie à la terre. Nous pouvons donc penser à un champ lexical de la flore. Nous retrouvons également de l'eau avec la cascade ainsi que la terre craquelée sous ses jambes avec cette œuvre, nous pouvons remarquer que son intimité est troublée et qu'elle est vulnérable dans cette position. Assise sur ses genoux, nue, seulement avec le dos couvert de végétation et un foulard autour du bassin, son visage tourné vers son bras droit la rend sensuelle et séduisante. De plus, nous pouvons remarquer grâce à cette œuvre que la femme est source d'inspiration pour tout artiste et point de départ de sa représentation du monde. Enfin, nous avons bien une œuvre surréaliste parce que c'est totalement improbable qu'une forêt et qu'une cascade repose sur le dos d'une femme mais également qu'une telle végétation prenne naissance dans un environnement aride. Pourtant, cela crée un monde imaginaire et onirique qui devient une réalité. En conclusion, nous avons choisi cette œuvre parce que cela représente bien, pour nous, le poème Union Libre.</p>
--	--	---

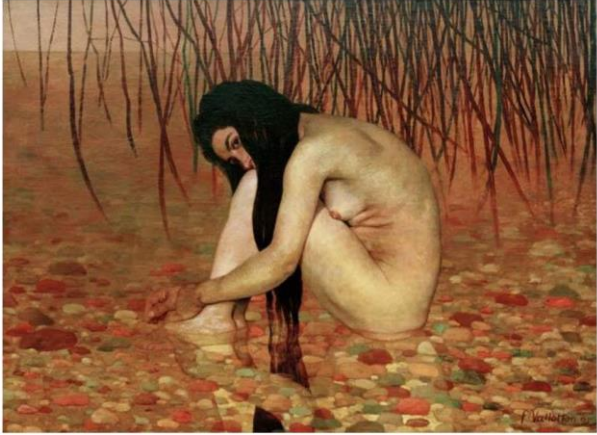
<p>Nicolas Killian</p>	<p>Femme Corps Nu Surréalisme</p>	 <p><u>Œuvre</u> : Pablo Picasso, <i>Les Femmes d'Alger (O. J.)</i>, 1907.</p> <p><u>Justification</u> : on a choisi ce tableau car il représente les femmes comme décrites dans le poème. On les voit debout, ce qui nous fait regarder de haut en bas, verticalement comme André Breton décrit sa femme dans le poème. Les femmes sur le tableau ne sont pas parfaites tout comme dans le poème car finalement, Breton ne décrit pas que sa femme mais toutes les femmes en général grâce au surréalisme.</p>
----------------------------	---	---


<p>Lisa Cloé</p>	<p>Surréalisme Insubordination Révolte Anticonformisme Corps de la femme Blason Incantation Intime Libération Vulnérable Séduisante Sens Sensualité Précieuse</p>	 <p><u>Œuvre</u> : Max Ernst, <i>La Femme chancelante</i>, 1923.</p> <p><u>Justification</u> : l'œuvre qui illustre le mieux le poème pour nous est <i>La Femme Chancelante</i> de Max Ernst. En effet, le poème de Breton parle du corps de la femme, changeant, incertain, un peu magique et ce tableau illustre la même idée de la femme. Le poème de Breton n'illustre pas une femme en particulier mais il peut s'appliquer à toutes les femmes car celles-ci peuvent se reconnaître qu'elles soient grosses, petites, grandes, maigres, belles, laides. Le tableau n'illustre pas non plus la femme parfaite, ce tableau illustre toutes les femmes car celles-ci peuvent se sentir emprisonnées comme la femme sur le tableau.</p>
----------------------	---	---


<p>Maëva Nolwen</p>	<p>Femme Corps humain Amour Surréalisme Corps de la femme Association d'idées</p>	 <p><u>Œuvre</u> : Man Ray, <i>Le Violon d'Ingres</i>, 1924.</p> <p><u>Justification</u> : Nous avons choisi cette photo car elle a été faite par un artiste surréaliste et nous trouvons qu'elle correspond bien au texte qui, lui aussi, est surréaliste. Nous trouvons qu'elle représente bien certains aspects du corps de la femme évoqués : « ma femme aux fesses de printemps » mais surtout, comme dans le poème, le corps de la femme devient autre que ce qu'il est et se transforme, ici en violon. Le corps de la femme n'est pas que ce que l'on croit, il est le point de départ d'une nouvelle manière de voir le monde.</p>
---------------------------------------	---	---

<p>Lionel Wassim</p>	<p>Surréalisme André Breton Femme Nature Amour Nu Confusion Invisible Microcosme</p>	 <p><u>Œuvre</u> : René Magritte, <i>La Femme Cachée</i>, 1929.</p> <p><u>Justification</u> : nous avons choisi cette œuvre car la femme est comparée à la nature et qu'elle est nue. Nous pensons que cette peinture illustre bien le poème car l'œuvre est composée d'une femme qui est nue dans un arrière-plan noir qui la me en valeur. Dans le poème <i>Union Libre</i>, André Breton compare la femme à la nature, ce qui nous a donné l'idée de prendre cette œuvre réalisée par Magritte. La femme de l'œuvre s'efface au profit de la nature. Elle a l'air de souffrir ou de vouloir se cacher d'un regard qui la détaille. En plus, nous avons découvert le lien entre Magritte et Breton dont le nom est écrit au dos de la toile en trouvant ce tableau. Le Surréalisme considère l'art comme un instrument de libération et de révolution.</p>
--	--	--

<p>Brian Alexandre</p>	<p>Surréalisme Association d'idées Transposition Rêve Imaginaire</p>	 <p><u>Œuvre</u> : Vladimir Kush, <i>African Sonata</i>, 2001.</p> <p><u>Justification</u> : <i>African Sonata</i> aussi appelé <i>Eléphant Trombone</i> est un tableau surréaliste peint par Vladimir Kush. Cette œuvre représente plusieurs des sons qui existent en Afrique, notamment celui de la trompe de l'éléphant représenté par un trombone. Il y a de la nature et les cri des flamants représenté par des notes de musiques, l'antilope par a lyre qui est un instrumet doux, comme les buissons et la végétation qui sont tous représentés par des instruments comme un grand orchestre. C'est le même principe que dans le poème : représenter des choses réelles par des éléments inattendus pour refabriquer un nouveau monde, parallèle au nôtre.</p>
--	--	--

Groupes	Mots-clefs utilisés	Œuvre choisie
<p>Lucien Axel</p>	<p>Femme Feu Nature Corps Surréalisme Lumière Amour Érotisme Temps qui passe</p>	 <p><u>Œuvre</u> : Félix Vallotton, <i>Femme au bain</i>, 1895.</p> <p><u>Justification</u> : Nous avons choisi cette image car elle montre une femme nue qui nous regarde d'un regard amoureux au milieu de la nature, une nature rouge comme pour montrer la chaleur de cette eau ou peut-être la force de la passion ou de l'érotisme. On pourrait penser que le spectateur fait une déclaration d'amour à la femme qui nous regarde.</p>

<p>Elvis Julien Théo</p>	<p>Femme Divinisation Quatre éléments Mystère Corps</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p><u>Œuvre</u> : John Collier, <i>Prêtresse de Delphes</i>, 1891.</p> <p><u>Justification</u> : André Breton est l'auteur d'<i>Union Libre</i> qui est un poème surréaliste. Nous avons choisi le tableau de John Collier, <i>La Prêtresse de Delphes</i>, 1891 pour représenter le poème <i>Union Libre</i> car c'est un tableau qui met en scène une forme de divinisation de la femme. Les pieds de la chaise qui prolongent le corps de la femme ont des pattes d'animal, la fumée s'élève de tous côtés. Cela pourrait représenter la longueur des jambes (« des jambes de fusée », v.25), de la nature. Il y a les quatre éléments : eau (bol), feu (fumée), terre (sol), air (fleur qui représente l'oxygène).</p>
---	---	--

<p>Coralie Firdaous</p>	<p>Pas de préoccupation esthétique Liberté de pensée Absence de contrôle Surréalisme Sensibilité humaine Voyage Fleurs / végétation Esprit Emotion Ile Nature : faune, végétation, mer, bois Femme libre, naturelle, précieuse Corps de la femme Possession Saisons Couleurs Éléments de la terre</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p><u>Œuvre</u> : Miho Hirano, <i>Une ode à la nature</i>, 2015.</p> <p><u>Justification</u> : Miho Hirano, c'est l'artiste qui a fait l'œuvre qu'on a choisi, cette œuvre est dans l'ensemble des tableaux qui s'appelle Une Ode à la Nature. Nous avons choisi ce tableau parce que l'auteur a montré une vision de la femme comme si elle était sortie d'un rêve, aussi exprime l'image de la femme comme quelque chose d'irréaliste, éthéré. Les lignes faibles et les couleurs froides donnent un air fantastique. Dans le tableau, la figure féminine est une représentation de la nature et les saisons, les oiseaux et les fleurs qui entourent la figure centrale font une sensation de que la végétation et la faune forment part de son corps. Nous nous transmettons une sensation de calme, d'être dans un rêve mais nous ressentons une air de mélancolie seulement pour ces traits faciaux. Nous pensons que ce tableau représente le poème d'André Breton parce qu'il fait aussi une comparaison de la femme avec la nature (flore et faune). Il fait beaucoup d'attention sur les yeux et dans le tableau, les yeux sont le centre d'attention et nous donne la capacité de percevoir au moins un sentiment. Et finalement André Breton ne s'adresse pas à une seule femme sinon à la femme en général et aussi l'auteur de l'œuvre ne donne pas une image d'une femme en concret. En conclusion, pour nous, le surréalisme est une manière d'expression qui n'a pas de règles et qui parle d'un monde fantastique, un monde onirique. Une forme d'exprimer les pensées en liberté.</p>
---	---	--

Nous pouvons remarquer que s'ils sont majoritairement allés vers des tableaux surréalistes des XX^{ème} et XXI^{ème} siècles dans une démarche semblable à celle que j'avais utilisée en choisissant *Lady Lilith* et la *Danse de la Camargo* pour illustrer les poèmes de Baudelaire et de Verlaine, les élèves ont tenté de tisser des liens plus étroits avec le poème « Union Libre », même pour les travaux les moins complets et ont amorcé des analyses des œuvres choisies. Cela s'est véritablement ressenti lorsque nous sommes passés à la lecture analytique du poème auquel les élèves avaient déjà réfléchi. En effet, la réflexion des élèves s'en est trouvée enrichie et plus développée. Après avoir écouté le poème lu par André Breton lui-même, les élèves ont ainsi convoqué les notions :

- de réactualisation surréaliste d'un blason (que nous avons étudié pour « Un hémisphère dans une chevelure ») du corps féminin, thème principal de l'œuvre, de microcosme pour qualifier le monde végétal et animal recréé par l'évocation de ce corps agréable ;
- du système de comparaisons, de transpositions et d'associations d'idées mises en place par le poète pour figurer le corps de la femme dans des images qui, si elles n'ont pas de sens concret, donnent à voir un univers entier ;
- du regard qui opère un tour du corps de la femme, un mouvement vertical qui monte et qui descend pour la décrire ;
- de la richesse et du luxe inspirés par la femme précieuse avec des termes comme « or », « rubis », « champagne »... ;
- de prière ou d'incantation qui naissent de la construction syntaxique, de l'érotisme liée aux parties du corps de la femme évoquées telles que « la langue », « les seins », « les fesses », « le sexe » ;
- de la présence des cinq sens et des quatre éléments ;
- de la sensualité ;
- d'une certaine violence liée à la religion ou à la femme présentée comme fragile et comme prisonnière, réduite à sa simple anatomie ;
- de la libération totale de l'inconscient du poète désinhibé par son amour pour la femme qu'il décrit, source de toute son inspiration, femme aimée

qui englobe toutes les femmes dans une dimension universelle et atemporelle, femme-muse et femme-objet...

Nous pouvons donc remarquer qu'avec cette expérimentation, plus encore qu'avec les deux précédentes, les élèves ont encore davantage sauté l'étape de la description pour en arriver à une interprétation plus directe, correspondant véritablement à la cinquième posture de sujet-lecteur évoqué par Dominique Bucheton :

Posture 5, ou posture lettrée : Le texte objet. Le lecteur se pose en dehors du texte et analyse le texte, ses formes, ses effets, la manière dont le texte s'y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur.

Il ne m'est plus resté qu'à nourrir, dans un cours dialogué, l'approche purement formelle avec les procédés stylistiques et un point sur le projet de l'auteur soutenu par la lecture d'un extrait du *Manifeste du Surréalisme* (1924). Ainsi les élèves ont-ils mobilisé toute leur subjectivité et toutes leurs capacités d'interprétation pour trouver et justifier l'œuvre d'art correspondant le mieux, pour eux, au poème « Union Libre » d'André Breton, les menant vers une lecture analytique plus construite, plus profonde reflétant une véritable évolution dans leur posture de sujet-lecteur.

Troisième partie – Bilan : analyse des données au regard des attentes, vers une sémiotique de l'œuvre d'art, analogie avec la lecture analytique...

I. Analyse des expérimentations : réussites et compétences mises en jeu.

A ce stade de mon travail, je rappelle que ma problématique est la suivante : **Dans quelle mesure la sollicitation des élèves comme récepteurs d'œuvre d'art favorise-t-elle leur implication, leur permet-elle d'accéder à la construction d'un univers sémantiquement, symboliquement et sémiologiquement plus complexe et les conduit-elle à devenir des sujets-lecteurs ?** Dans ce cadre ainsi posé, mon hypothèse de départ était qu'il apparaît initialement essentiel d'observer la possibilité d'enrichir et de repenser la lecture analytique à l'aune de l'œuvre d'art dans le but de mobiliser davantage les impressions des élèves, d'ouvrir la possibilité à de nouvelles interprétations, de permettre l'expression en mots d'un regard pour construire le sens d'un texte puis la lecture analytique afférente et développer une véritable position de sujet-lecteur des élèves en classe face aux textes proposés car il me semble que le recours à l'œuvre d'art permette d'asseoir et d'affirmer l'implication des élèves. Je procéderai, dans la construction de mon bilan en trois étapes, tout d'abord l'analyse de mes trois expérimentations, les conclusions que j'en tire et enfin la validation de mon hypothèse initiale.

Mener ces expérimentations avec les élèves, surtout à ce stade médian de l'année où j'avais pu auparavant observer leurs réactions face à la lecture analytique m'a permis de mettre en lumière une réelle évolution dans la posture des élèves face au texte, au plus près des attentes du texte de cadrage du socle commun de compétences paru en 2006 :

- Leur intérêt s'est trouvé suscité par la curiosité de trouver une œuvre d'art dans le cours de Français, ce qui a joué sur leur motivation.
- Leur confiance en eux s'est accrue grâce à la présence de l'image fixe, média qu'ils ont l'impression de mieux connaître et de mieux comprendre.
- L'entrée dans le texte s'est faite plus rapidement.
- Leur implication personnelle et l'expression de leur propre sensibilité ont été nettement supérieures à celle mobilisée dans les lectures analytiques menées sans œuvre d'art car leur familiarité avec l'image leur a permis de lever les

barrières et les freins que sont, par exemple, le vocabulaire, la forme poétique, la compréhension globale du texte.

- La représentation visuelle, donnée ou mentale qu'ils se sont faite du texte leur a permis de dépasser le stade de la simple description pour aboutir à un niveau d'interprétation première déjà bien supérieur à celui qu'ils convoquaient lors des lectures analytiques sans œuvre d'art.
- Paradoxalement, subjectivité et lecture personnelle du texte se sont trouvées libérées par la proposition « concrète » liée à ce texte qu'est l'œuvre d'art afférente.
- L'interprétation, notamment dans sa formulation s'est enrichie et approfondie comme nous avons pu le voir avec des interprétations allant très loin, parfois trop.
- La « littéralité sensible » dont parle Patrick Laudet pour évoquer le nécessaire investissement fictionnel d'un lecteur - « Prendre au sérieux ce temps de la littéralité sensible n'est pas promouvoir une approche purement subjective des textes mais un moyen de passer, en circulant entre les deux questions, du « De quoi ça me parle ? » inévitablement subjectif à un « De quoi ça parle ? » plus objectif et plus construit. » (2011 : 6) – a été dépassée.
- Les élèves ont également gagné en autonomie dans la lecture analytique, que ce soit par le biais de l'écriture ou de la recherche préalable car la première lecture du texte ne s'est pas faite guidée par des questions ou par le professeur mais directement basée sur des impressions personnelles en les mettant « en situation d'interpréter, d'évaluer et de réagir par eux-mêmes » et en construisant « la lecture avec les élèves au lieu de leur proposer une interprétation préconçue » ainsi que le préconise le Bilan des évaluations PISA de 2011 (p.60-61).
- L'effacement du professeur a été quasiment total et la nécessité du cours magistral propre à l'acquisition de connaissances sur les mouvements et les enjeux littéraires a été fortement réduite.
- Les étapes de la lecture analytique telles que la problématisation du texte, la construction finale du plan et les éléments permettant de le remplir ont été abordées plus sereinement par les élèves car ils se sentaient déjà en possession du poème proposé.

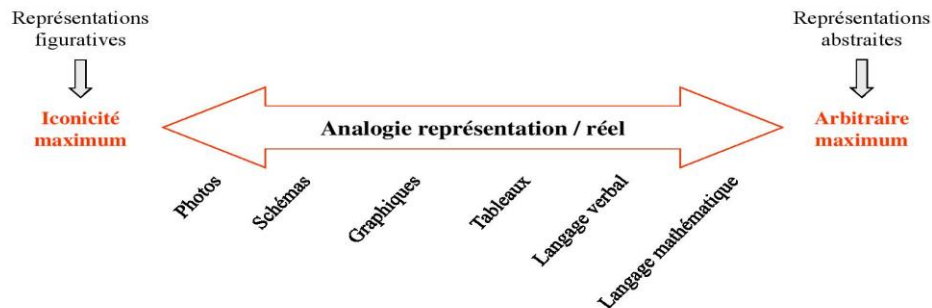
- La question de la pluralité des interprétations a pu être abordée et comprise par le biais de l'image, sujette plus facilement, du point de vue des élèves du moins, aux hypothèses diverses, voire contraires.
- Le développement d'une conscience esthétique favorisant une attitude réflexive, l'émergence d'un jugement de goût et une prise de position distanciée et critique face aux textes et aux œuvres d'art.
- Les élèves ont pu enrichir leur culture personnelle et appréhender une époque dans un mouvement plus vaste croisant art et littérature lorsque le contexte du tableau correspondait à celui du texte comme cela a été le cas pour *Lady Lilith* et pour les choix d'œuvres surréalistes.

Ainsi pouvons-nous voir à travers les trois expérimentations menées que le passage par l'œuvre d'art dans la construction du sens d'un texte et la conduite de la lecture analytique décomplexent cet exercice, libèrent les impressions et les interprétations des élèves et empêchent une dérive formaliste dans l'approche des textes. Et l'on voit bien que la démarche d'appréhension d'une œuvre d'art peut être similaire à celle d'un texte : la description des éléments constitutifs et la recherche d'une interprétation globale des moyens mis en œuvre par l'artiste pour s'exprimer, faire passer un message, construire un sens ou séduire le public auquel il s'adresse. En cela, nous retrouvons parfaitement les préconisations institutionnelles portant sur la manière de mener une lecture analytique que je rappellerai ici : la lecture analytique doit être « une activité de classe, un travail collectif interprétatif que le professeur orchestre », « une recherche en commun, une exploration, un cheminement, une patiente construction, un processus collectif de dévoilement du /des sens à partir d'un questionnement qui aura été adroitement établi par la classe au départ » ainsi que l'affirment M.-L. Lepetit, I. Nauche, D. Stissi et J.-P. Taboulot, dans *Pratiquer la lecture analytique au collège et au lycée pour développer des compétences de lecteur et préparer les élèves à l'épreuve orale des EAF*, cités par Sylviane Arh (2013 : 85). Ainsi pouvons-nous voir se détacher les attentes principales liées à la lecture analytique, garanties par un recours à la médiation de l'œuvre d'art : une construction collaborative qui se réalise progressivement par l'intervention de tous et qui, si elle est dirigée par le professeur, doit partir des élèves pour les faire aboutir à une implication sensible et un investissement sensible accrus, leur permettant, d'après l'échelle proposée par Dominique Bucheton, de glisser d'une posture de niveaux 2 et 3 aux niveaux 4 et 5, y compris pour les élèves les plus fragiles.

En effet, j'ai pu observer un véritable gain dans l'aisance des élèves face au texte, portés par la médiation de l'œuvre d'art dont la perception est plus directe, plus immédiate pour eux, leur offrant le visible avant le lisible. Par ailleurs, ces deux modes d'approche, s'ils s'opèrent dans la même démarche, sont différents et permettent donc la mise en place d'une forme de différenciation permettant une assimilation plus rapide du texte quand celui-ci passe par une préparation par l'image picturale. Ainsi l'œuvre d'art aide-t-elle à comprendre certaines notions complexes mais capitales pour la compréhension du texte. De plus, quand l'image est construite par l'élève d'après un poème, l'analyse et le décryptage sont plus simples. C'est pourquoi l'idée que la démarche d'interprétation est similaire rassure les élèves qui ont l'habitude des images mais moins des textes et qui perçoivent l'image comme plus attractive. Mon hypothèse de départ s'est donc trouvée vérifiée car ainsi que l'affirme Murielle Jeffroy, « tableaux et textes s'enrichissent ainsi réciproquement en dynamisant les acquisitions et en stimulant l'imagination » (2001 : 28) dans une démarche pendant laquelle les deux lectures liées « ont favorisé dans leur complémentarité et diversité un accès plus large du jeune lecteur à la compréhension du texte littéraire en éveillant en lui curiosité, plaisir et sensibilité », tout en permettant « l'épanouissement et l'autonomie de l'élève » (2001 : 168).

Enfin, ce travail de recherche m'amène à me questionner sur la prise en compte de l'œuvre d'art dans une démarche sémiologique que l'on peut comparer à celle qui se déroule lors de la lecture analytique. En effet, la dichotomie entre description et interprétation est bien celle que nous retrouvons entre dénotation et connotation dans la typologie sémiotique de l'image. D'après Abraham Moles, tentant d'évaluer « *la quantité de réalisme, d'imagerie immédiate contenue dans la représentation* », les œuvres d'art se retrouvent au centre d'un rapport analogique représentation / réel, comme le texte littéraire et plus particulièrement encore le poème.

L'Échelle d'iconicité d'Abraham Moles



D. Bouais, Polytech Lille – IAAL, Sémiologie de l'image

Finalement, c'est bien une représentation des hommes et du monde que porte tout texte littéraire et c'est à l'émergence de cela que doit tendre la lecture analytique, tant pour dégager une explication, une signification, un sens que pour atteindre ce que le texte dit des hommes et du monde. Ainsi puis-je établir une forme d'analogie entre l'étude des signes d'une œuvre d'art et la construction du sens d'un texte car finalement, la démarche, entre réel et représentation, entre description et interprétation est la même. Il s'agit de mettre en lumière, dans un texte, comme dans une œuvre d'art les trois constituants du signe : le signifié, le signifiant et le sème, unité minimal de signification, sémantiquement pertinente dans l'analyse d'un mot. Or la double lecture œuvre d'art / texte favorise le repérage et l'expression des sèmes. C'est pourquoi l'étude de l'œuvre d'art, au-delà des enjeux méthodologiques, pédagogiques et didactiques qu'elle convoque est un outil particulièrement propice à la démarche analytique de lecture des textes littéraires, partant d'une réception personnelle des textes, équivalente à ce que l'on perçoit de l'image pour parvenir à la construction d'une interprétation, semblable à la question « que signifie l'image ? » en passant par la description, ce que représente, l'œuvre d'art et le texte, ainsi que l'on fait les élèves lors des deux premières expérimentations.

II. Difficultés rencontrées et écueils identifiés.

Dans le cadre de mon travail de recherche, il me semble intéressant de me pencher en aval sur les écueils que j'ai rencontrés durant les expérimentations et la validation

de mes hypothèses initiales. En effet, les difficultés concernant le sujet d'une association texte et image dans la perspective d'une construction du sens qui aboutirait à une lecture analytique sont multiples et peuvent être abordées du point de vue de l'élève comme du point de vue de l'enseignant.

Pour les élèves, le premier risque est la non-distanciation, l'incapacité de se détacher de l'image pour établir une relation, une association avec le texte. Dans son article *Education aux images, Pourquoi ? Comment ?* (2002 : 2), Serge Tisseron affirme que lorsque l'on se trouve en présence d'une image, la projection est immédiate et la distanciation ne se fait que dans un second temps. Même si l'image est fictive, le spectateur va chercher à repérer ce qui est commun ou différent de sa réalité. C'est un mécanisme automatique de comparaison avec ce qu'il connaît, ce qui va lui permettre d'émettre un jugement de valeur issu de son propre système de pensée et de sa propre perception de la réalité. Le rôle de l'enseignant est donc de faire prendre conscience à l'élève de la nécessité de la distanciation afin qu'il comprenne que son jugement appartient à son propre référentiel de valeur mais n'est pas forcément ce qui est montré, ce qui est conforme à l'expression de l'auteur ou encore ce qui est partagé par les autres élèves. Nous l'avons vu, la prise de conscience de la pluralité des interprétations est une des compétences à acquérir afin de faciliter la réception des textes car cette mise à distance est également nécessaire dans la construction des lectures analytiques. En effet, le texte progresse vers une fin pour construire du sens et sa linéarité est perceptible par l'auteur et le lecteur. Pierre Madiot dans *L'espace de l'image et le temps de la lecture* (2011 : 36) explique que d'un côté le texte demande un effort ou une compétence de mise à distance et de réorganisation de la pensée au fur et à mesure de la lecture. De l'autre, l'image artistique fixe a besoin de toutes ses composantes en même temps pour exister et faire sens aux yeux du spectateur. En effet, l'œuvre d'art implique une perception globale, elle « se situe dans un espace qui livre immédiatement et simultanément tous les éléments qu'elle contient ». Un autre écueil pédagogique dans lequel peut tomber l'élève qui se trouve face à une image est l'impression que cette image est la réalité et non pas une représentation ancrée dans la vision personnelle qu'un artiste a, à une période donnée et dans un contexte précis, eu de l'homme et du monde. Il convient dès lors, lorsque l'enseignant se rend compte de ce problème, d'appuyer sur ce qui, dans l'œuvre, a pu créer une telle confusion, ce qui, dans les choix du peintre, a créé

cette illusion et si cette dernière est volontaire (dans quel but alors ?) ou non. Il est particulièrement nécessaire de faire comprendre à l'élève que toute représentation, qu'elle soit picturale ou textuelle résulte d'un point de vue personnel et d'une conscience qui s'exprime. L'élève qui comprend cela aura déjà bien avancé sur le terrain de l'analyse de certains textes, tels que ceux issus de la littérature engagée par exemple. En allant encore plus loin, les élèves n'ont pas toujours conscience que les images et les représentations mentales qu'ils ont ne sont pas la réalité mais sont déformées par le prisme de leur conditionnement, de leur éducation, de leur milieu social, de leur culturel. Dès lors, il est impératif pour l'enseignant de leur apprendre à se remettre en question, à pratiquer le doute méthodique : d'où vient ce que je sais ? et à lutter contre des visions trop figées, trop arrêtées des choses. Enfin les élèves, confrontés à l'image ne voient pas toujours les enjeux pédagogiques qu'elle recèle et la considère trop souvent de manière récréative, comme une illustration fournissant des informations directes qui ne sont que de simples outils de compréhension servant à souligner un procédé extérieur à elle-même : le texte. Parallèlement, ce dernier pose également problème car il est trop peu perçu par les élèves comme un objet d'art. Je répète souvent à mes élèves que si je leur donne un texte à lire, c'est qu'il en vaut la peine, qu'il est digne d'être lu, étudié, retenu. Malgré cela, la spécificité des textes, le caractère esthétique de la littérature ne leur sont pas perceptibles au premier abord et ils peinent à prendre position face à la lecture d'un texte, à justifier et à argumenter leurs choix et leurs réponses, y compris lorsque la question formelle est de prime importance comme cela est le cas pour la poésie. Cependant, si je parviens à faire comprendre à mes élèves les interactions entre œuvre d'art et texte alors ils seront plus sensibles et plus à l'aise avec la lecture, annihilant du même coup les inhibitions du type « Je ne comprends rien », « ce n'est pas intéressant », « c'est trop dur » (Arh, 2013 : 70). Par ailleurs, j'ai pu constater que si l'œuvre d'art est intéressante du point de vue de ce qu'elle apprend à regarder et à lire, en partant du réel de la description objective pour parvenir à une interprétation personnelle, elle peut également se heurter, chez les élèves, à un manque de repères culturels nécessaires à son appréhension. En effet, il me faut admettre que si les élèves ont buté sur la description même du *Bain Turc* ou *Bain Maure* de Jean-Léon Gérôme, la raison tient à leur manque de représentations visuelles et culturelles de ce que peut être un hammam, un harem, l'univers des Mille et une Nuits... Au-delà de la question des codes culturels qui aurait pu gêner la compréhension globale de l'œuvre – je n'attendais pas des

élèves des remarques et des réflexions sur l'Orientalisme, courant pictural qu'ils ne connaissaient pas - je pensais véritablement que l'accès à l'œuvre serait possible par la simple description, l'utilisation d'un regard balayant le tableau puis permettant l'établissement de liens entre le texte lu la veille et l'œuvre du jour-même, ce qui ne s'est pas produit. Il faut donc garder à l'esprit que l'œuvre d'art peut échouer dans son rôle de médiation, voire même aboutir à des contre-sens ou des incompréhensions.

Du côté de l'enseignant également, si l'association de l'œuvre d'art et du texte permet de mobiliser davantage les élèves, en termes de motivation et de compétences, les écueils sont nombreux. Tout d'abord, il s'agit de concilier l'expression d'émotions, d'impressions et de jugements bruts lancés par les élèves sans aucun tri ni réflexion préalable, condition obligatoire de la rencontre de l'œuvre d'art, comme nous l'avons vu dans le processus transactionnel et la construction de connaissances et de compétences à mobiliser lors de l'analyse critique des textes littéraires. Il s'agit de parvenir à prendre en compte les remarques des élèves issues de leur propre perception, sans les rejeter totalement, même les plus absurdes mais en les réorientant si elles s'éloignent trop du champ de l'œuvre ou du texte ou en les nourrissant d'apports successifs destinés à réduire l'étendue des recherches sans pour autant donner de réponses ou trop diriger les prémices de l'analyse. Sans cet équilibre précaire, il semble impossible de faire comprendre aux élèves la question épineuse de la pluralité des interprétations. Dans cette perspective, il s'agit de passer d'une « logique objective », centrée sur la transmission des contenus et la structure du savoir à une « logique subjective », privilégiant l'expression personnelle et la créativité. De plus, le rôle du professeur doit se détacher de sa posture d'enseignement puisque, dans ce cas précis, il n'est pas dans l'apport de connaissances et la transmission de savoirs mais bel et bien dans l'orchestration de ce qui vient des élèves. Ainsi doit-il prendre en compte la parole, les impressions et les intuitions des élèves sans projeter ses propres images mentales, même s'il a un but, un objectif auquel il veut amener les élèves. Il ne doit pas, lui non plus, tomber dans l'écueil d'une image que tout le monde percevrait de la même façon et il doit, au contraire, enrichir la réflexion sur la construction du sens des perceptions personnelles des élèves, riches de leurs différences de milieu, d'expériences, de culture et même de langue en ce qui concerne mes élèves. L'enseignant doit parvenir à faire comprendre que les textes et ce qu'ils donnent à voir ne sont pas clos sur eux-mêmes, ce qui implique de repenser

sans cesse les stratégies à adopter dans l'association du texte et de l'image, entre vecteur de motivation et étude en tant que langage autonome et complémentaire. Le choix de cette pratique pédagogique impose donc un questionnement permanent sur le statut propre du texte, la place unique de l'image qui lui est associée et les interactions qui se créent lorsque les deux sont associées, dans une dimension triple. L'enseignant doit également dépasser la nécessité d'un choix entre une possible instrumentalisation de l'image et une approche purement culturelle, voire autotélique car en effet, Hélène Waysbord-Loing rappelle dans « L'image dans l'enseignement des lettres qu' » à trop vouloir lire l'image comme un texte, on risque de s'en tenir à l'identification des contenus et des thèmes sans développer l'aptitude à voir » (2001 : 228). Il incombe donc au professeur de bien dire aux élèves – et de s'assurer qu'ils ont compris – que texte et image étaient complémentaires et non superposables.

III. Bilan personnel et objectifs futurs.

Du point de vue de ma pratique professionnelle, mener cette réflexion sur la place de l'œuvre d'art dans mes cours et plus généralement dans le cadre de l'enseignement du français a été réellement très enrichissant. En effet , j'ai pu trouver un équilibre entre mon goût très prononcé pour les arts visuels, mon année d'enseignement en tant que professeur d'arts et d'histoire des Arts dont je tire beaucoup de leçons et mon statut actuel de professeur de Français, me permettant personnellement d'orienter les méthodes d'apprentissage convoqués et la manière dont je souhaite enseigner vers un univers qui me plaît, qui m'intéresse, qui m'empêche et qui m'empêchera, j'en suis convaincue, de tomber dans une forme de lassitude des exercices, des supports et des cours. Car finalement croiser les domaines disciplinaires est, à mon sens, le meilleur moyen de ne jamais s'ennuyer et de ne jamais harasser les élèves. En revanche, comme toute pratique permettant un détournement des enjeux littéraires et quand bien même elle permette d'y revenir plus rapidement, plus facilement et plus profondément comme nous l'avons vu avec les expérimentations mises en place, il est nécessaire de ne pas les systématiser afin de les grader au rang de regain, de nouveau souffle à donner lorsque l'on sent un épuisement et de conserver diverses approches des textes. Cela peut se penser de manière aléatoire ou plus régulièrement comme pour une séquence pour deux. Pour ma part, ce travail m'a amené à penser que le recours

à l'œuvre d'art pouvait être essentiel lorsque la forme ou le fond du texte proposé présentait un certain nombre de freins, de contraintes culturelles ou techniques pouvant faire obstacle à une lecture personnelle des élèves, ne parvenant pas à entrer dans le texte ou à s'y identifier. C'est le cas précisément pour la poésie et l'argumentation. Dès lors, l'œuvre d'art devient une passerelle entre les élèves et le texte et peut leur permettre de dépasser les incompréhensions ou les blocages de certains, y compris en prenant en compte leurs différences de capacités d'apprentissage car elle permet une mise en réel, en visible, de ce qui n'est pas toujours lisible.

Par ailleurs, mener ces expérimentations m'a obligé à réfléchir sur ma propre pratique et sur quelque chose en particulier qui m'a été reproché en début d'année : le fait de ne pas laisser suffisamment les élèves devenir maîtres de leurs propres apprentissages mais essayer de tout cadrer. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle je m'interrogeais sans cesse sur la lecture analytique, me demandant comment choisir les textes, comment intégrer progressivement cet exercice au fil de l'année, comment mener cette étude avec les élèves de manière à les impliquer personnellement tout en garantissant leur évolution dans la perspective des attentes et des exigences du baccalauréat dont j'avais pleinement conscience puisque je suis également en charge d'une classe de 1^{ère} STI2D. Il me semblait essentiel d'approfondir ces interrogations afin de réinvestir cet exercice de tout son intérêt et de tout son sens pour les élèves tout autant que pour moi. Par ces expérimentations, je me suis rendue compte que je pouvais tout à fait faire confiance à mes élèves pour progresser, construire leurs propres apprentissages et les réinvestir car finalement, mis à part sur des questions d'histoire littéraire et artistique, ils n'ont eu que très peu besoin de moi lors des trois lectures analytiques présentées. Ce travail m'a donc décomplexée avec le fait de vouloir tout contrôler et de vouloir à tout prix s'assurer que tout était fait, compris et maîtrisé car l'on voit bien que, passée la première surprise de travailler sur un tableau, la démarche s'est mise en place par elle-même et qu'elle a fonctionné graduellement sur les trois temps forts de la séquence.

Découvrir les textes théoriques et institutionnels tant sur les objectifs de la lecture analytique que sur la manière dont elle doit être conduite et les critiques sur les dérives technicistes de ces dernières années ont été une véritable révélation

pour moi car elles ont assis mon positionnement sur des bases solides, assurant un pilotage de la lecture analytique que j'effectue maintenant en pleine conscience. Ce travail de recherche m'a permis de poser différents points liés indirectement à la lecture analytique mais qui lui confèrent tout son sens :

- Le choix des textes qui revêt une importance capitale dans ce que les élèves vont en percevoir et l'intérêt qu'ils vont y trouver. Ainsi mes élèves ont-ils besoin que nous leur parlions de choses concrètes, qu'ils vivent, qu'ils peuvent ressentir. Ils ne perçoivent pas toujours, bien que je leur dise souvent que si je leur donne un texte à lire, c'est qu'il est digne d'être étudié, les enjeux d'une analyse. Ils ont besoin que l'on établisse avec eux une cohérence d'ensemble, un fil rouge dans la séquence et tout au long de l'année. C'est pourquoi je me suis attachée toute l'année à suivre, quel que soit l'objet d'étude et la séquence, la même trame directive que je rappelai sans cesse à mes élèves.
- Montrer un intérêt personnel pour le thème ou les textes proposés est également primordial pour dynamiser la lecture analytique. En effet, mes élèves savent que j'ai enseigné les Arts l'année dernière et que j'aime beaucoup cela. Ils savent également que la poésie est ma partie préférée du programme et je pense, avec le recul, que cela les a motivés et portés de travailler sur des œuvres d'art en lien avec des poèmes parce qu'ils savaient que cela me tenait à cœur (et que je menais un travail de recherche à ce sujet-là)
- Varier les activités tout au long de la séquence leur a également permis de tenir sur la longueur et de rester concentrés tout au long de l'étude. Ainsi ont-ils pu aborder la poésie à travers divers outils tout en gardant le fil directeur qu'est l'établissement d'un lien fort entre œuvre d'art et poème : articles de périodiques, extrait de manifeste, création personnelle d'un collage surréaliste, Internet... Diverses postures leur ont été proposées : celle d'écrivain, celle de chercheur, celle de critique, celle d'artiste... leur permettant d'exploiter diverses facettes de leur personnalité et de se retrouver à minima à l'aise dans l'une selon un principe de différenciation.
- Les écrits institutionnels et théoriques préconisent dans le cadre de la lecture analytique une alternance orchestrée par le professeur entre travail

collectif et travail individuel. Le recours à l'œuvre d'art est particulièrement propice à ce jeu de va-et-vient entre se retrouver seul face au texte et construire le sens en se confrontant à autrui et c'est ce que j'ai essayé de faire dans mes expérimentations en proposant tantôt un travail réflexif personnel, tantôt une mise en commun passant par le tableau de la classe. J'ai ainsi pu remarquer une attention accrue des élèves lors de chacun de ces moments, tant en groupe que seul car la prise de conscience d'une alternance leur permettait de ne pas fatiguer trop rapidement, mobilisant davantage soit leur concentration et leur réflexion pour l'écriture, soit leur attention et leur expression orale pour le partage. Ces temps bien définis, y compris dans les allers-retours faits entre l'œuvre d'art et le poème lié, ont véritablement dynamisé la lecture analytique des textes.

- La démarche de questionnement ou le recours à un questionnaire n'est pas préconisé en amorce de la lecture analytique dans les écrits théoriques et institutionnels pour faire entrer les élèves dans la lecture car cela les enferme dans un sens précis. Je me questionnai donc sur le moyen d'amener les élèves à pénétrer l'univers d'un texte sans pour autant trop les guider. Or, je pense que le passage par une œuvre d'art permet d'établir ce double enjeu de « prise de contact » avec un texte, un thème, un message, une parole qui s'exprime sans pour autant réduire le champ des interprétations par des questions plus ou moins fermées. En effet, les élèves, dans l'œuvre d'art, ont convoqué déjà des éléments de description et d'interprétation qu'il leur a ensuite été facile de ré-exploiter dans l'étude des poèmes proposés. Ils sont entrés dans un univers dans lequel ils ont retrouvé l'œuvre d'art et le texte unis.
- Le passage par l'œuvre d'art privilégie également une lecture active et autonome des élèves qui leur permet de prendre le temps de s'approprier les éléments de compréhension, d'apprivoiser leurs sentiments, leurs émotions et leurs impressions face à un texte et leur laisse le temps nécessaire à la reformulation de leurs hypothèses d'interprétation comme nous avons pu le voir dans les différentes expérimentations menées. Cela leur permet donc d'être davantage maîtres de leurs apprentissages et garants de leurs propres savoirs.

Les outils, les prises de conscience et les démarches évoquées ont donc nourri ma réflexion de professeur de français en devenir et sont devenus des objectifs futurs à tenir, à la fois dans le cadre de la préparation de mes cours en amont mais aussi de leur conduite en classe, ce qui a véritablement enrichi ma réflexion et ma pratique professionnelle.

Conclusion

« Par appropriation du monde, j'entends ceci que l'interprétation d'un texte s'achève dans l'interprétation de soi, d'un sujet qui désormais se comprend mieux, se comprend autrement ou même commence de se comprendre. (...) D'un côté, la compréhension de soi passe par le détour de la compréhension des signes de culture dans lesquels le soi se documente et se forme ; de l'autre, la compréhension du texte n'est pas à elle-même sa fin, elle médiatise le rapport à soi d'un sujet qui ne trouve pas dans le court-circuit de la réflexion immédiate le sens de sa propre vie. Ainsi faut-il dire, avec une force égale, que la réflexion n'est rien sans la médiation des signes et des œuvres, et que l'explication n'est rien si elle ne s'incorpore à titre d'intermédiaire dans le procès de la compréhension de soi ; bref, dans la réflexion herméneutique – ou dans l'herméneutique réflexive -, la constitution du soi et celle du sens sont contemporaines. » En ces termes, Paul Ricoeur (1986 : 62) résume parfaitement les enjeux d'une lecture personnelle, impliquée, investie des élèves qui mettent dans leur rencontre avec un texte et la construction de son sens un peu d'eux-mêmes en tant qu'être en devenir. L'intégration de l'œuvre d'art dans le cours de Français au lycée participe donc, du point de vue de l'enseignant, d'une conscience plus affirmée des objectifs tant du baccalauréat que de la construction d'un esprit critique, bien au-delà des conceptions scolaires de l'élève, capable de porter un regard distancié sur le monde qui l'entoure. L'œuvre d'art constitue, en cela, non seulement un outil méthodologique et pédagogique, plus spontanément reçu par les élèves ayant confiance dans leur capacité à déchiffrer une image tant elle leur semble plus accessible et familière, ce qui par transposition d'un langage à l'autre, se reporte assez naturellement, comme nous l'avons vu, sur l'analyse littéraire mais aussi le point de départ d'une ouverture plus large vers laquelle tendent de plus en plus les préconisations institutionnelles, celle de se constituer une « culture humaniste », une banque de données servant de fond culturel commun, luttant contre l'ennui, le

décrochage, l'indifférence, l'échec scolaire car « Concevoir pourquoi un modèle esthétique en éducation est requis, dans un monde où la formation des individus comme sujets capables de construire une unité de vie là où le sens n'est pas donné, et de donner sens à leur existence e dehors de toute transcendance, dans un monde donc où la formation du sujet est sans doute l'une des tâches éducatives les plus nécessaires et les plus complexes » (Kerlan, 2004 : 221).

Le recours à l'œuvre d'art déploie donc des compétences, des capacités et des apprentissages divers qui dépassent même le cadre de l'Ecole, offre des solutions d'approches autres à l'enseignant, y compris pour répondre à des problèmes de difficultés ou de fragilités dans une perspective de différenciation et donc de volonté de réussite pour tous et propose à l'élève de développer son autonomie, sa confiance en lui, en ses propres impressions et en sa sensibilité et de s'exprimer en son nom dans la construction de son jugement.

Par ailleurs, passer par l'œuvre d'art visuelle, c'est peut-être rendre au texte un peu de sa dimension artistique car les élèves ne les perçoivent plus comme des œuvres d'art, or le propre de l'œuvre d'art est de provoquer quelque chose en nous, de nous parler, de faire naître des émotions, des sensations, des impressions...

Bibliographie / Sitographie

Ouvrages :

Arh, S. (2013). *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée, expérimentations et réflexions*. SCEREN [CNDP – CRDP académie de Grenoble].

Bucheton, D. (1999). « Les postures du lecteur » in Demougin, P. & Massol, J-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CEDP de Grenoble.

Chabanne, J-C. & Bucheton D. (2002). *L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.

Charles, M. (1977). *Rhétorique de la lecture*. Seuil, coll. Poétique.

Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris, éditions Amsterdam.

Compagnon A. (2014). *Le démon de la théorie : littérature et sens commun*. Points, coll. Essais.

Compagnon, A. (2007). *La Littérature pour quoi faire ?* Paris, Collège de France, coll. « Leçons inaugurales du Collège de France », n° 188.

Demougin, P. & Massol, J-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire. La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CEDP de Grenoble.

Deschamps, F. (2004). *Lire l'image en cours de français*. Hatier pédagogie.

Doubrovsky, S. (1972). *Pourquoi la nouvelle critique ?* Denoël.

Dubois, C. et Guillou, M. (2010). *Des images pour lire et pour écrire*. SCEREN [CRDP du Nord-Pas-de-Calais].

Eco, U. (1979). *Lector in fabula*, « le rôle du lecteur ». Paris, le Livre de poche.

Gervereau, L. (2000). *Voir, Comprendre, Analyser les images*. Saint-Amand-Montrond : Editions La Découverte.

Jimenez, M. (1997) *Qu'est-ce que l'esthétique ?* Paris : Gallimard, col. Folio/Essais.

Joly, M. (1998). *Introduction à l'analyse de l'image*. Luçon : Nathan université, coll. Image 128.

Joly, M. (2011). *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*. Armand Colin, 2^e édition.

Jurado, M. et Alexandre D. (2012). *L'image : un levier pour écrire* in *Pratiques d'écriture en BTS*. SCEREN [CNDP – CRDP académie de Versailles].

Kant, E. (2012). *Critique du jugement, suivie des Observations sur le sentiment du beau et du sublime*, (Barni J. trad.), Hachette Livre BNF (ouvrage original publié en 1846 sous le titre *Kritik der Urteilskraft*).

Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Les Presses universitaires Laval.

Lepetit, M.-L., Nauche, I., Stissi, D. et Taboulot, J.-P. « Pratiquer la lecture analytique au collège et au lycée pour développer des compétences de lecteur et préparer les élèves à l'épreuve orale des EAF », compte-rendu d'animations de mai-juin 2009 et de mai-juin 2011 dans le cadre de la présentation des nouveaux programmes de français au collège et au lycée.

Neumayer, O. & M. avec la collaboration de Battistelli, A., Lasserre, M. et Rambaud, C. (2005). *Pratiquer le dialogue arts plastiques – écriture, Quinze ateliers de création pour l'Education Nouvelle*, Savoir communiquer l'essentiel, Chronique Sociale.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Points, coll. Essais.

Terwagne, S., Vanhulle S., Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*. De Boeck Supérieur, coll. Des outils pour Enseigner.

Revue généralistes :

Ecriture et créativité. Pratiques n°89, 1996

Ecrire. Recherches n°61, 2014

Littérature et peinture. NRP n°1, 2002

Poésie et peinture : l'image poétique. NRP n°7, 2003

Intégrer l'image à l'étude littéraire. NRP n°11, 2004

Sujet lecteur, sujet scripteur. Le Français Aujourd'hui, n°157, 2007

Intégrer l'image à l'étude littéraire. NRP n°11

Musique et littérature. NRP n°46, 2011

Cinéma et littérature. NRP n°17, 2011 et n°21, 2013

Le roman et la photographie. NRP n°48, 2012

Articles

Masselot-Girard, M. (2011). « L'image entre oral et écrit ». *Cahiers Pédagogiques*, 492, p.137

Madiot, P. (2011). « L'espace de l'image et le temps de la lecture ». *Cahiers Pédagogiques*, 492, pp.36-37

Laudouar, J. (2007). « Le texte, l'image et le « mod » ». *Cahiers Pédagogiques*, 450, pp.31-32

Cours ESPE

Meirieu P. « Pour faire face aux défis de la modernité, instituer l'élève sujet » (diaporama)

Sites :

Laudet, P. (2011). « L'explication de texte littéraire : un exercice à revivifier ». Repéré à http://media.eduscol.education.fr/file/Francais/09/5/LyceesGT_Ressources_Francais_Explication_Laudet_182095.pdf

Laudet, P. (2014). « Pour une approche poétique et sensible de l'image ». Repéré à <https://impressionseleves.wordpress.com/2014/01/03/pour-une-approche-poetique-et-sensible-de-limage/>

Malandain, P. (1983). Compte-rendu de lecture : Michel Charles, Rhétorique de la lecture, Seuil, coll. Poétique, 1977. Repéré à <https://semen.revues.org/3432>

Muller, C. (2014). « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour ». Repéré à <https://gerflint.fr/Base/Portugal2/muller.pdf>

Vibert, A. (2001). « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ? ». Repéré à http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf

Tisseron, S. (2002). « Education aux images : Pourquoi ? Comment ? ». Repéré à <http://www.surlimage.info/ecrits/pdf/Tisseron-2002.pdf>

Waysbord-Loing, H. (2001). « L'image dans l'enseignement des lettres ». Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/99/6/5996.pdf>

ANNEXES

Annexe 01 : *Les toits rouges, coin de village, effet d'hiver*, Camille Pissaro.



Camille Pissarro (1830-1903)

Les toits rouges, coin de village, effet d'hiver

1877

Huile sur toile

H. 54,5 ; L. 65,6 cm

© RMN-Grand Palais (Musée d'Orsay) / Jean-Gilles Berizzi

Annexe 02 : Séquence sur la poésie.

<u>Séquence</u>	<u>Objet d'étude</u>	<u>Lectures analytiques</u>	<u>Œuvres d'art associées</u>	<u>Documents complémentaires/ Lecture cursive</u>	<u>Activité écrite / orale</u>	<u>Objectifs</u>	<u>Evaluation</u>
Séquence 7 – Le corps en poésie : exercice de style ou monde à explorer ? Croisements avec la peinture	La poésie du XIX ^{ème} siècle au XX ^{ème} siècle : du romantisme au surréalisme	<ul style="list-style-type: none"> - Sara la baigneuse, Victor Hugo - Un hémisphère dans une chevelure, Baudelaire - Vénus Anadyomède, Rimbaud - Mandoline, Verlaine - L'Union Libre, Breton 	<ul style="list-style-type: none"> - Le Bain Turc ou Bain Maure, Jean-Léon Gérôme (orientalisme) - Lady Lilith, Dante Gabriel Rossetti (préraphaélisme) - La Naissance de Vénus, Botticelli (Renaissance) - La Danse de la Camargo, Nicolas Lancret (fêtes galantes) - Ma femme, nue, regardant son propre corps se transformer en marches d'escalier, trois vertèbres d'une colonne, ciel et architecture, Dali (surréalisme) 	<ul style="list-style-type: none"> - Manifeste du surréalisme, Breton - œuvres de Dali + expérience sensorielle : https://www.youtube.com/watch?v=FlLelocAcU - U. WEHRLI, L'art en bazar, «Collages exquis» 	<p>Écrit :</p> <p>Manipulation du langage poétique (cadavres exquis, écriture automatique) et écriture de poèmes</p> <p>Oral : oration de la poésie, lecture selon les règles poétiques de prononciation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percevoir la liaison entre le travail de la langue, une vision singulière du monde et l'expression des émotions - S'interroger sur les fonctions de la poésie et le rôle du poète - Percevoir les formes particulières de l'évolution de la poésie - Comprendre les enjeux d'un jeu poétique - Se familiariser avec la versification 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation sur la versification (cours) - Réalisation d'un collage - Ecriture d'un commentaire littéraire intégral

Annexe 03 : Poème « Sara la Baigneuse », Victor Hugo.

Sara, belle d'indolence,
Se balance
Dans un hamac, au-dessus
Du bassin d'une fontaine
Toute pleine
D'eau puisée à l'Ilyssus ;

Et la frêle escarpolette
Se reflète
Dans le transparent miroir,
Avec la baigneuse blanche
Qui se penche,
Qui se penche pour se voir.

Chaque fois que la nacelle,
Qui chancelle,
Passe à fleur d'eau dans son vol,
On voit sur l'eau qui s'agite
Sortir vite
Son beau pied et son beau col.

Elle bat d'un pied timide
L'onde humide
Où tremble un mouvant tableau,
Fait rougir son pied d'albâtre,
Et, folâtre,
Rit de la fraîcheur de l'eau.

Reste ici caché : demeure !
Dans une heure,
D'un oeil ardent tu verras
Sortir du bain l'ingénue,
Toute nue,
Croisant ses mains sur ses bras.

Car c'est un astre qui brille
Qu'une fille
Qui sort d'un bain au flot clair,
Cherche s'il ne vient personne,
Et frissonne,
Toute mouillée au grand air.

Elle est là, sous la feuillée,
Eveillée
Au moindre bruit de malheur ;
Et rouge, pour une mouche
Qui la touche,
Comme une grenade en fleur.

On voit tout ce que dérobe
Voile ou robe ;
Dans ses yeux d'azur en feu,
Son regard que rien ne voile
Est l'étoile
Qui brille au fond d'un ciel bleu.

L'eau sur son corps qu'elle essuie
Roule en pluie,
Comme sur un peuplier ;
Comme si, gouttes à gouttes,
Tombaient toutes
Les perles de son collier.

Mais Sara la nonchalante
Est bien lente
A finir ses doux ébats ;
Toujours elle se balance
En silence,
Et va murmurant tout bas :

« Oh ! si j'étais capitane,
« Ou sultane,
« Je prendrais des bains ambrés,
« Dans un bain de marbre jaune,
« Près d'un trône,
« Entre deux griffons dorés !

« J'aurais le hamac de soie
« Qui se ploie
« Sous le corps prêt à pâmer ;
« J'aurais la molle ottomane
« Dont émane
« Un parfum qui fait aimer.

« Je pourrais folâtrer nue,
« Sous la nue,
« Dans le ruisseau du jardin,
« Sans craindre de voir dans l'ombre
« Du bois sombre
« Deux yeux s'allumer soudain.

« Il faudrait risquer sa tête
« Inquiète,
« Et tout braver pour me voir,
« Le sabre nu de l'heiduque,
« Et l'eunuque
« Aux dents blanches, au front noir !

« Puis, je pourrais, sans qu'on presse
« Ma paresse,
« Laissez avec mes habits
« Traîner sur les larges dalles
« Mes sandales
« De drap brodé de rubis. »

Ainsi se parle en princesse,
Et sans cesse
Se balance avec amour,
La jeune fille riieuse,
Oublieuse
Des promptes ailes du jour.

L'eau, du pied de la baigneuse
Peu soigneuse,
Rejaillit sur le gazon,
Sur sa chemise plissée,
Balancée
Aux branches d'un vert buisson.

Et cependant des campagnes
Ses compagnes
Prennent toutes le chemin.
Voici leur troupe frivole
Qui s'envole
En se tenant par la main.

Chacune, en chantant comme elle,
Passe, et mêle
Ce reproche à sa chanson :
– Oh ! la paresseuse fille
Qui s'habille
Si tard un jour de moisson !

Victor Hugo, *Les Orientales*
(1829)

Annexe 04 : *Le Bain Turc ou Bain Maure*, Jean-Léon Gérôme.



Jean-Léon Gérôme (1824-1904)

Bain turc ou bain maure

1870

Huile sur toile

H. 50,8 ; L. 40,6 cm

Boston, Museum of Fine Arts

© 2010 Museum of Fine Arts, Boston.

Annexe 05 : *Lady Lilith*, Dante Gabriel Rossetti.



Dante Gabriel Rossetti (1828 – 1882)

Lady Lilith

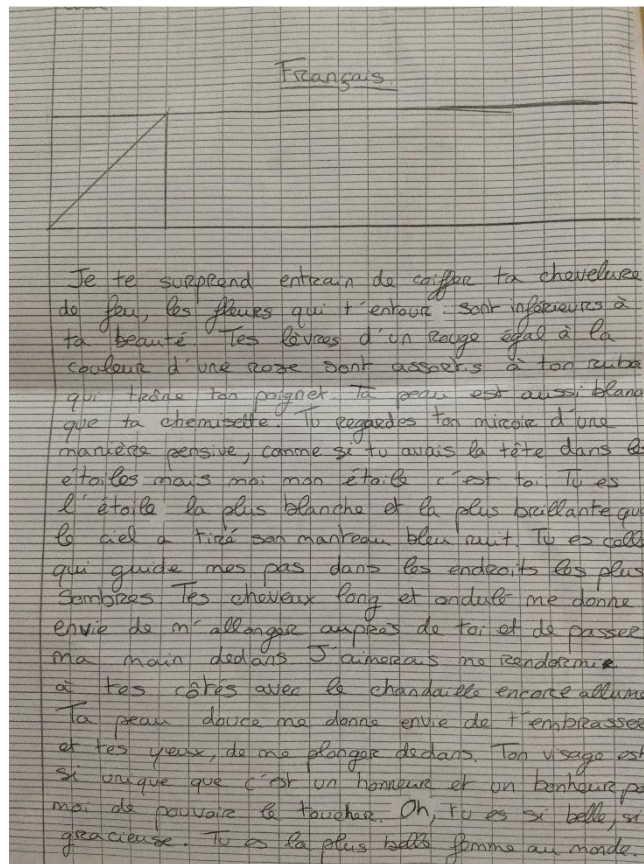
1866 – 1868

Huile sur toile

H. 96.5 cm ; L. 85.1 cm

Delaware Art Museum, Wilmington, Delaware.

Annexe 06 : Copies d'élèves – écriture d'invention « Vous écrirez le portrait physique de Lady Lilith du point de vue de l'artiste qui l'a peinte. Votre écriture devra être poétique. »



20
Janvier

Madame

25
18101
me
Dix

Une femme aussi belle que toi n'existe que dans
les rêves. Tu tiens ton miroir de la même façon que
je tiens à toi. Tu es pensive, tu admires ta beauté dans
ton miroir.

Si demanderais à ton miroir qui est le plus belle, il te
dirait toi, je te le dirais aussi.

Ton visage est blanc comme la neige qui tombe à l'infini,
il te rend encore plus belle.

Les roses sont rouges, comme moi quand j'admire tous
les détails qui t'entourent.

Comme tu caresses tes longs cheveux noirs, j'aimerais que tu
me caresses, avec la même délicatesse.

J'aime la façon dont tu me regardes, tu me dévorais
des yeux, je rougis. Tu es si douce au toucher,
en dirait un nuage de coton.

Quand je te regarde, je vois un magnifique aurore, un
magnifique futur.

J'ai l'impression que tu es si tellement ta tête se confond
dans la peau.

Tu es entourée par la lune tellement tu es magnifique.

Tu ressemble à une étoile brillante au ciel. Tu es si
magnifique.

Je t'ai offert la rose rouge, la fleur préférée, qui exprime
mon amour et ce que je ressens pour toi. Tu aimes les
fleurs, j'aime te faire plaisir, à chaque fois que je viens.

Je t'en offre une
Je t'aime amoureusement de toi, lady dix
J'ai besoin de ta présence à mes côtés.
Tu es l'unique.
Je t'aime.

Lacrimain Matthéo

2nd

Français

Cette soirée là, alors que tu étais assise sur un fauteuil rougeâtre brodé d'or, tu te recouffes, de gauche à droite ce geste doux et soyeux qui ne peut être effectué que par une femme. Tu étais vêtue d'une délicate et scintillante robe de couleur d'ivoire et d'or. Ton teint était pâle et surtout, ton visage une avalanche de splendeur et de contraste rendant le tout merveilleux!

Les lèvres rouges, tels une rose dont on a pas encore retiré les pétales, tes yeux clairs et bombés tels une montagne que l'on a pas encore bravé et les yeux, qui reflètent tout ce qui sommeille en toi. Et tu continues, tite regarde dans ce miroir et te coiffe, tes deux cheveux noirs, toujours avec le même geste.

Et que dire de la nature qui t'entourne, tes roses blanches agrippées au mur,

cette fenêtre donnant sur une forêt redevenue verte par le printemps, ces bougies éclairant ta peau les soirs de pluie, ces fines coupelles dans lesquels tu ranges tes bijoux et cette étagère fermée renfermant tes plus petits secrets comme les plus grands.

Je dirais que tu es cruelle avec ta part de gentillesse, que tu aimes te dévoiler mais toujours avec une part de mystère et que même avec ta part de pudeur, tu restes sublime.

Cocin
hantique
2E

écriture

Le 13/01/17

Ce pourrait rester là à l'admirer durant de longues heures entières, car tu ne représentes rien de moins que la pureté et la douceur.

Tu te trouves là, assise dans ton fauteuil de cuir, peignant la douce chevelure frisée aux douce couleurs de l'automne.

Dans ce petit miroir de poche que tu tiens, la beauté si pure se reflète, à l'invers lequel tu peux apercevoir ton regard vide.

Ce visage qui reste de marbre sans que tu ne laisses paraître aucune émotion, est celui que je rêve de voir chaque matin lors de mon réveil, si mystérieux est-il que j'aurais je ne sais pas toujours de toi.

Et tes si belles lèvres, pulpeuse d'un rouge fin, ne l'es-tu jamais demandée à quelle point voudrais-je les effleurées tendrement.

Nombre de fois je l'observe lors de cette brève rêverie, si pensive tu es lorsque tu viens de te réveiller.

Et tes belles épaules dénudées mises en valeur par cette belle nuisette douce comme la soie, sur laquelle tu as posé ta jolie couronne de fleurs, toute faite de roses blanches qui représentent toute la pureté.

Cache ses jolis poignets à l'aide de ce petit ruban afin que personne autre que moi ne puisse avoir le sentiment de te désirer encore un peu plus.

Non loin de ce beau chandelier se trouve ton doux parfum à l'eau de rose, avec laquelle je pourrais reconnaître ton odeur parmi des milliers.

Tu es sans doute l'une des seules femmes à faire aimer le temps lorsque je te regarde.

Quelle
Prise
DE

Travail de lecture
Français

Assise sur ton tronc d'ébène, tu le contemples,
ta découverte de Dieu étalé sur ce miroir dans ta main
pale. Dans l'air, l'objet qui fait de ton objet la
raisonnable si adéquate. A quel point tu dans ces moments,
sont dans ton intimité avec tes mains de femme qui
cherche à plaire, souhaite tu me plaise?

Plus je clausule plus j'ai envie d'un discours, de découvrir
ton corps perdut même la chemise de nuit et ce sultan d'un
rouge déhant rappelle celui de tes cheveux qu'elle comme elle
fais à la quel j'ai aimé goûter, mais je m'égare...
Ton sultan rouge cachant ton poignet obéissant que tu me offres
avec tendresse, j'obéirais le savoir, mais demandait tu la
chaîne?

A ce moment serait ou je te surprend à ton regard, je
suis fascinée, fasciné par ses petit geste répétitif, pendant
ses grande impatience que tu fais si bien, ces petit gestes
simples qui révèle ta beauté.

Pensait que je t'adorais je ne sais pas avec admiration
cette femme ouverte qui vient de par toute la lumière du
jour et se reflète sur ta robe ses clous pendant le jour

et un blanc si pure et parfait que celle de ses roses
d'acier. Les qui sont pendant même qu'on aime que celle
qui est devant moi.

Raphaël
Laurin
2E

Français

Assise sur une chaise de cuir, revêtue d'une robe claire de soie comme pour séduire, je te contemple à la fraîcheur de t'auto peigner tes long cheveux brillants. Perles dans ton regard si sûr, et délicat à la fois, je t'observe chaque matin d'un oeil amoureux espérant un jour caresser tes épaules dénudées et ton corps s'éclairant et angélique. Le reflet de tes exquises lèvres protendues dans ce miroir, me rappelle l'incision des pitakes d'une rose. Quand tes perles brillent à la lumière et on regardent, je me sens emporté dans la nature sauvage. ta beauté est son mystère, mais elle est sans égal et elle m'attire bien plus que ton air

Quintel
Lantier
2E

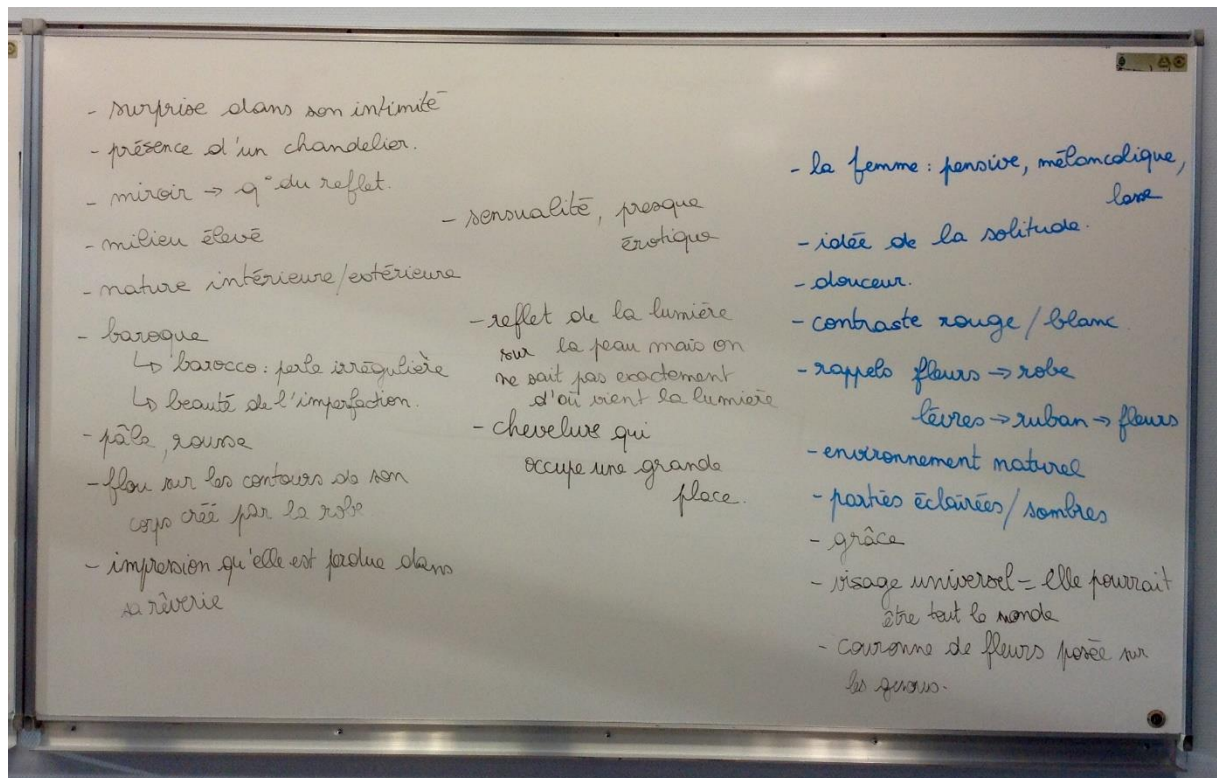
Français

18/09/2017

Ma Beauté adorée,

Que tu es belle lorsque je te vois ainsi avec ta chevelure flamboyante. J'aimerais être le peigne qui caresse tes cheveux. J'aimerais toucher ta peau douce comme les pétales des roses. J'aimerais être le miroir pour refléter ton magnifique visage. Ce miroir où tu plonges ton regard languissant. Les lèvres me donnent envie de les embrasser. Tu es toute de suite vaporisée, découvre les épaules blanches et pulvères. Elle laisse deviner ton décolleté dans lequel je coulerai avec plaisir mon regard réveillé. Je suis la fleur qui se réveille en moi quand j'ai le regard, ainsi parée, prête à rejoindre les roses que je fais.

Annexe 07 : Tableau de la classe avec l'étude de l'œuvre *Lady Lilith* de Dante Gabriel Rossetti.



Annexe 08 : « Un hémisphère dans une chevelure », Baudelaire.

Un hémisphère dans une chevelure

Laisse-moi respirer longtemps, longtemps, l'odeur de tes cheveux, y plonger tout mon visage, comme un homme altéré dans l'eau d'une source, et les agiter avec ma main comme un mouchoir odorant, pour secouer des souvenirs dans l'air.

Si tu pouvais savoir tout ce que je vois! tout ce que je sens! tout ce que j'entends dans tes cheveux ! Mon âme voyage sur le parfum comme l'âme des autres hommes sur la musique.

Tes cheveux contiennent tout un rêve, plein de voilures et de mâtures; ils contiennent de grandes mers dont les moussons me portent vers de charmants climats, où l'espace est plus bleu et plus profond, où l'atmosphère est parfumée par les fruits, par les feuilles et par la peau humaine.

Dans l'océan de ta chevelure, j'entrevois un port fourmillant de chants mélancoliques, d'hommes vigoureux de toutes nations et de navires de toutes formes découpant leurs architectures fines et compliquées sur un ciel immense où se prélassent l'éternelle chaleur.

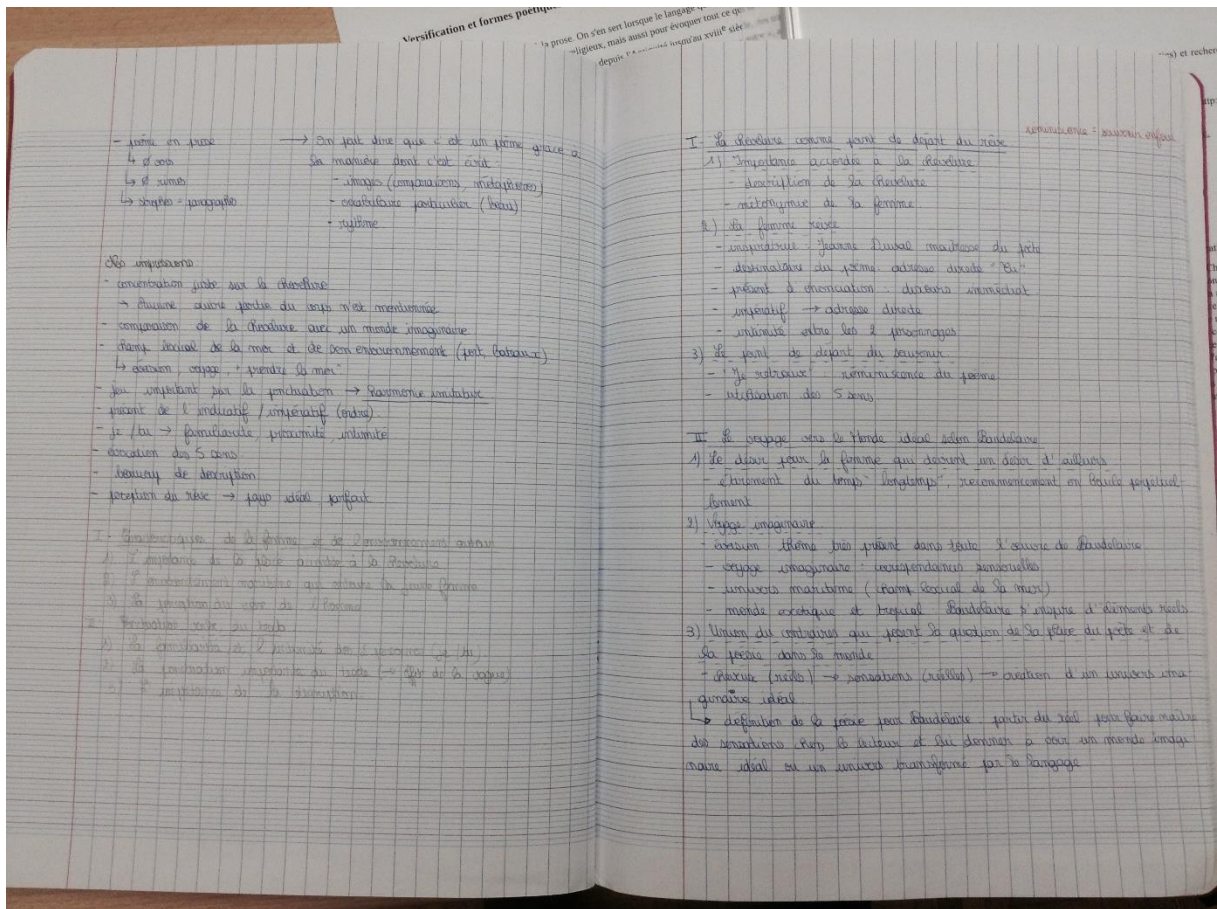
Dans les caresses de ta chevelure, je retrouve les langueurs des longues heures passées sur un divan, dans la chambre d'un beau navire, bercées par le roulis imperceptible du port, entre les pots de fleurs et les gargoulettes rafraîchissantes.

Dans l'ardent foyer de ta chevelure, je respire l'odeur du tabac mêlé à l'opium et au sucre; dans la nuit de ta chevelure, je vois resplendir l'infini de l'azur tropical; sur les rivages duvetés de ta chevelure je m'enivre des odeurs combinées du goudron, du musc et de l'huile de coco.

Laisse-moi mordre longtemps tes tresses lourdes et noires. Quand je mordille tes cheveux élastiques et rebelles, il me semble que je mange des souvenirs.

Charles Baudelaire, *Le Spleen de Paris* (1869)

Annexe 09 : Cahier d'une élève sur l'étude d' « Un hémisphère dans une chevelure » de Baudelaire.



Annexe 10 : *La Danse de la Camargo* de Nicolas Lancret.



Nicolas Lancret (1690 – 1743)

La Danse de la Camargo

1729 – 1730

Huile sur toile

H. 107 ; L. 76

Washington, National Gallery of Art, Andrew W. Mellon Collection

Annexe 11 : « Mandoline », Verlaine.

Les donneurs de sérénades
Et les belles écouteuses
Echangent des propos fades
Sous les ramures chanteuses.

C'est Tircis et c'est Aminte,
Et c'est l'éternel Clitandre,
Et c'est Damis qui pour mainte
Cruelle fait maint vers tendre.

Leurs courtes vestes de soie,
Leurs longues robes à queues,
Leur élégance, leur joie
Et leurs molles ombres bleues

Tourbillonnent dans l'extase
D'une lune rose et grise,
Et la mandoline jase
Parmi les frissons de brise.

Verlaine, *Les Fêtes Galantes* (1869)

Annexe 12 : Copies d'élèves – écriture d'invention « En vous appuyant sur ce tableau, décrivez la scène, imaginez ce qu'il se passe».

C'est
Léon
SE

François

26/10/17

Ce se passe dans une forêt, comme se celle-ci
est enchantée car elle possède toute la joie des
personnes qui dansent, ou faisant une autre activité.
Le temps est agréable, il y a un ciel bleu avec
quelques nuages mais le soleil est présent
par instants de tout le monde. Les arbres
sont abondants faisant un coin d'intimité, une certaine
cristal à flot dans un coin sombre. L'ambiance est
l'ambiance sont parfaite au milieu de cette forêt une
jeune fille vêtue d'une robe bleue ornée de fleurs roses
est tenue par la main par un homme habillé en costume
noir ayant un nez pointu comme celui d'un elfe
danse et généralement ils expriment beaucoup de joie
ensemble et c'est pour cela que tant de personnes les
regardent avec admiration et envie. A côté d'eux, un
homme aide une femme à danser, ce n'est pas qui répond
à sa demande lui dit non. Derrière ces couples, une famille
est rassemblée, en fait les uns contre les autres comme une
famille heureuse et comblée. Tout le monde est heureux, certains
dansent, parlent, et d'autres regardent le couple qui danse
comme s'il était le plus beau couple d'un village.

Urdengau

Elis
Kawxi

Dans le tableau, la danse est omniprésente dans un cadre extérieur. Les personnages de la haute société dansent en pleine nature.

À Au premier plan nous voyons des hommes et des femmes vêtus sur des pièces. Il y a une groupe d'homme à gauche et une à droite. Mais notre regard se concentre sur un couple de danseurs: une femme habillée d'une robe élégante blanche avec des fleurs autour et coiffée d'une petite couronne de petites fleurs attachées à la robe. Son partenaire porte un costume rouge de l'époque. Tous deux font des pas de danse très précis et leur gestes sont étudiés aussi. Il y a beaucoup de grâce. Leur gestes montrent un sentiment de bonheur et d'amour romantique partagé.

Les personnages à côté de ces deux danseurs il y a des personnages qui regardent le couple danser. Les personnages sont moins visibles.

En arrière plan au centre du tableau, on aperçoit une statue qui se confond dans le

peysage.
Il s'agit d'une peinture très romantique parce que la nature est présente partout. Les arbres occupent l'espace mais mieux protégés les personnages il y a une atmosphère intérieure positive autour des personnages et la nature semble participer à la gaieté et au bonheur des couples.

FRANÇAIS.

leur histoire d'amour est comme autre quelconque, mais une femme et un homme qui après avoir joint ses cœurs ils finissent en étant un seul.

Tous avaient assisté à la fête mais personne n'attendait que la fête était à l'extérieur, en plein air, en milieu d'un bois touffu, entouré de grands arbres, où personne ne pouvait voir, ne pouvait pas juger et ils se pouvaient se sentir libres.

Elle était couchée entre les arbres, observant comme les autres ^{dansent} invitées, avec peur de n'avoir pas l'opportunité d'être avec lui, de ne pouvoir croiser son regard avec lui.

Mais il la sentait là, il sent qu'il était étant observée par quelqu'un, mais ce quelqu'un n'était pas quelconque, était-elle, cette fille que rêvait avoir le courage de sortir de là et que tout le monde le voit, d'unique désir qu'il avait était contenir la main de la jeune fille et sentir comme se laissait entraîner entre ses bras.

Il en cherchant désespérément la jeune fille qu'il tant désirer, il la trouvait, son robe était excessivement roumaineux par ne avoir par qu'elle était en train de recoucher derrière de ce arbre. La jeune fille se penche et finalement il a l'opportunité de avoir, elle élève son regard et il suivit regardant lui. Elle marche vers la multitude sans oser de regarder lui. Il avait marché mais plus vit qu'elle, ils se rencontrent, il tend le main à lui et elle fait un reverence signe d'approbation alors si la soutient de la taille et il pose son tête sur son épaule, il se meuvent dans le compas de la musique pendant le battements de leurs cœurs osaient à palpiter à ~~le~~ même rythme.

Gavin
Chantylne
ZE

Écriture de François

le 26/01/18

Dans ce joli fond de forêt où l'air est si paisible que rien ne pourrait perturber ce joli bûif, non loin derrière ses arbres se trouvent un petit lac où la tranquillité régnait. Quelques danses de courtoisie prennent un peu de bon temps et s'y baignent. Il était un peu moins de deux heures de l'après-midi le déjeuner venait de se terminer, et l'on pouvait voir les doux rayons du soleil passer au travers de ses arbres.

Les musiciens étaient positionnés sur la gauche, avec tant de discrétion il était aisé que nul ne les avait remarqués, puis soudain une douce mélodie sortit de ces merveilleux instruments. Un gentleman vêtu d'un beau costume rouge, invita sa belle sur la piste de danse celle-ci portait une robe d'un blanc infiniment pure et d'une douceur telle si c'était de la soie, quelques petites fleurs y étaient joliment disposées.

Tous deux dansaient avec une grâce belle que cela fut presque irréel aux yeux de tous. Certaines personnes, discrètement arrivaient sur les cotés, si émerveillés par cette belle danse ne tenant de rien. La petite fontaine de pierre sur la droite, n'avait pas une utilité moindre pour certaines personnes qui ressentait le besoin de s'humidifier le visage par cette douce chaleur.

Non loin derrière ce jeune couple dansant, un homme rempli

d'espoir qu'une belle et charmante jeune femme pourrait être à ses côtés à cet instant même, fit l'entrepreneuse démonstration d'inhiber l'une de ses plus grandes administrées à danser à ses côtés.

De cette belle après-midi est née un amour passionnel, chaque personne s'en souviendra d'une manière ou d'une autre afin que jamais elle ne soit oubliée.

Annexe 13 : Les étapes de la recherche au CDI.

A la découverte du surréalisme...

Parcours de recherche

Séances au CDI du 1^{er} et du 8 mars (2h)

Objectifs :

- Mener en autonomie un travail progressif de recherche documentaire et savoir établir une démarche méthodologique
- Choisir des critères de sélection de documents et trouver des informations sur divers supports
- Réfléchir à la notion de « mots-clefs » et savoir l'utiliser
- Découvrir le surréalisme en poésie
- Construire ses propres connaissances sur un mouvement littéraire

Vous suivrez les indications de cette fiche qui vous guideront toujours plus en avant dans l'univers du surréalisme. Vous devrez respecter les étapes et prendre le temps de bien traiter chacune d'entre elles sur votre cahier de français.

ETAPE 01 : Découvrir un auteur surréaliste

- ➔ A l'aide du logiciel BCDI, effectuez une recherche documentaire sur le poète André Breton.
- ➔ Remplissez la fiche de recherche documentaire jointe pour chaque document trouvé.
- ➔ Choisissez deux périodiques parmi ceux repérés et lisez les articles correspondants à votre recherche.
- ➔ Faites une liste des mots-clefs (liste 1) qui vous semblent importants dans les articles.
- ➔ A partir de ces mots-clefs, rédigez une courte synthèse des deux documents lus.

ETAPE 02 : Lire un poème surréaliste

- ➔ Lisez le poème *Union Libre* d'André Breton distribué.
- ➔ Cherchez les mots qui vous posent problème dans le dictionnaire.
- ➔ Listez toutes vos impressions, tout ce que vous ressentez en lisant le poème, les impressions qu'il suscite en vous.
- ➔ Complétez la liste des mots-clefs faite à partir des articles avec d'autres mots-clefs issus de votre pré-analyse du poème (liste 02).
- ➔ A l'aide des mots-clefs de la liste 01 et de la liste 02, sur Internet, cherchez une peinture qui, pour vous, illustre le poème *Union Libre* d'André Breton.

ETAPE 03 : Définir avec ses propres mots le surréalisme

- ➔ Justifiez votre choix de l'œuvre en expliquant, à l'aide des mots-clefs utilisés, pourquoi vous pensez que cette peinture illustre bien le poème (30 lignes).
- ➔ Pour cela, vous pouvez vous aider, vous inspirer du rayon « Art » du CDI.
- ➔ Tentez avec vos propres mots de définir ce qu'est le surréalisme que vous avez découvert à travers un auteur, un poème et un ensemble d'impressions que vous avez ressenties.

Annexe 14 : « Union libre », André Breton.

Union libre

Ma femme à la chevelure de feu de bois
Aux pensées d'éclairs de chaleur
A la taille de sablier
Ma femme à la taille de loutre entre les dents du tigre
Ma femme à la bouche de cocarde et de bouquet d'étoiles de
dernière grandeur
Aux dents d'empreintes de souris blanche sur la terre blanche
A la langue d'ambre et de verre frottés
Ma femme à la langue d'hostie poignardée
A la langue de poupée qui ouvre et ferme les yeux
A la langue de pierre incroyable
Ma femme aux cils de bâtons d'écriture d'enfant
Aux sourcils de bord de nid d'hirondelle
Ma femme aux tempes d'ardoise de toit de serre
Et de buée aux vitres
Ma femme aux épaules de champagne
Et de fontaine à têtes de dauphins sous la glace
Ma femme aux poignets d'allumettes
Ma femme aux doigts de hasard et d'as de cœur
Aux doigts de foin coupé
Ma femme aux aisselles de martre et de fênes
De nuit de la Saint-Jean
De troène et de nid de scalares
Aux bras d'écume de mer et d'écluse
Et de mélange du blé et du moulin
Ma femme aux jambes de fusée
Aux mouvements d'horlogerie et de désespoir
Ma femme aux mollets de moelle de sureau
Ma femme aux pieds d'initiales
Aux pieds de trousseaux de clés aux pieds de calfats qui boivent
Ma femme au cou d'orge imperlé
Ma femme à la gorge de Val d'or
De rendez-vous dans le lit même du torrent
Aux seins de nuit
Ma femme aux seins de taupinière marine
Ma femme aux seins de creuset du rubis
Aux seins de spectre de la rose sous la rosée
Ma femme au ventre de dépliement d'éventail des jours
Au ventre de griffe géante
Ma femme au dos d'oiseau qui fuit vertical
Au dos de vif-argent

Au dos de lumière
A la nuque de pierre roulée et de craie mouillée
Et de chute d'un verre dans lequel on vient de boire
Ma femme aux hanches de nacelle
Aux hanches de lustre et de pennes de flèche
Et de tiges de plumes de paon blanc
De balance insensible
Ma femme aux fesses de grès et d'amiante
Ma femme aux fesses de dos de cygne
Ma femme aux fesses de printemps
Au sexe de glaïeul
Ma femme au sexe de placer et d'ornithorynque
Ma femme au sexe d'algue et de bonbons anciens
Ma femme au sexe de miroir
Ma femme aux yeux pleins de larmes
Aux yeux de panoplie violette et d'aiguille aimantée
Ma femme aux yeux de savane
Ma femme aux yeux d'eau pour boire en prison
Ma femme aux yeux de bois toujours sous la hache
Aux yeux de niveau d'eau de niveau d'air de terre et de feu.

André Breton (1931)

Mots-clefs : lecture analytique, œuvre d'art, lecture de l'image, sujet-lecteur, implication

Résumé :

Alors que la lecture analytique est un exercice essentiel des programmes du lycée dans la perspective du baccalauréat, elle suscite de nombreux débats et est régulièrement invitée à se revivifier afin de se réinvestir de sens et d'intérêt tant pour les élèves qui ne perçoivent pas toujours les enjeux qu'elle convoque que pour les professeurs qui ne savent pas toujours comment la mener, rejetant toute dérive techniciste, nous nous proposons d'interroger dans ce travail de recherche et à travers la conduite de trois expérimentations en classe de 2nde la possibilité d'inclure une approche des textes par l'œuvre d'art.

Cette démarche permet aux élèves de s'impliquer davantage dans une lecture personnelle basée sur des impressions, des émotions et des remarques personnelles, garantissant un enrichissement de leur posture de lecteur, non plus simplement descriptive ou attentiste d'un sens qui serait délivré par le professeur mais investie d'un véritable rôle de sujet-lecteur, capable de poser un regard distancié sur un texte et de construire des hypothèses d'interprétation riches, cherchant à décrypter et à construire le sens, le message que l'auteur veut faire passer et la manière dont il s'y prend.