



HAL
open science

En regardant en écrivant

Gabrielle Heugel

► **To cite this version:**

| Gabrielle Heugel. En regardant en écrivant. Education. 2019. dumas-02420712

HAL Id: dumas-02420712

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02420712>

Submitted on 20 Dec 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.

**Université de Nantes
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Nantes**

Site de Nantes

Année universitaire 2018-2019

En regardant en écrivant

Gabrielle Heugel

**sous la responsabilité de
Domenica Brassel**

**Formation adaptée et rattachée au Master MEEF
Enseignement Second degré Parcours Lettres**

En regardant en écrivant

Résumé en français

Ce travail est parti de la question de savoir si observer des œuvres d'art pouvait être un moteur pour l'écriture de textes inventifs, personnels et exigeants de la part des élèves et si, à l'inverse, écrire sur des œuvres d'art pouvait permettre aux élèves d'apprendre à mieux « voir » les œuvres d'art, à en faire une expérience plus riche. Pour penser l'écriture dans un cadre scolaire, j'ai mobilisé la notion de « sujet écrivant » élaborée par Dominique Bucheton qui pose deux choses essentielles: au-delà de la maîtrise de formes et normes littéraires, écrire, c'est donner du sens au monde et se construire. De plus, c'est par l'écriture que la pensée se forme, émerge. En effet, l'écriture n'est pas la mise en mots finale d'une pensée achevée, mais c'est le processus-même de l'élaboration de cette pensée. Le travail mené en classe tient compte de ces deux facteurs dans son organisation, et l'analyse des productions d'élèves aura à cœur de ne pas se faire à l'aune d'une série de critères formels respectés ou non, mais bien plutôt d'observer chaque texte comme un moment particulier d'un processus plus large, et de comprendre ce qui se joue d'un texte à l'autre pour l'élève, c'est-à-dire de voir si l'écriture a permis aux élèves d'élaborer un sens à travers une expérience esthétique personnelle.

Mots-clés

« sujet écrivant », pédagogie de l'écriture, apprentissage de l'expérience esthétique, histoire des arts

Abstract

This work arose from the question of whether observing works of art could be a driving force for students to write inventive, personal and demanding texts and whether, on the other hand, writing about works of art could enable students to learn to better "see" artworks, to enrich the viewing experience. To think about writing in an educational context, I have mobilized the notion of "writing subject" developed by Dominique Bucheton, which posits two essentials: beyond the mastery of literary forms and norms, writing is about giving meaning to the world and constructing oneself. Moreover, it is through writing that thought is formed, emerges. Indeed, writing is not merely the final putting into words of a completed thought; it is the very process of developing that thought. This work carried out in the classroom considers these two factors in its organization, and the analysis of student productions will be concerned not with a set of formal criteria that may or may not be met, but rather with observing each text as a particular moment in a larger process, and understanding what is at stake for the student from one text to the next, that is, whether writing has enabled students to develop meaning through personal aesthetic experience.

Keywords

"writing subject", writing pedagogy, learning aesthetic experience, art history

Sommaire

Questions de recherche	p. 1
I. Cadre théorique	p. 2
I.1 La triade lire-écrire-regarder	p. 2
I.2 Le « sujet écrivant »	p. 3
a) Les écrits intermédiaires	p. 4
b) Les écrits réflexifs	p. 4
c) Le temps de l'écriture	p. 5
d) Le rôle de l'enseignant	p. 5
e) Une évaluation globale et dynamique	p. 6
f) Parler d'écrire	p. 6
I.3 Enjeux éthiques de l'expérience esthétique.....	p. 7
II. Descriptif de la méthodologie de recherche	p. 9
II.1 Choix didactiques et objectifs de la séquence	p. 9
a) Organisation globale de la séquence	p. 9
b) L'entrée dans la séquence	p. 10
c) L'écriture en classe	p. 10
d) Les écrits réflexifs	p. 13
e) L'évaluation des élèves	p. 13
II.3 Analyse des données	p. 14
a) Bilans à l'échelle de la classe	p. 14
b) Analyse de 5 travaux d'élèves	p. 25
Evan T.	p. 26
Mathilde F.	p. 29
Zacharie P.	p. 32
Sonya B.	p. 38
Marylou G.	p. 43
Conclusion	p. 47
Bibliographie	p. 50
Annexes	
Annexe 1 : tableau de séquence avec détail des séances	p. 51
Annexe 2 : corpus des textes et œuvres de la séquence	p. 52
Annexe 3 : étapes et consignes d'écriture avec les questions des bilans réflexifs	p. 63
Annexe 4 : grille d'évaluation des élèves	p. 64
Annexe 5 : textes d'élèves sur le document de travail	p. 65

En regardant en écrivant

« Pour la critique dite d'art, [...] il faut que les auteurs se souviennent d'être poètes avant toute chose. [...] Pas experts, pas savants, mais : poètes. Et se souviennent qu'un morceau de critique d'art doit être d'abord lui-même une œuvre d'art. Et non pas seulement une doublure cousue au revers de l'œuvre d'un autre, un envers postiche et superflu : pas besoin de doublures. »¹

Questions de recherche

Les questions de recherche qui ont animé ce projet sont les suivantes :

- 1) Comment faire évoluer et enrichir la manière dont les élèves regardent un tableau ?
- 2) Comment la fréquentation d'œuvres d'art et de textes critiques peut-elle nourrir l'écriture des élèves ?

Les hypothèses que j'ai formulées dans un premier temps sont au nombre de trois :

- a) Écrire sur les œuvres permet de mieux les voir.²
- b) Cette évolution du regard sur les œuvres peut être le moteur de l'écriture.
- c) Cette évolution doit pouvoir se lire dans des textes écrits pendant une même période.

Au fur et à mesure de la mise en œuvre de la séquence en classe, je me suis rendu compte que ce travail avait d'autres implications. Je serai donc amenée à compléter ces hypothèses.

¹ Jean Dubuffet, « Lettre à Jean Paulhan (17 avril 1944) », cité par Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays, « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique », *Repères*, 43 | 2011, 7-29.

² « Il ne s'agit que de *voir*. » dit Rodin dans ses entretiens avec Paul Gsell en 1911. Il ajoute : « Oh ! sans doute, un homme médiocre en copiant ne fera jamais une œuvre d'art : c'est qu'en effet il regarde sans *voir* [...] » où « voir » a donc un sens fort, celui d'une vision personnelle et subjective mais authentique.

I. Cadre théorique

I.1 La triade lire-écrire-regarder

J'ai choisi d'intituler ce travail de recherche « En regardant en écrivant » pour reprendre cette idée de Julien Gracq dans son essai *En lisant en écrivant*, à savoir celle d'une solution de continuité entre l'acte de lire et d'écrire. Je voulais tester la porosité, non plus entre lire et écrire, mais entre regarder une œuvre d'art et écrire, en postulant qu'apprendre à regarder un tableau permet d'apprendre à écrire un texte personnel dans lequel l'élève s'implique et se construit, et qu'écrire permet d'apprendre à regarder un tableau pour en développer une vision personnelle. C'est cette interaction qui est au centre de ma recherche et qu'évoque Diderot dans l'introduction au *Salon* de 1765 en s'adressant à Grimm qui lui a commandé ces comptes rendus :

Si j'ai quelques notions réfléchies de la peinture et de la sculpture, c'est à vous, mon ami, que je les dois [...]. C'est la tâche que vous m'avez proposée, qui a fixé mes yeux sur la toile, et qui m'a fait tourner autour du marbre. J'ai donné le temps à l'impression d'arriver et d'entrer. J'ai ouvert mon âme aux effets. Je m'en suis laissé pénétrer. [...] J'ai conçu la magie de la lumière et des ombres. J'ai connu la couleur ; j'ai acquis le sentiment de la chair ; seul, j'ai médité ce que j'ai vu et entendu ; et ces termes de l'art, unité, variété, contraste, symétrie, ordonnance, composition, caractères, expression, si familiers dans ma bouche, si vagues dans mon esprit, se sont circonscrits et fixés³.

C'est en effet au fil des salons de l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture que sa capacité d'observation se développe et que ses textes, en conséquence, prennent de l'ampleur⁴, mais on peut aussi faire l'hypothèse inverse et complémentaire, à savoir que c'est à force d'écrire sur les tableaux qu'il en invente une vision personnelle, dont ses textes sont témoins. Ses comptes rendus se développent donc parce qu'il voit plus, et parce qu'il se prend au jeu. Mais ce jeu ne peut se développer que dans et par l'écriture.

Après avoir mené la séquence en classe, j'ai réalisé que, plus que d'une interaction binaire, il était question d'une triade et que la séquence aurait dû s'appeler « En regardant en lisant en écrivant ». Car en effet, si les élèves ont été à plusieurs reprises confrontés à des tableaux, leur regard a été nourri, dans un second temps, de textes littéraires qui portaient des regards singuliers sur les œuvres. Ces textes ont surtout été présentés comme des répertoires

³ Denis Diderot, *Salons*, Michel Delon, Gallimard, 2008

⁴ Le premier *Salon* en 1759 est très court comparé à ceux de 1763, 1765, 1767.

d'outils et de stratégies pour leurs propres écrits. Ce qui m'amène à reformuler une de mes hypothèses et à en ajouter une :

- a) *Écrire et lire des textes littéraires* sur les œuvres permet de mieux les voir.
- d) *Lire des textes littéraires qui sont porteurs d'un regard personnel sur l'œuvre permet de développer un regard personnel à son tour.*

I.2 Le « sujet écrivain »

Pour élaborer mon projet de recherche, je me suis principalement appuyée sur les travaux de Dominique Bucheton qui font émerger la notion de « sujet écrivain »⁵. L'idée centrale en est que c'est par l'écriture que la pensée se forme, émerge. «Le texte construit sa signification par son propre mouvement : ce qui est écrit s'articule avec ce qui est déjà écrit et alimente ce qui va s'écrire ». En conséquence, le véritable enjeu de l'écriture, c'est donc, au-delà de la maîtrise de formes et normes littéraires, l'émergence de la pensée elle-même. Écrire, c'est alors donner du sens au monde ou à *son* monde comme l'écrit encore D. Bucheton : il s'agit bien de « mettre en ordre un monde intérieur ou bien justement se l'approprier » et, par là, de se construire en tant que sujet.

Mais pour cela, il faut que l'élève puisse percevoir, dans l'écriture qui s'effectue dans un cadre scolaire, un enjeu valable pour lui, à savoir « mettre au jour ce qui me tient à cœur », autrement dit qu'il s'implique dans la tâche d'écriture. Dans le cadre de cette séquence, ce que l'élève doit dire de lui, c'est l'expérience esthétique qu'il fait au contact d'œuvres d'art. Or comment faire pour que la découverte de textes et de tableaux d'un siècle éloigné, en l'occurrence le XVIII^e siècle, soient le lieu d'une expérience esthétique intime et authentique et pas seulement de commande ? A. Kerlan et S. Langar évoquent, dans *Cet art qui éduque*, cette « grande distance entre ce monde de l'art et l'expérience première qui en est pourtant la forme embryonnaire.⁶ » et soulignent l'importance de « rétablir le lien, la continuité entre l'expérience ordinaire et les formes les plus intenses de l'expérience esthétique que sont les œuvres d'art ». Ils citent à titre d'exemple la « leçon de silence » de Maria Montessori qui serait un préalable à toute expérience esthétique artistique et qui consiste à écouter les bruits autour de soi, des plus proches aux plus lointains, autrement dit à

⁵ Dominique Bucheton, Jean-Charles Chabanne, *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, 2002

⁶ Alain Kerlan, Samia Langer, *Cet art qui éduque*, 2015

devenir attentif à une expérience esthétique des plus simples.

Et en effet, osons le demander : à quoi bon le musée si le tableau n'est pas attendu et lu comme l'expression sensible d'une expérience intense, comme la cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne ? À quoi bon la danse et la chorégraphie si le mouvement des danseurs sur la scène ne prolonge pas d'une certaine façon celui de mon propre corps dans l'expérience ordinaire ?

Ces réflexions m'ont poussé à envisager la manière dont les élèves découvraient les tableaux et à ne pas négliger ce moment dans ma séquence (voir II.1, b et c).

Dans l'ensemble, ces lectures m'ont amenée à formuler une autre hypothèse :

e) Cette séquence alternant observation de tableaux, écriture et lecture de texte pourrait peut-être faire émerger l'élève comme « sujet écrivain ».

Cette notion de « sujet écrivain » a plusieurs conséquences dans la manière de mettre en œuvre l'écriture en classe. Six de ces points ont nourri ma réflexion.

a) Les écrits intermédiaires

La pensée ne se développe pas de manière linéaire comme un texte qui s'écrit du haut en bas de la page sans aucun retour ou mouvement circulaire. Au contraire, elle est faite d'allers-retours, de tâtonnements, de sauts en avant, puis de retours en arrière... Si donc nous considérons que c'est par l'écriture que la pensée s'élabore, il faut permettre cette écriture du tâtonnement et commencer par changer les représentations qu'ont souvent les élèves de l'écriture : je forme les idées dans ma tête, puis je les jette toutes prêtes sur le papier et je n'y reviens plus. D. Bucheton à plusieurs reprises souligne l'importance de la revalorisation du brouillon, des écrits de travail, qui permettent la schématisation ou la planification du texte : « Car ces productions intermédiaires ne sont pas des étapes dont on aurait pu se passer. Elles en sont les *conditions* mêmes. On ne pense qu'en se mettant au travail, et ce travail est langagier. »⁷

b) Les écrits réflexifs

Pour écrire en tant que sujet, il faut non pas subir les consignes ou la tâche d'écriture qui reste plus ou moins imposée mais pouvoir se l'approprier. Et pour devenir sujet de son écrit, il faut être capable de faire des choix conscients d'outils et stratégies d'écriture, pouvoir prendre de la distance par rapport à ce que l'on a écrit en imaginant l'effet produit sur le

⁷ Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton. *Les écrits "intermédiaires"*. La Lettre de la DFLM, 2000, pp.23-27. <hal-00921924>

lecteur, ce qui par ailleurs est au centre de toute analyse littéraire (on retrouve ici cette « porosité » entre l'acte d'écrire et de lire). Ainsi, multiplier les occasions pour l'élève de revenir sur ce qu'il a fait de façon méta-discursive peut être une manière de lui faire prendre conscience de ses choix d'écrivain et de les modifier en conséquence des effets voulus.

c) Le temps de l'écriture

Ce développement de la posture de « sujet écrivant » demande du temps, premièrement parce que les représentations qu'ont les élèves, et la société en général de l'écriture sont tenaces, mais aussi parce qu'il faut laisser le temps à la pensée de se faire. Si celle-ci s'élabore de manière non-linéaire, il faut ajouter qu'elle a un rythme qui lui est propre et qu'on ne peut totalement élucider. Il faut laisser le temps à la première idée qui jaillit de mûrir, de reposer, et de « lever » silencieusement à la manière d'une pâte. Puis de la retravailler, et parfois à plusieurs reprises, de différentes manières. Ainsi, il semble absurde de demander à un élève d'écrire en une fois un texte qui ait pour lui « un vrai enjeu intellectuel ou imaginaire (...) un enjeu sémantique et symbolique »⁸. L'enseignant doit donc prendre ce facteur en considération dans la manière dont il conçoit ses cours et laisser le temps aux idées de mûrir et d'être travaillées et retravaillées. D. Bucheton écrit encore : « Enseigner, c'est donc penser le temps⁹ ».

d) Le rôle de l'enseignant

La question se pose alors de savoir comment l'enseignant doit accompagner et favoriser cette émergence de la pensée par l'écriture. Quel est son rôle dans la classe qui écrit ? Il est tout d'abord d'instaurer un climat dans lequel les élèves sentent qu'ils sont en recherche et qu'ils ont droit à l'hésitation, au doute, à la reprise, etc. Mais aussi d'encourager les élèves dans leurs prises de risque à exprimer leur singularité. L'échange avec l'élève se construit à partir des écrits intermédiaires que l'enseignant lit, non pas d'emblée et exclusivement le stylo correcteur à la main, mais plutôt avec la loupe de celui qui tente de percevoir ce qui s'y joue, ce qui est en germe pour pouvoir « relancer le développement de l'écrit par des consignes appropriées, pour voir ce que fait l'élève, pour l'aider à évoluer ». Il s'agit alors bien plutôt d'instaurer « une sorte de dialogue avec l'élève et son texte pour les remettre en travail¹⁰ ». Il est nécessaire pour l'enseignant de trouver cette délicate posture de

8 *Ecrire en ZEP [...]*

9 Dominique Bucheton, « Aider l'élève à devenir un sujet écrivant », article de *Recherches* n°23, 1995

10 *Ecrire en ZEP [...]*

commentaire qui consiste à « intervenir sur ces écrits sans les dénaturer, sans les inhiber, ni les détourner de leur finalité première¹¹ » car c'est aussi par ce regard que l'enseignant pose sur les écrits des élèves qu'il les autorise à devenir des « sujets écrivants ».

e) Une évaluation globale et dynamique

Une question délicate se pose : puisque l'on est dans le cadre scolaire, il faut bien évaluer, évaluation qui permet aussi à l'élève de savoir où il en est à un moment donné. Mais au vu des principes énoncés plus haut, qu'est-ce qu'on évalue, et comment? Pour D. Bucheton, il s'agit d'évaluer de manière globale, c'est-à-dire non pas en observant si un texte d'élève témoigne de la maîtrise de certaines formes ou non, mais plutôt ce que l'élève fait de son texte, si d'un texte à l'autre, quelque chose se joue, se développe puisqu'on considère que le sens s'élabore de manière dynamique et progressive par l'écriture elle-même. Il en découle que l'on n'évaluera pas des textes isolés les uns des autres, et qu'on ne se contentera pas de considérer le résultat final. Bien plutôt, on tentera de saisir le processus d'écriture dans son mouvement, en comparant des textes produits dans une même période et poursuivant des objectifs similaires mais où les consignes et contextes d'écriture pourront varier. On s'intéressera également au comportement des élèves pendant l'activité d'écriture pour voir s'ils ont réussi ou non à s'emparer de la tâche de manière personnelle.

f) Parler d'écrire

Un autre point m'a beaucoup intéressée bien que mes lectures m'en aient fait prendre conscience assez récemment. C'est celui de l'échange oral autour de l'écrit. D. Bucheton insiste sur le fait que le travail d'écriture ne doit pas nécessairement se faire entièrement dans un silence religieux, et que finalement, tout travail d'écriture est toujours au moins un « dialogue silencieux, communication, appel de réponse et d'interprétation, demande d'évaluation, manière de baliser son champ pour le faire reconnaître ». Ainsi, les échanges entre pairs et avec l'enseignant, mais aussi avec des acteurs extérieurs au cadre scolaire, sont favorables à « l'instauration d'un rapport individuel à l'écriture » qui se nourrit toujours du « bruissement de la parole des autres », à travers une prise de conscience de sa propre singularité au contact de subjectivités autres. Faire l'expérience de la subjectivité – de la sienne et celle d'autrui – me semble être également un enjeu fondamental de l'enseignement en général et c'est sur ce point que je souhaiterais terminer cet exposé théorique.

¹¹ *Les écrits "intermédiaires" [...]*

I.3 Enjeux éthiques de l'expérience esthétique

Kerlan et Langar, dans l'ouvrage cité plus haut¹², soutiennent également que l'objectif final de l'éducation esthétique est de « former le sujet », où le terme « sujet » s'entend non plus seulement comme « sujet écrivant » mais comme un individu accompli, qui trouve sa place dans ce qu'ils appellent la « société des individus », c'est-à-dire une « société où la reconnaissance des individus passe désormais par l'acceptation des subjectivités ». Or quoi de mieux, de plus propice, à la prise de conscience de cette intersubjectivité que l'éducation à l'expérience esthétique ? Celle-ci a deux vertus : premièrement celle d'être à même de développer l'expression de soi, la « particularité subjective » de chacun, qui ne peut se définir et s'élaborer qu'au contact de la subjectivité d'autrui et qui demande à l'élève d'accepter les différences de perception et d'interprétation. Kerlan et Langar ajoutent : « pas de citoyens lucides et engagés sans individus reconnus » dans leur singularité. Et ils ont à cœur de préciser qu'il ne faut pas confondre d'une part, *individualisme* – que développe une « école qui tend à ne tenir compte du sujet que dans sa seule dimension rationnelle », et « où le sujet se vit comme une raison calculatrice, comme individu calculateur, gestionnaire informé et efficace des apprentissages rentables », puisqu'en effet dans le domaine de la rationalité, point de subjectivité, point de marge de négociation, ni d'échanges d'expériences intimes ; et d'autre part, *individuation* par l'art, qui est émancipatrice et tend à faire émerger des sujets libres et qui sont capables de s'auto-déterminer, d'être « acteurs de leur vie ». Deuxièmement, l'éducation esthétique a pour vertu de faire sentir à l'élève une manière d'être en société, qui n'est ni soumission aux normes, ni révolte permanente, mais un juste milieu qui permet de concilier liberté de l'individu et vie sociale. Les auteurs convoquent ici la philosophe Joëlle Zask :

L'enseignement artistique occupe une position intermédiaire entre laisser faire et conformer, entre laisser libre cours à une subjectivité et enfermer dans des règles. Ce qu'il produit n'est ni l'anarchie ni un despotisme. C'est ce mélange très subtil entre la dette aux générations antérieures et l'individuation qu'on appelle démocratie, ce système sociopolitique dotant les individus des moyens concrets de devenir des individualités.

On voit bien que l'art est toujours un jeu entre une forme, qui peut être vécue comme une contrainte, et un sens individuel et personnel mais qui a besoin d'une forme pour être

12 *Cet art qui éduque [...]*

communicable à autrui. Il ne s'agit pas non plus de se mouler dans n'importe quelle forme, de chercher à exprimer son individualité quelque soit la norme. On sait bien que le sens peut contraindre la forme à évoluer, de même les individus d'une société peuvent faire évoluer les normes quand elles ne sont plus adaptées. Et c'est aussi là l'enjeu éthique de l'éducation artistique : former des individus capables de remettre en question les normes quand cela s'impose. On voit que cette subtile négociation entre forme et sens, qui est l'essence de la pratique artistique, recouvre un autre apprentissage, celui de la vie en société d'un individu libre et épanoui. Kerlan et Langar finissent leur ouvrage en reprenant la distinction du psychanalyste Winnicott entre création et créativité : il ne s'agit pas de faire de chaque élève un artiste, un créateur. L'éducation artistique n'est pas orientée vers la production de chefs d'œuvre mais bien plutôt vers l'apprentissage d'une attitude, d'une manière d'être au monde, vers le développement d'un « mode créatif de perception ». Il s'agit, toujours selon les termes de Winnicott, d'éviter cette « relation de complaisance soumise envers la réalité extérieure [dans laquelle] le monde et tous ses éléments sont alors reconnus mais seulement comme étant ce à quoi il faut s'ajuster et s'adapter ». Loin de là, une éducation artistique permet au sujet d'émerger, de devenir et d'être « pleinement lui-même, de se créer lui-même avec les autres » par le biais de l'échange, du partage et de la confrontation d'expériences esthétiques individuelles. Et Kerlan et Langer de conclure : « Elle est nécessaire à la démocratie, qui ne saurait moins que jamais s'accommoder de sujets préfabriqués, de sujets soumis, seulement ajustés et adaptés. La leçon de l'art se décline au plus intime de la démocratie. ». Ce n'est pas autre chose que dit Louis-Ferdinand Céline, avec la verve et l'humour qui lui sont propres, dans un ouvrage connu pour des raisons bien moins louables que sa conception de l'école :

Une société que demande-t-elle ? en plus du lait chez l'épicier, du pain de quatre livres, du frigidaire ?

Des sociétaires qui s'entendent, qui sont émotifs, émus les uns par les autres, pas des bûches rébarbatives... qu'ont des raisons de se rencontrer, agréablement, non pour admirer leur confort, leurs peaux de zébis du Kamtchatka, leurs 35 chevaux "Quaquaquat", leurs boîtes à viande 14 litres qu'est la puanteur des campagnes, leurs "tankinettes" d'élégance, mais des choses qui ne s'achètent pas, qu'on fait soi-même avec des ondes, de la bonne humeur, du vent, de l'enthousiasme, du divin, de la "pôvoisie"...

Sans création continue, artistique, et de tous, aucune société possible, durable, surtout aux jours d'aujourd'hui, où tout n'est que mécanique, autour de nous, agressif, abominable.

Faut-il croire que c'est compliqué, singulier, surnaturel, d'être artiste ? Tout le contraire ! Le compliqué, le forcé, le singulier c'est de ne l'être point. [...]

À quoi tout ça tient ? à l'école, aux programmes.

Le Salut par les Beaux-Arts !¹³

13 Louis-Ferdinand Céline, *Les Beaux-draps*, 1941

Ainsi, si la séquence proposée aux élèves dans le cadre de ce projet de recherche avait au départ pour moteur un souci de démocratisation d'œuvres d'art plutôt éloignées des élèves, au sens où il s'agit de donner accès à tous à la haute culture, cette lecture m'a permis de prendre conscience de la raison pour laquelle avoir accès à cette haute culture, être capable d'en développer une expérience personnelle, était si important et nécessaire à toute société. L'apprentissage de l'art, c'est l'apprentissage de la beauté, mais aussi de l'intersubjectivité et du subtil équilibre, toujours réinventé, entre forme et sens, et par là, entre liberté individuelle et société.

II. Descriptif de la méthodologie de recherche

II.1 Choix didactiques et objectifs de la séquence

Annexe 1 : tableau de séquence avec détail des séances

Annexe 2 : corpus des textes et œuvres de la séquence

Annexe 3 : étapes et consignes d'écriture accompagnées des questions des bilans réflexifs

Annexe 4 : grille d'évaluation des élèves

→ En rouge, j'apporte des précisions sur la séance telle qu'elle s'est déroulée en classe.

a) Organisation globale de la séquence

L'organisation de la séquence proposée aux élèves repose sur le principe d'alternance entre des séances d'écriture-observation de tableaux et des séances de lectures (annexe 1), l'idée étant que chaque pratique nourrisse et enrichisse les autres. L'objectif final de la séquence est certes avant tout de travailler la compétence de l'écrit mais il n'est pas possible de cloisonner totalement les compétences puisqu'écrire, c'est être capable de transmettre un sens par l'usage conscient de formes, et lire, c'est saisir le sens dont la forme est le vecteur. Ce sont donc l'endroit et l'envers d'une même activité.

A cela s'ajoute que j'ai voulu que l'écriture prenne place dans le temps puisqu'il s'agit pour l'élève de donner forme à une expérience esthétique par le tâtonnement, en multipliant les tentatives d'écriture, au cours desquelles s'affinent l'écriture et l'expérience elle-même. La

séquence dure deux semaines et demie, au cours desquelles prennent place trois étapes d'écriture. Entre chaque étape d'écriture, un court temps s'écoule pendant lequel la pensée mûrit – D. Bucheton parle du « temps nécessaire pour l'objectivation du vécu par l'écriture¹⁴ » – et pendant lequel les élèves découvrent d'autres textes et œuvres, censés enrichir leur regard et leur fournir d'autres outils pour l'affiner. De plus, reprendre son texte la semaine ou le jour suivants permet de le lire avec des yeux nouveaux et de prendre de la distance avec ce que l'on a écrit.

Dans un souci de conservation des écrits, mais aussi et surtout parce que je souhaitais que les élèves prennent conscience que les différentes étapes d'écriture participaient d'un même mouvement, je leur ai distribué un document de travail (format A3 plié en deux – annexe 5) où consigner les textes écrits et leurs bilans (écrits réflexifs). Ils ont utilisé pour brouillon des feuilles annexes que je leur ai fournies et qu'ils glissaient dans leur document de travail. Cet outil m'a permis aussi de calibrer la longueur de leurs écrits en laissant un nombre de lignes différent pour chaque étape.

b) L'entrée dans la séquence

J'ai souhaité que les élèves identifient le problème par le « faire » avant que de lire des textes. Lors de la première séance, ils ont dû choisir un tableau dans des livres d'art que j'avais empruntés au CDI et en faire une description par écrit, en pensant qu'ils écrivaient pour quelqu'un qui n'aurait pas vu le tableau. Puis par binôme, ils se sont lu l'un à l'autre leur description, chacun devant faire un croquis du tableau qu'il imaginait d'après la description de l'autre. A la fin, les élèves ont comparé leurs croquis aux œuvres originales et ont dû faire un petit bilan de l'activité qui devait les mener à saisir le problème de tels textes : monotonie, incomplétude de ces textes, et subjectivité des représentations.

→ Les élèves ont été intrigués par l'activité, et s'y sont prêtés avec entrain. Mais lors du bilan de classe, il m'a semblé devoir quelque peu leur mettre le problème sous les yeux. j'y reviendrai en détail plus bas (II.3). Le texte écrit lors de cette séance sera tout de même un point utile de comparaison avec les textes qu'ils découvriront par la suite, et qu'ils devront écrire à leur tour.

c) L'écriture en classe

Les trois étapes d'écriture (annexe 3) poursuivaient chacune des objectifs différents.

14 « Aider l'élève à devenir un sujet écrivain » [...]

La première permettait de poser un problème littéraire (voir plus haut). La seconde prenait place après l'étude par groupes d'un premier corpus de textes (*Salons*, Diderot – annexe 2) dans lequel les élèves devaient repérer les stratégies et moyens littéraires utilisés pour évoquer des tableaux. Les élèves ont dû se mettre dans une situation similaire à celle de Diderot, à savoir observer un tableau pendant 10 minutes, puis décrire de mémoire¹⁵.

→ *Lors des 10 minutes d'observation de « La Raie » de Chardin, les élèves ont eu le droit de se déplacer dans la salle et d'échanger entre eux. Ils se sont approchés, éloignés, certains ont préféré observer sur le petit écran de l'ordinateur, et ils se sont spontanément entretenus pour savoir ce que tel ou tel élément représentait. Aucun élève n'est resté extérieur à cette activité. Il me semble que la liberté de se déplacer et d'échanger dans la salle de classe, qui n'est pas le mode habituel des cours, leur a permis de s'impliquer, de devenir « sujets » de leur observation et de faire une expérience assez personnelle du tableau. Il s'agissait ainsi, en leur offrant cette liberté, de transformer momentanément la salle de classe en un musée particulier, où les élèves auraient eu le droit de commenter et se déplacer à leur guise. J'espérais que ce mode d'approche un peu inattendu pour les élèves leur permettraient de faire une expérience personnelle d'une œuvre a priori éloignée de leur monde et de leurs préoccupations. J'ai bien sûr refusé de répondre à toute question sur le tableau, leur précisant qu'ils étaient à même de décider, choisir, émettre des hypothèses, ou de rester dans le doute.*

→ *Ils ont eu ensuite 30 minutes pour écrire un texte de 10-15 lignes dans lequel ils devaient évoquer de mémoire et en s'inspirant de Diderot le tableau observé. L'ambiance de travail a été concentrée, les élèves avaient à leur disposition un dictionnaire de synonymes en ligne ainsi que les textes vus en classe et leurs notes de cours. J'ai toléré les discussions entre voisins de table, tant que le volume sonore restait acceptable, puisque dans la grande majorité, ils échangeaient leurs idées ou se posaient des questions concernant l'orthographe. Certains élèves m'ont beaucoup sollicitée, surtout pour me demander s'ils avaient le droit de faire ceci ou cela dans leur texte, ou bien comment on écrivait ou employait tel terme. J'ai répondu à leurs sollicitations, en les encourageant dans les pistes proposées ou en les renvoyant aux textes comme répertoires d'idées.*

La troisième et dernière étape d'écriture consistait à poursuivre le travail commencé lors de la deuxième étape, mais en leur demandant de développer leur évocation (env. 40 lignes) et d'inventer autant que possible des stratégies pour évoquer un tableau de manière

¹⁵ Pour cette séance, je me suis beaucoup inspirée du travail de Bénédicte Duvin-Parmentier, *Pour enseigner l'histoire des arts, Regards interdisciplinaires*, 2010

personnelle, tableau qu'ils pouvaient désormais choisir. Entre les deux étapes, ils ont lu divers textes sur « La Raie » de Chardin (annexe 2) et ont identifié le regard porté sur ce tableau par chacun des auteurs. Puis ils ont écouté des textes poétiques que je leur ai lus, tous inspirés par l'univers de Watteau (annexe 2). Ils ont dû d'abord imaginer les tableaux de Watteau d'après les textes avant de découvrir ses œuvres, et ont pu mesurer le décalage qu'il pouvait y avoir ou non entre leurs représentations et celles des poètes. Le corpus a permis d'aborder un genre différent – la poésie – et aussi une autre manière d'écrire à partir de tableaux. En effet, dans ces textes, l'univers de Watteau est plutôt un point de départ vers autre chose qu'une fin en soi.

→ *Dans un premier temps, les élèves ont dû choisir un tableau qui les inspirait parmi l'œuvre de Chardin ou de Watteau. J'avais emprunté à cet effet la classe mobile. Puis ils en ont fait un croquis annoté. J'ai dû rappeler à plusieurs reprises pendant la séance que le croquis n'était pas une fin en soi mais bien plutôt un outil pour l'écriture, qu'il pouvait à ce titre être schématique, comporter des annotations qui rendaient compte de leurs émotions face au tableau, et peut-être déjà quelques idées pour l'écriture. Les élèves avaient le droit de faire des recherches sur le peintre et le tableau choisi. Certains ont cherché si Diderot avait écrit sur leur tableau.*

→ *Puis, dans l'heure suivante, les élèves ont dû refermer les ordinateurs et à partir de leurs notes et croquis, commencer à élaborer leur texte. Cette première heure d'écriture a été plutôt animée, bien que les élèves soient restés dans l'ensemble concentrés. Mais encore plus que lors de la deuxième étape, ils m'ont sollicitée pour savoir s'ils avaient le droit ou non de commencer ainsi, de parler de ceci ou de cela, et ont échangé entre eux. Bien que cette parole m'ait paru bénéfique et être un signe de leur implication, j'ai dû cependant ménager à certains moments des « plages » d'écriture silencieuse et individuelle. Leur usage de l'ordinateur de la classe a été plus diversifié que lors de la seconde étape d'écriture (synonymes seulement): certains ont fait des recherches sur les prénoms courants de l'époque, sur les instruments de musique, etc. Personne n'a semblé « sécher » pendant cette heure, ce qui ne sera pas le cas dans l'heure suivante. Mais j'ai dû à plusieurs reprises leur rappeler l'usage du brouillon : c'est un outil de travail, il ne s'agit pas d'y écrire son texte en entier pour le recopier tel quel au propre par la suite. A l'inverse, j'ai dû un peu insister pour que certains élèves ne se jettent pas directement dans la rédaction finale mais passent par le brouillon, tentent d'organiser leur écrit en amont.*

→ *La deuxième heure d'écriture a eu lieu le lendemain et a dans l'ensemble été plus silencieuse. J'avais proposé d'instaurer un espace d'échanges au fond de la classe, où les*

élèves qui souhaitaient avoir un avis extérieur sur un passage particulier de leur texte pouvaient se rendre, mais celui-ci a été peu utilisé, ou bien seulement vers la fin de l'heure afin de s'entre-corriger l'expression. Je crois surtout que le processus d'écriture était lancé et que les choix et hésitations avaient eu lieu principalement la veille. Mais j'ai repéré certains élèves un peu bloqués, le nez plongé dans les textes vus en classe. Ils m'ont dit ne plus savoir quoi écrire, ne plus avoir d'idées. J'ai tenté de les relancer par des suggestions en lien avec ce qu'ils avaient commencé. Certains sont repartis sans difficulté. A d'autres, j'ai précisé qu'ils n'étaient pas obligés de continuer leur texte, mais qu'ils pouvaient l'« épaissir » en ajoutant et insérant des passages à ce qu'ils avaient déjà écrit grâce à un système d'astérisques.

d) Les écrits réflexifs

A la fin de chaque étape d'écriture, les élèves ont dû répondre à quelques questions qui leur permettaient de revenir sur leurs expériences esthétiques et sur ce qu'ils venaient d'écrire (annexe 3). L'objectif était de leur faire prendre conscience de leurs choix littéraires afin de les rendre auteurs, responsables de leurs textes et de leurs effets sur le lecteur, mais aussi de l'évolution de leur regard et de sa subjectivité.

→ Les élèves s'y sont prêtés sans difficulté. Pour la plupart d'entre eux, cela a vraiment été l'occasion d'un retour réflexif sur l'écriture, mais pour certains, il m'a fallu insister pour qu'ils approfondissent leurs réponses, expliquent ou donnent leurs ressentis. Cela a été pour moins un bon indicateur pour saisir où chacun se situait par rapport aux objectifs de la séquence et quels étaient les élèves qui n'étaient pas encore vraiment entrés dans la tâche. Je reviens sur le contenu de ces bilans en II.3.a.

e) L'évaluation des élèves

Avant la deuxième étape d'écriture, je leur ai présenté la grille (annexe 4) selon laquelle j'allais évaluer leur travail en leur précisant bien que je n'évaluais pas tel ou tel texte, mais l'ensemble du document de travail, l'implication que je pouvais y lire, et l'évolution d'un texte à l'autre. Il s'agissait non pas tant de vérifier qu'ils maîtrisaient telle ou telle forme, mais bien plutôt j'essayais de percevoir l'émergence du sujet écrivant.

→ Lorsque je leur ai rendu le document de travail entre la deuxième et la troisième étape d'écriture, j'y ai glissé la grille où j'avais mis des croix au crayon à papier selon ce qui semblait être en bonne voie ou ce qu'il fallait encore clarifier. Ceci m'a permis aussi de repérer et réunir un petit groupe dans une des deux classes qui semblait n'avoir pas bien

compris les enjeux de la séquence et de leur réexpliquer ce que j'attendais. L'évaluation finale – au stylo – n'interviendra qu'après la troisième étape d'écriture.

II.3 Analyse des données

a) Bilans à l'échelle de la classe

Première étape d'écriture : les textes et les bilans personnels (écrits réflexifs)

Les textes écrits par les élèves lors de cette étape répondaient à la consigne de décrire un tableau choisi dans un livre mis à disposition, en songeant que cette description devait permettre à quelqu'un qui n'aurait pas vu le tableau de s'en faire une idée. Sans surprise, les élèves ont ponctué leurs textes de compléments circonstanciels de lieu : « sur ce tableau », « à droite », « autour », « au centre », etc. Le présentatif « il y a » a permis d'introduire les différents éléments du tableau ; mais certains élèves ont préféré écrire « on peut voir » ou « nous pouvons voir » témoignant peut-être déjà d'une conscience instinctive que l'oeuvre n'existe que par le regard que l'on porte sur elle. Un élève a même précisé que tel élément « attir[ait] l'attention du spectateur ».

Après que les élèves ont en binôme fait un croquis d'après la description lue l'un à l'autre et qu'ils ont découvert le tableau original dont il était question, il leur a été demandé de répondre aux deux questions suivantes :

- 1) *Le croquis réalisé est-il très éloigné du tableau original ?*
- 2) *Qu'est-ce qui, selon vous, a manqué à la description ?*

A ma grande surprise, les élèves ont trouvé que leurs croquis étaient plutôt ressemblants. Il faut dire que l'une des deux classes est une classe technologique d'arts appliqués et qu'environ la moitié des élèves de l'autre classe a choisi arts plastiques en option, ce qui explique les facilités de certains. Mais tout de même, lors de la mise en commun, j'ai dû insister pour qu'ils prennent conscience de ce qui pouvait manquer à leurs croquis, comme le cadre, le format, les contrastes, les proportions, les expressions, etc.

Je me suis également rendu compte après coup que ces questions ne permettaient pas de faire émerger le vrai problème, qui n'était pas tant de savoir si on pouvait faire imaginer avec précision un tableau avec des mots – car alors on pouvait toujours objecter qu'avec plus de temps, on aurait pu énumérer minutieusement tous les éléments du tableau – , mais bien plutôt de se rendre compte que ces textes descriptifs étaient plutôt monotones et sans grand

intérêt littéraire et ne permettaient pas au lecteur de se faire une idée vivante du tableau ou en tout cas d'éveiller sa curiosité. Je leur ai donc demandé à l'oral s'ils trouvaient ces textes intéressants d'un point de vue esthétique, ou bien tout simplement agréables à lire. Dans chacune des deux classes, c'est un élève qui a fini par chuchoter dans son coin – disant à voix basse ce que tous pensaient – que c'était assez ennuyeux. J'ai saisi la réponse et nous nous sommes mis d'accord là-dessus. J'ai alors demandé comment on pourrait faire pour éviter cet écueil. Les élèves n'avaient pas trop de pistes mais l'une d'entre eux a tout de même émis l'idée de raconter une histoire autour du tableau. La première séance s'est terminée là-dessus.

Deuxième étape d'écriture : les textes et les bilans personnels (écrits réflexifs)

Lors de ce deuxième temps, les élèves ont observé « La Raie » de Chardin pendant 10 minutes, puis, une fois la reproduction du tableau retirée, ils ont eu une trentaine de minutes pour écrire un texte de 10 à 15 lignes qui évoquerait le tableau en s'inspirant des textes de Diderot étudiés lors de la séance précédente. Je leur ai distribué une feuille blanche qu'il pouvait utiliser comme brouillon et leur ai conseillé de commencer par y faire un croquis pour éviter que la représentation mentale du tableau ne s'échappe. Puis ils se sont mis à écrire leur texte directement sur le document de travail. J'ai dû insister sur le fait que ce document pouvait comporter des ratures, des flèches, des astérisques et que peu m'importait l'état de propreté, tant que je pouvais lire sans trop de difficultés.

Dans les deux classes, la plupart des élèves ont bien saisi ce que j'attendais d'eux et ont écrit un texte tout à fait différent de celui de la première étape. Lors de la séance précédente, nous avons résumé les stratégies employées par Diderot en trois mots-clefs : fiction, jugement subjectif et dialogue. Certains élèves ont combiné les trois types de stratégies, mais dans l'ensemble, ils en ont reprise une ou deux. Dans une classe, les élèves ont massivement privilégié cette idée de fiction qui permet de réinsérer l'instant suspendu du tableau dans le continuum du temps en imaginant ce qui s'est passé juste avant ou juste après, ou en évoquant des sensations autres que visuelles provoquées par le tableau (l'odeur du poisson par exemple), ainsi qu'au caractère subjectif du jugement sur le tableau en partant des impressions éprouvées lors de son observation et en les accentuant parfois de manière extrême. Dans l'autre classe, c'est également l'idée de fiction qui a le plus souvent été mobilisée, mais aussi la dimension dialogique du texte, le narrateur s'adressant bien souvent au lecteur, mais parfois aussi à Chardin lui-même.

Mais six élèves n'ont pas saisi les enjeux de cette étape d'écriture et ont plus ou moins réécrit le texte de la première étape. J'ai donc réuni ces élèves avant la troisième étape

d'écriture afin de discuter avec eux de ce qu'ils avaient compris ou non, et de lire avec eux quelques travaux d'élèves qui avaient bien compris l'enjeu de cette deuxième étape.

L'usage du brouillon a été dans l'ensemble assez uniforme : les élèves ont fait des croquis annotés, voire des croquis de mots, ou bien encore écrit des listes de mots énumérant les éléments présents dans le tableau. Ces croquis ont donc fonctionné avant tout comme vecteurs de mémorisation. Mais certains élèves ont spontanément ajouté quelques mots sur leurs croquis qui annonçaient ou préparaient déjà les choix d'écriture. Lors de la troisième étape d'écriture, j'insisterai sur ce rôle du brouillon, qui permet d'élaborer et de projeter l'écrit.

A l'issue de cette deuxième étape, les élèves ont dû répondre aux questions suivantes :

- 1) *Qu'avez-vous éprouvé lors de cette longue phase d'observation ?*
- 2) *Quel(s) élément(s) ont principalement attiré votre regard ?*
- 3) *Cela a-t-il eu une influence sur la manière dont vous avez décrit le tableau par la suite ?*

Les réponses à la première question ont été les plus instructives sur la manière qu'avaient les élèves de regarder le tableau. On peut distinguer deux catégories d'élèves : d'une part, ceux qui ont fait de cette phase d'observation une expérience positive malgré leur dégoût pour le sujet (un poisson éventré, des couleurs plutôt sombres). Ils disent avoir été intéressés, s'être posé des questions, et parfois même avoir admiré la manière dont c'était peint. Ceux-là ont bien dissocié le sujet représenté de la représentation elle-même, et ont ainsi, sans en être bien conscients, saisi le pouvoir de sublimation de la peinture dont il sera question dans une séance ultérieure (voir le texte de Ponge sur Chardin par exemple – annexe 2). Certains d'entre eux ont même décrit une évolution de leur vision : après une réaction de rejet ou de dégoût, ils se sont approchés et sont « rentrés » dans l'oeuvre. D'autres encore ont dit être déjà en train d'imaginer la manière dont ils allaient décrire ce tableau. Une élève enfin a constaté, pour sa part, que décrire le tableau de mémoire lui avait permis de mieux recourir à l'imagination.

Une autre partie des élèves, minoritaire celle-ci, a fait une expérience indifférente, voire négative de cette phase d'observation. Certains n'ont pas dépassé leur réaction de dégoût, ou bien n'ont pas eu conscience qu'au-delà du dégoût, ils éprouvaient une sorte de curiosité ; d'autres ont eu l'impression de « tourner en rond » pour reprendre les mots d'une élève, ou ont trouvé cette phase d'observation bien trop longue. Certains ont trouvé le tableau laid et disent avoir éprouvé de l'incompréhension. Enfin, certains élèves n'ont fait état que de leurs efforts pour mémoriser le tableau avant que celui-ci ne soit soustrait à leur vue. Il est

intéressant de noter que la plupart des élèves de ce dernier groupe font partie de ceux qui n'ont pas compris les enjeux de cette deuxième étape d'écriture et que j'ai dû réunir en petit groupe avant la troisième étape.

Pour ce qui est de la deuxième question, les élèves ont tous dit avoir été attirés d'abord par les éléments centraux, les plus clairs, les plus gros ou bien encore les éléments vivants de cette nature morte. Cette question aurait pu être l'occasion d'étudier le chemin du regard dans le tableau et de montrer qu'un tableau se lisait non pas uniquement d'un seul coup d'oeil mais qu'il se montrait selon un itinéraire individuel et inscrit dans le temps. Mais je n'ai pu l'exploiter faute de temps.

Enfin, dans la troisième question, les élèves ont tous plus ou moins établi un rapport entre l'élément qui avait principalement attiré leur regard et la manière dont ils avaient décrit le tableau. La raie suspendue ou le chat hérissé ont presque toujours eu une place centrale dans leurs textes. Je pense là encore que cette question aurait pu avoir un plus grand intérêt pour les élèves si nous y étions revenus avant la troisième étape d'écriture pour montrer que l'on pouvait choisir de commencer par évoquer les éléments du tableau par lesquels on était soi-même « entré » dans ce tableau – ce qu'ils avaient fait dans l'ensemble – mais qu'on pouvait aussi prendre le contre-pied de cette correspondance et faire entrer son lecteur dans le tableau par un petit détail périphérique pour créer un effet de surprise ou donner une vision différente.

Enfin, dernier point intéressant de ces bilans, il s'y trouvait parfois des pistes plus riches pour une évocation personnelle du tableau que dans les textes eux-mêmes. J'ai dans ce cas eu à coeur de le signaler à l'élève.

Troisième étape d'écriture : les textes et les bilans personnels (écrits réflexifs)

Lors de ce troisième et dernier temps d'écriture, les élèves ont eu à relire le texte qu'ils avaient écrit sur « La Raie » accompagné de mes commentaires, et à lire les textes de deux ou trois camarades autour d'eux. Puis ils ont choisi un tableau de Chardin ou de Watteau et en ont fait un croquis annoté. J'ai précisé cette fois qu'ils pouvaient d'ores et déjà noter leurs impressions personnelles sur ce croquis, noter les idées qui leur venaient pour l'écriture au fur et à mesure car il me semble que les phases d'observation et d'élaboration du texte ne sont pas totalement étanches. Cette première phase de choix et d'observation a duré toute une heure. Ils ont eu ensuite deux heures pour l'écriture. Le tout a donc duré trois heures et s'est étalé sur trois jours. Les élèves avaient accès à plusieurs outils (voir plus haut).

J'ai essayé d'être particulièrement attentive pendant ces temps d'écriture aux élèves

qui n'avaient pas bien compris les enjeux de la séquence et que j'avais repérés précédemment. La plupart d'entre eux se sont cette fois emparé de la tâche de manière beaucoup plus personnelle.

Enfin, les bilans ont été très riches d'enseignement pour moi, et je crois qu'ils ont eu un effet positif sur les élèves eux-mêmes. Je donnerai quelques extraits des réponses des élèves que je commenterai brièvement. J'ai corrigé l'orthographe mais j'ai gardé certaines tournures un peu maladroites parfois afin de ne pas déformer ce qu'ils voulaient dire.

1) *Quels moyens et stratégies littéraires avez-vous choisis pour surmonter le problème de la description et pourquoi ?*

Cette première question m'a permis de voir les élèves comme assumant leurs choix littéraires et étant capables de les expliciter en fonction des effets voulus. Ainsi, les élèves étaient mis en position d'être responsables de ce qu'ils avaient écrit, et non plus de subir les consignes imposées. C'est ici qu'apparaît le plus clairement à quel point apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à lire : mettre en relation les formes et les effets qu'elles provoquent sur le lecteur, les formes et le sens qu'elles véhiculent.

Voici par exemple les réponses de deux élèves qui n'avaient pas compris, dans un premier temps, comment évoquer un tableau de manière personnelle et qui ont, lors de cette troisième étape, bien mieux saisi les enjeux de la séquence :

J'ai utilisé mon ressenti, j'ai décrit le tableau par les sens (la vue, l'ouïe...).
J'ai invité les lecteurs avec moi dans le tableau et je leur ai posé des questions car c'était le moyen le plus familier de présenter le tableau.

*Pour surmonter le problème de la description, j'ai essayé de m'imaginer l'histoire avec du *vocabulaire émotif* et de ne pas simplement décrire le tableau de Watteau mais de le rendre vivant.*

Ces élèves ont pris pour point de départ leurs impressions personnelles, leurs émotions face au tableau puis ont imaginé un petit scénario pour les transmettre au lecteur. D'autres élèves ont réfléchi à la forme littéraire qui leur rendrait la tâche plus aisée : décrire mais de manière personnelle et vivante. Ils choisissent des « stratégies-solutions » :

J'ai choisi d'écrire une lettre à un ami, car cela me permet de m'exprimer avec plus de facilité avec le destinataire mais aussi de directement pouvoir m'adresser à lui et de lui poser des questions facilement.

J'ai choisi d'utiliser comme moyen littéraire le journal intime car il fallait que j'utilise un moyen plus personnel pour procurer des sentiments par exemple. Grâce au journal intime, j'ai pu décrire tout en y mettant une teinte plus personnelle.

J'ai choisi la stratégie littéraire du journal intime afin de surmonter la description parce qu'elle permet de faire naître le sentiment que nous évoque le tableau en s'imprégnant d'un personnage du tableau qui pourrait ressentir la même chose.

Ainsi, les formes choisies permettent d'insérer avec naturel la dimension dialogique pour le premier élève, ou d'exprimer un ressenti intime et de permettre une relation d'identification avec un personnage du tableau pour les deux autres.

Enfin, chez certains élèves, on sent une conscience aigüe du lecteur potentiel, et une conscience d'autant plus fine des effets voulus et produits.

J'ai choisi de faire visiter le tableau au lecteur pour surmonter le problème, car il y a beaucoup de personnages sur le tableau et donc le lecteur peut « incarner » un des personnages du tableau.

Pour décrire ce tableau, j'ai parlé au peintre et au lecteur. Je pense que c'est une manière de poser des questions que nous-mêmes nous posons.

J'ai aussi porté un jugement sur ce tableau car il me semble important pour le lecteur d'avoir un avis extérieur.

J'ai fait appel aux sens, ce qui peut nous imprégner dans l'atmosphère du tableau plus facilement.

Avoir fait appel à la fiction m'a aidée à mieux me mettre en condition de travail et à décrire le tableau.

Une réponse a été particulièrement intéressante en ce qu'elle montrait l'écart entre l'intention de l'élève et l'effet produit sur le lecteur :

J'ai commencé par raconter l'histoire de ce tableau puis je me suis confronté aux arguments des passants.

Or dans le texte de cet élève, on a bien souvent l'impression que les propos sont contradictoires et à aucun moment on ne comprend qu'il rapporte en fait des bribes de discussion de spectateurs qui passeraient devant le tableau en commentant à haute voix. Pour cet élève, une étape supplémentaire d'écriture aurait été nécessaire pour qu'il puisse mettre en forme cette idée, par ailleurs très riche et inspirée de Diderot.

2) Les avez-vous empruntés à l'un des textes lus en classe ? Si oui, lequel/lesquels ?

Une partie des élèves a cité facilement les noms des auteurs vus en classe, témoignant d'une compréhension fine du travail littéraire qui est fait d'emprunts, de clins d'oeil, de ré-invention à partir d'autres textes. Pour ces élèves, les textes lus en classe ont vraiment été perçus comme des réservoirs d'idées pour nourrir leur écriture.

Oui, j'ai emprunté les idées de pratiquement tous les textes lus pour m'aider car j'aime bien quand c'est varié.

Je me suis un peu aidée des extraits des *Salons* de Diderot, extrait C sur Greuze. J'ai relu le texte pour me donner une idée de sujet pour traiter mon tableau. Quand il dit « Ce portrait est un chef d'oeuvre » (l.1), je me suis dit qu'il fallait que je donne mon avis.

D'autres, de manière assez surprenante, ont affirmé n'avoir rien emprunté à personne alors que leur texte était redevable à tel ou tel extrait lu ensemble. S'agit-il d'une inattention ? Ou peut-être plutôt d'un malentendu : ces élèves auraient-ils compris le fait de s'inspirer ou de « faire comme » comme un plagiat ? Il me semble que j'aurais dû clarifier ce point avec eux.

3) Êtes-vous allée revoir le tableau chez vous hier soir ? Si oui, pour quelle raison ?

De nombreux élèves ne sont pas allés revoir le tableau entre les deux heures d'écriture, et tel était leur droit. Mais pour certains, le fait de ne pas aller revoir le tableau a été le résultat d'un choix. Voici quelques unes de leurs justifications qui me semblent particulièrement intéressantes :

Je ne suis pas allée revoir le tableau car je ne voulais pas l'analyser une 2ème fois. Je souhaitais garder mes premières impressions telles quelles.

Non, je ne suis pas allée revoir le tableau hier soir car j'estime que mon inspiration sera plus développée car j'aurai moins de souvenirs sur les détails, ce qui laisse libre l'imagination.

Non car je pense que si je l'avais regardé une nouvelle fois je me serais attardée sur les détails, peut-être je n'aurais pas pensé la même chose. Je voulais garder l'image légère et douce que je m'en étais faite.

Non je ne suis pas allée le revoir car je pense avoir bien fait mon schéma et je m'en rappelais encore. De plus Diderot décrivait les tableaux dans ses souvenirs.

Je ne suis pas allée revoir le tableau hier soir puisque je voulais qu'il soit un peu flou dans ma mémoire.

On voit là que ces élèves ont choisi de ne pas aller revoir le tableau parce qu'ils avaient conscience que le filtre de leur subjectivité et de leur imagination, favorisé par une certaine part d'oubli, avait un intérêt en soi et était à même d'apporter une valeur ajoutée à leur texte.

4) Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?

Cette question a montré que les élèves dans l'ensemble faisaient preuve d'une grande lucidité quant aux écueils de leurs textes, renforçant ainsi encore cette position d'élève

« auteur » de son texte. Cette question aurait d'ailleurs été un support utile pour relancer une étape d'écriture supplémentaire. Une élève dont le texte donnait l'impression de ne pas « avancer » écrit par exemple :

C'est un tableau avec très peu de choses, ce qui est compliqué à décrire avec 40 lignes ! J'avais l'impression de me répéter.

Un autre dont le travail oscille entre description « traditionnelle » et évocation plus personnelle écrit, lui :

J'ai eu du mal à ne pas faire une description classique.

Pour certains élèves encore, cette question est l'occasion d'une découverte relative au processus d'écriture. Par exemple, celle de la propriété qu'ont les mots d' « aimer » d'autres mots, où il semble que le geste même d'écrire mette en route de manière souterraine d'autres processus cognitifs :

Une difficulté à présenter mes idées et à en créer une histoire. L'histoire n'était pas claire dans ma tête, elle est venue *en écrivant*.

Un autre élève fait mention de cet équilibre fécond entre deux rythmes d'écriture, celui d'une écriture-fleuve et d'une écriture de la « rature », c'est-à-dire du retour sur le premier jet, permis par des pauses réflexives :

Quand j'écris sans pause, les idées s'enchaînent facilement. Mais avec des réflexions, je trouvais de meilleures idées et j'ai dû barrer de grandes parties de mon texte.

Enfin, si plusieurs élèves évoquent la difficulté d'écrire tant de lignes sur un tableau, l'une prend le problème du point de vue du lecteur et tente de lire son texte avec un regard autre, pour s'assurer que son texte est « lisible », pas trop rébarbatif, témoignant ainsi d'une certaine maturité de lectrice, et par là-même d' « écrivaine »:

La difficulté que j'ai rencontrée était le fait de devoir faire un long récit juste à partir d'une peinture. J'ai souvent dû me mettre à la place du lecteur, d'un avis extérieur/objectif pour savoir si mon texte n'était pas trop flou et embêtant à lire.

De même, je pense, cette élève qui relisait son texte à voix haute, comme pour l'entendre en dehors d'elle-même.

5) De quelle idée êtes-vous particulièrement satisfait.e ?

Il me semblait intéressant que les élèves aient de leur texte un regard certes lucide, mais aussi positif. Or chacun, quelles qu'aient été ses difficultés, a été capable de trouver au

moins un élément dont il était fier. Cela a été une manière pour eux d'exprimer, avec pudeur souvent, un certain plaisir qu'ils avaient pu avoir à écrire, à trouver des idées, et finalement à s'écrire, se définir par le choix de la vision qu'ils voulaient donner du tableau.

Comme c'est une question que l'on pose rarement aux élèves, j'avais bien précisé qu'ils étaient complètement libres dans le bilan d'écrire ce qu'ils voulaient et qu'il n'y avait pas là de bonne ou mauvaise réponse, mais que je valoriserais simplement le fait d'avoir répondu à toutes les questions de manière précise. Je ne voulais pas, pour cette question, qu'ils craignent d'être humiliés pour avoir aimé ce qu'il ne fallait pas, ou ce qui ne correspondait pas aux normes scolaires, ou tout simplement pour avoir osé aimé ce qu'ils avaient fait, même si parfois de manière maladroite. J'ai été très prudente dans mes commentaires à cet endroit, soulignant juste que j'étais tout à fait d'accord avec eux sur telle partie bien réussie, ou qu'ils pouvaient approfondir cette piste intéressante.

Voici quelques extraits de ces réponses où on lit une certaine fierté de l'élève d'avoir trouvé telle idée, d'avoir mis quelque chose de soi dans le texte, même si dans le second, on retrouve cette confusion entre emprunt et plagiat :

Je suis satisfaite du passage où je décris l'homme au centre car je trouve que ce passage traduit bien ce que je peux voir sur le tableau, c'est mon impression personnelle.

Je suis satisfaite d'avoir trouvé pour faire un discours car ça sort du commun et c'est venu de moi j'ai pas repris un texte de Diderot ou vu en classe.

Je suis satisfaite d'avoir eu l'idée de raconter un rêve car beaucoup d'éléments sur le tableau étaient disproportionnés entre eux et le rêve correspondait bien à cette idée un peu farfelue.

L'idée que j'aime bien est la raison pour laquelle son chapeau est sale, j'aime bien l'ensemble du texte.

Pour un élève encore, qui est par ailleurs resté un peu extérieur à la tâche, on trouve cependant ce plaisir des mots, même s'il a fait quelque peu tourné sa plume « à vide » lors de ce travail :

J'aime bien rajouter plus d'adjectifs, de détails au texte, qui ne servent pas forcément mais qui « embellissent » le texte, ou encore des mots ou expressions plus soutenus (voc. tiré de livres lus).

Ainsi, cette question était le pendant positif de la précédente (sur les difficultés rencontrées) et a été l'occasion de continuer à développer le regard des élèves sur leurs propres productions, à leur apprendre à être juges d'eux-mêmes.

6) Cette séquence a-t-elle fait évoluer votre manière de regarder un tableau ? Expliquez votre réponse.

Les élèves semblent avoir fait dans l'ensemble un bilan très positif de cette séquence, mais il est difficile de faire la part des choses entre la réponse vraiment personnelle et celle qui, de manière plus ou moins consciente, cherche à répondre aux attentes du professeur – oui, j'ai bien compris l'enjeu de la séquence – ou à faire plaisir au professeur, puisque finalement cela peut revenir à demander si la séquence est réussie ou non. Peut-être par ailleurs que le fait que ce travail soit évalué à la fin change également la donne car les élèves n'oublient pas cette circonstance. Néanmoins, les justifications que les élèves donnent à leurs réponses semblent sincères et je me baserai dessus pour cette synthèse, même s'il faut rester prudent avec ces données purement déclaratives. L'analyse des textes d'invention des élèves en II.3.b me permettra de confirmer ou infirmer ces bilans d'élèves.

Premièrement, la prise de conscience de la possibilité de points de vue différents du sien est un point qui revient souvent dans les réponses des élèves et qui est devenu central dans l'élaboration de la séquence. Voici quelques réponses qui en font état :

Je pense que cette séquence a fait évoluer ma manière de regarder un tableau car, désormais, cela m'encourage à imaginer la façon dont il a été peint et ce que les gens peuvent penser en le regardant, et si ils penseraient la même chose que moi.

Oui, maintenant je prête plus d'attention aux sensations qu'un tableau peut procurer, aux différentes visions que chacun nous pouvons avoir de l'oeuvre et aux messages que d'après nous l'artiste a voulu nous faire passer.

Cette séquence a fait évoluer ma manière de regarder un tableau car cela m'a permis d'apprendre [...] comment décrire un tableau sans oublier des éléments qui peuvent paraître logiques pour celui qui regarde mais pas pour celui qui explique.

On voit bien ici que ces élèves ont fait l'expérience de l'intersubjectivité, ont cherché à imaginer ou prendre en compte le point de vue de l'autre. Pour Kerlan et Langar, il y a là « formation » du sujet contemporain qui se définit par son appartenance à une « société où la reconnaissance des individus passe désormais par l'acceptation des subjectivités »¹⁶. Et l'on voit bien que leur propre subjectivité s'est développée en étroite corrélation avec cette prise de conscience, permise par la lecture de textes d'auteurs ou d'autres élèves sur un même tableau. Cette découverte de l'épaisseur d'une oeuvre, au sens où sa richesse tient aussi à la diversité des interprétations qu'elle rend possibles, est aussi primordiale et peut potentiellement devenir le vecteur de l'entrée dans l'oeuvre pour certains élèves :

¹⁶ Passage cité plus haut.

Cette séquence a fait évoluer ma manière de regarder un tableau car avant je ne faisais pas vraiment attention aux détails ainsi qu'au « but » du tableau alors qu'en observant un tableau, *on peut avoir plusieurs sens cachés.*

Oui, cette séquence m'a permis de me faire évoluer dans la manière de regarder un tableau, elle m'a permis de *découvrir différentes formes d'interprétations et de critiques que l'on peut faire.*

Oui, avant je le regardais rapidement, maintenant je me poserais des questions telles que l'histoire qui s'est passée avant ou après et *pourquoi le peintre a-t-il fait les choix qu'il a faits.*

Ce dernier extrait rappelle que le peintre aussi est un sujet avec lequel entrer en dialogue et construire sa subjectivité.

D'autres élèves insistent sur le développement d'un regard personnel, sans forcément le corrélér de manière consciente à une confrontation avec un autre point de vue.

Oui beaucoup car à présent je ne regarderai pas seulement l'ensemble du tableau mais j'essayerai de ressentir grâce aux sens tout ce que m'inspire celui-ci. Je saurai dire ce qui me plaît ou pas, faire une critique.

J'arrive plus maintenant à dire et retransmettre ce que je ressens quand je vois un tableau.

[Cette séquence] m'a prouvé que la description n'est pas que visuelle mais surtout sur le ressenti.

Quelques élèves évoquent quant à eux la manière même de regarder un tableau :

Après cette séquence, ma façon de voir les tableaux a évolué puisque je me pose plus de questions, j'observe les détails et *essaye de passer outre la première impression* comme pour la raie et son apparence repoussante.

Oui, car maintenant, je sais que pour comprendre un tableau, *il faut le regarder longuement en détail et qu'il ne faut pas le juger trop vite.*

Être capable de suspendre un premier jugement qui pourrait nous aveugler, prendre le temps de l'observation, aller au-delà du dégoût provoqué par l'objet représenté pour s'intéresser à sa représentation, sont là des découvertes essentielles sur le chemin de l'éducation à l'art.

Pour certains enfin, le biais de la fiction est un moyen d'approcher un tableau qui pourrait paraître figé, coupé de la vie en général et de celle des élèves. Imaginer ce que les personnages peuvent ressentir, ce qui vient de se passer et ce qui va advenir, permet de ne pas rester à la surface du tableau, et l'anecdote ou le récit font peut-être office de passerelle entre l'élève et le monde du tableau.

Oui, les tableaux en général sont ennuyeux mais en leur donnant une histoire, ils deviennent plus intéressants.

Cette séquence m'a permis d'évoluer dans ma manière de regarder un tableau, le fait que décrire un tableau banal, il peut se cacher une histoire et qu'un tableau peut n'être qu'une toute petite scène d'une grande histoire.

Et si peut-être l'histoire, la fiction n'est pas l'essentiel du tableau, ou si c'est une approche trop littéraire de ce qui est avant tout une expérience du regard, si cette approche nie la particularité de la peinture et de tout art plastique, c'est du moins un premier moyen d'approche, une manière d'accrocher le regard et l'imagination de l'élève, de lui apprendre à passer du temps devant une œuvre, temps nécessaire à toute expérience esthétique et qui va à l'encontre de cette jouissance immédiate qu'offrent de nombreux médias et aspects de la société contemporaine. Ainsi, un élève sent cette corrélation entre une perception sensible et personnelle d'une œuvre par le biais de l'imagination – et donc d'une certaine part de fiction, et la capacité à « apprécier » une œuvre :

Oui, cette séquence a fait évoluer ma manière de regarder un tableau car je laisse plus facilement libre cours à mon imagination, mon inspiration, cela me permet donc de plus admirer une œuvre.

b) Analyse de 5 travaux d'élèves

Pour analyser ces productions d'élèves, je me suis librement inspirée de la grille d'analyse proposée par Dominique Bucheton.

Annexe 5 : textes et brouillons d'élèves

Rappel des étapes d'écriture :

- **Texte 1** : Décrire un tableau à quelqu'un qui ne l'a pas vu (env. 5 lignes)
- **Texte 2** : Décrire un tableau de Chardin de mémoire et en s'inspirant de Diderot (10-15 lignes)
- **Texte 3** : Décrire de manière personnelle un tableau de Chardin ou de Watteau (40-50 lignes)

EVAN T. : une difficulté à oser imaginer

i) Choix, élaboration et affirmation d'une voix d'un texte à l'autre

Tout au long de l'activité, Evan semble avoir conservé une certaine distance par rapport à la tâche. Je vais ici me concentrer sur les hésitations que l'on sent dans sa « voix » à s'affirmer en tant que sujet scripteur. Le premier texte ne révèle pas grand-chose – ce n'était pas là son objectif – mais on peut tout de même remarquer que les trois phrases commencent par le présentatif « il y a ». Bien que tout à fait capable de s'exprimer correctement, Evan ne cherche pas à varier un tant soit peu ses formulations et on peut peut-être y déceler une posture d'emblée un peu extérieure et désinvolte par rapport à l'exercice.

A la première lecture, le texte 2 semble répondre à la consigne donnée. On y lit un jugement subjectif et quelques pistes qui entraînent le texte vers la fiction du tableau : « des poissons posent et sont surveillés par un chat », « de belles huîtres attendent patiemment leur tour pour passer dans le plat ». Mais le jugement subjectif est entièrement mélioratif – ce qui n'était bien sûr pas interdit, mais qui paraît un peu de commande ici : « une imposante mais belle raie ! », « Les jolis poireaux ! A droite, il y a de beaux ustensiles, tous parfaitement placés », « de belles huîtres ». Le lecteur ne comprend pas vraiment ce qui motive un tel jugement, qui ne paraît pas alors tout à fait authentique. On a bien plutôt l'impression que l'élève se dit qu'il *faut* aimer le tableau donné par la professeure.

Le texte 3 laisse de côté la caractérisation exclusivement méliorative du tableau et en cela, Evan semble avoir suivi le conseil donné en marge de son texte 2. Mais l'ensemble du texte se caractérise par un aller-retour permanent entre un exposé scolaire sur un tableau et des tentatives timides pour donner une vision plus personnelle, plus imaginative du tableau de Chardin (Evan a choisi « Canard mort pendu... » de 1764). La posture scolaire de l'élève qui répond à une consigne qui lui reste extérieure peut se lire dans les éléments suivants : il débute son texte par « Ce tableau qui a pour thème la nature morte est étonnant par son réalisme » (où l'on retrouve cette admiration un peu contrainte). Puis il ponctue son texte de retours explicites à l'objet « tableau » : « Au centre du tableau est suspendu un canard mort », « Ce tableau est dans l'ambiance de l'époque, il a été fait en 1765 », et « C'est pour toutes ces raisons que le tableau est si réaliste et intéressant » est la phrase un peu gratuite qui conclue le texte. On retrouve aussi le vocabulaire de l'analyse et de la démonstration : « Cette *idée* de campagne est *renforcée par* la présence de... », « donc », « Pour finir », « par exemple », « représenté pour faire contraste ». Par ailleurs, Evan semble s'avancer avec une grande prudence sur la piste de l'imagination, de la fiction. Son texte est très modalisé. Il n'a de cesse

de répéter « c'est sûrement », « chacun peut s'imaginer », « on peut s'imaginer », « par exemple ». Voici un extrait plus conséquent :

On peut s'imaginer un canard de basse-cour utilisé pour faire du pâté par exemple. Car dans cette cuisine il y a du pâté sur un rondin de bois, ce qui nous laisse imaginer aisément le scénario dont je vous ai parlé.

Evan justifie, apporte les preuves de ce qu'il imagine, ce qui est une démarche très pertinente lorsqu'il s'agit de commenter un texte par exemple. Mais ici, nul besoin de légitimer son imagination. On sent qu'il n'ose pas imaginer, qu'il a peur de ne pas faire ce qui est attendu. La répétition du verbe « s'imaginer » d'ailleurs me donne l'impression qu'il se répète en permanence cette consigne qu'il n'arrive pas à s'approprier.

Pourtant, il y avait ça et là de bonnes idées qu'il aurait fallu développer. Celle du cadre du tableau comme un « hublot » par exemple, l'idée de « cette petite fenêtre que nous ouvre ce tableau », cette contradiction que l'élève n'explique pas : « Il [le canard] est à la fois laid et beau par son réalisme », ou encore cette « impression d'être à la campagne ». Mais chacune est toujours avancée avec des précautions, comme déjà relevé plus haut : « Sa forme ovale nous donne l'impression de regarder par un hublot et d'y voir une cuisine *en vrai* ». Là encore, il justifie son impression, au lieu de laisser aller sa fantaisie et de supposer, qu'en regardant par un petit hublot ovale, il a aperçu la cuisine d'un chasseur ou autre. On sent ici qu'Evan fait partie de ces élèves qui auraient eu besoin d'une étape supplémentaire pour se lancer plus librement dans le « jeu » de l'écriture.

ii) Processus d'élaboration dynamique du texte

Très peu de ratures dans ce texte – ou seulement pour corriger l'orthographe – et très peu de traces également au brouillon. Le croquis occupe un tiers de la page, les annotations sont purement dénominatives : « clémentine », « jatte », etc. Evan a plus ou moins consciemment refusé de recourir au brouillon pour élaborer son texte. En effet, il fait partie de ces élèves plus dissipés que les autres et que j'ai beaucoup encadrés pendant l'écriture, lui rappelant à quel point il était important de travailler au brouillon son texte. Néanmoins, comme je l'ai dit plus haut, il semble qu'il ait pris en compte le conseil selon lequel il n'était pas obligé d'émettre un jugement positif sur le tableau choisi car le registre de l'éloge est beaucoup plus nuancé et varié dans le texte 3.

iii) Capacité à adopter une posture réflexive sur son travail

Dans son bilan, Evan semble d'ailleurs bien identifier cette tonalité d'éloge plus

discret que l'on trouve dans son dernier texte : « J'ai principalement choisi de raconter mon histoire imaginée ou ma vision personnelle du tableau. *J'ai également légèrement utilisé l'éloge* ». Par ailleurs, il est à même de discerner les bonnes idées de son texte puisqu'il dit être satisfait « du fait que le tableau nous laisse l'impression de regarder par un hublot ».

Il reconnaît également avec lucidité le principal problème que pose son texte puisqu'il dit avoir eu « du mal à ne pas faire une description classique », où on peut entendre par « description classique » une présentation d'œuvre telle qu'on peut la demander souvent dans le cadre scolaire. Mais il est étonnant que malgré la conscience de cette difficulté, Evan ne soit jamais allé chercher au brouillon, qu'il n'ait pas essayé autre chose, tâtonné.

Ici, ce qui est surprenant, c'est finalement que ce bilan est plus lucide que chez un élève comme Zacharie par exemple dont nous verrons l'exemple plus loin et qui a écrit un texte très original mais dont le bilan est un peu lacunaire. Cela me questionne car je me rends compte qu'il y a d'excellents textes dont le bilan est moins pertinent, et à l'inverse, des textes moins bons où le bilan témoigne de plus d'acuité de la part de l'élève quant aux moyens employés et leur efficacité. Mais cette lucidité chez Evan n'est pas un moteur pour progresser, du moins pas encore, puisqu'on ne trouve aucune tentative de retravailler son texte, de modifier ce qu'il est lui-même capable d'identifier comme description classique. Il est cependant tout à fait capable d'écrire en tant que « sujet », son bilan réflexif le montre. Il peut y avoir plusieurs facteurs pour expliquer cette inhibition et cette difficulté à diversifier et dissocier plusieurs postures d'écriture: une attitude à tenir devant les camarades (« je ne m'implique pas dans ce travail, je ne joue pas le jeu demandé par la prof »), mais aussi plus profondément, une peur de mal faire, d'oser imaginer quelque chose qui vienne de soi.

Synthèse : Les textes d'Evan témoignent d'un certain retrait par rapport à l'activité. Le texte 1 est assez répétitif, le texte 2 exprime un jugement un peu caricatural sur un tableau, et dans le texte 3, on oscille entre un exposé scolaire et de timides tentatives de dépassement de cette posture. Le brouillon est très peu fourni et le texte ne comporte quasiment aucune rature. Néanmoins, on sent que quelque chose émerge doucement d'un texte à l'autre (voir pistes relevées dans le texte 3), ce qui me conforte dans l'idée que l'écriture doit prendre place dans le temps car celui-ci permet une certaine « digestion » des consignes et maturation des idées. Par ailleurs, son bilan montre une capacité à se juger soi-même avec lucidité, ce qui est une dimension essentielle du sujet scripteur.

MATHILDE F. : l'émancipation par la fiction

i) Choix, élaboration et affirmation d'une voix d'un texte à l'autre

Dans le premier texte, où il était simplement demandé de décrire un tableau pour quelqu'un qui ne l'aurait pas vu, la description de tableau chez Mathilde s'accompagne d'emblée d'un jugement subjectif, aussi timide soit-il. Elle parle d'un « belle robe » et d'un « beau paysage ». Il est donc bien question du jugement d'un « je ». Mais ce n'est pas encore une « voix » au sens littéraire. Ce « je » coïncide totalement avec l'élève « réel », il n'y a là aucun interstice de jeu dans lequel le travail littéraire peut venir prendre place. Dans le second texte sur « La Raie », ce n'est plus de l'admiration mais de la répulsion que l'élève exprime : « Ce tableau me répugne un peu » écrit-elle, même si plus loin, le texte témoigne d'un intérêt – peut-être de commande, en réponse aux attentes scolaires que l'élève suppose – pour la composition : « je l'apprécie tout de même grâce à la disposition des objets ». Cet attrait-répulsion correspond exactement à ce que l'élève exprime dans son bilan réflexif, et cette adéquation totale du propos entre le texte d'invention et celui de réflexion peut laisser penser, certes que l'élève est partie de son ressenti personnel, mais aussi peut-être qu'il y a là une confusion entre la voix de l'auteur et du narrateur. L'élève parle en son nom d'élève sans utiliser ce qu'on pourrait appeler peut-être un « avatar »¹⁷ littéraire, une sorte de personnalité ou de « voix » construite qui permet à la fois de s'exprimer, de communiquer *sa* vision intime et personnelle, tout en utilisant un « je » imaginaire qui, lui, permet de prendre une certaine distance et de donner une forme à son ressenti. Cependant, on relève déjà une tentative de dépasser la description factuelle du tableau et dans laquelle on peut déceler un embryon de voix. L'élève parle de ce « chat qui semble avoir très faim, attiré par cette odeur de poisson ». Elle interprète l'expression et l'attitude du chat en faisant une supposition. Il y aurait là une brèche pour s'engouffrer dans le tableau, le rendre vivant, redonner vie et mouvement à cet instant suspendu, oser affirmer un point de vue ou témoigner d'une expérience esthétique qui demande de recourir à l'imagination. Mais elle revient tout de suite à l'énumération des éléments qui constituent le tableau : « Sur cette table il y a aussi toutes sortes de choses à manger : des huîtres, du poireau et du poisson » sans établir un lien avec ce qui précède ou avec l'appétit supposé du chat.

¹⁷ J'utilise les termes « narrateur » et « avatar littéraire » de manière un peu équivalente ici, même si l'expression « avatar littéraire » me semble plus adéquate parce qu'elle ne suppose pas forcément de recourir à une fiction. Les élèves pouvaient très bien écrire un discours ou un poème sur le tableau sans inventer une histoire, et certains l'ont fait.

Mais le troisième texte témoigne d'une évolution intéressante. Il commence ainsi : « Ce jour-là, je me suis rendu chez un brocanteur pas très loin de chez moi ». Il y a ici un écart au « je »-auteur et une construction d'un « je »-narrateur permis par un saut dans la fiction, écart souligné par l'accord masculin du participe passé que l'on retrouve plus loin. L'élève prend alors le risque d'imaginer et décrit son entrée dans le tableau de Watteau découvert dans cette brocante : « c'est comme si je m'introduisais dans le tableau ». A la fin, elle en sortira en « clign[ant] des yeux », sorte de voyage magique dans un univers irréel qui n'est pas sans rappeler une lecture cursive récente que l'élève s'est choisie, à savoir *Alice au pays des merveilles*. La dimension fantastique atteste clairement de la distance de soi à soi ménagée par l'élève dans le texte, et sa modalisation – « c'est *comme si* je m'introduisais », « c'est *comme si* ma journée dans le tableau était finie », « *Je m'imagine* être assise avec eux à leur époque, bien vêtue et faire la fête » – peut être lue comme une manière de parer au reproche d'in vraisemblance mais aussi, et cela est plus intéressant, de laisser son lecteur dans l'incertitude : lit-on une contemplation-rêverie, ou rentre-t-on réellement dans le cadre ?

Autre point intéressant: l'« avatar » que s'est choisie l'élève lui permet, et c'est là toute sa richesse, aussi d'exprimer ses propres sentiments ou sensations esthétiques. Ainsi, des passages comme « Je ressens cette ambiance mélancolique et lugubre à cause de cette nature sombre », « ce lever du soleil qui pourrait signifier une lueur d'espoir » ou encore « cette sonorité apporte une touche de joie, de fête et de bonne humeur » semblent retranscrire les impressions personnelles de l'élève, mais celles-ci sont insérées dans un écrin narratif qui rend cette évocation vivante. Le « je » imaginaire permet aussi à l'élève de faire des emprunts aux textes vus en classe. Lorsqu'elle parle du « léger voile d'écume » et de la « vapeur de brume », elle se souvient sûrement de l'« écume légère » et de la « vapeur qu'on a soufflée sur la toile » grâce auxquelles Diderot évoque l'atmosphère particulière qui entoure les objets des toiles de Chardin¹⁸. Mais elle transforme ces expressions et les détourne puisqu'alors elles servent à qualifier une brume réelle qui flotte au-dessus de l'eau et elle fait ainsi siens ces mots d'autrui au cours d'un vrai processus littéraire. Ainsi, l'« avatar » élaboré ici est une sorte de créature aux têtes multiples puisqu'il permet à l'élève de fusionner plusieurs voix : celle d'un personnage imaginaire, la sienne propre, celle d'autres auteurs.

Mais ce « je » imaginaire et l'équilibre qu'il suppose est difficile à maintenir. En effet, à un certain moment du texte, c'est la voix de l'analyse scolaire qui semble prendre le dessus dans une sorte de décrochage par rapport au reste du texte :

¹⁸ Extrait du *Salon* de 1763, corpus de la séance 5.

Malgré cette ambiance mélancolique et nostalgique, ce tableau est *visuel mais aussi sonore*. Entendez ces voix ou bien ces rires de jeunes gens assis au bord du lac. Cette sonorité *apporte* une touche de joie, de fête et de bonne humeur. *C'est ce que Watteau a voulu faire passer à travers son œuvre, comme dans sa catégorie des « Fêtes galantes ».*

Premièrement, l'élève qui était « entrée » dans le tableau semble en ressortir puisqu'elle parle de « tableau » et non plus de paysage, du lieu dans lequel elle se trouve. Elle s'oriente alors vers une posture d'écriture plus scolaire qui consisterait à analyser le tableau comme on analyse des textes en classe. En témoignent peut-être l'expression « visuel et sonore » qui reprend un projet de lecture d'un poème analysé en classe plus tôt dans l'année, le vocable « apporte » et la dernière phrase du paragraphe sur les intentions du peintre et la mention de la « catégorie des 'Fêtes galantes' » évoquée en classe lors de la séance 6 et qui fait penser à un exposé sur le tableau. De même, l'utilisation d'un lien logique peu maîtrisé – puisqu'il n'y a pas vraiment d'opposition entre l'ambiance du tableau et sa dimension sonore suggérée par la préposition « Malgré... » – peut témoigner d'une inattention d'élève qui écrit pour répondre à une consigne qu'elle ne s'est pas appropriée, sans que ce qu'elle écrit ait du sens pour elle. L'élève n'est alors plus « dans » le tableau et semble sortir quelque peu de l'activité et de la posture de « sujet écrivant ». Cependant, on remarque que l'élève hésite entre différentes postures puisqu'on retrouve ça et là deux stratégies littéraires identifiées dans les corpus de textes lus en classe (l'adresse au lecteur et la convocation de sensations auditives du tableau). Ce paragraphe correspond peut-être à un blocage momentané de l'écriture, lors duquel l'élève a probablement rouvert son cahier et consulté divers documents et éléments de cours dans lesquels elle a pioché des éléments un peu hétéroclites et qu'elle a assemblés sans vraiment les unifier.

Malgré ce passage un peu flottant, l'élève réussit à reprendre son « je » imaginaire, puisque par la suite, elle s'imagine « assise avec eux » et évoque la fin de ce « voyage » dans un tableau.

ii) Processus d'élaboration dynamique du texte

On peut voir au brouillon un croquis soigné, de grande taille et accompagné de quelques annotations descriptives, dans lequel le travail d'écriture n'est pas encore enclenché. Au dos, sur un tiers de la feuille, on peut lire quelques mots-clefs qui oscillent entre la description et l'impression personnelle, et une idée, celle du tableau sonore. Autant dire que l'essentiel de l'écriture ne se passe pas là pour cette élève. En effet, aucune trace de l'idée de la brocante ni de l'entrée dans le tableau par exemple. C'est donc plutôt dans et par l'écriture,

entrecoupée de moments de lecture – c'est une élève qui s'est replongée à plusieurs reprises dans les textes – qu'adviennent les idées. L'enchaînement d'un paragraphe à un autre s'en ressent parfois et il aurait peut-être fallu encourager cette élève à se relire plus attentivement, à porter dessus un regard extérieur, et la désinhiber quant à raturer des phrases, voire des paragraphes entiers. Mais peut-être cela aurait-il pu être l'objectif d'une étape d'écriture supplémentaire, l'élève étant déjà, lors de celle-ci, toute entière affairée à oser imaginer, à donner à lire quelque chose d'original et personnel par rapport à son deuxième texte.

Il semble qu'elle ait tenu compte des commentaires que j'ai mis en marge de son deuxième texte puisqu'elle est apparemment allée relire les textes de Diderot et a développé de manière très affirmée la piste de la fiction. Cependant, elle s'est permis de fictionnaliser non pas tant le contenu du tableau – finalement l'évocation des personnages, du lac, de la brume est spatiale plus que temporelle – mais la rencontre qu'elle fait avec le tableau qu'elle aurait découvert par hasard.

iii) Capacité à adopter une posture réflexive sur son travail

L'élève est malheureusement l'une des rares à ne pas avoir rédigé de bilan, sûrement faute de temps – ce n'est en aucun cas une élève désinvolte. Elle mentionne seulement Diderot, influence palpable certes, mais dont elle ne dira rien.

Synthèse : Mathilde, du texte 2 au texte 3 décide d'affirmer son recours à la fiction, et c'est finalement ce plus grand degré de fiction, dans laquelle la découverte du tableau est mise en scène, qui permet de donner une vision plus personnelle et originale d'un tableau. Il y a là un paradoxe intéressant qui consiste à « s'éloigner de soi », à faire un détour par la fiction, pour « revenir vers soi », c'est-à-dire écrire un texte authentique.

ZACHARIE P. : l'incorporation du regard lecteur

i) Choix, élaboration et affirmation d'une voix d'un texte à l'autre

Le premier texte de Zacharie, malgré une consigne qui ne l'impliquait pas, témoigne déjà d'une certaine prise en compte du regard du spectateur et de l'itinéraire de ce regard dans le tableau dont toute description est, de manière consciente ou inconsciente, l'écho : « ce qui attire l'attention du spectateur » écrit l'élève, en extériorisant sûrement son propre regard. Par ailleurs, il fait d'emblée une supposition de laquelle pourrait émerger un récit fictif comme les

élèves le verront chez Diderot : « L'enfant est en bonne santé, à l'évidence de ses joues roses. ». Ces deux pistes que sont le trajet du regard dans l'œuvre et la fiction sont ici à l'état d'embryons et vont être développées de manière très cohérente d'un texte à l'autre, sans forcément que cela résulte d'un choix explicite de l'élève, mais plutôt d'une espèce d'intuition, ou de sensibilité particulière.

Dans son deuxième texte, l'élève plonge directement dans la fiction, sans s'embarasser de précautions que l'on peut trouver chez d'autres et qui servent alors à expliciter, voire justifier le décrochage imaginatif à son lecteur : « Chez quel poissonnier répugnant suis-je maintenant ? ». Il n'a aucune difficulté à s'autoriser à jouer et ose prendre des risques imaginatifs. L'avatar littéraire est clairement posé, voire imposé et assumé comme tel. Il continue sur une idée fantaisiste qui semble là encore inspirée de sa récente lecture cursive *Alice au pays des merveilles* (le roman a été choisi par la moitié des élèves de chaque classe lors de la séquence précédente sur le conte philosophique) : « Dès mon entrée dans le tableau », puisant donc librement dans des textes que je n'avais pas anticipés comme pouvant être des sources possibles.

Puis il convoque diverses stratégies qui témoignent d'une facilité à s'approprier ce qu'il a lu (cet élève est par ailleurs un grand lecteur) : il évoque les sensations olfactives du tableau (« mes yeux et mes narines sont assaillis par l'horrible pièce »), fait des hypothèses sur l'instant qui a précédé celui du tableau (« un couteau qui a probablement servi à charcuter la raie ») et, plus original, pour emmener le lecteur-spectateur avec lui, il retrace l'itinéraire du regard en scénarisant cette expérience de la vision, puisque la découverte de la scène du tableau se fait de manière progressive : après un premier moment d'interrogation (première phrase), les yeux sont « assaillis » par cette raie. Puis, l'élève décrit ce regard qui persévère pour distinguer les choses au fur et à mesure : « En me concentrant, j'arrive à distinguer des formes à droite », « Mes yeux s'habituent à l'obscurité ». Sans forcément en être conscient, Zacharie touche là de manière métaphorique à une vérité essentielle de l'expérience esthétique, à savoir que le regard s'inscrit dans le temps, que le trajet de celui-ci dans l'œuvre n'est pas anodin ou arbitraire, non plus que ne l'est l'ordre de la description. Il en résulte une évocation personnelle, originale et vivante du tableau de Chardin.

Ces deux premiers textes portent donc bien un même germe, que le troisième va reprendre : on y retrouve cette idée de la découverte progressive d'un tableau mais étoffée par un récit fictif plus développé. Cette démarche cohérente qu'est la reprise des mêmes « pistes » d'un texte à l'autre et leur lente élaboration ou affirmation est, il me semble, le signe d'un élève qui est d'emblée dans une position de sujet scripteur et qui va, grâce à des étapes

intermédiaires, réussir à dégager un enjeu valable pour lui dans l'expérience esthétique qu'il fait du second tableau de Chardin qu'il a choisi pour le texte 3, l'« Autoportrait au chevalet » de 1779. Ici, ce qui se construit d'un texte à l'autre, ce n'est pas tellement une « voix » – l'avatar littéraire est d'emblée présent – mais c'est un sens profond, c'est-à-dire ce que cette voix va avoir à dire¹⁹ de l'expérience esthétique, et plus particulièrement du genre de l'autoportrait comme nous allons le voir dans le dialogue avec le peintre plus loin dans le texte de l'élève.

On retrouve tout d'abord, comme dans le texte 2, un début *in medias res*, dont le dynamisme est souligné par une ponctuation forte : « Diantre ! » est le premier mot du texte et laisse supposer un état d'agacement du personnage-narrateur. Puis, sans rédiger de longues explications, ni briser le dynamisme amorcé, Zacharie fait comprendre la situation, l'état du personnage et la relation qu'il entretient avec l'auteur du tableau dans les deux phrases qui suivent : « Cela commence à faire diablement longtemps que j'ai commandé une œuvre au peintre Chardin. Mettre tellement longtemps pour un simple autoportrait, il exagère ! ». Une telle économie de moyens demande de la part de l'élève une certaine conscience de ce que peut comprendre le lecteur et des informations dont il a besoin pour rentrer dans le récit. Il est ici capable d'anticiper sur la lecture de son lecteur potentiel en réussissant à lire, simultanément à l'écriture-même probablement, son texte avec un regard extérieur. De même, la manière dont le texte organise, dans les lignes qui suivent, la montée de la colère du narrateur, puis la brusque stupéfaction et la rupture de rythme qui s'ensuit, témoigne de la faculté de l'élève à prévoir les effets produits sur le lecteur :

Ah la la la la ! Je m'en vais de ce pas presser ce paresseux ! Ces pensées m'accompagnent chez lui. [...] Il va m'entendre ! Je marche d'un pas décidé, mets ma main sur sa porte, la pousse et je vais commencer à crier.
Mais je ne le fais pas.

Or cette prise en compte du lecteur potentiel est bien un signe indéniable d'une posture d'élève-auteur, maître de ses choix textuels.

Commence alors la lente découverte de la scène, qui n'est autre – comme dans le texte 2 – que le tableau de Chardin. Celle-ci est à nouveau progressive et scénarisée et à aucun moment l'élève ne sort de son texte ou ne contredit les choix qui sont induits dès et par les premiers mots du texte. La vitesse de narration ralentit et l'élève décrit brièvement l'instant du tableau aperçu par le narrateur. Il procède en deux temps : d'abord il évoque la composition de la scène et ce, de manière assez fine puisqu'il prend soin d'évoquer l'envers du tableau qui

¹⁹ D. Bucheton écrit dans l'ouvrage cité plus haut: « un bon élève, c'est aussi quelqu'un qui a quelque chose à dire, ou plus exactement qui ne fait pas tourner le langage à vide ».

pourrait paraître accidentel et qui ne l'est pas puisque sa présence ouvre tout un spectre de réflexion sur la mise en abyme de l'acte créateur et le tableau comme miroir de soi. L'élève ne l'escamote donc pas et écrit : « Je trouve au milieu de la salle un chevalet imposant, sur lequel est montée une toile. Derrière cette toile se trouve le peintre planchant sur son œuvre. » De plus, il mêle la description au récit lorsqu'il ajoute que le « gros vêtement » de Chardin destiné à « le protéger du froid de la pièce » semble « insuffisant » au narrateur, ce qui lui permet aussi d'enchaîner sur un second temps de la description, à savoir l'évocation de l'absorption entière du peintre dans son travail qui le rend insensible au froid. La description devient éloge de la part du narrateur qui se fait à ce moment-là porte-parole de l'élève-auteur – où l'on retrouve la richesse permise par un avatar clairement distinct du « je » de l'élève, voix composite faite de matériaux fictifs et personnels :

Et quel crayonnage ! Il tient le crayon doucement, légèrement, mais je peux voir aux veines et aux nervures pulsantes de sa main qu'il sait ce qu'il fait, avec une expérience gagnée dans l'âge. Il met toute sa dédicac²⁰ dans la création du visage qui est le sien.

En donnant ce sens précis à l'expression du visage du peintre, Zacharie amorce déjà la réflexion sur les fonctions du portrait qui clôturera son texte. Puis le temps suspendu de la découverte et de la stupéfaction prend fin et après cette pause descriptive, le récit reprend son cours : « Lentement, il prend conscience de ma présence et s'arrache de sa toile. Il lève les yeux et me regarde. » Ce moment du récit correspond précisément à celui du tableau, où Chardin regarde son spectateur droit dans les yeux, le crayon en suspens. C'est dans cet instant que s'insère alors la réflexion sur le portrait. L'élève fait apparaître le thème de la mort : le narrateur découvre « toute l'étendue de la maladie » de cet « homme mourant » mais qui n'entame pas sa détermination à créer, et à créer une image de soi, qui lui survive :

Mais je peux voir dans ces mêmes yeux toute sa motivation, une volonté de mettre ce tableau au jour. Il sait que cette peinture sera comme les générations futures le verront. Mais il est confiant dans sa maîtrise et sait, qu'à la manière d'une autobiographie, ces marques de crayon et de peinture le représenteront entièrement et justement. Je peux voir à sa détermination qu'il ne mourra pas avant d'avoir terminé.

Ici Zacharie met au jour – peut-être de manière partiellement inconsciente, ou intuitive sûrement – la nécessité du portrait, sa non-gratuité, puisqu'il répond à un besoin existentiel humain, en ce sens qu'il permet de combler un manque, une absence future, en laissant une image vivante de soi au-delà de la mort. L'élève tire ici parti de la date du tableau, peint trois ans avant la mort du peintre.

Le dernier paragraphe est l'occasion d'un bref dialogue rapporté indirectement entre

²⁰ L'élève étant bilingue anglais-français, quelques anglicismes se sont glissés dans son texte.

Chardin et le narrateur, avant que ce dernier ne s'éclipse discrètement, laissant le maître tout à sa création. Cet effacement final du narrateur, qui arrivait tout gonflé de colère, constitue un bel et subtil éloge de l'acte créateur.

Cette rencontre fictive avec le peintre Chardin, auteur et sujet du tableau, permet donc à l'élève de développer une réflexion sensible et vivante, incarnée dans un court récit dans lequel on ne retrouve ni la lourdeur ni les maladresses d'un élève qui répondrait à une consigne pour « faire comme », sans vraiment avoir compris ce qu'il s'agit de faire. De plus, à aucun moment Zacharie ne sort de son « avatar ». Bien plus qu'une contrainte, qu'un paramétrage initial difficile à tenir sur la longueur, cet « avatar » semble être ce qui lui permet de passer de manière fluide d'un récit fictionnel à la description de l'instant du tableau tout en livrant ses impressions et réflexions personnelles à la description.

ii) Processus d'élaboration dynamique du texte

Les traces de correction présentes sur le document de travail de l'élève sont assez instructives en ce qu'elles révèlent un tâtonnement de l'élève par lequel la pensée émerge et se précise. Je me concentrerai ici à nouveau sur le texte 3. La première phrase du texte est barrée. On peut cependant lire ceci : « ~~Mon entrée dans le tableau passe inaperçue, masquée par les cris d'un bourgeois. Je me trouve dans le salon de quelqu'un avec lui.~~ » Il reprend ici un élément de son texte 2 et que j'avais souligné comme intéressant. Mais de cette phrase barrée, on ne retrouve aucune trace au brouillon. Je me rappelle avoir dit à Zacharie – que je voyais écrire d'emblée sur le document de travail – de ne pas négliger le rôle du brouillon, de projeter un peu son texte avant de se lancer dans la rédaction. On peut supposer qu'il s'est tourné vers le brouillon après une de mes remarques et qu'envisager son texte dans sa globalité l'a poussé à changer complètement de direction. C'est d'ailleurs ce qu'il dira dans son bilan réflexif sur lequel je reviendrai plus loin.

Les deux autres ratures importantes de son texte témoignent elles, non pas d'un changement de cap, mais d'un épaississement du texte. Sur la deuxième page, on peut lire au moment où le narrateur aperçoit Chardin : « ~~Même de cette distance, cette œuvre porte toutes les traces d'un dur labeur. Malgré la faible luminosité portée par une seule bougie, j'arrive à voir le visage d'un homme. Non pas le fainéant que je m'étais imaginé, mais un homme appliqué à son œuvre, crayonnant doucement et posément les contours du visage qui sont les siens. Sa main, centrée au bas du tableau, tient à peine le crayon, mais je peux voir...~~ » Les lignes qui suivent montrent que Zacharie a choisi de décomposer et développer, voire remettre à plus tard chacun des thèmes amorcés ici : le « dur labeur », « le visage » de Chardin, « non

pas un fainéant », son entière absorption dans sa tâche, le « crayonnage ». Certains termes sont d'ailleurs repris tels quels. On voit que l'élève a réussi à suspendre – comme Chardin son crayon – son stylo, pour lire son texte avec un regard extérieur et se poser la question de l'ordre de la description puisqu'il finit par opter pour une description plus progressive, progression que la scénarisation de la découverte permet, comme dans son texte 2. On retrouve un épaissement du même type sur la dernière page : Zacharie décale une idée et la reformule plus loin.

Le brouillon de Zacharie est un vrai lieu d'élaboration du texte. Sur la première page figure un croquis très annoté. Ces annotations portent pour la plupart sur l'expression du peintre : « l'air assez sympa », « sait ce qu'il fait », « volonté », « maladie ». Il note aussi sa date de mort et la date de réalisation du tableau, dont la proximité est le point de départ du texte. Puis apparaissent les étapes du récit que l'on retrouve bien dans le texte et qui montrent, qu'après un premier début raturé, Zacharie a fait un usage riche du brouillon. Au recto, on trouve rédigées les premières phrases du texte, qui font peut-être office pour l'élève de déclencheur. Puis un croquis style BD qui n'a rien à voir avec le sujet mais qui témoigne d'un échange amusé avec son voisin dont le nom figure sur le brouillon. Et surtout, on peut lire des bribes de phrases et des mots qu'on retrouvera dans le texte, ce qui témoigne du mouvement d'aller-retour entre le brouillon et le texte jusqu'à la fin de la rédaction.

iii) Capacité à adopter une posture réflexive sur son travail

Dans son bilan, Zacharie est assez bref. A la question sur les stratégies choisies, il répond simplement qu'il a décidé de créer une histoire autour du tableau en s'inspirant de l'extrait de *Sylvie* de Nerval, lu en classe (« Un Voyage à Cythère »). Le rapport n'est pas des plus évidents et son texte fait bien plus penser aux extraits des *Salons* de Diderot où ce dernier s'adresse au peintre du tableau, aux personnages qui y figurent. Soit il pense à Nerval parce que c'est le texte lu lors de la séance précédente, soit il répond à ces questions de manière un peu hasardeuse, parce qu'il « faut bien répondre aux questions de la prof » et c'est ici que l'élève, par ailleurs si créatif, sort un peu de la posture de sujet scripteur. Il s'est complètement investi dans son texte mais nombre des choses qu'il a développées, mises en jeu, ne se retrouvent pas dans la lumière de la réflexivité. On peut supposer que cet élève, qui est par ailleurs un grand lecteur, procède de manière assez intuitive. Néanmoins, la réponse à la question sur les difficultés rencontrées est particulièrement intéressante en ce qu'elle témoigne de la découverte relative au processus de l'écriture, comme exigeant le dépassement de l'intuition pure et immédiate : « Quand j'écris sans pause, les idées s'enchaînent

facilement. Mais avec des réflexions, je trouvais de meilleures idées et j'ai dû barrer de grandes parties de mon texte²¹». Cette remarque vient confirmer ce que les ratures et le brouillon laissaient supposer. Il semble donc que ce que Zacharie ait appris au cours de ce travail d'écriture, c'est non pas à créer, imaginer un « avatar » littéraire qui lui permette d'évoquer un tableau de manière personnelle – puisque le deuxième texte montre que cela est déjà acquis, mais peut-être à pratiquer cette élaboration de l'écriture et des idées dans le temps et par le tâtonnement, la reprise du texte.

Synthèse : Pour Zacharie, l'élaboration d'un « avatar » littéraire ne pose aucun problème, et ce n'est pas là ce qu'il apprend de nouveau. C'est un élève qui a la « plume facile » comme on dit. Mais trois points me semblent importants : les différentes étapes d'écriture lui permettent de construire et développer une réflexion riche et profonde sur la peinture, qui s'incarne dans un récit ; l'usage du brouillon ne lui paraît pas d'emblée évident ou nécessaire, mais il saura finalement en faire un usage très fructueux ; et enfin, il semble écrire de manière très intuitive comme en témoigne son bilan, mais ce qui en fait tout de même un sujet scripteur, c'est qu'il sait porter un regard extérieur sur son texte au moment-même de l'écriture. Le regard d'un lecteur potentiel est comme « incorporé » à cet élève, par ailleurs grand lecteur.

SONYA B. : un texte-fleuve et en miroir

i) Choix, élaboration et affirmation d'une voix d'un texte à l'autre

Le cas de Sonya est intéressant parce qu'il me semble poser problème. En effet cohabitent dans ses textes un puissant désir d'écrire et une difficulté à trouver le juste rapport à soi que demande l'écriture, à mettre de la distance entre « soi » et « soi » grâce au détour par l'« autre » si on peut dire ainsi. Ce « je » nourri de l'autre, cet « avatar » littéraire que nous avons pu lire dans les travaux d'élèves étudiés précédemment semble faire défaut ici.

Dans le texte 2, Sonya commence par décrire « La Raie » d'une manière assez proche du texte 1 : utilisation répétée du verbe « être », présentatifs, phrase énumérative. Puis s'opère une sorte de décrochage qui consiste en une rupture dans la situation d'énonciation que fait sentir l'emploi soudain des temps du récit. Elle écrit : « Sur cette peinture il y a une raie ouverte au niveau du ventre, un chat énervé, des huîtres, un poisson, des poireaux... J'étais dans une poissonnerie quand j'ai découvert la raie ». De l'élève qui décrit scolairement le

21 déjà cité plus haut.

tableau parce qu'on le lui a demandé, on passe à un narrateur fictif qui se retrouve dans une poissonnerie où il va découvrir la raie, accompagné d'une « sensation macabre ». A ce moment, Sonya réinvestit avec originalité les stratégies vues chez Diderot. Mais il n'en reste pas moins que le texte ne constitue pas un tout unifié, qu'il y a une sorte de saut involontaire entre deux niveaux diégétiques du texte.

Dans le texte 3, on retrouve la même contradiction entre un premier paragraphe qui fait plutôt penser d'abord à un exposé scolaire où l'élève évoque les différents plans du tableau, la vie du peintre, etc : « C'est une nature morte qui date de 1728, elle est exposée au musée du Louvre et c'est une huile sur toile de 194 x 129 cm... ». Puis advient, sans aucune autre transition qu'un changement de paragraphe, une sorte de flot de paroles, un texte-fleuve où le tableau n'est plus qu'un prétexte à raconter tout à fait autre chose. Voici le passage de l'un à l'autre : « L'arrière-plan est le côté obscur de celui-ci, grâce au mur, alors que le premier plan est le côté éclairé grâce au drap blanc. / Aujourd'hui c'est le jour de mon anniversaire, de mes 16 ans. ». Il est alors question d'une jeune fille en décalage avec le monde des adultes, vu comme hypocrite, et qui boude une promenade familiale le jour de son anniversaire. Elle finit par se retrouver par hasard dans la salle du buffet d'anniversaire, sujet du tableau de Chardin qu'elle s'est choisi (« Le Buffet », 1728). Pendant quelques lignes seulement il est alors question du tableau de Chardin. Ce texte fait penser à une page de journal intime même s'il n'en porte pas toutes les marques formelles, ce qui en soi était une très bonne idée, mais dont l'élève ne se sert pas pour donner une vision personnelle du tableau.

Que faire face à un tel texte ? Qu'en est-il du « sujet écrivain » ? Dans les deux textes, l'élève se débarrasse du tableau, dont la description est reléguée à un premier paragraphe annexe, pour pouvoir écrire librement, à sa guise. Mais il y a bien, dans le texte 3 surtout, une volonté d'écrire (Sonya « déborde » d'une bonne page le document de travail), et une certaine fougue même qui donne parfois l'impression qu'on passe du coq à l'âne. De plus, on ne peut nier que cette élève s'écrit, c'est-à-dire que ce qu'elle écrit a du sens pour elle, un enjeu réel. En effet, la situation décrite fait écho à la révolte adolescente : l'élève semble se projeter dans ce « je » imaginaire, s'identifier totalement à cette jeune fille de 16 ans en opposition au monde des adultes, seule et incomprise de tous, sauf d'un chien, lui aussi resté à la maison et avec lequel une amitié se noue. Son attitude en classe a aussi montré son implication dans ce qu'elle écrivait. Il y a donc en un certain sens bien un « sujet écrivain » et cependant, ce texte pose problème. Il ne s'y joue pas la même chose que dans ceux étudiés précédemment. Premièrement, si Sonya écrit de manière libre et sans inhibition apparente un texte qui

pourrait s'apparenter aux textes libres de Freinet, il n'en reste pas moins qu'au lieu de s'approprier la consigne et les contraintes, elle fait fi de celles-ci. Or elles ne sont pas là pour restreindre la créativité des élèves mais bien plutôt pour les amener vers quelque chose de nouveau, c'est là l'objet de tout apprentissage. Sonya a-t-elle appris quelque chose de nouveau ici ? Apprend-elle dans ce travail à mettre en mots une expérience esthétique intime et lui donner une forme à la fois originale et personnelle, ou originale parce que personnelle ? Il ne semble pas puisque du tableau, il est très peu question, ou bien seulement sur un mode très scolaire qui n'apporte pas grand-chose.

Sonya a-t-elle alors appris autre chose ici ? Elle a bien écrit un texte « personnel » : son récit semble donner corps à des sentiments intimes. Mais va-t-elle vers quelque chose de nouveau ? La vision est plutôt stéréotypée, ce qui est peut-être normal dans un texte d'adolescente écrit sans frein et qui, il me semble, ne fait pas ce détour par l'autre, que cet « autre » consiste en l'assimilation de textes d'autrui ou en la création d'un « je » réellement imaginaire, détour que permettait cet « avatar » littéraire à plusieurs têtes. Or le texte de Sonya semble pure projection d'un « moi » fantasmé, où le « je » du personnage recouvre presque totalement le « je » de l'élève. Ici, la dissociation complète de la description du tableau dans le premier paragraphe et d'un récit qui « tourne » plus ou moins autour du tableau ne permet pas d'aboutir à une voix unifiée et singulière. Il y a juxtaposition mais pas assemblage. S'il y a « sujet écrivant » au sens où l'élève est impliquée et ce qu'elle écrit a un enjeu pour elle, je ne pense pas qu'on puisse dire du texte de Sonya qu'il lui permet de progresser dans le développement d'une voix personnelle, ni de « se créer [elle]-même avec les autres »²². Cet apprentissage de l'intersubjectivité dont l'expérience esthétique est le support privilégié ne se fait pas seulement au moment où les élèves lisent les textes des uns et des autres, mais aussi dans l'écriture elle-même, dans l'élaboration de ce texte qui porte une vision personnelle mais médiatisée par des emprunts à autrui et cette distance à soi-même que permet la prise en compte d'un lecteur potentiel.

ii) Processus d'élaboration dynamique du texte

On remarque d'emblée que les textes 2 et 3 comportent le même travers, à savoir que l'élève dissocie complètement l'évocation du tableau, qui se fait sur un mode scolaire, du récit qui prend pour amorce le tableau mais s'en éloigne très rapidement. Dans le texte 3, elle ne tient pas compte de ma remarque sur son texte 2. On peut se dire qu'elle n'en fait qu'à sa tête

²² Kerlan et Langer, cités plus haut.

ou y met de la mauvaise volonté mais je ne pense pas que ce soit le cas. C'est premièrement une élève qui a souvent besoin qu'on lui réexplique les consignes de manière individuelle (et je n'ai peut-être pas été assez attentive à ce fait), mais on peut aussi supposer qu'elle ne peut pas imaginer qu'on lui demande d'écrire sur un tableau sans passer par l'exposé scolaire qu'elle a peut-être été habituée à faire. Cette inattention à la consigne et à ma remarque peut donc s'expliquer par une intériorisation profonde des attentes scolaires plus traditionnelles. Quoiqu'il en soit, il semblerait que Sonya, pour progresser, aurait eu besoin d'un accompagnement plus individualisé et peut-être d'une étape supplémentaire d'écriture.

Par ailleurs, son brouillon montre un réel investissement pendant les séances d'écriture et témoigne du plaisir qu'elle a pu prendre à cette activité. Le croquis occupe toute la surface de la feuille, et les annotations sont nombreuses et semblent tourner autour de l'opposition entre le sombre et le lumineux. Au verso, on trouve l'organisation globale du texte. On peut y lire :

- 1^{er} § : présentation du tableau
- 2^{ème} § : décrire le tableau
- 3^{ème} § : inventer une histoire (...)
- 4^{ème} § : mon opinion, mes sensations
- 5^{ème} § : conclusion, différentes émotions.

On peut en tirer plusieurs choses pour l'analyse. Premièrement, le texte a réellement été planifié, paragraphe par paragraphe, comme je l'avais conseillé en classe. Deuxièmement, l'élève a essayé de donner une vision personnelle à ses yeux puisqu'il y est question de ses « sensations », « émotions », « opinion ». Ces deux points montrent que l'élève a tout de même pris la consigne en compte, même si de manière très partielle. Ensuite, on remarque qu'on retrouve bien cette dissociation entre l'évocation du tableau sur le mode de l'exposé (premiers et derniers paragraphes) et l'histoire fictive, dissociation qui n'est donc pas le fruit d'une écriture trop précipitée puisqu'elle a été planifiée, mais bien d'une mauvaise compréhension de la consigne et par là-même de l'enjeu de la séquence. Dernier fait, il est intéressant de noter que l'histoire inventée ne devait au départ s'étendre que sur un paragraphe. Or dans le texte final, elle occupe cinq paragraphes, ce qui laisse supposer que l'élève s'est laissé emporter par cette écriture-fleuve. D'ailleurs, l'ajout manuscrit qu'on peut voir sur le brouillon à côté de « 3^{ème} § : inventer une histoire (...) » montre que dès le brouillon, cette histoire est centrale pour Sonya (l'ajout déborde presque de la feuille et se tord en arrivant au bord) et lui tient à cœur. On sent déjà l'emportement qui la mènera loin du tableau.

iii) Capacité à adopter une posture réflexive sur son travail

Dans son bilan réflexif, Sonya ne semble pourtant pas oublier l'objectif final de la séquence, à savoir apprendre à donner une vision personnelle d'un tableau. Elle fait partie de ces élèves qui ont vu les différentes stratégies repérées dans les textes lus en classe comme un répertoire de solutions au problème que pose la description d'un tableau. Elle écrit : « J'ai choisi de raconter une histoire car c'est plus facile de s'exprimer à travers un personnage, une histoire et donc de décrire. » De même, à la dernière question du bilan (Cette séquence a-t-elle fait évoluer votre manière de regarder un tableau ?), elle répond : « Oui beaucoup car avant je regardais un tableau sans vraiment le regarder sans imaginer l'histoire qu'il peut y avoir derrière alors que maintenant cela me permet de voir un tableau avec tout ceci. » Il est vrai qu'il est difficile de démêler dans ces bilans ce qui a trait à la bonne volonté des élèves à donner ce qu'ils croient être la « bonne réponse » au professeur de ce qu'ils pensent vraiment. Mais il semble tout de même que Sonya ne se rende pas vraiment compte de l'écart entre ce qu'elle dit et ce qu'elle fait, qu'elle ait donc du mal à lire son texte avec les yeux d'autrui, à se mettre à la place de son lecteur.

A la question de savoir si les élèves ont eu des difficultés dans l'élaboration de leur texte, Sonya répond : « Je n'ai pas trop rencontré de difficultés, l'inspiration est venue d'elle-même. » Elle a été inspirée et s'est sentie libre d'inventer, ce qui est bien, nombreux sont les élèves trop inhibés pour écrire quelque chose de personnel, voire même pour s'autoriser à écrire leurs fantaisies. Mais cela témoigne aussi d'une certaine représentation de l'écriture, selon laquelle « bien écrire », c'est écrire beaucoup et sans s'arrêter, sans hésiter, sans se poser de questions. Or ce texte témoigne bien de cette facilité du déversement sans travail, sans l'effort de s'arrêter pour faire autre chose que ce qui est facile, et questionner ce qui vient spontanément sous son stylo.

Enfin, un dernier point est intéressant dans ce bilan car il me permet de nuancer a posteriori l'idée selon laquelle Sonya n'aurait pas appris grand chose de nouveau lors de ce travail. S'il est vrai que le tableau est complètement évacué et que le texte ne poursuit pas comme objectif la mise en mots et en forme d'une expérience esthétique intime, Sonya a tout de même été capable de travailler l'intertextualité. Elle dit qu'elle s'est « inspirée du texte de Diderot sur le tableau, la fille et l'oiseau mort » (il s'agit du tableau de Greuze, la « Jeune fille qui pleure son oiseau mort »). Elle a donc cherché à puiser des idées dans les textes lus et étudiés en classe. Le rapprochement est pertinent : il est d'abord thématique puisqu'on trouve

un oiseau chez Greuze et un oiseau et un chien chez Chardin. Il fournit ensuite deux idées à Sonya qu'elle va développer, même transformer : la présence d'une toute jeune fille dans le tableau Greuze – là encore, le rapport d'identification prime peut-être – l'amène à « compléter » son tableau en créant ce personnage-narrateur d'une jeune fille de 16 ans, et elle imagine, comme Diderot, ce qui a pu précéder l'instant du tableau. Il y a là bien une transformation personnelle des composantes trouvées chez Diderot – non pas un narrateur qui s'adresserait au personnage peint, mais un personnage non-peint, dans le hors-champ du tableau. Finalement, le problème de Sonya est qu'elle évoque plus ce hors-champ que le champ-même du tableau. Mais elle a néanmoins appris quelque chose puisqu'elle a écrit un texte qu'elle n'aurait pu écrire sans Diderot.

Synthèse : Le travail de Sonya me permet d'affiner ma compréhension de ce qui fait un sujet scripteur. Certes, il s'agit d'écrire un texte qui ait un enjeu pour soi et c'est le cas ici, mais cela ne suffit pas. Il faut qu'il y ait apprentissage, et cela passe par la pratique de quelque chose de partiellement nouveau, à savoir ici donner une vision personnelle d'un tableau, autrement dit dégager un enjeu esthétique. La consigne donnée aux élèves ainsi que la séquence dans son ensemble avaient pour but de les emmener vers cela en leur faisant faire des « détours » par d'autres textes. Il semble que ce qui ait fait obstacle à cela dans le cas de Sonya, c'est à la fois ce puissant désir d'écrire qui l'emporte vers autre chose que le tableau – ou qui la rapporte vers elle-même –, couplé à une certaine représentation de l'écriture comme un flux continu qui ne revient que peu sur lui-même, et qui l'a empêchée de percevoir correctement la consigne.

MARYLOU G. : le choix désinhibant d'une forme littéraire familière

i) Choix, élaboration et affirmation d'une voix d'un texte à l'autre

Dans un souci d'éviter une redondance dans l'analyse des données, je me concentrerai sur ce que le travail de Marylou me semble apporter de nouveau par rapport aux autres. Ce qui m'intéresse ici, c'est que, du texte 2 au texte 3, elle règle le problème de l'hétérogénéité des différentes voix qu'on distingue dans son texte 2 : ces voix qui dans un premier temps ne s'accordent pas – au contraire de ce qu'on a pu voir dans d'autres travaux d'élèves où la création d'un « avatar » littéraire, par définition hybride, rendait compatible différents types de voix –, s'harmoniseront dans le texte 3 grâce au choix d'une forme littéraire particulière, en l'occurrence la lettre.

Dans son texte 2, on sent, de manière moins présente cependant que chez Evan et Sonya, un aller-retour entre d'une part une posture scolaire – « *Cette nature morte a une atmosphère très lugubre et sombre* », « *Quelle œuvre affligeante, après, c'est mon interprétation* », phrases qui tout en donnant l'impression que l'élève « sort » de son texte, témoignent cependant d'une volonté de donner ses impressions personnelles (Marylou dans son bilan du texte 2 dira avoir ressenti un « sentiment de malaise » face à ce tableau) ; et d'autre part, une approche plus originale du tableau, nourrie par la lecture de Diderot – « une femme a invité des gens importants et pour l'occasion est allée au marché [...] mais alors qu'elle commençait à sortir les huîtres, une urgence l'a retenue. C'est à ce moment qu'un chaton [...] ». Par ailleurs, on remarque que Marylou a besoin d'explicitier ce décrochage vers l'imaginaire. Elle précise « *J'imagine qu'avant ce tableau [...]* », dans une manière de bien signaler au lecteur qu'elle décolle du réel, comme si elle craignait qu'il y ait méprise. De même, sa dernière phrase, citée plus haut – « *après, c'est mon interprétation* » – donne l'impression que l'élève s'excuse presque de son jugement dépréciatif, auquel elle a pourtant droit !

Dans le texte 3, on note une évolution du point de vue de la cohérence des voix ainsi que l'émergence d'une vision personnelle et riche du tableau. Écrire une lettre imaginaire à Watteau permet à Marylou de faire plusieurs choses. Premièrement, d'adresser son discours et de poser des questions à son interlocuteur, ce qui semble être un mode d'expression plus naturel pour l'élève qui a peut-être l'habitude d'écrire des lettres réelles par ailleurs. Ainsi, la série de questions qui ouvre la lettre, bien qu'elles ne trouvent pas de réponse, rend le texte d'emblée dynamique, et est une manière originale et vivante de donner à voir le tableau choisi (« *La Balançoire* », Watteau, 1712), à son lecteur :

Mon cher Watteau,
Comment as-tu fait ? Comment as-tu fait pour peindre ce tableau ? Comment as-tu fait pour les couleurs ? Les as-tu choisies minutieusement une par une ? Toutes ces nuances de vert omniprésentes dans ton œuvre, est-ce fait exprès ? Pourquoi avoir mis cette demoiselle bien au centre avec cette longue robe ? Est-elle ta bien-aimée ? C'est toi, là, un peu plus bas avec tes habits marron ? C'est toi qui pousses cette belle femme ? [...] Et qu'est-ce que cette couronne argentée qui s'apparenterait à un arc en ciel en haut du tableau ?

Cette série de questions, rythmées par des reprises, lui permet de rendre le caractère spontané de l'expression du sentiment du narrateur, mais aussi sa stupéfaction face au chef d'œuvre. A ce moment, le « je » du narrateur semble recouvrir celui de l'auteure, qui exprime par ce biais son admiration. Puis s'opère un revirement très intéressant. A la fin de la série de questions, Marylou écrit : « *Mais après tout, ce n'est pas important, j'aime ce tableau, c'est*

une œuvre d'art pour moi», phrase qui semble signifier que l'essentiel du tableau n'est peut-être pas dans l'anecdote, le caractère biographique du tableau, mais réside plutôt dans l'expérience esthétique que l'on en fait. Le paragraphe qui suit est l'occasion d'une évocation sensible et poétique du tableau qui mêle diverses sensations :

[...] j'imagine facilement en regardant ton œuvre une légère musique, romantique, une mélodie à la harpe peut-être avec le bruit du vent et des oiseaux s'entremêlant, à tout cela une odeur agréable, qui n'est pas très identifiable mais qui s'apparenterait à l'odeur d'après la pluie et à l'odeur des fleurs. C'est un délice à l'œil.

Marylou, par la voix de son narrateur, comprend que le tableau tire sa valeur aussi de l'interprétation personnelle. Ici, l'évocation par l'imagination n'est pas jeu pur et gratuit mais témoigne de son ressenti, d'une rêverie face au tableau. Comme dans son texte 2, elle explicite le décrochage imaginatif mais cette explicitation n'est plus crainte d'imaginer, mais bien plutôt elle est rendue nécessaire par la situation d'énonciation (je m'adresse au peintre dans une lettre) et par le revirement qui précède, c'est-à-dire le changement d'approche du tableau.

Le texte se termine sur un passage où le narrateur évoque la résonance autobiographique que le tableau éveille en lui : « Ton œuvre m'emporte mon cher Watteau. Elle me fait me souvenir de tous les moments heureux de ma jeunesse. ». Là encore, par le biais de la fiction, Marylou touche à une vérité de l'œuvre d'art : la grande œuvre d'art est peut-être, avant de répondre à des critères esthétiques, et plus que la richesse et l'épaisseur de sens qu'elle peut contenir – celle qui présente une certaine perméabilité avec nos vies, souvenirs et rêves.

ii) Processus d'élaboration dynamique du texte

Le brouillon présente un croquis non annoté mais assez travaillé. L'élève y a ajouté des couleurs. Puis figure l'organisation du texte en deux paragraphes : « 1^{er} dialogue peintre [...], 2^{ème} peu importe. avis ». A chaque paragraphe est attribué une fonction différente : le premier a pour but de décrire et de questionner le « faire » du peintre par le biais de questions (« questions → décrivant comment ? »), le second d'évoquer le tableau de manière plus sensible et personnelle (« musique légère / odeur douce après la pluie »). Il est intéressant de voir que les paragraphes se construisent, l'un d'après une modalité (interrogative), l'autre d'après des images que l'élève a sûrement eues par associations libres face au tableau. Dans le texte final, un troisième paragraphe apparaît, sûrement porté par le flot de l'écriture et par la nécessité de conclure la lettre en revenant à son destinataire. Ce paragraphe semble réunir les

deux éléments précédents, à savoir un retour vers le peintre en tant qu'auteur du tableau et une expérience personnelle, biographique et sensible, du tableau : « tous les moments heureux de ma jeunesse », « J'espère que c'est bien toi et ta fiancée sur le tableau car ils ont l'air si heureux, amoureux. J'entends presque les éclats de rire sortir du tableau. » Il est donc intéressant de noter que, s'il n'y a pas de trace de ce paragraphe au brouillon, il résulte cependant de la projection et écriture des deux paragraphes précédents.

Même si le travail au brouillon ne concerne donc que la projection initiale du texte – Marylou n'y revient pas pour la rédaction-même et son texte comporte seulement un bref ajout et quelques mots effacés –, je crois qu'il a tout de même été un lieu d'élaboration essentiel du texte final. On peut supposer que, hormis l'organisation des paragraphes qui y figure, le croquis soigné a été pour Marylou une manière de rentrer dans l'œuvre, de s'en imprégner. Ici, l'ajout de couleurs, qui n'était pas demandé, témoigne de la sensibilité de l'élève à ce « paramètre » essentiel du tableau et qui sera l'objet d'un questionnement émerveillé dans le texte de l'élève. Ceci montre que passer par une activité autre que l'écriture, comme le dessin ici, est une manière de rentrer dans l'écriture autre que l'écriture elle-même et qui peut convenir à certains élèves. C'est aussi un moment de contemplation et un exercice d'attention que le dessin exige, et qui a semblé, dans le cas de Marylou, favoriser l'expression d'une vision personnelle et sensible du tableau.

iii) Capacité à adopter une posture réflexive sur son travail

Le bilan de Marylou témoigne du fait que ses choix formels ne sont pas le résultat d'un hasard heureux mais qu'ils sont le fruit d'une conscience de leurs effets et de ce qu'ils permettent : « Pour la description, j'ai utilisé le support d'une lettre parce que c'est plus facile à comprendre et à poser ses idées, je trouve », « des questions car ça permet de décrire sans que ça soit monotone ».

Au contraire, sur l'intertextualité de son texte, elle semble ne pas voir ce qu'elle a indéniablement emprunté à Diderot : la description synesthésique du tableau, l'adresse au peintre, la rêverie qu'éveille l'œuvre en soi... Peut-être est-ce le signe d'une réelle assimilation de ces textes ? Il n'en reste pas moins qu'être conscient de ce qu'on emprunte ou « pioche » dans d'autres textes est important, car c'est toute une conception de la littérature qui est en jeu : celle d'une littérature qui permet de s'exprimer soi parce qu'on s'est tourné vers les autres, parce qu'on a lu les autres et assimilé, parfois jusqu'à l'incorporation et donc une certaine inconscience, leurs visions. Il aurait été sûrement fécond de pousser l'élève à

réfléchir sur ce point, en lui demandant par exemple si elle aurait écrit le même texte sans avoir rien lu de Diderot.

Synthèse : Pour Marylou, c'est le choix d'une forme littéraire connue et sûrement pratiquée par elle qui permet de dépasser cette oscillation entre une voix « élève » et une voix « autre » ou « imaginaire » pour en faire un tout unifié. Elle a d'elle-même choisi et élaboré cette stratégie, à savoir partir de quelque chose qu'elle connaît et semble maîtriser, pour faire quelque chose de nouveau. Le texte final atteste d'une compréhension fine et sensible de l'expérience esthétique. Le soin qu'elle a apporté à son croquis me pousse à m'interroger sur la pratique du dessin pour s'appropriier un tableau et lancer l'écriture.

Conclusion

Pour conclure, je passerai en revue les diverses hypothèses posées en ouverture de ce travail.

- a) *Écrire et lire des textes littéraires sur les œuvres permet de mieux les voir.*
- b) *Cette évolution du regard sur les œuvres peut être le moteur de l'écriture.*
- c) *Cette évolution doit pouvoir se lire dans des textes écrits pendant une même période.*

Ces trois hypothèses se vérifient. Il me semble que cette séance, par la lecture de textes littéraires sur les œuvres et la fréquentation des œuvres elles-mêmes, en plus de rendre les élèves sensibles à ces œuvres d'un autre siècle, a permis de développer une compétence d'observation des tableaux : prendre le temps de regarder un tableau, ne pas le juger à l'emporte-pièce, échanger à son propos, voire imaginer « autour », sont des apprentissages qui ont pu être réinvestis dans des séquences ultérieures de manière féconde.

Les élèves attestent de cette évolution du regard dans leurs bilans réflexifs cités plus haut, mais les textes aussi parlent d'eux-mêmes : pour la grande majorité des élèves, ils témoignent d'une élaboration dynamique d'une vision qui gagne en richesse et en originalité.

Cette évolution se lit bien dans des textes rapprochés dans le temps, mais le regard évolue sûrement aussi *parce que* ces écrits sont rapprochés dans le temps et que toute la

séquence est construite pour rendre possible cette évolution. Les élèves pouvaient facilement mesurer, d'un jour ou d'une semaine sur l'autre, ce qui avait changé dans leur manière d'évoquer un tableau. De plus, le « format » projet et l'objectif d'écriture précisé dès le début et fréquemment rappelé a permis d'impliquer les élèves et de ne pas morceler les apprentissages.

d) Lire des textes littéraires qui sont porteurs d'un regard personnel sur l'œuvre permet de développer un regard personnel à son tour.

e) Cette séquence alternant observation de tableaux, écriture et lecture de texte pourrait peut-être faire émerger l'élève comme « sujet écrivain ».

Les hypothèses d) et e) sont liées. En effet, qu'est-ce que « développer un regard personnel » et le mettre par écrit si ce n'est devenir un « sujet écrivain » ? A la différence près que dans l'hypothèse d), je supposais que c'est par la lecture de textes littéraires, donc de modèles si on peut dire, que l'élève arriverait à développer une vision personnelle à son tour. Or, le modèle théorique de « sujet écrivain » ajoute, et le détail est de taille, que c'est *par* l'écriture que la pensée émerge et le sujet se forme. En effet, la fréquentation de textes littéraires n'aurait pu à elle seule rendre possible l'écriture de textes personnels, ou alors seulement pour de très bons élèves qui savent déjà, et de manière très intuitive, se réapproprier les textes pour exprimer quelque chose de personnel et qui leur tient à cœur. Tout aussi importants ont donc été le temps de l'écriture qui tâtonne, les étapes intermédiaires, les brouillons et les bilans réflexifs.

L'analyse des données m'a permis de mieux comprendre les « mécanismes » qui président à l'émergence du « sujet écrivain », ainsi que les obstacles qui peuvent freiner cette émergence. Un « sujet » écrivain, c'est un élève qui dit « je » quand il écrit (que ce « je » apparaisse ou non d'ailleurs), c'est-à-dire qui assume son texte et ses procédés comme choisis pour transmettre un certain message et produire un effet précis sur son lecteur, et qui par là-même anticipe sur son lecteur, le prend en compte, et ose s'adresser à l'autre, lui dire quelque chose de lui-même. C'est donc un élève pour qui l'écriture est d'emblée au moins « un dialogue silencieux²³ » avec son futur lecteur. On a vu des élèves qui étaient déjà dans cette posture, d'autres qui y arrivaient par le tâtonnement, lentement, timidement parfois. Certains enfin qui n'y accédaient pas dans le cadre de ce travail et cela m'a questionnée. Chez cet

²³ *Les écrits « intermédiaires »*, passage cité plus haut.

élève qui semblait afficher une certaine désinvolture par rapport à l'activité, il m'a semblé déceler, bien plus qu'une incapacité ou un refus, une inhibition. Car écrire en tant que sujet suppose, comme le souligne Dominique Bucheton, une certaine confiance en soi pour prendre ce risque d'oser affirmer un point de vue sensible et intime. Chez cette autre élève qui au contraire s'est jetée corps et âme dans l'écriture, sans poser souvent son stylo ni respirer, a pu interférer avec cette activité une représentation erronée de l'écriture, celle d'une écriture qui serait expression brute et sans filtre de soi, et dont la qualité se jugerait au débit rapide et régulier de l'inspiration, qui se devrait d'être ininterrompue, sans heurts ni cahots, ou qui ne devrait rien à personne.

Enfin, je me suis rendue compte, que les textes qui livraient les visions les plus personnelles et authentiques, étaient paradoxalement ceux dans lesquels l'élève recourait le plus librement à la fiction, sans forcément s'encombrer d'un souci de vraisemblance. Plus la situation d'énonciation était clairement posée comme fictive et distincte de la situation d'écriture, et plus l'élève avait de facilité à évoquer le tableau de manière sensible et juste. Cette différenciation claire entre un « je » narrateur et un « je » élève a apporté une distance qui a paru bénéfique, voire facilitante. Il en est résulté la création spontanée de la part de nombreux élèves d'un « je » imaginaire, ni tout à fait soi, ni tout à fait autre. Ce « je » hybride qui se fait tour à tour vecteur d'expression de sentiments personnels et intimes de l'élève, interlocuteur contradictoire, peintre ou personnage du tableau, ou qui emprunte à tel auteur, est, il me semble, un lieu de rencontre entre soi et autrui. Les textes qui attestaient de l'émergence d'un « sujet écrivant » étaient ceux où les élèves avaient été capables de créer un « soi » nourri d'autrui. Danièle Sallenave dans *Le Don des morts* défend le personnage de roman que les tenants du Nouveau Roman qualifient de périmé, en expliquant ses vertus sur le lecteur. Elle commence par citer Aragon : « *Etre ne suffit pas à l'homme / Il lui faut / Etre autre* » (*Théâtre / Roman*). Puis elle poursuit :

Autre par la médiation du personnage, autre, afin de devenir moi-même et, passant par ma propre absence, ayant fait le deuil de moi-même, capable de comprendre ce qu'il en est de ma vie. [...] Grâce à la fiction, chacun porte une tête multiple sur ses épaules ; il se fait une âme ouverte ; un cœur régénéré²⁴.

Ce qui fait la richesse du personnage de roman pour Sallenave, c'est ce détour par l'autre que permettent la lecture et le processus d'identification au personnage qui peut s'y jouer. Il me semble que l'on retrouve cette même vertu dans l'écriture. Les élèves qui ont écrit un texte personnel et sensible sont ceux qui ont pris en compte dans l'élaboration de leurs textes

24 Danièle Sallenave, *Le Don des morts*, 1991.

d'autres sensibilités, qu'elles soient celles d'auteurs ou de leur voisin de classe, ceux qui ont porté cette « tête multiple sur [leurs] épaules », et qui par cela-même ont pu développer leur propre vision et trouver des mots pour la dire.

Bibliographie

- Dominique Bucheton, Jean-Charles Chabanne, *Ecrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, 2002
- Jean-Charles Chabanne, Dominique Bucheton. *Les écrits "intermédiaires"*. La Lettre de la DFLM, 2000, pp.23-27. <hal-00921924>
- Dominique Bucheton, « Aider l'élève à devenir un sujet écrivain », article de *Recherches* n°23, 1995
- Jean-Charles Chabanne et Jean-Louis Dufays, « Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique », *Repères*, 43 | 2011, 7-29.
- Alain Kerlan, Samia Langer, *Cet art qui éduque*, 2015

ANNEXE 1 : PLAN DE SÉQUENCE

Séquence 4 : En regardant, en écrivant, l'écrivain spectateur et critique d'art Objet d'étude : genres de l'argumentation XVIIème et XVIIIème siècles

Objectifs de la séquence :

- découvrir des œuvres d'art d'une autre époque (Histoire des Arts)
- apprendre à regarder une œuvre d'art (prendre le temps, regarder en profondeur, remplir les blancs du tableau)
- découvrir des textes littéraires qui ont pour point de départ une œuvre d'art, en saisir les enjeux
- savoir mettre par écrit une vision/perception personnelle d'une œuvre d'art
- apprendre à développer un écrit dans le temps (pratiquer les écrits intermédiaires)
- prendre de la distance d'avec son travail d'écriture, faire des choix conscients de moyens littéraires en vue d'un objectif d'écriture

Temps estimé : 2 semaines + 1h

SÉANCES	COMPÉTENCES TRAVAILLÉES
S1 : Une expérience pour identifier le problème de la description (1h)	ÉCRIRE -voir une œuvre d'art -décrire une œuvre d'art -identifier un problème littéraire
S2 : Autour des <u>Salons</u> de Diderot : contexte et enjeux (1h)	-faire des recherches en groupe -découvrir le contexte d'un texte -établir un lien avec la séquence précédente
S3 : Comment Diderot fait-il pour décrire les tableaux à ses lecteurs – sachant qu'ils ne verront peut-être jamais ces tableaux ? (1h)	LIRE -trouver les réponses apportées au problème dans un corpus donné -identifier des procédés littéraires -travailler en groupe -présenter ses résultats à la classe
S4 : Décrire un tableau en s'inspirant de Diderot (1h)	ÉCRIRE -prendre le temps d'observer un tableau -évoquer un tableau de mémoire -réinvestir de manière personnelle les stratégies dégagées dans la séance précédente
S5 : Regards croisés sur Chardin (1h)	LIRE -découvrir des textes qui portent des regards différents et complémentaires sur une même œuvre

S6 : Watteau et les poètes du siècle suivant (1h)	LIRE -découvrir l'univers d'un autre peintre du XVIIIème siècle -découvrir des textes qui répondent à la même problématique mais en passant par un genre différent
S7 : Écriture finale (3h)	ECRIRE -utiliser le brouillon comme lieu d'élaboration de l'écriture -réinvestir les stratégies identifiées et en inventer de nouvelles -mettre par écrit un regard personnel sur une œuvre d'art -prendre du recul par rapport à son activité d'écriture
S8 : Création d'un musée imaginaire de la classe (intranet du lycée)	LIRE ET DIRE -utiliser le traitement de texte -mettre son texte en page -découvrir des textes d'élèves, et par là-même d'autres œuvres de Chardin et de Watteau

ANNEXE 2 : CORPUS DES TEXTES ET OEUVRES LUS OU MONTRÉS LORS DE LA SÉQUENCE

Le corpus littéraire (textes ci-dessous):

Séance 3 : Extraits des *Salons* de Diderot (1763, 1765, 1767)

Séance 5 : Extraits de « Chardin et Rembrandt » de Proust (1895), « De la nature morte de Chardin » de Ponge (1963), de « Histoire/Théorie de l'art », article de la revue *Critique*, collectif d'historiens de l'art (1973) (corpus inspiré d'une séquence de Bénédicte Duvin-Parmentier²⁵)

Séance 6 : Extrait de *Sylvie* de Nerval (1853) ; « Clair de lune » et « Mandoline », *Fêtes galantes* de Verlaine (1869) ; extrait des « Phares », *Fleurs du mal*, Baudelaire (1857)

Le corpus pictural (œuvres ci-dessous):

Séance 4 : Jean-Siméon Chardin, « La Raie », 1728, huile sur toile, 114 x 146 cm, Musée du Louvre

Séance 6 : Antoine Watteau, « Pèlerinage à l'île de Cythère », huile sur toile, 129 x 194 cm 1717, Musée du Louvre ; « Les deux cousines », huile sur toile, 30 x 36 cm 1716, Musée du Louvre ; « Pierrot », huile sur toile, 185 x 150 cm, 1718-1719, Musée du Louvre ; « Les Plaisirs de l'amour », huile sur toile, 61 x 75 cm, 1718-1719, Musée d'art de Dresde

Séance 3 : comment Diderot fait-il pour décrire les tableaux à ses lecteurs, sachant qu'ils ne verront peut-être jamais ces tableaux ?

Extraits des Salons de Denis Diderot de 1763 et 1765

Par groupe, lisez l'extrait qui vous a été attribué. Comment Diderot essaie-t-il de résoudre le problème de la description tel que nous l'avons identifié en classe ? Quels procédés et stratégies utilise-t-il ?

Extrait A : CHARDIN

Il y a au Salon plusieurs petits tableaux de Chardin ; ils représentent presque tous des fruits avec les accessoires d'un repas. C'est la nature même ; les objets sont hors de la toile et d'une vérité à tromper les yeux.

Celui qu'on voit en montant l'escalier mérite surtout l'attention. L'artiste a placé sur une table un vase de vieille porcelaine de la Chine, deux biscuits, un bocal rempli d'olives, une corbeille de fruits, deux verres à moitié pleins de vin, une bigarade avec un pâté.

Pour regarder les tableaux des autres, il semble que j'aie besoin de me faire des yeux ; pour voir ceux de Chardin, je n'ai qu'à garder ceux que la nature m'a donnés et m'en bien servir.

Si je destinais mon enfant à la peinture, voilà le tableau que j'achèterais. « Copie-moi cela, lui dirais-je, copie-moi cela encore. » Mais peut-être la nature n'est-elle pas plus difficile à copier.

C'est que ce vase de porcelaine est de la porcelaine ; c'est que ces olives sont réellement séparées de l'œil par l'eau dans laquelle elles nagent ; c'est qu'il n'y a qu'à prendre ces biscuits et les manger, cette bigarade l'ouvrir et la presser, ce verre de vin et le boire, ces fruits et les peler, ce pâté et y mettre le couteau.

C'est celui-ci qui entend l'harmonie des couleurs et des reflets. Ô Chardin ! ce n'est pas du blanc, du rouge, du noir que tu broies sur ta palette : c'est la substance même des objets, c'est l'air et la lumière que tu prends à la pointe de ton pinceau et que tu attaches sur la toile. (*Salon de 1763*)

Extrait B : VERNET

Que ne puis-je, pour un moment, ressusciter les peintres de la Grèce et ceux tant de Rome ancienne que de Rome nouvelle. et entendre ce qu'ils diraient des ouvrages de Vernet ! Il n'est presque pas possible d'en parler, il faut les voir.

Quelle immense variété de scènes et de figures ! quelles eaux ! quels ciels ! quelle vérité ! quelle magie ! quel effet !

S'il allume du feu, c'est à l'endroit où son éclat semblerait devoir éteindre le reste de la composition. La fumée se lève épaisse, se raréfie peu à peu, et va se perdre dans l'atmosphère à des distances immenses.

S'il projette des objets sur le cristal des mers, il sait l'en éteindre à la plus grande profondeur sans lui faire perdre ni sa couleur naturelle, ni sa transparence.

S'il y fait tomber la lumière, il sait l'en pénétrer ; on la voit trembler et frémir à sa surface.

S'il met des hommes en action, vous les voyez agir.

S'il répand des nuages dans l'air, comme ils y sont suspendus légèrement ! comme ils marchent au gré des vents ! quel espace entre eux et le firmament !

S'il élève un brouillard, la lumière en est affaiblie, et à son tour toute la masse vaporeuse en est empreinte et colorée. La lumière devient obscure et la vapeur devient lumineuse.

S'il suscite une tempête, vous entendez siffler les vents et mugir les flots ; vous les voyez s'élever contre les rochers et les blanchir de leur écume. Les matelots crient ; les flancs du bâtiment s'entr'ouvrent ; les uns se précipitent dans les eaux ; les autres, moribonds, sont étendus sur le rivage. Ici des spectateurs élèvent leurs mains aux cieux ; là une mère presse son enfant contre son sein ; d'autres s'exposent à périr pour sauver leurs amis ou leurs proches ; un mari tient entre ses bras sa femme à demi pâmée ; une mère pleure sur son enfant noyé ; cependant le vent applique ses vêtements contre son corps et vous en fait discerner les formes ; des marchandises se balancent sur les eaux, et des passagers sont entraînés au fond des gouffres.

C'est Vernet qui sait rassembler les orages, ouvrir les cataractes du ciel et inonder la terre ; c'est lui qui sait aussi, quand il lui plaît, dissiper la tempête et rendre le calme à la mer, la sérénité aux cieux. Alors toute la nature sortant comme du chaos, s'éclaire d'une manière enchanteresse et reprend tous ses charmes.

Extrait C : GREUZE

Portrait de Madame Greuze.

Je jure que ce portrait est un chef-d'œuvre qui, un jour à venir, n'aura point de prix. Comme elle est coiffée ! Que ces cheveux châtain sont vrais ! Que ce ruban qui serre la tête fait bien ! Que cette longue tresse qu'elle relève d'une main sur ses épaules et qui tourne plusieurs fois autour de son bras, est belle ! Voilà des cheveux, pour le coup ! Il faut voir le soin et la vérité dont le dedans de cette main et les plis de ces doigts sont peints. Quelle finesse et quelle variété de teintes sur ce front ! On reproche à ce visage son sérieux et sa gravité ; mais n'est-ce pas là le caractère d'une femme grosse qui sent la dignité, le péril et l'importance de son état ? Que ne lui reproche-t-on aussi ces traits rougeâtres qu'elle a aux angles des yeux ? Que ne lui reproche-t-on aussi ce teint jaunâtre sur les tempes et vers le front, cette gorge qui s'appesantit, ces membres qui s'affaissent et ce ventre qui commence à se relever ? Ce portrait tue tous ceux qui l'environnent. La délicatesse avec laquelle le bas de ce visage est touché et l'ombre du menton portée sur le cou est inconcevable. On serait tenté de passer sa main sur ce menton, si l'austérité de la personne n'arrêtait et l'éloge et la main. L'ajustement est simple ; c'est celui d'une femme le matin dans sa chambre à coucher : un petit tablier de taffetas noir sur une robe de satin blanc. Mettez l'escalier entre ce portrait et vous, regardez-le avec une lunette, et vous verrez la nature même ; je vous défie de me nier que cette figure ne vous regarde et ne vive.

Ah ! monsieur Greuze, que vous êtes différent de vous-même lorsque c'est la tendresse ou l'intérêt qui guide votre pinceau ! Peignez votre femme, votre maîtresse, votre père, votre mère, vos enfants, vos amis, mais je vous conseille de renvoyer les autres à Roslin ou à Michel Van Loo.

Extrait D : CHARDIN

Rafraîchissements.

Imaginez une fabrique carrée de pierre grisâtre, une espèce de fenêtre avec sa saillie et sa corniche. Jetez avec le plus de noblesse et d'élégance que vous pourrez une guirlande de gros verjus qui s'étende le long de la corniche et qui retombe sur les deux côtés. Placez dans l'intérieur de la fenêtre un verre plein de vin, une bouteille, un pain entamé, d'autres carafes qui rafraîchissent dans un seau de faïence, un cruchon de terre, des radis, des œufs frais, une salière, deux tasses à café servies et fumantes, et vous verrez le tableau de Chardin. [...] (Salon de 1765)

Pendant du précédent tableau

La même fabrique de pierre, autour une guirlande de gros raisins muscats blancs ; en-

dedans des pêches, des prunes, des carafes de limonades dans un seau de fer-blanc peint en vert, un citron pelé et coupé par le milieu, une corbeille pleine d'échaudés, un mouchoir de masulipatan pendant en dehors, une carafe d'orgeat avec un verre qui en est à moitié plein. Combien d'objets ! Quelle diversité de formes et de couleurs ! et cependant quelle harmonie ! quel repos ! le mouchoir est d'une mollesse à étonner.

Extrait E : CHARDIN

Troisième tableau de rafraîchissements à placer entre les deux premiers

S'il est vrai qu'un connaisseur ne puisse se dispenser d'avoir au moins un Chardin, qu'il s'empare de celui-ci. L'artiste commence à vieillir ; il a fait quelquefois aussi bien, jamais mieux. Suspendez par la patte un oiseau de rivière. Sur un buffet au-dessous supposez des biscuits entiers et rompus, un bocal bouché de liège et rempli d'olives, une jatte de la Chine peinte et couverte, un citron, une serviette dépliée et jetée négligemment, un pâté sur un rondin de bois, avec un verre à moitié plein de vin. C'est là qu'on voit qu'il n'y a guère d'objets ingrats dans la nature et que le point est de les rendre. Les biscuits sont jaunes, le bocal est vert, la serviette blanche, le vin rouge, et ce jaune, ce vert, ce blanc, ce rouge mis en opposition récréent l'oeil par l'accord le plus parfait ; et ne croyez pas que cette harmonie soit le résultat d'une manière faible, douce et léchée, point du tout, c'est partout la touche la plus vigoureuse. Il est vrai que ces objets ne changent point sous les yeux de l'artiste, tels ils les a vus un jour, tels il les retrouve le lendemain. Il n'en est pas ainsi de la nature animée ; la constance n'est l'attribut que de la pierre. (Salon de 1765)

Extrait F : GREUZE

La jeune fille qui pleure son oiseau mort

La jolie élégie ! le joli poème ! la belle idylle que Gessner en ferait ! C'est la vignette d'un morceau de ce poète. Tableau délicieux ! le plus agréable et peut-être le plus intéressant du Salon. Elle est de face ; sa tête est appuyée sur sa main gauche : l'oiseau mort est posé sur le bord supérieur de la cage, la tête pendante, les ailes traînantes, les pattes en l'air. Comme elle est naturellement placée ! que sa tête est belle ! qu'elle est élégamment coiffée ! que son visage a d'expression ! Sa douleur est profonde ; elle est à son malheur, elle y est tout entière. Le joli catafalque que cette cage ! que cette guirlande de verdure qui serpente autour a de grâces ! O la belle main ! la belle main ! le beau bras ! Voyez la vérité des détails de ces doigts, et ces fossettes, et cette mollesse, et cette teinte de rougeur dont la pression de la tête a coloré le bout de ces doigts délicats, et le charme de tout cela. On s'approcherait de cette main pour la baiser, si on ne respectait cette enfant et sa douleur. Tout enchante en elle, jusqu'à son ajustement. Ce mouchoir de cou est jeté d'une manière ! il est d'une souplesse et d'une légèreté ! Quand on aperçoit ce morceau, on dit : Délicieux ! Si l'on s'y arrête, ou qu'on y revienne, on s'écrie : Délicieux ! délicieux ! Bientôt on se surprend conversant avec cette enfant, et la consolant. Cela est si vrai, que voici ce que je me souviens de lui avoir dit à différentes reprises. « Mais, petite, votre douleur est bien profonde, bien réfléchie ! Que signifie cet air rêveur et mélancolique ? Quoi ! pour un oiseau ! vous ne pleurez pas. Vous êtes affligée, et la pensée accompagne votre affliction. Ça, petite, ouvrez-moi votre cœur : parlez-moi vrai ; est-ce bien la mort de cet oiseau qui vous retire si fortement et si tristement en vous-même ?... Vous baissez les yeux ; vous ne me répondez pas. Vos pleurs sont prêts à couler. Je ne suis pas père ; je ne suis ni indiscret, ni sévère... » [...]

Résumé de la fin de cet article : Diderot suppose que la jeune fille a eu une entrevue secrète avec son amant, qu'elle a été surprise par l'arrivée de sa mère, qu'elle a tout fait pour cacher son trouble et qu'elle en a oublié de nourrir son oiseau qui en est mort. Diderot conclut ainsi :

Le sujet de ce petit poème est si fin, que beaucoup de personnes ne l'ont pas entendu ; ils ont cru que cette jeune fille ne pleurait que son serin. Greuze a déjà peint une fois le même sujet ; il a placé devant une glace fêlée une grande fille en satin blanc, pénétrée d'une profonde mélancolie. Ne pensez-vous pas qu'il y aurait autant de bêtise à attribuer les pleurs de la jeune fille de ce Salon à la perte d'un oiseau, que la mélancolie de la jeune fille du Salon précédent à son miroir cassé ? Cet enfant pleure autre chose, vous dis-je. (*Salon de 1765*)

Extrait G : GREUZE

Le tableau de la *Piété Filiale* a quatre pieds six pouces de long sur trois pieds de haut.

Le principal personnage, celui qui occupe le milieu de la scène, et qui fixe l'attention est un vieillard paralytique, étendu dans son fauteuil, la tête appuyée sur un traversin et les pieds sur un tabouret. Il est habillé. Ses jambes malades sont enveloppées d'une couverture. Il est entouré de ses enfants et de ses petits-enfants, la plupart empressés à le servir. Sa belle tête est d'un caractère si touchant; il paraît si sensible aux services qu'on lui rend; il a tant de peine à parler, sa voix est si faible, ses regards si tendres, son teint si pâle, qu'il faut être sans entrailles pour ne les pas sentir remuer.

A sa droite une de ses filles est occupée à relever sa tête et son traversin.

Devant lui, du même côté, son gendre vient lui présenter des aliments. Ce gendre écoute ce que son beau-père lui dit, et il a l'air tout fait touché.

A gauche de l'autre côté, un jeune garçon lui apporte à boire. Il faut voir la douleur et toute la figure de celui-ci. Sa peine n'est pas seulement sur son visage; elle est dans ses jambes, elle est partout.

De derrière le fauteuil du vieillard sort une petite tête d'enfant. Il s'avance; il voudrait bien aussi entendre son grand-papa; le voir et le servir; les enfants sont officieux. On voit ses petits doigts posés sur le haut du fauteuil.

Un autre plus âgé est à ses pieds et réarrange la couverture ? Devant lui, un tout à fait jeune s'est glissé entre lui et son gendre, et lui présente un chardonneret. Comme il tient l'oiseau! Comme il l'offre! Il croit que cela va guérir le grand-papa. [...]

De même côté, tout à fait à l'extrémité du tableau, une servante qui était à ses fonctions, prête aussi l'oreille. Tout est rapporté au principal personnage et ce qu'on fait dans le moment présent et ce qu'on faisait dans le moment précédent.

Extrait H : GREUZE

Le tableau de la *Piété Filiale* a quatre pieds six pouces de long sur trois pieds de haut. [...]

Il y en a qui disent que le paralytique est trop renversé, et qu'il est impossible de manger en cette position. Il ne mange en cette position. Il ne mange pas, il parle, et l'on est prêt à lui relever la tête. [...]

Ils disent aussi que cette attention de tous les personnages n'est pas naturelle; qu'il fallait en occuper quelques-uns du bonhomme, et laisser les autres à leurs fonctions et plus vraie, et que c'est ainsi que la chose s'est passée, qu'ils en sont surs... Ces gens-là "faciunt ut nimis intelligendo nihil intelligent." ("Ils font en sorte qu'à force de trop comprendre ils ne comprennent rien", Térence). Le moment qu'ils demandent est un moment commun, sans intérêt; celui que le peintre a choisi, est particulier. Par hasard il arriva ce jour-là que ce fut son gendre qui lui apporta des aliments, et le bonhomme touché lui en témoigne sa gratitude d'une manière si vive, si pénétrée qu'elle suspendit les occupations et fixa l'attention de toute la famille.

On dit encore que le vieillard est moribond, et qu'il a le visage d'un agonisant... Le docteur Gatti dit que ces critiques-là n'ont jamais vu de malades, et que celui-ci a bien encore trois ans à vivre.

Que sa fille mariée, qui suspend la lecture, manque d'expression, ou n'a pas celle qu'elle devrait avoir... Je suis un peu de cet avis.

Que les bras de cette figure d'ailleurs charmante, sont roides, secs, mal peints et sans détails... Oh pour cela, rien n'est plus vrai.

Que le traversin est tout neuf, et qu'il serait plus naturel qu'il eût déjà servi... Cela se peut.

Que cet artiste est sans fécondité; et que toutes les têtes de cette scène sont les mêmes que celles de son tableau des *Fiançailles*, et celles de ses *Fiançailles* les mêmes que celles de son *Paysan qui fait la lecture à ses enfants*... D'accord, mais si le peintre l'a voulu ainsi? S'il a suivi l'histoire de la même famille?

Que mille diables emportent les critiques et moi tout le premier! Ce tableau est beau et très beau, et malheur à celui qui peut le considérer un moment de sang-froid! Le caractère du vieillard est unique; le caractère du gendre, unique; l'enfant qui apporte à boire, unique. La vieille femme, unique. De quelque côté qu'on porte ses yeux, on est enchanté. Le fond, les couvertures, les vêtements sont du plus grand fini; et puis cet homme dessine comme un ange. Sa couleur est belle et forte, quoique ce ne soit pas encore celle de Chardin pourtant. Encore une fois ce tableau est beau. Aussi appelle-t-il les spectateurs en foule; on ne peut en approcher. On le voit avec transport et quand on le revoit, on trouve qu'on avait eu raison d'en être transporté. (*Salon de 1763*)

Séance 5 : regards croisés sur Chardin

« La Raie », Chardin, 114x146 cm, 1728, Musée du Louvre

Texte 1 : Denis Diderot, *Salon de 1763*

L'objet est dégoûtant, mais c'est la chair même du poisson, c'est sa peau, c'est son sang; l'aspect même de la chose n'affecterait pas autrement. Monsieur Pierre, regardez bien ce morceau, quand vous irez à l'Académie, et apprenez, si vous pouvez, le secret de sauver par le talent le dégoût de certaines natures.

On n'entend rien à cette magie. Ce sont des couches épaisses de couleur appliquées les unes sur les autres et dont l'effet transpire de dessous en dessus.

D'autres fois, on dirait que c'est une vapeur qu'on a soufflée sur la toile; ailleurs, une écume légère qu'on y a jetée. Rubens, Berghem, Greuze, Louthembourg vous expliqueraient ce faire bien mieux que moi; tous en feront sentir l'effet à vos yeux. Approchez-vous, tout se brouille, s'aplatit et disparaît; éloignez-vous, tout se recrée et se reproduit.

On m'a dit que Greuze montant au Salon et apercevant le morceau de Chardin que je viens de décrire, le regarda et passa en poussant un profond soupir. Cet éloge est plus court et vaut mieux que le mien.



Qui est-ce qui payera les tableaux de Chardin, quand cet homme rare ne sera plus ? Il faut que vous sachiez encore que cet artiste a le sens droit et parle à merveille de son art.

Ah ! mon ami, crachez sur le rideau d'Apelle et sur les raisins de Zeuxis. On trompe sans peine un artiste impatient et les animaux sont mauvais juges en peinture. N'avons-nous pas vu les oiseaux du jardin du Roi aller se casser la tête contre la plus mauvaise des perspectives ? Mais c'est vous, c'est moi que Chardin trompera quand il voudra.

Texte 2 : Marcel Proust, « Chardin et Rembrandt », *Essais et articles*, 1895

Dans un seau de l'eau fraîche traîne à terre, toute poussée encore par le pied rapide qui l'a vivement dérangée. Un couteau qu'on y a vivement caché et qui marque la précipitation de la jouissance, soulève les disques d'or des citrons qui semblent posés là par le geste de la gourmandise, complétant l'appareil de la volupté. Maintenant venez jusqu'à la cuisine dont l'entrée est sévèrement gardée par la tribu des vases de toute grandeur, serviteurs capables et fidèles, race laborieuse et belle. Sur la table les couteaux actifs, qui vont droit au but, reposent dans une oisiveté menaçante et inoffensive. Mais au-dessus de vous un monstre étrange, frais encore comme la mer où il ondoya, une raie est suspendue, dont la vue mêle au désir de la gourmandise le charme curieux du calme ou des tempêtes de la mer dont elle fut le formidable témoin, faisant passer comme un souvenir du Jardin des Plantes à travers un goût de restaurant. Elle est ouverte et vous pouvez admirer la beauté de son architecture délicate et vaste, teintée de sang rouge, de nerfs bleus et de muscles blancs, comme la nef d'une cathédrale polychrome. À côté, dans l'abandon de leur mort, des poissons sont tordus en une courbe raide et désespérée, à plat ventre, les yeux sortis. Puis un chat, superposant à cet aquarium la vie obscure de ses formes plus savantes et plus conscientes, l'éclat de ses yeux posés sur la raie, fait manoeuvrer avec une hâte lente le velours de ses pattes sur les huîtres soulevées et décèle à la fois la prudence de son caractère, la convoitise de son palais et la témérité de son entreprise. L'oeil qui aime à jouer avec les autres sens et à reconstituer à l'aide de quelques couleurs, plus que tout un passé, tout un avenir, sent déjà la fraîcheur des huîtres qui vont mouiller les pattes du chat et on entend déjà, au moment où l'entassement précaire de ces nacres fragiles fléchira sous le poids du chat, le petit cri de leur fêlure et le tonnerre de leur chute.

Texte 3 : Francis Ponge, *De la nature morte de Chardin*, 1963

Ces pêches, ces noix, cette corbeille d'osier, ces raisins, cette timbale, cette bouteille avec son bouchon de liège, cette fontaine de cuivre, ce mortier de bois, ces harengs saurs.

Il n'y a aucun honneur, aucun mérite à choisir de tels sujets.

Aucun effort, aucune invention ; aucune preuve ici de supériorité d'esprit. Plutôt une preuve de paresse, ou d'indigence.

Partant de si bas, il va falloir dès lors d'autant plus d'attention, de prudence, de talent, de génie pour les rendre intéressants.

Nous risquons à chaque instant la médiocrité, la platitude; ou la mièvrerie, la préciosité.

Mais certes leur façon d'encombrer notre espace, de venir en avant, de se faire (ou de se rendre) plus importants que notre regard,

Le drame (la fête, aussi bien) que constitue leur rencontre,

Leur respect leur mise en place,

Voilà un des plus grands sujets qui soient.
En quoi cela est-il bourgeois ? - Ce sont les biens proches,
Ce que l'on a, qu'on tient autour de soi.
Ce pot-au-feu. Cette musique de chambre.

Chardin ne s'en va pas vivre dans un monde de dieux ou de héros des anciennes mythologies ou de la religion.

Quand les anciennes mythologies ne nous sont plus de rien, *felix culpa* ? nous commençons à ressentir religieusement la réalité quotidienne. [...]

Texte 4 : « Histoire/Théorie de l'art », article de la revue Critique, publié en 1973 par un collectif d'historiens de l'art (Yve-Alain Bois, Jean-Claude Bonne, Christian Bonnefoi, Hubert Damisch et Jean-Claude Lebzenstejn)

LA RAIE. La raie : "Un poisson... Une ligne... L'arrêt: rupture... l'arête. L'art est « mais ce qu'il est reste en suspens ». Raie, rai, rêts, ré... Il s'agit d'inaugurer une pratique qui maintienne ensemble les termes de cette polysémie. Le poisson ignoble que l'art (de Chardin) sait racheter... La rayure qui marque le plan du tableau-fenêtre (v. Alberti) ; la rupture; la suspension de ce que l'art est."

Séance 6 : Watteau et les poètes

Réflexion

- 1) Quel genre de tableaux imaginez-vous à l'écoute de ces textes ?
- 2) Y a-t-il un/des mots ou expressions qui ont retenu votre attention ?
- 3) Lequel de ces textes préférez-vous et pourquoi ?
- 4) Après avoir vu les tableaux de Watteau, quelle est votre réaction ? Êtes-vous surpris-e ou vous attendiez-vous à de tels tableaux ?
- 5) Quelle(s) réponse(s) ces textes permettent-ils d'apporter à notre problématique de séquence ?

Texte A : extrait du chapitre 4 "Un voyage à Cythère" tiré de Sylvie, nouvelle poétique de Gérard de Nerval, 1853

Le narrateur revient sur les lieux de sa jeunesse où, lors d'une fête campagnarde, il retrouve son amour d'enfance, Sylvie.

Après la longue promenade à travers les villages et les bourgs, après la messe à l'église, les luttes d'adresse et la distribution des prix, les vainqueurs avaient été conviés à un repas qui se donnait dans une île ombragée de peupliers et de tilleuls, au milieu de l'un des étangs alimentés par la Nonette et la Thève. Des barques pavoisées²⁶ nous conduisirent à l'île, — dont le choix avait été déterminé par l'existence d'un temple ovale à colonnes qui devait servir de salle pour le festin. Là, comme à Ermenonville, le pays est semé de ces édifices légers de la fin du dix-huitième siècle, où des millionnaires philosophes se sont inspirés dans leurs plans du goût dominant d'alors. Je crois bien que ce temple avait dû être primitivement

26 ornées de drapeaux

dédié à Uranie²⁷. Trois colonnes avaient succombé emportant dans leur chute une partie de l'architrave²⁸ ; mais on avait déblayé l'intérieur de la salle, suspendu des guirlandes entre les colonnes, on avait rajeuni cette ruine moderne, — qui appartenait au paganisme de Boufflers ou de Chaulieu plutôt qu'à celui d'Horace.

La traversée du lac avait été imaginée peut-être pour rappeler le Voyage à Cythère de Watteau. Nos costumes modernes dérangent seuls l'illusion. L'immense bouquet de la fête, enlevé du char qui le portait, avait été placé sur une grande barque ; le cortège des jeunes filles vêtues de blanc qui l'accompagnent selon l'usage avait pris place sur les bancs, et cette gracieuse théorie renouvelée des jours antiques se reflétait dans les eaux calmes de l'étang qui la séparait du bord de l'île si vermeil aux rayons du soir avec ses halliers d'épine, sa colonnade et ses clairs feuillages. Toutes les barques abordèrent en peu de temps. La corbeille portée en cérémonie occupa le centre de la table, et chacun prit place, les plus favorisés auprès des jeunes filles : il suffisait pour cela d'être connu de leurs parents. Ce fut la cause qui fit que je me retrouvai près de Sylvie. [...]

Une surprise avait été arrangée par les ordonnateurs de la fête. À la fin du repas, on vit s'envoler du fond de la vaste corbeille un cygne sauvage, jusque-là captif sous les fleurs, qui, de ses fortes ailes, soulevant des lacis de guirlandes et de couronnes, finit par les disperser de tous côtés. Pendant qu'il s'élançait joyeux vers les dernières lueurs du soleil, nous rattrapions au hasard les couronnes dont chacun parait aussitôt le front de sa voisine. J'eus le bonheur de saisir une des plus belles, et Sylvie, souriante, se laissa embrasser cette fois plus tendrement que l'autre. [...]

Tout me favorisait d'ailleurs, l'amitié de son frère, l'impression charmante de cette fête, l'heure du soir et le lieu même où, par une fantaisie pleine de goût, on avait reproduit une image des galantes solennités d'autrefois. Tant que nous pouvions, nous échappions à la danse pour causer de nos souvenirs d'enfance et pour admirer en rêvant à deux les reflets du ciel sur les ombrages et sur les eaux. Il fallut que le frère de Sylvie nous arrachât à cette contemplation en disant qu'il était temps de retourner au village assez éloigné qu'habitaient ses parents.

Texte B : extrait du poème “Les Phares”, tiré du recueil *Les Fleurs du mal*, Charles Baudelaire, 1857

Watteau, ce carnaval où bien des cœurs illustres,
Comme des papillons, errent en flamboyant,
Décors frais et légers éclairés par des lustres
Qui versent la folie à ce bal tournoyant.

27 dans la mythologie grecque, muse de l'astronomie et de l'astrologie
28 élément architectural d'un temple posé sur les colonnes

Textes C : poèmes tirés du recueil Les fêtes galantes, Paul Verlaine, 1869

“Clair de lune”

Votre âme est un paysage choisi
Que vont charmant masques et bergamasques²⁹,
Jouant du luth³⁰ et dansant et quasi
Tristes sous leurs déguisements fantasques.

Tout en chantant sur le mode mineur
L’amour vainqueur et la vie opportune,
Ils n’ont pas l’air de croire à leur bonheur
Et leur chanson se mêle au clair de lune,

Au calme clair de lune triste et beau,
Qui fait rêver les oiseaux dans les arbres
Et sangloter d’extase les jets d’eau,
Les grands jets d’eau sveltes parmi les marbres.

“Mandoline”

Les donneurs de sérénades³¹
Et les belles écouteuses
Échangent des propos fades
Sous les ramures chanteuses.

C’est Tircis et c’est Aminte,
Et c’est l’éternel Clitandre,
Et c’est Damis³² 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.

A propos de Verlaine...

Le poète Banville, qui a influencé Verlaine, apprécie l’univers du recueil, qu’il rapproche des tableaux du peintre Antoine Watteau :

« Mais il est des esprits affolés d’art, épris de la poésie plus que la nature, qui, pareils au nautonnier³³ de l’ “Embarquement pour Cythère”, au fond même des bois tout vivants et frémissants rêvent aux magies de la peinture et des décors ; qui, entendant chanter le rossignol et murmurer le zéphyr³⁴, regrettent les accords des harpes et des luths, et qui, même dans les antres sauvages, dans les retraites sacrées des nymphes échevelées et nues, veulent des Amintes et des Cydalises savamment coiffées et vêtues de longues robes de satin couleur de pourpre et couleur de rose ! À ceux-là je dirai : emportez avec vous les Fêtes galantes de Paul Verlaine, et ce petit livre de magicien vous rendra suave, harmonieux et délicieusement triste, tout le monde idéal et enchanté du divin maître des comédies amoureuses, du grand et sublime Watteau. » (source : Wikipédia)

29 danses originaires de la région de Bergame, ville d’Italie

30 instrument de musique ancien

31 chant d’un amoureux sous la fenêtre de sa belle

32 Tircis, Aminte, Damis, Clitandre sont des amoureux transis de la littérature pastorale ou de la comédie italienne.

33 celui qui conduit un navire ou une barque

34 petit vent doux

Oeuvres de Watteau projetées lors de la séance 6 :



« Le pèlerinage à l'île de Cythère », huile sur toile, 129 x 194 cm, 1717, Musée du Louvre

“Les deux cousines”, huile sur toile, 30 x 36 cm, 1716, Musée du Louvre



“Pierrot”, huile sur toile, 185 x 150 cm, 1718-1719, Musée de Louvre

“Les Plaisirs de l'amour”, huile sur toile, 61 x 75 cm, , 1718-1719, Musée d'art de Dresde



ANNEXE 3 : ÉTAPES ET CONSIGNES D'ÉCRITURE

1. Décrire un tableau à quelqu'un qui ne l'a pas vu : COURT (Objectif : identifier le problème par la pratique)

Bilan de l'activité :

- 1) *Le croquis réalisé est-il très éloigné du tableau original ?*
- 2) *Qu'est-ce qui, selon vous, a manqué à la description ?*

2. Décrire un tableau de Chardin de mémoire et en s'inspirant de Diderot: 10-15 LIGNES

(Objectifs : faire l'expérience de l'observation longue d'un tableau, évoquer un tableau de mémoire, réinvestir de manière personnelle les stratégies dégagées dans les textes de Diderot)

Bilan de l'activité :

- 1) *Qu'avez-vous éprouvé lors de cette longue phase d'observation ?*
- 2) *Quel(s) élément(s) ont principalement attiré votre regard ?*
- 3) *Cela a-t-il eu une influence sur la manière dont vous avez décrit le tableau par la suite ?*

3. Décrire de manière personnelle un tableau de Chardin ou de Watteau : 40-50 LIGNES
(Objectifs : réinvestir et inventer, développer une vision personnelle en faisant des choix littéraires – genre, registre... – conscients et motivés)

A la fin de ce travail, vous répondrez aux questions suivantes :

- 1) *Quels moyens et stratégies littéraires avez-vous choisi pour surmonter le problème de la description et pourquoi ?*
- 2) *Les avez-vous empruntés à l'un des textes lus en classe ? Si oui, lequel/lesquels ?*
- 3) *Êtes-vous allé-e revoir le tableau chez vous hier soir ? Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?*
- 4) *Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?*
- 5) *De quelle idée êtes-vous particulièrement satisfait.e ?*
- 6) *Cette séquence a-t-elle fait évoluer votre manière de regarder un tableau ? Expliquez votre réponse.*

ANNEXE 4 : GRILLE D'ÉVALUATION DISTRIBUÉE AUX ÉLÈVES

Évaluation globale de la séquence 4 sur la base du document de travail

	A travailler	Assez bien	Bien	Très bien
Les textes écrits montrent une bonne <u>compréhension</u> des enjeux de la séquence.				
Le <u>document de travail</u> témoigne de l'implication de l'élève (toutes les étapes sont réalisées, écritures, croquis et bilans).				
L'élève tente de <u>réutiliser</u> des procédés et stratégies identifiés dans les textes lus en classe et/ou en <u>invente</u> de nouveaux.				
L'élève tient compte des <u>remarques</u> du professeur d'un texte à l'autre.				
L'expression <u>s'enrichit</u> d'un texte à l'autre.				
L'expression est globalement <u>correcte</u> , ou elle le devient d'un texte à l'autre.				

Pour finir le "désordre" B. que nous fait
 ressentir Chardin par une serviette pliée
 et laissée négligemment sur le buffet ou
 encore des éléments non rangés? comme le
 verre à moitié plein ou une jatte de Chine.
 Ce "désordre" est selon moi représenter
 ici pour faire contraste avec de la vie
 stressante en ville et nous laisse dans une
 atmosphère paisible de campagne.
 C'est pour toutes ces raisons que ce
 tableau est si réaliste et intéressant.

Bilan personnel :

- 1- J'ai principalement choisi de raconter mon histoire imaginée ou ma vision ~~de~~ choses personnelle du tableau. J'ai également légèrement utilisé l'éloge.
- 2- Je me suis servi d'une idée évoquée dans l'extrait E de la séance 3. Non non ^{c'est-à-dire? laquelle?}
- 3- Non car je l'avais bien en tête.
- 4- J'ai eu du mal à ne pas faire une description classique. ^{oui, on le sent un peu}
- 5- Du fait que le tableau nous laisse l'impression de regarder par un hublot.
- 6- Oui car elle m'a forcé à regarder les tableaux plus en détails et à faire plus attention en le regardant.

SÉQUENCE 4 : EN REGARDANT EN ÉCRIVANT, L'ÉCRIVAIN SPECTATEUR ET CRITIQUE D'ART

Document de travail de [REDACTED] Exten [REDACTED]

1ère étape d'écriture : DÉCRIRE UN TABLEAU À QUELQU'UN QUI NE L'A PAS VU - IMAGINER UN TABLEAU D'APRÈS UNE DESCRIPTION

Date : 11/01/19 Vu.

Ma description de Il y a une table de
 pierre qui s'étend prend tout le bas de l'image jusqu'au centre.
 Il y a au centre sur la table une perdrix morte
 avec la tête enfoncée par un fil. Juste derrière
 elle légèrement à droite il y a une grosse
 paine.

Titre : Perdrix morte, paine et collet sur une table de pierre.
 feinte?

Mon croquis : voir feuille 1 (annexe)

Bilan de l'activité :

- 1- Il est plutôt ressemblant au niveau des personnages et objets présents. L'organisation n'est pas parfaite.
- 2- Une description plus précise de l'organisation et des détails.

2ème étape d'écriture : Décrire un tableau de Chardin en s'inspirant de Diderot.

Date : 17.01.19 Vous exprimez un jugement subjectif (voir termes entourés) mais essayez de mieux faire comprendre au lecteur ce que le motine. Je vous rappelle que vous n'êtes pas obligé d'émettre un jugement positif.

Au centre de la peinture il y a une imposante mais belle table ! Les jolis poissons ! A droite il y a des beaux ustensiles y compris parfaitement placé entre désordre et organisation. En bas, passe des poissons posent et sont surveillés par un chat avec une posture conquérante. Pour finir de beaux hérites attend patiemment leur tour pour passer dans le plat les attendent juste à leur droite exp.

Qu'est-ce que cela veut dire ?

Est-ce "fiction" qui peut être développée ?

3ème étape d'écriture : Siéance 7 : donner une vision personnelle d'un tableau l'écriture final

Date : 24/01/19

Croquis ou photo préparatoire : voir feuille 2 (annexe)

J'ai choisi le tableau Canard mort perdu de Chardin. date ?

alors

Ce tableau qui a pour thème la nature morte est étonnant par son réalisme, chaque objet, chaque élément du tableau est réaliste. Sa forme ovale nous donne l'impression de regarder par un hublot et d'y voir

B.

une cuisine en vrai

restez sur l'idée de la cuisine vue par un hublot

Au centre du tableau est suspendu un canard mort. Il est laisé et à la fois beau par son réalisme. C'est sûrement un animal tué à la chasse. Il a les ailes qui tombent mais pas de traces de lottes. Cette petite fenêtre que nous ouvre ce tableau nous transporte dans un monde où chacun peut s'imaginer une histoire. On peut s'imaginer un canard de basse-cour utilisé pour (en) faire du pâté par exemple. Car dans cette cuisine il y a du pâté sur un roudin de bois, ce qui nous laisse imaginer aisément le sénéchal dont je vous ait parlé.

Contradiction à expliquer

Donnez nous votre histoire

Ce tableau est dans l'ambiance de l'époque, il a été fait en 1765. Il nous laisse l'impression d'être à la campagne grâce aux jeux de couleur plutôt marron et vert que Chardin nous fait parfaitement ressentir. Cette idée de campagne est renforcée par la présence du pâté, du canard ou encore d'un bocal bouché de liège rempli d'olive et une clémentine, qui nous rappelle les fruits, les herbes, la nature et donc la campagne.

B

Annexe 3 :



Chardin: ¹⁵² Cenard ¹⁷⁶⁵
 Cenard mort pendu

 = pâte sur
 ou rondin de bois

 = clémentine

 = jatte

 = bocal bouché de
 liège rempli d'olive
 152 sur 96,5 cm

SÉQUENCE 4 : EN REGARDANT EN ÉCRIVANT, L'ÉCRIVAIN SPECTATEUR ET CRITIQUE D'ART

Document de travail de

1ère étape d'écriture : DÉCRIRE UN TABLEAU À QUELQU'UN QUI NE L'A PAS VU – IMAGINER UN TABLEAU D'APRÈS UNE DESCRIPTION

Date : 11/01/19

Ma description de tableau intitulé Les hasards heureux peinte?
de l'escarpolette. C'est une jeune fille faisant de la balançoire, vêtue d'une belle robe d'une classe aisée. Mais nous apercevons aussi un garçon par terre, allongé sur l'herbe puis une autre personne derrière la fille pour la pousser. Tout cela se passe dans un beau paysage plein de verdure.
Mon croquis : voir feuille 1 (annexe) Ces adjectifs dépassent la simple description objective mais montrent que vous avez apprécié ce tableau.

Bilan de l'activité :

- 1) Grâce à cette superbe description de sonya, mon croquis se rapproche un petit peu du tableau de Chardin.
- 2) La description était assez détaillée mais elle aurait du me détailler la forme du vase.

et cela me ramena ^{temps} à la réalité. Ce voyage m'a paru très long alors que c'était une simple observation d'une œuvre.

Voulez-vous dire que cette observation n'a duré que quelques instants?

Où revenez-vous précisément?
brocante?
Salon?

Bilan personnel :

1) j'ai utilisé la manière de Diderot

Où est votre bilan?

2ème étape d'écriture : Décrire un tableau de Chardin en s'inspirant de Diderot.

Date : 17/01/19

Essayez de fournir une vision + l'imagination du tableau. 2 pistes qui demandent à être développées :

- ① jugement subjectif + voir bilan.
- ② fiction, hypothèse.

① Ce tableau me répugne un peu car nous ne pouvons observer le cadavre d'une raie. Mais aussi un chat qui semble avoir très faim attiré par cette odeur de poisson. Sur cette table il y a aussi toute sorte de choses à manger : des huîtres, du pain rassis et du poisson. Même si ce tableau n'est pas très gai s'il manque de luminosité, je l'apprécie tout de même grâce à la disposition des objets comme la raie qui est au centre du tableau, les objets de cuisines en cuivre.

Relisez éventuellement les tests de Diderot.

3ème étape d'écriture : Séance 7 : donner une vision personnelle d'un tableau. (écriture finale).

Date : 24/01/19

Croquis ou photo préparatoire : voir feuille 2 (annexe)

J'ai choisi le tableau qui s'intitule "Assemblée dans un parc," peintre ?

de Watteau. Ce jour-là je me suis rendu chez un brocanteur pas très loin de chez moi. Je voulais me trouver un bel abat-jour de style baroque. Donc je cherche mais je tombe sur un joli tableau qui était donc celui-ci. Je suis intrigué par sa beauté alors je m'approche et l'observe.

↳ est-ce un narrateur ? ou une narratrice ? → accord

TB

Lors de cette courte observation, selon moi, c'est comme si je m'introduisais dans le tableau. Je ressens cette ambiance mélancolique et lugubre à cause de cette nature sombre. Mais c'est l'endroit même de la mélancolie, c'est le côté mystérieux de l'île de Cythère qui garde plein de souvenirs. Puis c'est aussi l'eau du lac qui reflète

mes émotions. à qui renvoie le "noir" ?
Ainsi, observez au loin le lever du soleil, qui pourrait signifier une lueur d'espoir. Au-dessus de

Bons emprunts à Diderot, bien appropriés

ma tête, un léger voile d'écume qui se dépose doucement sur les arbres. Cette vapeur de brume était si épaisse qu'elle me troublait la vision. Et c'est comme si tout mes souvenirs du passé s'effaçaient lentement.

si vous êtes "entrée" dans le tableau, parlez plutôt de lieu, de décor.

Malgré cette ambiance mélancolique et nostalgique, ce tableau est aussi vibrant. Entendez ces rires ou bien ces rires de jeunes gens arrivent au bord du lac. Cette sonorité apporte une touche de joie, de fête et de bonne humeur. C'est ce que Watteau a voulu faire passer à travers son œuvre, comme sa catégorie des "fêtes galantes".

ne confondez pas les mots au niveau de la syllabe.

Ensuite, l'île de Cythère est sublime sous toutes ses formes, que cela soit un tableau, un souvenir, un mot... Je m'imagine être amuse avec eux à leur époque, bien sûr et faire la fête.

Enfin, c'est comme si ma journée était terminée dans ce tableau. Je me mets à cligner des yeux

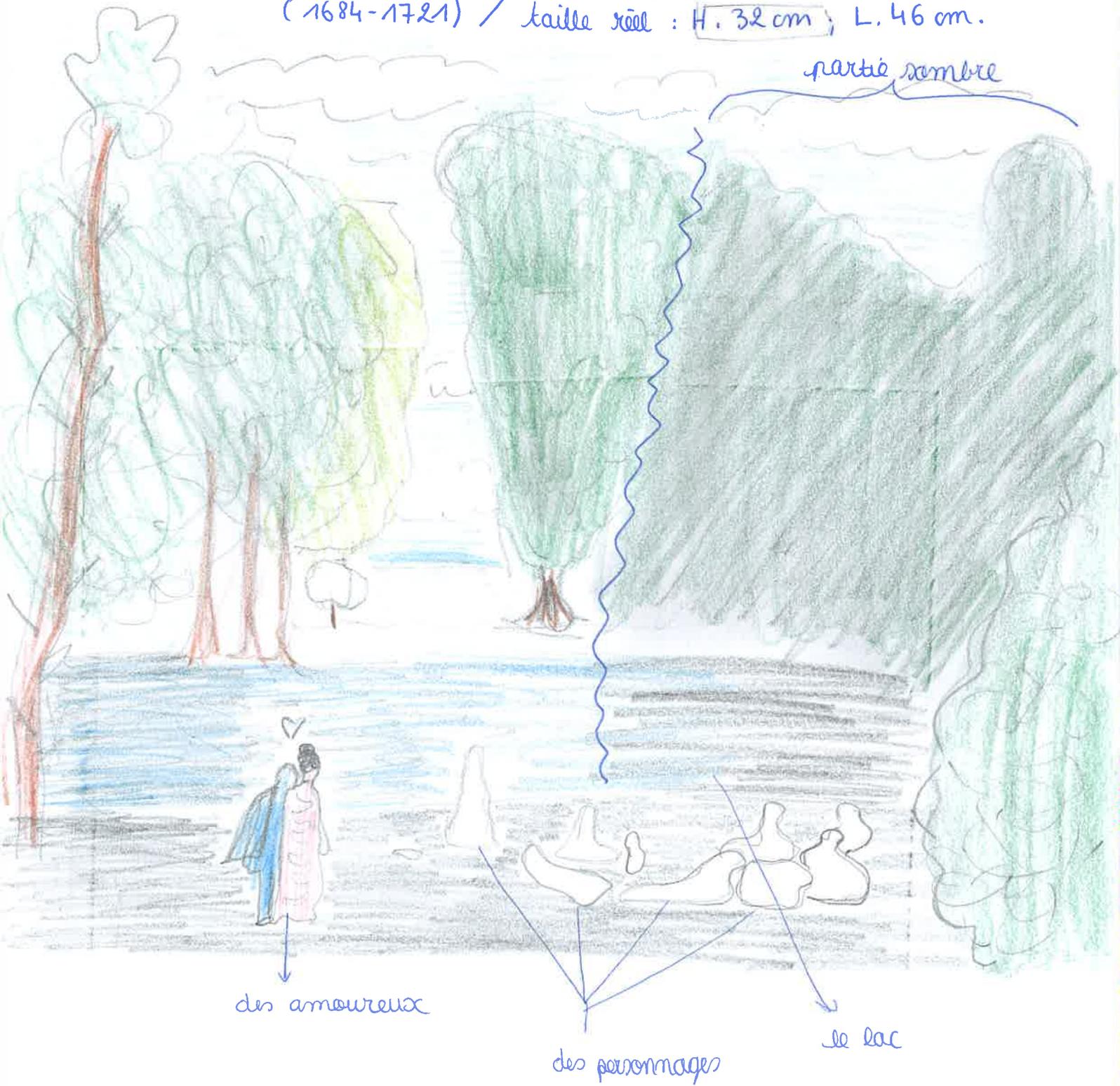
temps

Titre: ctsemblée dans un parc.

Catégorie: peinture huile sur bois

Annexe 3: Pèlerinage à l'île de Cythère Jean - Antoine Watteau

(1684-1721) / taille réel : H. 32 cm ; L. 46 cm.



mot(s) clés : promenade amoureuse; mélancolie; sombre (la verdure)
mais un léger rayon lumineux (le ciel);
mystérieux; dense; anémblée.

tableau sonore : on peut entendre les rires ou les
voix de l'assemblée.

SÉQUENCE 4 : EN REGARDANT EN ÉCRIVANT, L'ÉCRIVAIN SPECTATEUR ET CRITIQUE D'ART

Document de travail de Zacharie [REDACTED]

1ère étape d'écriture : DÉCRIRE UN TABLEAU À QUELQU'UN QUI NE L'A PAS VU - IMAGINER UN TABLEAU D'APRÈS UNE DESCRIPTION

Date : 11/01/19 Vu

Ma description de Clara Serena / vers 1616 coll. du prince de Liechtenstein

La peinture ~~peint~~ ^{avec (angl.)} le visage et le buste d'un enfant. L'arrière-plan et les vêtements de l'enfant sont sombres, mais son col et visage sont lumineux, ce qui attire l'attention du spectateur. Le col apporte deux lignes de force qui vont vers le visage de l'enfant. L'enfant est en bonne santé, à l'évidence de ses joues roses. Le visage est au centre. C'est un format portrait.

intéressant d'observer le regard du spectateur
très intéressant pour l'art

Mon croquis : voir feuille 1 (annexe)

Bilan de l'activité :

- 1) Le croquis réalisé n'est pas très éloigné du tableau original. Les éléments sont présents et bien placés. La couleur et les positions des éléments sont différents de l'original.
- 2) Il manquait la forme de la cage et les positions des animaux à la description.

TS
son crayon rouge. Et quel crayonnage! Il tient le crayon doucement, légèrement, mais je peux voir aux veines et aux nerfs pulsants de sa main qu'il sait ce qu'il fait, avec une expérience gagnée dans l'âge. Il met toute sa dédication dans la création du visage qui est le sien. à reformuler: il est tout entier dans... il se dédie entièrement à...

Lentement, il prend conscience de ma présence et s'approche de sa toile. Il lève ses yeux sur moi et me regarde. à reformuler: Je réalise maintenant toute l'étendue de la maladie que je pensais être une simple excuse. Se trouve devant moi un homme mourant, au teint*

-> continué sur Annexe 4

Bilan personnel :

- 1) J'ai choisi de créer une histoire autour du tableau afin de surmonter le problème.
- 2) Oui, je l'ai emprunté à "Un voyage à Cythère" de Sylvie de Gérard de Nerval.
- 3) Oui, je suis allé revoir le tableau hier soir afin de trouver les détails qui me manquaient, car mon croquis n'a pas de couleurs.
- 4) *intéressant c'est bien que ça consiste le processus d'écriture*
Quand j'écris sans pause, les idées s'en hainent facilement. Mais avec des réflexions, je trouvais de meilleures idées et j'ai du barrer de grandes parties de mon texte.
- 5) Je suis particulièrement satisfait du nombre de détails que j'ai pu tirer d'un tableau sans grand nombre d'éléments.
- 6) Cette séquence a bien fait évoluer ma manière de regarder un tableau car je les trouve maintenant plus intéressants, car je peux voir une histoire derrière la scène.

Vu

2ème étape d'écriture : décrire un tableau de Chardin en s'inspirant de Diderot

Date : 17/01/19

« La Raie », Chardin, huile sur toile, 1728, 114,5 x 146 cm. Musée du Louvre

Bien, vous mêlerez bien le monde réel du navajero et la fiction du tableau.

on sent que vous venez de lire Alice aux pays des merveilles!

Chez quel prisonnier rapugnant suis-je maintenant? Dans mon centre dans le tableau, mes yeux et narines sont assaillis par l'horrible pièce centrale: une raie, accrochée au plafond par une lourde chaîne, à moitié éventrée avec sa chair qui tombe lentement de sa carcasse. En me concentrant, j'arrive à distinguer des formes à sa droite: il y a une multitude d'ustensiles de cuisine qui se mêlent aux ombres et au mur de pierre gris. Elles sont posées sur un drap blanc, qui cache un couteau, qui a probablement servi à charcuter la raie. Mes yeux habituant à l'obscurité, je vois que le tout est posé sur une table, garnie de poissons fétides. Soudainement, un miracle attire mon regard.

3ème étape d'écriture : choisir un tableau de Chardin ou Watteau en faire un croquis accompagné de notes avec les références.

Date : 24/01/19

Croquis ou photo préparatoire : voir feuille 2 (annexe)

J'ai choisi le tableau Autoportrait avec un chevalet de Chardin /1779/ 40,5 x 32,5 cm

Mon entrée dans le tableau passe inaperçue, masquée par les cris d'un bourgeois. Je me trouve dans le salon de quelqu'un avec lui.

Dionte! Cela commence à faire diablement longtemps que j'ai commandé une œuvre au peintre Chardin. Mettre

TB!

tellement longtemps pour un simple autoportrait, il exagère! Je suis conscient du fait qu'il est malade, mais je le soupçonne également d'être atteint de fainéantise. Ah lalalala! Je m'en vais de ce pas passer ce paresseux!

bouillonnant de rage

Ces pensées m'accompagnent chez lui. J'arrive à sa porte, toujours filant, et je m'introduis dans sa demeure. Il va m'entendre! Je marche d'un pas décidé, mets ma main sur sa porte, la pousse et je vais commencer

C'est l'impression qu'il a en fin à sa porte...

Bonne prestation "effet de rupture"

Mais je ne le fais pas.

Aucune autre scène que celle qui se présente à mes yeux. Aucune autre scène que celle qui me vient alors aux yeux aurait pu me proover aussi erroné. Je trouve au milieu de la salle un chevalet imposant, sur lequel est montée une toile. Même de derrière, je peux voir que cette œuvre porte toutes les traces d'une dure labeur. Malgré la faible luminosité, portée par une seule bougie, j'arrive à voir le visage d'un homme. Non pas le fainéant que je m'étais imaginé, mais un homme appliqué à son œuvre, crayonnant doucement et posément les contours du visage qui sont les siens. Sa main, centrée au bas du tableau, tient à peine le crayon, mais je peux voir. Derrière cette toile se trouve le peintre, penché sur son œuvre. Il est éclairé de derrière par la seule source de lumière de la pièce, une bougie placée au fond de la salle. Il est enroulé dans un gros vêtement, et sa tête est enroulé dans un morceau de tissu pour le protéger du froid de la pièce. Ces vêtements ne me semblent pas insuffisants, mais cela ne semble pas être un problème pour lui, car il est entièrement absorbé dans

cette distance

Sur la version que j'ai trouvée en ligne, il n'a pas l'air pâle ou mourant, mais cela dépend peut-être de la reproduction choisie. De plus, la date du tableau confirme votre hypothèse. Mais nuancez peut-être *

Annexe 4

* pâle, et aux lourdes cernes sous ces yeux. Mais je peux voir dans ces mêmes yeux toute sa motivation, une volonté de mettre ce tableau au jour. Il sait que cette peinture sera comme les générations futures le verront.

Phrase à travailler pour la clarté.

~~Dans ce regard, je sais qu'il ne mourra pas avant d'avoir terminé son œuvre.~~ Mais il est confiant dans sa maîtrise

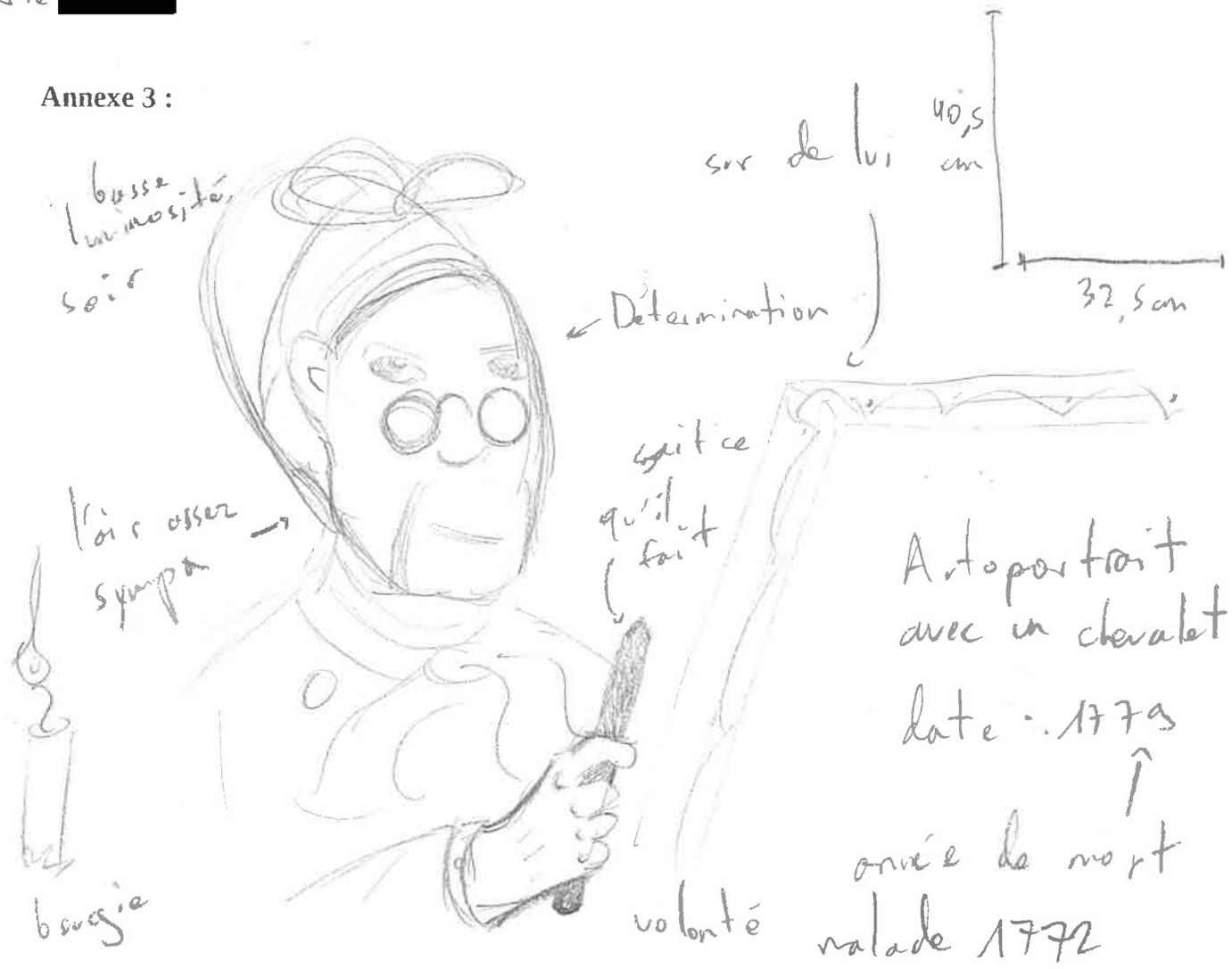
et sait, qu'à la manière d'une autobiographie, (que) ces marques de crayon et de peinture le représenteront entièrement et justement. Je peux voir à sa détermination qu'il ne mourra pas avant d'avoir terminé.

qui!

Il semble assez irrité d'être dérangé et me demande la raison de ma venue. Je lui réponds que j'étais seulement venu admirer les progrès de l'ouvrage et son travail dédié. Il hoché la tête et se remet rapidement au travail, ignorant complètement, absorbé dans la toile.

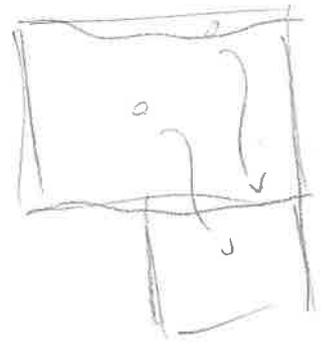
* cette pâleur en ajoutant que malgré tout, il a un certain feu aux yeux, celui de l'effort, ou de la passion artistique ou autre ...

Annexe 3 :



PLAN :

(Je fais partie de la classe
) je vois le visiter



placé une commande
 il y a longtemps
 j'ai une commande en retard
 → je pense qu'il est faisant
 mais le voir / opinion change

vois la page déterminée

il se plaint de peintre chassia (chez qui je dois être le (insp?) Apparemment,

continuation au verso

Diantre! Cela fait grand même diablement longtemps que j'ai
 commandé une ~~peinture~~ œuvre au peintre Charlin. Mais mettre
 tellement longtemps pour un simple autoportrait, il exagère!
 Ces pensées me menent chez lui, toujours fumant. Je
 m'en vais de ce pays pressée ce faisant!

Soupsonner
 merci Pierre



ceci est une toile

fainéantisme

ceci n'est
 pas une
 toile

Ah! ah! Je m'en vint
 ce pas pressée ce pressée.

Aucune autre scène que celle qui me vint
 maintenant aux yeux a fait pr me prouver
 aussi étonné.

derrière

SÉQUENCE 4 : EN REGARDANT EN ÉCRIVANT, L'ÉCRIVAIN SPECTATEUR ET CRITIQUE D'ART

Document de travail de Sonya [REDACTED]

1ère étape d'écriture : DÉCRIRE UN TABLEAU À QUELQU'UN QUI NE L'A PAS VU - IMAGINER UN TABLEAU D'APRÈS UNE DESCRIPTION

Date : 11/01/19 ✓✓

Ma description de Bouquet d'œillets

C'est un tableau dessiné par Chardin en 1765. Sur celui-ci, il y a un bouquet de fleurs sur une table, ce bouquet est dans un vase blanc avec des motifs bleus. Il y a une rose sur la table, et les fleurs dans le vase sont de différentes couleurs : blanches, vertes, rouges et bleues. L'arrière plan est un mur marron.

Mon croquis : voir feuille 1 (annexe)

Bilan de l'activité :

- 1) Oui, petit peu éloignés.
- 2) Elle expliquer les directions, la position exacte des objets et du garçon mais c'était quand même bien décrit.

cohérence
des
temps
(vérifier
commenté
au présent)

ont pas et de ce qu'ils convoitent.
Je suis donc restée seule vêtue d'une robe splendide au beau milieu de cette grande demeure. Je décide d'aller jeter un coup d'œil à la salle de réception là où se trouvait le buffet pour noter mon chagrin dans la nouveauté. Je marche donc moi et ma solitude jusqu'à cette fameuse salle. J'ouvris la porte et vis avec surprise le chien de mes grands-parents devant le buffet. Il regardait vers le haut, à aller voir suite.

Bilan personnel :

- 1) J'ai choisi de raconter une histoire car c'est plus facile de s'exprimer à travers un personnage, une histoire et donc de décrire.
- 2) Oui je suis inspiré du texte de Oiderots sur le tableau. La fille et l'oiseau mort mais aussi des conseils donnés en classe.
- 3) Non j'en ai pas été devant le tableau hier soir.
- 4) Je n'est pas trop rencontré de difficultés l'inspiration est venue d'elle-même.
- 5) Je suis satisfaite de l'idée que j'ai eu pour inventer mon histoire.
- 6) Oui beaucoup car avant je regardais un tableau sans vraiment le regarder sans imaginer l'histoire qu'il peut y avoir derrière alors que maintenant cela me permet de voir un tableau avec tous ceci.

✓✓

2ème étape d'écriture : Décrire un tableau de Chardin en s'inspirant de Diderot

Date : 17/10/18 La 1ère partie gagnerait à être + personnelle. Puis votre texte peut être tout bien plus original.

Le tableau "La Raie", de Chardin, est composé de plusieurs éléments différents. Le tableau est nuancé de couleurs plutôt sombres sauf pour le drap et la raie qui tous deux sont blancs. Sur cette peinture il y a une raie ouverte au niveau du ventre, un chat énervé, des huîtres, un poisson, des poireaux. ~~Nous pouvons imaginer que c'est dans une poissonnerie~~ J'étais dans une poissonnerie quand j'ai découvert la raie il faisait nuit, et j'étais effrayé par la sensation maquabre qui m'envahissait alors je suis parti et le chat m'a suivi de près.

Aste intéressante à être appelée de belle

3ème étape d'écriture : Séance 7 : donner une vision personnelle d'un tableau (écriture finale)

Date : 24/10/19

Croquis ou photo préparatoire : voir feuille 2 (annexe)

J'ai choisi le tableau "Le Buffet", de Jean Siméon Chardin

C'est une nature morte qui date de 1728, il est exposé au Musée du Louvre et c'est une huile sur toile de 194 x 129 cm. Ce tableau a permis à Chardin d'être élu à l'Académie Royale de Peinture et de Sculpture.

alinéa

date?

qui peint?

Cette peinture contient différents objets et même différents animaux. Il y a au premier plan, une grande corbeille de fruits et un chien alors qu'à l'arrière-plan, il y a des bouteilles de vins, des verres, un oiseau perché sur la ^{d'anse} lance d'un panier et de la nourriture ^{vec} appétissante. Le tableau de Chardin est à la fois sombre et lumineux ce qui pourrait entraîner diverses émotions comme la peur et la joie. L'arrière-plan est le côté obscur ^{de l'âme!} du tableau, alors que le premier plan est le côté éclairé grâce au drap blanc.

Cette partie de description gagnerait à être justifiée au verbe plus bas. Cela donnerait beaucoup plus de dynamisme à votre texte.

Si c'est un journal intime, il faut en montrer les marques.

enchaînement?

Aujourd'hui c'est le jour de mon anniversaire, de mes 16 ans. Mes parents ont organisé une fête avec un grand buffet en mon honneur. Enfin c'est ce qu'ils veulent faire croire au reste de ma famille mais je sais très bien qu'ils font ça juste pour leur image. Cette fête est à la fois pleine de bonheur et pleine d'hypocrisie. Cela me donne mal à la tête.

montrez que vous ne trouvez cela drôle de tableau.

Toute ma famille a décidé d'aller se balader dans les champs fleuris près de chez moi mais je n'y vais pas car comme chaque année, ils finiront par parler de ce qu'ils

Suite.

ce qui m'intrigua et je vis un oiseau perché sur un panier, il a dû passer par la fenêtre me dis-je. L'oiseau regardait le chien, le chien regardait l'oiseau. Ils ont, tous deux, dû être attirés par l'odeur de ce magnifique festin et ce sont découverts là sans regret, sans peine ce qui n'est pas mon cas.

Quand le chien remarqua que j'étais présente dans cette salle, il me sauta dessus et aboya de bonheur ce qui fit fuir l'oiseau. Le chien me lécha la joue. Au fil du temps, nous nous sommes créés une vraie complicité (certe quelques minutes son passé mais nous nous sommes vite liés d'amitié l'un pour l'autre).

Ce jour-là, je n'ai pas noyé mon chagrin dans la nouveauté, ni même trop mangé, ce jour-là j'ai plutôt trouvé chaussure à mon pied, comme disait mon père, j'ai trouvé l'amitié.

et ma conclusion

Mon opinion sur ce tableau : j'aime bien il est beau, réaliste et évoque différentes sensations, différents sentiments comme le désespoir grâce au côté sombre du tableau et l'espoir grâce au côté éclairé de celui-ci.

Retour présent... toujours?

Temps

Ne perdez pas de vue le tableau.

Enchaînement

Qui parle?

La jeune fille? Pâri elle ne voit pas un tableau mais une scène réelle.

Nature morte = sans être humain

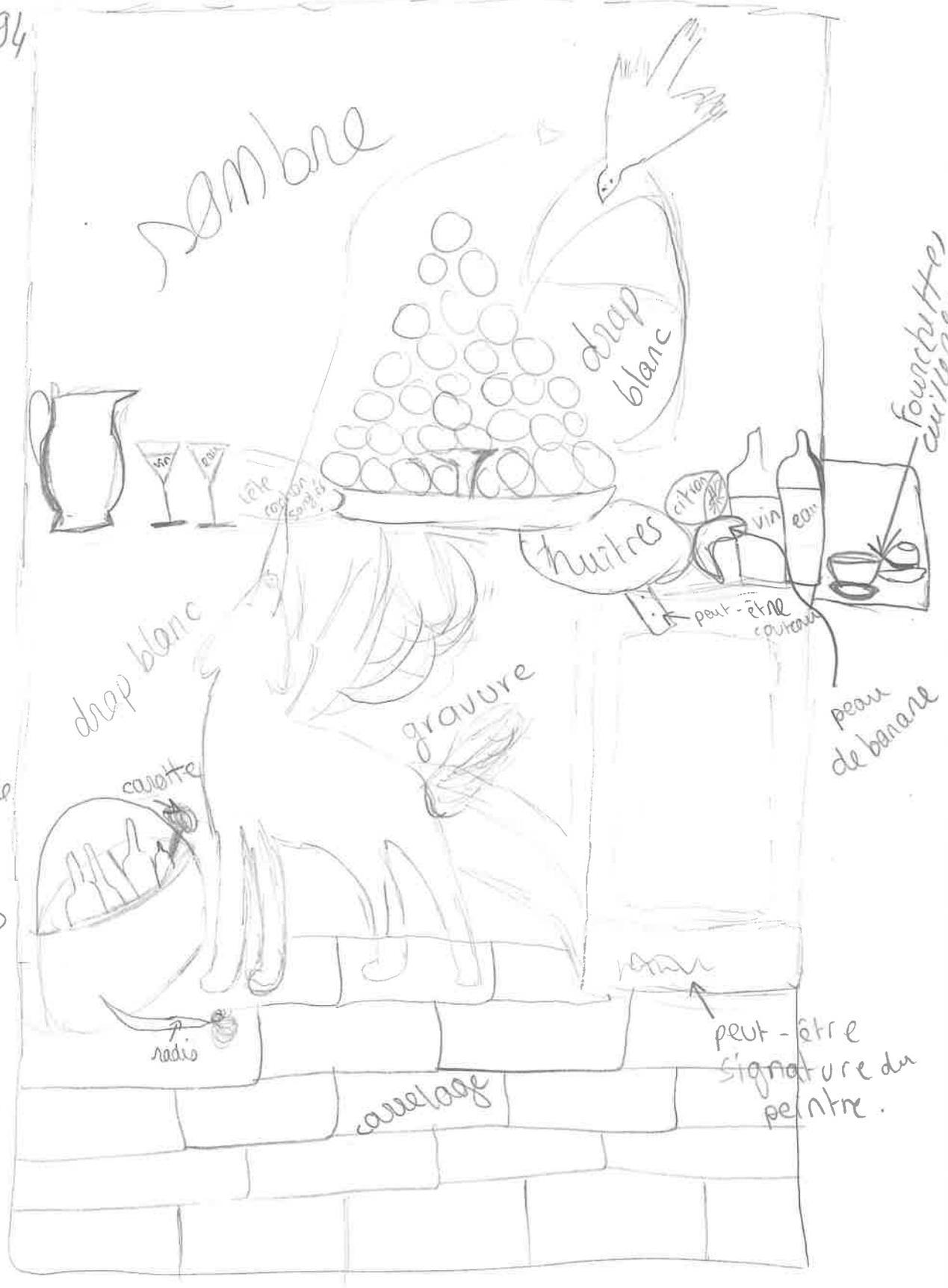
1788 → Le Buffet → Musée du Louvre Jean

Annexe 3 :

Simeon Chardin tableau permis à Chardin d'être élu à l'Académie Royale de peinture et de sculpture → Nature morte → huile sur toile

toile → 194 X 129 cm

Sombre (mort)
Animaux (vie)
buffet → fête
à la fois sombre et lumineux.
sombre = arrière plan ⇒ mur.
lumineux ⇒ premier plan ⇒ drap blanc.
peut-être fruits pourris (prof pastrop d'accord)



sombre

drap blanc

huîtres

drap blanc

gravure

carotte

radis

cavelage

peut-être signature du peintre.

peau de banane

fourchette cuillère

peut-être couvercle

Cher et tendre Watteau merci beaucoup
pour cette vision magnifique.

Salutations mon très humble amie

Edouard de Lahaie

à Montaigne, le 25 janvier 1752

SÉQUENCE 4 : EN REGARDANT EN ÉCRIVANT, L'ÉCRIVAIN SPECTATEUR ET CRITIQUE D'ART

Document de travail de Marylou 

1ère étape d'écriture : DÉCRIRE UN TABLEAU À QUELQU'UN QUI NE L'A PAS VU - IMAGINER UN TABLEAU D'APRÈS UNE DESCRIPTION

Date : ? 11/01/2019 Vu

Ma description de Le temple de Junon à Arigento de Friedrich

C'est un paysage à l'huile au crépuscule, le ciel est en jaune orangé et rose. ~~avec~~ on aperçoit un lac où ce reflète le ciel en arrière-plan. Au centre de l'œuvre un vieux temple probablement grec ^{en ruine} sur une colline avec de l'herbe est un sol de pierres au 1er plan.

Mon croquis : voir feuille 1 (annexe)

Bilan de l'activité :

- 1) oui quand même, mon croquis était éloigné de l'original
- 2) Je sais ce qu'il aurait fallu rajouter mais l'œuvre était complexe. On aurait peu être pu rajouter les taille est comparé les éléments.

le support d'

- Bilan personnel :
- 1) Pour la description j'ai utilisé une lettre où j'ai posé des questions. Une lettre parce que c'est plus facile à comprendre et à poser ses idées, se brouse. Des questions car ça permet de décrire sans que ça soit monotone.
 - 2) Non j'en ai emprunté à aucun autre texte
 - 3) Je n'ai pas non plus allé revoir le tableau
 - 4) J'ai eu deux/trois difficultés durant l'écriture à cause de l'orthographe ou d'improvisation que m'a manqué

tout de même, l'idée de s'adresser à quelqu'un, de donner des sensations auditives, olfactives...? → Diderot!

fin du bilan ?

2ème étape d'écriture : Décrire un tableau de Chardin en s'inspirant de Diderot

Date : 17/01/2019 Piste de la fiction bien développée. Amorce et conclusion à reharmoniser.

Cette nature morte a une atmosphère très lugubre et sombre, on ne distingue pas les éléments à première vue. S'imaginer que ^{est-ce vraiment "avant de l'abîme" ?} devant ce tableau une femme a invité des gens importants, et pour l'occasion est allée au marché acheter une raie, deux ou trois perchoirs et une douzaine d'huitres. Quand elle fut rentrée chez elle elle alla à la cuisine et commença à ^{temps} vider la raie mais en ^{temps} voyant de l'abîme odeur ouvrir la fenêtre ^{temps} mais alors qu'elle commençait à ^{temps} sortir les huitres de sa base ^{pié} une urgence la retenu. C'est à ce moment qu'un chaton argent senti l'odeur du poisson, attiré, se ^{temps} faufila par la fenêtre et ^{temps} marcha sur les huitres pour attendre un poisson déposer sur la table. La femme ne ^{temps} remarqua pas est les perchoirs et tout les restes ^{temps} pourriront ^{suite amorce ? temps}

3ème étape d'écriture : Scéance ? donner une version personnelle d'un tableau (écriture finale)

Date : 24/01/2019

Croquis ou photo préparatoire : voir feuille 2 (annexe)

J'ai choisi le tableau "La balancine" de Watteau

Mon Cher Watteau,
Comment a-tu fait ? Comment a-tu fait pour peindre ce tableau ? Comment a-tu fait pour les couleurs ? Les a-tu choisies minutieusement les une par une ? Toutes ces nuances

* avec cette longue robe

de vert omniprésent dans ton œuvre, est-ce fait exprès ? Pourquoi avoir mis cette demoiselle bien au centre ? Est-elle ta bien-aimée ? C'est toi un peu plus en bas avec tes habits marron ? C'est toi qui pousse cette belle femme ? Pourquoi l'oiseau fait suspendre sur un simple fil ? relié à deux arbres à l'apparence fragile ? Et qu'est-ce que cette couronne argentée qui s'apparenterait à un arc-en-ciel en haut du tableau ? Et pour quoi semblerait-il que cela soit relié à ces quatre poteaux ressemblant à des grants ? Dit-moi, répond-moi. Mais après tout, ce n'est pas important j'aime ce tableau, c'est une œuvre d'art pour moi, j' imagine facilement en regardant ton œuvre une légère musique, romantique, une mélodie à la harpe peut-être avec le bruit du vent et des oiseaux s'entre-mêlant à tout cela une odeur agréable, qui n'est pas très identifiable mais qui s'apparenterait à l'odeur d'après la pluie et à l'odeur de fleur s'entre-mêlant. C'est un délice à l'œil et à l'oreille et au nez !
Ton œuvre m'emporte mon cher Watteau, Il me fait me souvenir de tous les moments heureux de ma jeunesse donc pour ça je te remercie mon cher. J'espère que c'est bien toi et t'a placé sur le tableau car les personnages on l'air si heureux, si amoureux. S'entend presque les éclats de rire sortir du tableau.

Comme la jeune fille est emportée par la balancine !

B.

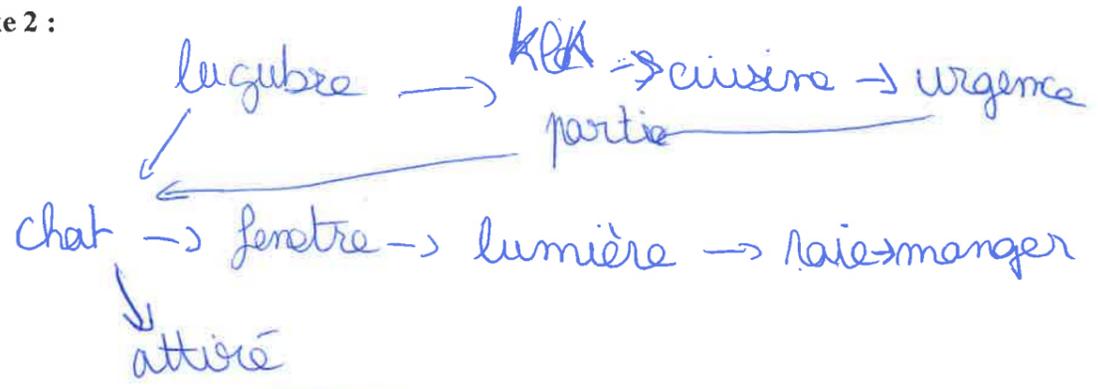
Bon revoir-mment

B.

oui

TB!

Annexe 2 :



suite : Quel oeuvre infligeant, (après c'est mon interprétation.) affligeant?
 ici, vous sortez complètement de votre texte. Assumez votre fait de voir, expliquez-le mais ne vous en excusez pas.

Bilan individuel

1) Qu'avez-vous éprouvé lors de cette longue phase d'observation?

J'ai éprouvé beaucoup de peine pour cette Raie ainsi que un peu un sentiment de malaise pourquoi?

2) Quel(s) élément(s) ont principalement attiré votre regard?

Les 2 principaux éléments qui ont attiré mon regard est principalement la Raie en premier car c'est elle est blanche donc contraste avec l'ambiance lugubre, est le chat qui ressort ~~un peu~~

3) Oui un peu car les différences de couleurs sont important
 approfondissez votre réponse

Annexe 3 :

Watteau

leptère



"La Babouze" 1712
 huile sur toile 95 x 73 cm

1^{er} dialogue peintre question → décrivant
 comment? - couleur - imaginé
 - rend - c vous?
 - fait - votre amour?

2^{eme} peut importe... avec music legere / odeur douce apres la pluie
 nom du marivateur : Edouard de la haie