Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ?

Commenting on painting and literature: what benefits can research provide for teacher training?

Marie-Sylvie Claude

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2330>
DOI : 10.4000/rechercheformation.2330
ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014
Pagination : 103-115
ISBN : 978-2-84788-816-4
ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Marie-Sylvie Claude, « Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ? », *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 04 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2330> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2330

Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ?

> **Marie-Sylvie CLAUDE**

ESPE Créteil-UPEC, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, laboratoire Centre interuniversitaire de recherche, culture, formation et travail (CIRCEFT), équipe Éducation et scolarisation (ESCOL)

RÉSUMÉ : Les programmes de français intègrent, en lien avec la lecture des textes, celle des images, que nous étudions par l'exemple de la peinture. Les deux objets ne faisant pas sens de la même façon, la démarche pour les commenter ne peut pas être la même. La formation continue des enseignants sur cette question nous semble pouvoir se nourrir des apports de la recherche dans différents domaines des sciences de l'art et des sciences de l'éducation. Mais pour que ces savoirs issus de la recherche puissent faire l'objet d'une appropriation, il est nécessaire qu'ils entrent en dialogue avec les savoirs que les enseignants mobilisent habituellement dans cette situation de travail.

MOTS-CLÉS : formation continue des enseignants, art, littérature, transfert des connaissances

Dans le projet des nouveaux programmes de français au collège, en œuvre à partir de la rentrée 2016, une place croissante est donnée, en lien avec la littérature, à des « domaines artistiques diversifiés » (p. 229), élargissement qui concerne principalement deux des compétences chapeautant le programme : « Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique » (il faut savoir « interpréter les textes et les productions artistiques et littéraires » et établir « des liens » entre elles, p. 224) ; la compétence « Lire » concerne les images comme les textes : en fin de cycle 4, les élèves doivent « Lire et comprendre en autonomie des textes variés, des images et des documents composites », ce qui suppose la capacité à « adapter sa lecture aux supports et aux modes d'expression » (p. 229). L'approche didactique de cette *adaptation*, que nous étudierons ici au travers de l'exemple de la peinture, ne peut pas aller de soi et nous semble devoir faire l'objet d'une formation des enseignants. Cette prescription s'inspire en effet des problématiques trans-sémiotiques telles que les étudie par exemple Bernard Vouilloux, qui souligne la nécessité de définir

précisément les conditions d'applicabilité des démarches à chacun des deux arts, qui font sens différemment. La finalité, explicitée notamment dans un rapport de l'inspection générale de 2000, d'un passage par la peinture comme «détour pédagogique» (Waysbord-Loing, p. 13) pour enseigner le commentaire¹ littéraire, nous semble mériter elle aussi réflexion : l'écart sémiotique entre les deux objets implique un écart herméneutique qui pourrait bien faire craindre la difficulté du transfert des apprentissages d'un objet à l'autre. On pourrait alors avoir affaire à une des «vulgates» dont Patrick Rayou (2014) constate qu'elles «altèrent des savoirs scientifiques en les transposant dans la pratique sans les re-problématiser» (p. 41) et dont il donne pour exemple les pratiques de détour, dont des études en sociologie de l'apprentissage pointent les limites.

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

1. Cadre théorique

Nous nous référerons à l'approche de Philippe Perrenoud *et al.* (2008), qui définissent deux types de savoirs² : «d'une part, les savoirs issus de la recherche», dont les sources de production peuvent être très diverses, comme c'est le cas pour la question qui nous concerne³ ; d'autre part, «les savoirs issus de l'expérience professionnelle» (p. 10). Si ces derniers ne sont appréhendés que «comme des représentations de sens commun sans fondements scientifiques» par les chercheurs et si les formés les considèrent quant à eux comme les seuls pertinents dans l'action, les savoirs issus de la recherche risquent de leur apparaître comme purement théoriques : «si les sciences humaines et sociales souhaitent devenir des ressources mobilisables par les enseignants dans leur activité professionnelle, elles ne peuvent ignorer

1 Précisons que par le mot commentaire nous nommons, non l'exercice du bac en tant que forme rhétorique, mais toute écriture interprétative métatextuelle et son équivalent sur la peinture. Pour reprendre les termes des nouveaux programmes de collège, les normes de cet exercice en classe de français veulent que les élèves sachent «élaborer une interprétation», «formuler des impressions de lecture», «percevoir un effet esthétique et en analyser les sources», «situer une œuvre dans son contexte» et s'appuyer sur des «procédés stylistiques» (p. 229).

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

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

les savoirs professionnels, mais doivent au contraire entrer en dialogue avec eux, parfois pour les valider, les affiner, parfois pour les relativiser ou les combattre». (p. 10). De plus, pour que les savoirs issus de la recherche puissent faire l'objet d'une appropriation, il est nécessaire qu'ils apparaissent aux enseignants comme possiblement disponibles, au même titre que les savoirs issus de l'expérience, en situation de travail : dans notre cas, les savoirs savants apportés en formation doivent être perçus comme utiles pour la conception et la mise en œuvre d'une séquence d'enseignement intégrant le commentaire de la peinture.

À titre d'exemple, nous nous appuyons ici sur une recherche que nous avons menée, où nous interrogeons l'hypothèse du détour par la peinture pour étayer l'apprentissage du commentaire littéraire. Cette recherche mobilise les différents champs théoriques dont nous interrogerons dans cet article le croisement possible pour la formation : en sociologie des apprentissages, elle s'appuie sur l'étude des dispositifs de détour et de leurs limites (notamment Bonnéry et Renard, 2013 ; Henri-Panabière, Renard et Thin, 2013) et sur les registres de l'apprentissage, cognitif, culturel et identitaire symbolique, tels que les définissent P. Rayou et E. Bautier (2013), registres qui sont mobilisés différemment d'un art à l'autre. En didactique, elle se réfère à la notion de conscience disciplinaire (Y. Reuter, 2011) et à des recherches concernant l'appréhension des textes littéraires et des arts : notamment l'apprentissage de la parole sur l'art (Chabannes et Dufays, 2011), les limites entre compréhension en interprétation (Tauveron, 2001), paraphrase et commentaire (Daunay, 2002). Les apports de la sémiologie et de l'histoire de l'art (notamment Panofsky, 1967, Marin, 1971, Eco, 1992, Schaeffer, 2015...) permettent de comprendre les écarts entre les deux langages et d'étudier leurs incidences didactiques.

2. Méthodologie

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

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

3. Les savoirs professionnels des enseignants.

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

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

Leur expérience conduit la majorité des enseignants concernés à penser que, par rapport à la littérature, la peinture favorise l'accès à leurs attendus⁴ : leurs élèves, écrivent-ils, sont « moins intimidés », « débloqués », « désinhibés » ; mieux, ils osent

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

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

Ceux des enseignants qui donnent des éléments d'explication à cette facilitation s'appuient le plus souvent sur l'écart entre les deux langages : le langage pictural ne s'appuyant pas sur une langue, il s'appréhende différemment ; ce que confirment les propositions théoriques de la sémiologie. Par exemple, Eco (1976) écrit que les diverses combinaisons de teintes, de textures et de traits ne faisant pas l'objet d'un encodage de type linguistique, le tableau de peinture élabore ses propres corrélations entre composantes plastiques et contenu en même temps qu'il élabore ce contenu. Selon les enseignants qui nous ont répondu, cette différence annulerait les difficultés de « compréhension littérale », qui gênent beaucoup les élèves en commentaire de texte du fait, notamment, d'ignorances lexicales : les métaphores de la « barrière » ou du « frein » de la langue, du « mur du texte », le regret que « la langue littéraire soit comme une langue étrangère » sont très récurrents (sous une forme ou une autre dans 84 % des réponses). Au contraire, « la lecture littérale du tableau n'existe pas ou du moins n'est jamais problématique » ; « pas de problème de lexique, quel soulagement ! » De ce fait les élèves, écrit une enseignante, « ont tous les mêmes armes » quelle que soit la culture linguistique qu'ils importent à l'école. Autre écart essentiel : la peinture ne peut se reformuler ; elle n'exposerait pas à « l'éternelle paraphrase », que 63 % des réponses désignent comme une difficulté importante en commentaire littéraire : les élèves pensent souvent s'acquitter de la tâche en restituant la lettre du texte au lieu de concevoir le « surplus de sens » attendu, alors que la peinture, qui ne se paraphrase pas, les y engagerait. De plus, le travail sur la peinture favorise la constitution de la classe en communauté de réception : une enseignante écrit qu'« une remarque émanant d'un élève peut être immédiatement confrontée à l'œuvre, complétée par les autres, qui peuvent le faire tout en continuant à regarder », alors que pour un texte le temps de la relecture pour examiner la proposition d'un élève diffère les réactions des autres. Les hypothèses se confrontent donc plus aisément pour que se co-construise une interprétation plurielle du tableau, ce qui nous semble renvoyer à l'« espace intersubjectif commun » que définissent Bucheton et Chabanne (2002, p. 6).

Ces savoirs professionnels conduisent plusieurs des enseignants qui nous ont répondu à penser que l'apprentissage du commentaire pictural peut faire médiation pour le commentaire littéraire (une enseignante en collège : « Ils ont nettement moins de difficultés et je suis vraiment persuadée que cela peut les aider pour travailler sur les textes littéraires »). La métaphore du détour est présente sous plusieurs plumes (une enseignante en lycée : « J'envisage l'étude d'un tableau comme un "détour" permettant [...] de montrer aux élèves qu'ils peuvent trouver plein de choses à dire sur un tableau, en s'aidant de ce qu'ils voient et ressentent, tout en accédant à des codes [...] plus accessibles et plus facilement réutilisables dans le domaine littéraire. »).

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

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

4.1. Des apports empiriques issus de notre recherche

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

recrutement défavorisé. En revanche, 43 % des élèves sont gênés par des défaillances culturelles en commentaire de la peinture, alors que c'est le cas de 27 % seulement pour la littérature (dans les collèges défavorisés, les difficultés augmentent pour la littérature – 44,5 % des élèves concernés – alors que sur la peinture le pourcentage reste à peu près le même que dans l'ensemble du corpus).

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

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

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

L'approche sémiotique peut contribuer à expliquer deux constats des enseignants : premièrement, la liberté que s'autorisent leurs élèves dans la construction du sens. Alors que même si la participation du lecteur est nécessaire, le verbal présente certains jalons incontournables et évidemment intentionnels, Bernard Vouilloux souligne la « labilité des indices qui autorisent l'interprétation figurative » (p. 142) : il dépend du spectateur que telle ou telle caractéristique d'un tableau soit retenue comme signifiante et pour l'interpréter le spectateur se passe des éléments de garantie que peut conférer le code linguistique ; le signifié plastique est « un système de contenus psychologiques postulés par le récepteur, et qui n'ont pas nécessairement de correspondant dans la psychologie scientifique » (groupe μ , 1992, p. 195) : le récepteur qui s'engage dans la construction du sens est donc amené à y prendre une large part de responsabilité. Deuxièmement, l'approche sémiotique permet de comprendre la meilleure acceptabilité de la pluralité du sens : une différence entre lire et voir, essentielle, réside dans la part d'initiative du spectateur quant à la temporalité de son appréhension. Le tableau présente certes généralement des jalons au parcours du regard mais laisse néanmoins toujours au spectateur plusieurs possibilités d'enchaînements (Marin, 1971, p. 21). Commenter un texte selon les normes scolaires exige certes une appréhension tabulaire qui met en lien des éléments dispersés dans le texte ; cependant, la successivité s'impose à la première lecture. Le tableau de peinture rend donc à proprement parler *visible* la pluralité des approches possibles.

Mais l'approche théorique invalide la conception des enseignants selon laquelle la peinture n'engageant pas de savoirs linguistiques, elle « parle d'elle-même ». Umberto Eco (1976, p. 34) souligne que la reconnaissance des figurés suppose souvent la connaissance de conventions, notamment iconographiques pour la peinture d'histoire

(c'est l'exemple le plus manifeste mais il y en aurait d'autres pour d'autres genres picturaux). Erwin Panofsky (1967/1939) distingue le niveau pré-iconographique, qui est la reconnaissance de ce qui est figuré, c'est-à-dire les «*motifs artistiques*» (notre «*expérience pratique*» [p. 17-18] nous suffit à les identifier et à en identifier la valeur expressive⁵) du niveau iconographique, par lequel le spectateur accède aux significations conventionnelles et reconnaît des «*thèmes*» ou «*concepts*» : des références culturelles parfois savantes y sont nécessaires (par exemple : cette femme représentée avec la tête d'un homme décapité est-elle Judith ou Salomé?). Plus largement, Schaeffer (2015, p. 326) décrit l'expérience esthétique, notamment de la peinture, comme composée de «*traitements ascendants*», qui sont «*sous la dépendance du stimulus*» et automatisés («*préattentionnels*»), mais aussi de «*traitements descendants*», «*attentionnels*», volontaires et nourris de l'expertise du spectateur. S'il n'existe pas de «*lexique visuel*», la compréhension de la peinture exige donc la connaissance des bases de données pertinentes. Une analyse de certains des travaux des élèves peuvent le rendre visible aux enseignants en formation : par exemple, 74 % des élèves n'identifient pas le thème évangélique dans le tableau de Georges de la Tour, *la Nativité ou le Nouveau-Né*, où ils voient seulement deux femmes et un bébé, dont ils analysent parfois finement la représentation ; or pour que le commentaire d'un tel tableau soit recevable selon les normes scolaires, il serait nécessaire que l'élève complète l'interprétation profane par le sens religieux, de manière à construire la polysémie. L'enseignement/apprentissage d'un répertoire culturel spécialisé est donc à prévoir par l'enseignant qui conçoit son projet pédagogique.

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

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

La conception selon laquelle l'élève pourrait se contenter de décoder le sens littéral du texte, donc en rester au stade de la *compréhension*, alors que la peinture n'ayant pas de sens littéral elle les engagerait directement au stade de l'*interprétation*, nous semble pouvoir être réinterrogée par un retour théorique, en didactique, sur les limites de l'opposition, pour un texte, entre l'appréhension d'un sens littéral (inhérent, superficiel), et celle d'un sens interprété (afférent, approfondi) (notamment Tauveron, 2001). En formation, l'analyse de commentaires d'élèves par le prisme des registres peut montrer que les composantes de l'activité attendue sont loin de s'organiser de façon binaire entre une finalité de *compréhension* et une finalité d'*interprétation* : se croisent et interagissent de façon complexe différentes opérations cognitivo-langagières, des connaissances générales ou spécialisées diverses, mais aussi

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

des modalités spécifiques d'engagement de soi. D'ailleurs, l'analyse de notre corpus fait apparaître un type de commentaires par lequel l'élève fait état des données selon lui contenues dans le texte ou, pour le tableau, se livre à une description aussi précise que possible du figuré. Ce type est certes plus fréquent sur la littérature (35,5 % des commentaires) mais n'est pas inexistant sur la peinture (17 %). Pourtant, une seule enseignante évoque la description du tableau en parallèle avec la paraphrase du texte. On peut penser qu'alors que les vulgates scolaires délégitiment fortement la paraphrase, pourtant passage obligé de tout commentaire (Daunay, 2002), la scolarisation plus récente et moins fréquente de la peinture en classe de français n'a pas généré ce type de disqualification, analyse qui peut amener les enseignants en formation à la conscience que certaines évidences peuvent être contestées.

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

la peinture et ce qu'il est attendu qu'ils apprennent sur la littérature ; les effets différenciateurs des inégalités sociales en commentaire de la littérature risquent alors d'être maintenues à l'identique après le détour. Certains enseignants en ont une conscience claire et prévoient le cadrage du retour à la littérature : «Après avoir découvert qu'un tableau [...] est un ensemble de détails, de lignes directrices, de couleurs choisies par le peintre et qui font sens les uns avec les autres, ils [les élèves] peuvent mieux aborder le texte comme un ensemble d'éléments faisant sens les uns avec les autres également. Il faut juste s'assurer qu'ils font le lien».

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

plus souvent le tableau de peinture comme de forme signifiante, polysémique, et ouvert à l'interprétation du récepteur. Cette meilleure compatibilité des consciences disciplinaires ne peut que favoriser la compréhension des attendus. La prise de conscience, par les enseignants, de leurs propres conceptions, qu'ils considèrent souvent comme *allant de soi*, et de l'écart possible avec celles de leurs élèves est sans doute nécessaire à leur formation : pour la question qui nous occupe en tout cas, la prise en charge du retour du détour suppose qu'ils travaillent avec leurs élèves sur l'explicitation de ces conceptions.

Conclusion

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

Marie-Sylvie Claude

marie-sylvie.claude@u-pec.fr

Bibliographie

- Bautier, É. et Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Bonnery, S. et Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour. *Lien social et politiques* n°70, p. 135-150.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. et Dufays, J.-L. (dir. 2011). Parler et écrire sur les œuvres. *Repères* n°43.
- Conseil supérieur des programmes (2015). *Projet de programme pour le cycle 4*.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Saint-Denis : Presses universitaires de Vincennes.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck-Duculot
- Eco, U. (1992). *La production des signes*. Paris : Librairie générale française (édition originale 1976).
- Gombrich, E. H. (1971). *L'art et l'illusion : psychologie de la représentation picturale*. Paris : Gallimard.
- Groupe μ . (1992). *Traité du signe visuel*. Paris : Éditions du Seuil.
- Henri-Panabiere, G., Renard, F. et Thin, D. (2013). Des détours pour un retour? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue française de pédagogie*, n°183, p. 71-82.
- Marin, L. (1971). *Études sémiologiques. Écritures, peintures*. France : Klincksieck.
- Panofsky, E. (1967). *Essais d'iconologie : thèmes humanistes dans l'art de la Renaissance*. Paris : Gallimard.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (dir) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Desjardins, J. et Étienne, R. (dir.), *Travail réel des enseignants et formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 35-47.
- Schaeffer, J.M., (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Tauveron, C. (dir., 2001). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.

Vouilloux, B. (2006). Du figural iconique. *Poétique* n°146, p. 131-146.

Waysbord-Loing H. (2000). *L'image dans l'enseignement des lettres*. Rapport de l'Inspection générale. Paris : ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Abstract

Commenting on painting and literature: what benefits can research provide for teacher training?

ABSTRACT: French secondary school curricula encourage the linking of analytical reading of literary texts with “image reading” (which we study here in reference to painting). The semiotic specificities of the two art forms require specific reading strategies. Concepts from the sociology of education, didactics, history of art and semiotics could all prove valuable in in-service teacher training. But this new knowledge has to dovetail with professional knowledge if it is to be adopted by teachers.

KEYWORDS: In-service teacher training, art, literature, knowledge transfer