Tréma

24 | 2005

Approche anthropologique en éducation et en formation II

L'image : un tremplin - leurre vers le commentaire de texte ?

Yolande Brénas et Yves Soulé

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/675>

DOI : 10.4000/trema.675

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2005

Pagination : 37-50

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Yolande Brénas et Yves Soulé, « L'image : un tremplin - leurre vers le commentaire de texte ? », *Tréma* [En ligne], 24 | 2005, mis en ligne le 04 octobre 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/675> ; DOI : 10.4000/trema.675

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tréma

L'image : un tremplin - leurre vers le commentaire de texte ?

Yolande Brénas et Yves Soulé

- 1 Le document iconographique : entre réalité institutionnelle et prise en compte didactique
- 2 La préparation au commentaire composé¹ pose plusieurs problèmes dont celui de l'appréciation des formes sémiotiques, essentiellement textuelles, auxquelles les élèves sont confrontés. S'ils parviennent à formuler des remarques pertinentes, leurs avis, particulièrement chez ceux qui ont des difficultés, relèvent le plus souvent d'une posture² d'identification marquée du seul sceau de l'expérience personnelle, de leurs émotions de sujet - lecteur. La posture attendue, décentrée (BUCHETON - 2000), qui consiste à analyser

comment les caractéristiques formelles balisent ou autorisent tel ou tel cheminement interprétatif, leur est étrangère : elle est à construire.

- 3 Deux problèmes se posent alors à l'enseignant. Le premier est d'ordre pédagogique et didactique : comment aider ces élèves en *déphasage*³ à opérer des déplacements psycho-cognitifs et émotionnels pour circuler de manière dynamique entre plusieurs postures ? Le second concerne directement ce numéro de *Tréma* : comment légitimer ces changements, et par là - même donner du sens à l'exercice, sans que soit affectée la fonction anthropologique de la littérature, si on accepte de la considérer comme expérience de vie et de pensée, et de son enseignement, si on accepte d'y voir une étape dans la construction identitaire du sujet ? Autrement dit, l'obligation faite de prendre *la mesure sémiotique* d'un texte et de mobiliser le métalangage qui en témoigne est - elle une entrave au dialogue qui s'instaure entre le lecteur et le texte ?
- 4 Une des réponses apportées à ce problème consiste à changer de registre sémiotique, à s'éloigner de la seule matière textuelle, à parier que l'image, jugée d'accès plus immédiat et plus conforme aux processus d'acculturation de nos élèves permettrait de dynamiser l'exercice du commentaire. Nous nous proposons donc d'analyser plus particulièrement les écrits de trois élèves d'une classe ordinaire⁴ à qui a été proposé le travail suivant⁵ :
- 5 « *Organisez vos remarques et interprétations à propos du dessin de Sempé en vous aidant des questions suivantes (proposées dans un ordre arbitraire - qui n'est pas à respecter) : quelle est la situation proposée ? En quoi la situation d'abandon est - elle différente d'autres situations évoquées dans le corpus ? quels effets produit sur vous ce dessin ? quel(s) lien(s) pouvez - vous établir entre ce dessin et le spectacle du Grand Poucet ? Comment êtes - vous entré dans le propos du dessinateur ? Que sous - entend pour vous ce dessin ?* »
- 6 Et nous sommes amenés à constater que, loin de résoudre les difficultés de traitement des procédés sémiotiques - les opérations de transcodage entre le texte et l'image ne font qu'accentuer ces difficultés : beaucoup d'élèves ne sont pas ces lecteurs d'images que l'on dit avertis, voire experts, parce que grands consommateurs de signes iconiques⁶, reconnus comme les marqueurs anthropologiques d'une société vouée à l'image. Un document image ne ferait donc pas mieux réfléchir l'élève que le texte, parce que la tâche cognitive et langagière serait moins lourde et son emprise socioculturelle plus motivante. S'ils entrent plus facilement dans une situation imagée (déchiffrement, analyse et discours), entrent - ils pour autant dans le dessin en tant que mode d'expression qui « met en forme » cette situation ? Dès lors quel est le bénéfice escompté du recours à l'image ? Une simple (ré) conciliation avec les exigences scolaires ou une véritable prise de conscience de l'emprise des formes sur la pensée tant du point de vue de la création que de la réception ? Avec, à terme, une requalification des territoires du texte et de l'image, de la littérature et des arts visuels ?
- 7 Enfin, il convient de rappeler ce qui apparaît comme un « état de fait » institutionnel : les corpus d'EAF ont pris la voie de ceux déjà préconisés en BTS dans lesquels un des documents est de nature iconographique. Ce rapprochement qui mise sur la variété des registres sémiotiques autour d'un thème commun est à l'évidence intéressant au plan socioculturel. Mais, au plan didactique, engage - t - il une réflexion sur les apprentissages spécifiques que l'image implique ? Et, au plan professionnel, ne devrait - il pas s'accompagner d'une double analyse : celle des gestes d'étude des élèves et des gestes de métier de l'enseignant (JORRO - 2000) pareillement confrontés à l'image et à son articulation avec le texte ?

I. Une majorité d'élèves fait abstraction du dessin...

- 8 Un premier constat s'impose à partir des traces langagières recueillies : beaucoup d'élèves recourent au terme « image », comme ils recourent au terme « texte », terme générique gommant toute caractéristique de la forme sémiotique (genres, points de vue ou focalisation, registres...).

I.1. Un objet d'étude complexe

- 9 Or, le choix d'un dessin de presse et la prise en compte de sa spécificité, dans le cadre d'un commentaire, combinent plusieurs niveaux d'approches qu'il convient d'abord d'identifier comme points de départ de l'analyse de tout document iconique :
- son rôle dans l'histoire de la presse et de la liberté d'expression ;
 - l'évolution de son statut comme genre journalistique à part entière (le dessin quotidien de PLANTU dans *Le Monde* équivaut à un véritable éditorial, à noter que le terme apparaît ici au - dessus du dessin et réclame que soit envisagé le paratexte) ;
 - son impact médiatique lié ou non au journal - support dans lequel il paraît (ici l'hebdomadaire *Télérama* qui présente la particularité de proposer les programmes de télévision tout en ayant un avis très critique sur ce média, ce qui peut avoir une incidence sur le choix du dessin) ;
 - son « inscription » dans un environnement très connoté (le lectorat de *Télérama* est constitué de gens lettrés de plus de 35 ans, à l'évidence ce sont bien de tels lecteurs, et surtout téléspectateurs, que désignent la bibliothèque, l'attitude du couple assis dans le canapé, la paire de lunettes, le front légèrement dégarni et les cheveux tirés en arrière de l'homme) ;
 - ses caractéristiques plastiques (un dessin au trait d'autant plus classique qu'il s'attache à dépeindre un milieu classique, celui de la « petite bourgeoisie », de la « classe moyenne ») ;
 - ses caractéristiques iconiques (un regard particulier sur un problème de société : généralement ce sont les parents qui se disent délaissés par leurs enfants accaparés par les programmes télévisuels, alors qu'ici c'est l'enfant qui est en situation d'abandon) ;
 - ses caractéristiques linguistiques (la part écrite : *Editorial*, - Je marche) qui intégrées à l'image en font un message composite ambigu),
 - les genres et registres qu'il exploite et auxquels il renvoie (l'humour et la satire sociale) ;
 - sa date de parution (un « vieux dessin » : 17 ans !) qui implique un regard décalé et une mise en perspective chronologique, ne serait ce que pour montrer que la critique explicite du pouvoir de la télévision est une constante dans la presse écrite dont il convient de valider la légitimité.

I.2. L'image : contrepoint sémiotique

- 10 La tâche se complique encore si l'on considère le cadre didactique. Tout d'abord, le corpus dans lequel ce dessin trouve place, en dernière position, après des textes littéraires et un spectacle théâtral, *Grand Poucet*, interroge : soit le dessin de SEMPE (les élèves ont - ils reconnu l'inventeur avec GOSCINNY du *Petit Nicolas* ?) fait figure d'intrus, d'objet d'étude faussement évident ou d'illustration racoleuse, soit il constitue un contrepoint pertinent

qui place la confrontation des registres sémiotiques au centre de la conduite interprétative proposée.

- 11 Ensuite, on peut avancer que l'orientation thématique – la situation d'abandon évoquée et travaillée antérieurement – influence la lecture des documents au point d'infléchir les remarques sur l'enfant délaissé et les parents indignes ? L'abandon appartient d'évidence à l'espace interprétatif du dessin, mais ne l'épuise pas. Malgré une consigne et des questions ouvertes, et tout en sachant que l'exercice ne vise en aucun cas l'exhaustivité, il importe de souligner que tout groupement de textes conditionne le traitement des informations, ce dont témoignent les positionnements des élèves. L'emprise du thème et la référence à Poucet délimitent un horizon de lecture et de culture qui peut conduire certains à ne pas *entrer* dans le dessin de SEMPE, à ne pas percevoir les éléments qui fondent les différences de traitement de l'abandon.
- 12 Enfin, une composition avant tout fondée sur une rhétorique du cloisonnement : dans ce dessin presque carré distribué en 4 zones, la profondeur de champ soulignée par la partie grisée derrière l'enfant, les lames du parquet avant le tapis, la diagonale marquée par le dossier du canapé organisent l'espace et la lecture en trois plans : un enfant (3e plan) arrive avec un visage épanoui dans un salon où se trouvent deux adultes (1er plan), les yeux rivés sur la télévision (2e plan).
- 13 Abandon certes, mais aussi délimitation visuelle d'une communication impossible. Sur l'axe horizontal, on note en effet que les personnages esquissés à l'écran se trouvent sur la même ligne que l'enfant, donc en concurrence, chacun dans son coin. De plus, en haut à droite l'enfant est associé symboliquement au monde du livre, la main en appui sur le mur, près de la bibliothèque, alors que les parents en bas à gauche et surtout le père, avec la télécommande à ses côtés, appartiennent au monde de la télévision et du zapping. Par-delà l'abandon, c'est donc l'opposition entre culture de l'écrit et culture de l'écran qui est signifiée et plus encore le renversement du postulat critique traditionnel – enfants / télé vs parents / lecture. Dès lors, en bas à droite, l'espace réservé aux mots écrits, écho des paroles de l'enfant qui traversent la pièce sans rencontrer d'interlocuteur – excepté le lecteur du dessin – devient le lieu d'une interprétation double : celle attendue et indispensable qui fait du « - Je marche » l'énoncé produit par l'enfant, mais aussi dans un second temps la réplique possible du poste de télévision qui lui aussi « marche ». On entrevoit ici les pistes de signification à exploiter ou à compléter en fonction des réactions de la classe : la remise en cause d'un progrès technologique aliénant dans la *marche* de l'homme vers le développement et le confort, et l'opposition entre la construction médiatique d'un événement et la dimension anthropologique de l'événement que constitue les premiers pas d'un enfant.

I.3. La forme fait défaut

- 14 Si la situation que propose ce dessin de presse n'a laissé aucun élève indifférent, il s'agit de savoir comment les élèves ont appréhendé et traité ces possibles de l'image. Très peu l'ont fait... Catherine ouvre son propos sans expliciter les sous-entendus sur lesquels repose sa lecture, et le clôt autour du même mot-clé : « *Ce dessin est une caricature (...)* Cette caricature montre que les parents n'ont pas assez de vigilance envers leurs parents. »⁷ Cette élève a perçu le dessin comme une « caricature », ce qui pose le problème de la confusion des registres (satire, caricature), donc de l'appréciation des effets visés ... et produits.

- 15 Deuxième constat, lorsque, au mieux, la source est citée, elle n'est que citée et s'apparente à un habitus scolaire faisant écho à des recommandations bien connues sur les références à mentionner, sans qu'on puisse parler d'un véritable geste d'étude à même de contextualiser le propos dans son cadre d'énonciation, mais surtout de production. Dans l'ouverture de son propos, Mehdi – cf. infra II.1.s – juxtapose une série d'éléments paratextuels : « *La situation proposée est un Editorial, dessin de Sempé paru dans le « Télérama» le 21 octobre 1987* ». Quelle est la signification attribuée à ces termes ? Dans ce relevé techniciste, toute émotion est absente.
- 16 D'autre part, aucune allusion n'est faite dans l'ensemble du corpus aux caractéristiques du document : les élèves sont immédiatement en prise avec ce qui est montré, le *représenté* – la part iconographique – et non avec le moyen d'expression, le *représentant*, la dimension plastique : le travail au trait. Une élève, Sophie B, s'intéresse à la composition du dessin, sans toutefois la mettre en écho avec ses analyses (cf. infra II.3.).
- 17 Enfin, dans l'ordre de la représentation, très peu d'élèves ont été sensibles aux indices de niveau de vie – cf. infra II.2. –, encore moins à la place de la télévision comme actant de la situation. Une seule élève, Charlene, envisage que l'énoncé « Je marche » puisse être attribué à la télévision : « *Je n'ai pas compris le dessin au premier regard, car je n'avais pas vu l'enfant et je croyais que le « Je marche ! » était pour la télévision, car les parents sont vraiment captivés (devant). Je ne voyais pas ce qu'avait à faire ce dessin dans le corpus, car il n'y avait aucun rapport avec le thème du corpus, l'abandon surtout d'enfants. Mais après avoir regardé plus distinctement le dessin, j'ai vu l'enfant, et j'ai tout de suite compris que le « Je marche ! » était pour lui.* » Cependant, quand elle se rétracte, elle ne parvient pas à investir dans l'espace interprétatif son « premier regard » et le résultat de son analyse.
- 18 Au - delà de la difficulté à faire de cette polyphonie potentielle (« Je marche ») un enjeu de la portée symbolique du dessin, on constate que l'écueil pour nombre d'élèves « en déphasage »⁸, est bien qu'ils sont uniquement dans le référent... et que la forme sémiotique n'existe pas pour eux. Ce « défaut » d'analyse montre à quel point - nous y reviendrons dans la troisième partie - il importe que les élèves prennent conscience que tout commentaire, considéré comme parcours de lecture, résulte d'un double processus : d'une part ce que le dessin me donne à voir, d'autre part ce que je vois dans le dessin, la manière dont je l'appréhende. Il y a là un geste de positionnement à construire.

II. Quand des émotions court - circuitent les tissages attendus ...

- 19 L'acte de commenter, attendu au lycée, suppose un tissage hypercomplexe, double, à chacun des deux niveaux suivants. Au niveau du « texte », iconographique ou / et verbal, en ce qui concerne les éléments à la fois intra - et extra - textuels. Au niveau de diverses sources d'émotions (DAMASIO – 1999). Dans les documents d'accompagnement de seconde et première (CNDP, 2001, pp. 7, 11), une source est constamment évoquée, celles que produit le texte sur le lecteur⁹, mais peut - on faire l'économie des émotions propres au lecteur et qu'il mobilise lors de la découverte d'un propos ? Ces diverses sources se rencontrent - elles ou / et se parasitent - elles ? Quels sont les lieux de tension repérables ? Qu'en résulte - t - il ?
- 20 Selon une hypothèse très forte, du tissage de ces doubles tissages doit émerger une troisième dimension, les interprétations qu'est amené à développer un lecteur singulier,

c'est - à - dire un « métissage », nous nous référons à la théorie de la complexité d'Edgar MORIN (1973, 1990), et lui empruntons ce concept¹⁰, que nous transposons sur la scène du commentaire d'un texte littéraire. C'est dans cette perspective que nous allons analyser la nature et l'impact des émotions mobilisées à travers trois productions. Sur quel(s) élément(s) du document se portent les regards ou / et la lecture ? Sur quel(s) points infra - ou / et extra - textuel se focalisent telle ou telle émotion ? Quels phénomènes jouent le rôle d'écran¹¹ ?

II.1. Quand l'indignation fait écran à une réelle prise en compte du dessin et de l'énonciation

- 21 Malgré les formules - « *Ce dessin représente...* » « *Cette image me ...* » « *Dans ce dessin on voit que ...* » -, le propos de Mehdi mentionne seulement des éléments référentiels.

II.1.a. Des émotions centrées, de manière dichotomique, sur les personnages

- 22 Les émotions en rapport avec l'enfant relèvent d'un niveau psycho - affectif, et le lecteur « vibre » émotionnellement, particulièrement quand il anticipe les conséquences de l'attitude parentale : « *cet enfant va souffrir toute son enfance, il va devoir se débrouiller tout seul* ».
- 23 Par rapport aux parents, l'indignation suscitée relève d'un plan éthique, jusqu'à cette verbalisation synthétique : « *Cette image me désole* », avant une prise de position catégorique : « *c'est inadmissible* ». Mehdi présente le couple comme « *posé* » devant la télé. Dès qu'il cherche à qualifier la spécificité de cet abandon, il émet plusieurs reproches vis - à - vis du devoir des parents, tel que lui le conçoit, et dénonce leur désintérêt, justement chez eux, vis - à - vis de leur enfant : « *à quoi bon faire un enfant si l'on ne s'en occupe pas ?* » Registre familial et modalisation catégorique émergent quand l'indignation domine : « *les parents se fichent totalement de ce que fait leur enfant* ».

II.1.b. Dissociation des cadres de référence convoqués

- 24 Mehdi raisonne sur la situation, telle qu'il la perçoit, en convoquant des arguments extérieurs à la situation : il accole le tout ...
- 25 Une conception, redondante, est présentée avec un caractère assez universel : « *En général quand on fait un enfant, c'est déjà qu'on en a envie* », « *normalement il y a des sentiments d'amour entre les parents et l'enfant* ».
- 26 Sur la base d'une opposition récurrente - « *se débrouiller tout seul vs besoin d'aide* » - , qui est à la base du raisonnement, Mehdi adopte à tour de rôle divers points de vue, celui d'un enfant, extérieur à la situation : « *Je pense que, quand on est enfant, on a besoin de tendresse venant des parents, des signes d'amour, et non pas* » (il se réfère à la situation dessinée telle qu'il la perçoit) « *du* » *je m'en foutisme* » envers l'enfant ». Ou celui de ces parents - là en émettant des hypothèses : « *ils pensent peut - être qu'un enfant doit se débrouiller tout seul* », « *ils croient que les temps ont évolué et qu'un enfant n'a pas besoin d'aide pour commencer sa vie.* »
- 27 Quand il évoque le paradoxe de la situation, et le plan symbolique - « *les premiers pas sur Terre d'un enfant, ce sont les parents qui doivent les découvrir en premier, et non pas l'enfant qui doit dire « - Je marche »* - , il le ramène à son propre chronotope, sa conclusion, une

généralisation catégorique, et pathétique, ne prend pas en compte l'indice temporel du paratexte : « *Cela montre totalement la vie actuelle* », « *les parents délaissent de plus en plus leur enfant* ».

II.1.c. Malentendu sur le point de vue à donner

- 28 A partir d'éléments factuels qu'il prélève de manière partielle et partiale, il donne « son » point de vue, celui de « l'adolescent » qu'il est, en fonction du réel qu'il connaît, et non celui du « sujet - lecteur » en fonction des chronotopes du dessin (ceux de la situation, du dessinateur, de la parution), dans les traces langagières, aucun argument ne provient de la forme sémiotique : aucun indice sur la focalisation, en plongée, ou sur le « registre »¹², satirique, adoptés par l'énonciateur de ce propos.
- 29 Une triple bi - polarisation antithétique – « technicisme vs implication émotionnelle », « identification vs jugement catégorique » et positionnement référentiel « en intériorité » vs positionnement référentiel « en extériorité », nous semble, dans son mode excluant, faire écran à une amorce de tissage et de réflexion à partir de la « manière dont la forme induit le fond » ...

II.2. Quand le « ressenti » parasite l'amorce d'une lecture sociologique ...

II.2.a. Une lecture d'abord émotionnelle

- 30 Dès l'ouverture de son propos, Rémi veut « *mettre l'accent sur la forme d'abandon que nous présente cette image* », et qu'il formule comme une évidence indiscutable, tout en pointant la dimension symbolique, et pathétique : c'en est « *bien sûr, (une), car l'enfant fait ses premiers pas et commence sa vie : tout seul* », « *toute sorte d'abandon d'enfants est cruelle* ».
- 31 C'est l'indifférence des parents qui l'émeut : « *Je SUIS TRES INQUIET à l'idée qu'une telle situation puisse exister, à l'idée que des parents n'éprouvent aucun sentiment à l'égard de leur fils* », ainsi que la dimension symbolique : « *Et cela existe vraiment dans notre société et plus couramment qu'on ne croit* ». Une préoccupation récurrente de son propos souligne l'égoïsme des parents, comme dans sa lecture de Grand Poucet, dont il reconstruit la dimension factuelle : « *quand le couple gagne la cagnotte au loto, ils auraient pu aller chercher leurs enfants, ils auraient pu les éduquer, mais ils ont préféré tout garder pour eux deux* ». C'est l'incompréhension qui domine : « *Ca me dépasse* ».

II.2.b. Une amorce de lecture sociologique

- 32 S'il anticipe des conséquences, sur un plan psycho - affectif - « *Le problème est que ce dernier va en souffrir toute sa vie* » -, il le fait aussi sur un plan social - « *c'est un des facteurs aussi de la délinquance, car ces enfants se sentent abandonnés et mal aimés, et ils veulent se venger de la vie en faisant souffrir d'autres jeunes* », il souligne les risques de reproduction de comportements ...
- 33 Sur une base souvent intertextuelle – un des enjeux du corpus, Rémi évoque trois types de tension. L'une est liée à la situation : il s'agit « *d'un couple qui regarde tranquillement la télévision assis dans son canapé, alors que leur enfant est dans la pièce et qu'il est en train de faire ses premiers pas* ». La seconde est liée à un facteur paradoxal, l'argent, Rémi a repéré la situation sociale : « *on peut voir à travers le décor que les parents ne doivent pas avoir de*

difficultés financières », et il met en parallèle ce cas d'abandon avec celui de *Grand Poucet*, en nivelant, il aboutit à la conclusion suivante : « *dans les deux cas, ce n'est pas à cause de problème d'argent que les parents abandonnent leurs enfants.* » La troisième entre en écho avec une de ses convictions personnelles : cet enfant est « *quand même aussi, le fruit de leur amour et de leur mariage* »; d'où son indignation et les reproches sur une base axiologique : « *ce n'est pas pour autant (situation sociale et « fruit ») qu'ils s'occupent de leur fils, ils le délaissent* ».

II.2.c. Un lieu de tension et de dérapage interprétatif

- 34 Rémi cherche à analyser cette situation, mais les effets produits sur lui par ce dessin, il ne les prend pas à sa charge, et les détourne vers d'autres pôles : il prête des intentions, par exemple au dessinateur : « *SEMPE a du dessiner ces deux attitudes pour souligner l'inattention que portent les parents vis-à-vis de leur fils* » ..., ou aux parents : « *Ce dessin nous laisse penser que pour ce couple c'est plus une « corvée » qu'un bonheur d'avoir eu cet enfant* » ...
- 35 Mais est-ce le « dessin » ou le « référent » « perçu » qui entraîne ces hypothèses ? Le malentendu est énorme : Rémi affirme être « *totalement entré dans le propos du dessinateur qui voulait nous faire prendre conscience que cette sorte d'abandon est aussi cruelle et lourde de conséquences pour les enfants* ». Par ce dessin, Rémi « prend conscience » des conséquences de cette « sorte d'abandon », mais c'est la situation référentielle, qu'il investit, entre autres, par l'inquiétude vis-à-vis du devenir, symbolique, de cet enfant. Là nous semble se situer, à partir des traces langagières de Rémi, le lieu essentiel de parasitage des positionnements, et des explications amorcées, qui se fondent sur des références extérieures au dessin.
- 36 Parmi les traces prometteuses de ce premier commentaire de l'année, le ressenti pathétique par rapport à l'enfant fait écran, selon nous, à une analyse effective d'éléments du dessin (organisation, effets liés à la plongée) ...

II.3. Une prise en compte de la forme sémiotique, qui reste technique...

II.3.a. Une analyse objective du « dessin »

- 37 Sophie B. convoque des angles d'analyse abordés précédemment en cours - cadrage, place des yeux du dessinateur, occupation de l'espace et proportions, mais elle ne verbalise aucun commentaire : « *Le plan est une vue d'ensemble sur un salon. L'œil du dessinateur est placé en hauteur. Au premier plan on voit les parents assis sur le canapé regardant la télévision. Ils prennent pratiquement les trois quarts du dessin. Au fond de la pièce, on peut voir le bébé debout. Il est de très petite taille. Il y a aussi une phrase exclamative : « - Je marche. » Elle est une des rares à nommer la dimension historique de la situation proposée, qui est « contemporaine, on peut le voir grâce au matériel qu'ils possèdent (lampe, télévision, radio). »*

II.3.b. Une économie de justifications

- 38 Dans cette description, une seule émotion, malgré le « on » masquant la perception singulière, est verbalisée : « *On a une impression de longue distance entre lui et ses parents* », mais Sophie en reste au stade du constat, et ne s'engage pas dans cet interstice interprétatif. Du reste, elle procède en économisant toute justification : « *cette situation*

nous montre que... » ; Elle s'arrête à l'hypothèse que la réplique est « une pensée du bébé »... « On peut voir sur ce dessin que ces parents vont rater un moment très important de leur enfant et peut-être beaucoup d'autres. »

II.3.c. Télescopage de deux sources d'émotions

- 39 Sophie est, encore, sur un mode de pensée qui dissocie, par exemple, les cadres de référence : la verbalisation des émotions qui l'agitent ne tient pas compte des éléments précédemment verbalisés. Et nous retrouvons, dans les traces langagières, la confusion sur les sources émotionnelles : *« Ce dessin m'a vraiment beaucoup touchée car je me suis sentie concernée par le malheur de ce petit bébé qui essaie tant bien que mal d'attirer l'attention de ses parents. » « Malheur »* alors que le visage de ce bébé apparaît guilleret ? *« tant bien que mal » ???* quel élément du dessin permet de l'affirmer ??? Sophie est sensible à la dimension symbolique du « dessin » - *« Je pense que ce que sous - entend le dessinateur, c'est qu'aujourd'hui nous vivons avec tellement de modernisme que l'on pourrait en oublier le plus important : les liens familiaux »* - , mais elle convoque simultanément, de vives émotions liées son expérience personnelle - *« je connais des personnes qui pourraient se trouver à la place de ce bébé, et c'est pour cela que je suis aussi bien entrée dans le propos du dessinateur. »* Ces deux sources, qu'elles n'identifient pas, se télescopent... La lecture et les interprétations en sont, pour le moment, parasitées ...
- 40 Dans ce premier commentaire lui aussi prometteur, la prise en compte de la forme sémiotique, qui reste sur un plan technique, ne fait pas, encore, sens ...

*

- 41 Nous voulions vérifier, à travers cet exercice, le postulat souvent partagé par des enseignants, et des affirmations récurrentes de nombre d'élèves : *« Madame, une image, c'est bien plus facile à lire ! »*, ce qu'évoque Angèle : *« Cette forme d'abandon est différente des autres, car, déjà, c'est un dessin avec juste deux mots, alors que, pour les autres textes, il faut plus de compréhension, car il y a beaucoup de vocabulaire à connaître »*. La nature et le rôle des émotions mobilisées dans le tissage d'éléments textuels mais aussi infra - et extra - textuels nous a permis de souligner l'importance de l'acquisition de compétences réflexives propres au métissage, car les élèves en déphasage lisent le référent sans prendre en compte la forme sémiotique. Mais, selon une hypothèse très forte, nous pensons que si nous arrivons à sensibiliser nos élèves à la dimension plastique de l'image (fixe ou animée), aux effets qu'elle produit sur son lecteur - tant il est vrai que la manière de « mettre en images » induit le propos - nous arriverons par contre - coup ou / et de manière synchrone à les sensibiliser à la portée des formes adoptées pour « mettre en texte » un propos : genres littéraires, registres, et modalités énonciatives ...

III. Du leurre au tremplin

- 42 Pour passer du dessin comme leurre au dessin comme tremplin pour le commentaire, des conditions précises sont donc à remplir. D'une part les enseignants doivent prendre en compte les émotions et les effets émotionnels produits alors même que, reconnaissons - le, ceux - ci sont totalement déconnectés des attentes technicistes. Et construire pour eux

- mêmes des gestes professionnels pour que soient entamées leurs propres résistances vis-à-vis de l'image, qu'elles soient le fait d'une insécurité iconique – je ne sais pas m'y prendre – ou d'un déni sémiotique – l'image est *inférieure* au texte ? Parallèlement, ils doivent apprendre aux élèves à se défaire de la trompeuse facilité de lecture de l'image face aux exigences textuelles et, ce faisant, à ne pas se réfugier dans un ressenti coupé de tout travail sur la forme, comme l'exprime le propos précédemment cité d'Angèle. Car on perçoit bien que le point d'accroche phénoménologique, ce qui attire Charlene – cf. supra I.3. – dans l'image, à savoir le premier plan et le lien entre écran, parents « captivés » et « Je marche », interfère avec ce qu'elle mobilise ensuite pour étudier le dessin – le corpus et le thème de l'abandon – et enfin avec la « découverte » de l'enfant.

- 43 Le commentaire d'une image relève donc d'une trajectoire à identifier au cours de laquelle interagissent intentions formelles – les caractéristiques plastiques et iconiques – et dispositions mentales. C'est cette circulation dynamique, et non figée dans une chronologie factice – d'abord des émotions puis une réflexion – qu'il convient de promouvoir dans la classe à l'oral comme à l'écrit : elle repose sur l'alternance et l'itération entre des temps d'évocation des ressentis, des temps d'analyse formelle, des temps de métissage. L'objectif final étant de montrer que la réussite d'un commentaire ne dépend pas uniquement d'habiletés techniques et méthodologiques : l'expérience esthétique doit apprendre aux élèves à résoudre les tensions entre forme et sens d'une part, émotion et argumentation de l'autre. A découvrir « que les émotions fonctionnent cognitivement » (Goodman, 1990).

III.1. « Argumenter mes humeurs »

- 44 Le texte de Barthes, *La Chambre claire* (1980), occupe, on le sait, une place fondatrice dans les travaux de sémiologie de l'image, mais nous voudrions montrer ici son intérêt pédagogique et didactique dans le cadre de notre analyse. Récusant les « *mouvements d'une subjectivité facile, qui tourne court, dès qu'on l'a dite : j'aime / je n'aime pas* », il vise une « *science du sujet* » fondée sur ce qu'il nomme « *l'envie d'argumenter mes humeurs* » (p. 1119). La démarche adoptée qui part de « *l'attrait que j'éprouvais pour certaines photos* » le conduit à la célèbre distinction entre *studium* et *punctum* (pp. 1124 - 1126), c'est - à - dire entre ce que je vois dans l'image, que BARTHES qualifie d'« *affect moyen* » et de « *dressage* » - le *studium* s'attachant aux éléments référentiels, culturels, par là identifiables, qui composent l'espace de la photographie – et ce que l'image me donne à voir, qui, précise BARTHES, « *part de la scène, comme une flèche, et vient me percer* » : le *punctum* est donc le point / poing d'impact phénoménologique de la photographie qui me découvre comme sujet regardant. Exemplifiant par la suite ces deux éléments, BARTHES affirme : « *Il n'est pas possible de poser une règle de liaison entre le studium et le punctum (quand il se trouve là). Il s'agit d'une co-présence, c'est tout ce qu'on peut dire ...* » (p. 1137).
- 45 Ce texte nous semble fournir des indications importantes pour la conduite de l'analyse d'image, voire de l'exercice de commentaire, quel que soit le support sémiologique. Tout d'abord l'idée que le travail scolaire tout acquis au *studium* limiterait de fait la mise à jour par les élèves du *punctum* : la « contrainte » exercée par le groupement thématique s'inscrirait dans cette perspective comme un dressage nécessaire (les exigences de l'examen), mais réducteur. Cependant, et leurs écrits le montrent, les élèves à qui l'on demande « *quels effets produit sur vous ce dessin ?* » ou « *comment êtes-vous entré dans le propos du dessinateur ? que sous-entend pour vous ce dessin ?* » sont amenés à dépasser le seul

cadre du *studium* pour envisager leur rencontre avec l'image, où s'origine un possible *punctum*. Mais ces questions permettent surtout l'articulation entre les deux éléments qui définissent pour nous deux postures, celle des « intérêts sages » (p. 1136), donc de l'attention studieuse appliquée au dessin et celle de l'intention de lecture que révèle des propos poignants de Rémi – cf. supra II.2.c – comme : « *Ce dessin nous laisse penser que pour ce couple c'est plus une « corvée » qu'un bonheur d'avoir eu cet enfant.* », « *Je suis totalement entré dans le propos du dessinateur qui voulait nous faire prendre conscience que cette sorte d'abandon est aussi cruelle et lourde de conséquences pour les enfants.* »

III.2. Punctum, studium, motus

- 46 Car l'essentiel est de bien comprendre que s'il n'existe pas de « règle de liaison » entre *punctum* et *studium*, Barthes ne dit pas que la « co - présence » exclut toute liaison. Il est fondamental pour la réussite de l'exercice de favoriser par les conduites langagières ces liens et de faire du traitement des émotions, un enjeu du traitement didactique des *motus*, au sens étymologique de *mouvements*, affectant indistinctement les sentiments et la pensée, mouvements qui rendent manifestes les dénivellations et déplacements observés. Ainsi la place du mot « enfant » dans les deux citations précédentes est - elle pour nous caractéristique d'un parcours visuel, émotionnel et cognitif qui ne se limite pas à un geste de métier, mais qui traduit, encore maladroitement pour l'élève concerné, la convergence entre prescriptions de lecture – celles de l'enseignant et du dessinateur – et l'authenticité d'une expérience – l'impact du dessin.
- 47 Décisive est donc, dans cette perspective, l'analyse des écrits des élèves, en dehors de tout pression évaluatrice, pour savoir à quels éléments, à quelle(s) dimension(s) de l'image sont sensibles des élèves de seconde ? Quels sont ceux qu'ils verbalisent ? Quelle(s) place(s) et fonction(s) jouent ces éléments dans le tissage attendu, annonciateur du métissage interprétatif ? Décisive également la mise en mots et la part métalinguistique, véritable freins à l'expression des éléments repérés, mais non transcrits, si l'on postule que des ressentis sont perdus parce que difficiles à formuler. Plus encore que pour le texte, en raison de l'idée reçue selon laquelle l'image faciliterait le dialogue, les conduites langagières sont à observer, à travailler comme transcription des *parcours du regard*.

III.3. Apprendre à voir pour apprendre à commenter

- 48 Nous voudrions conclure ce travail en posant trois repères pédagogiques. Pour que la place et la fonction d'un document iconographique soient légitimées dans un corpus de textes littéraires, il faut que sa lecture soit rendue possible par des apprentissages d'amont spécifiques. Pour que ces apprentissages soient réels, l'enseignant et les élèves doivent être attentifs au statut qu'ils accordent à l'image comme moyen d'expression. Et pour que ce statut soit correctement abordé, c'est - à - dire non directement *soumis* à la comparaison avec le texte, ils doivent être convaincus qu'il existe une pensée visuelle (ARNHEIM - 1969), que les procédures de *lecture* de l'image, au sens étymologique de sélection de données, peuvent être identifiées et que la densité des messages iconiques dans les modes actuels d'acculturation demandent qu'elles soient étudiées comme procédures cognitives à part entière.

Conclusion

- 49 Le dessin de presse n'est pas une image parmi d'autres, ni même un dessin parmi d'autres : sa lecture met en jeu une histoire graphique, des codes, des discours, des référents, des représentations du monde dont l'interaction, on l'a vu, demande à être déployée. Qu'il puisse lui aussi rendre compte d'une situation d'abandon entre dans la panoplie des gestes professionnels à valoriser, d'où l'intérêt de constituer des corpus composites, de faire du *contrepoint sémiotique* une stratégie didactique. Mais qu'une image puisse s'intégrer dans une trame thématique ne doit pas occulter les procédés de mise en sens qui lui sont propres. Histoire, code, discours, référents, représentations doivent faire l'objet de séances de travail permettant de définir les territoires de chaque registre sémiotique convoqué ainsi que des émotions et schèmes de pensée qu'il induit : poids du *studium*, choc du *punctum* !
- 50 C'est à ce titre seulement que la médiation iconique peut contribuer à la réflexion et au passage à l'écriture, constituer un levier pour l'étude formelle des documents proposés. Si l'enseignant de français prend le parti de l'image dans sa spécificité, il est en mesure de concevoir un étayage et des ajustements didactiques qui l'éclairent sur le développement des compétences attendues de lecture et de maîtrise de l'exercice : apprendre à voir pour apprendre à commenter !

BIBLIOGRAPHIE

- « Le dessin de presse : croquer l'info », *Textes et documents pour la classe*. 2000. n°792.
- FORCADELL, F. (1990). *Guide du dessin de presse*. Paris : Syros.
- ARNHEIM, Rudolph. (1976). *La Pensée visuelle*. Paris : Flammarion. Coll. « Champs », n°374.
- BARTHES, Roland. (1980). La Chambre claire, notes sur la photographie, in *Roland Barthes, Œuvres complètes*. Eric Marty. Paris : Editions du Seuil.
- BUCHETON, Dominique. (2000). *Les postures du lecteur*. Actes du colloque « lecture privée, lecture scolaire, la question de la littérature à l'école », Nîmes, mai. Grenoble : CRDP.
- DAMASIO, Antonio. (1999). *Le Sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- DAMASIO, Antonio. (2001). *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob.
- GOODMAN, Nelson. (1990). *Langages de l'art*. Nîmes : Ed. Jacqueline Chambon.
- JORRO, Anne. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En Question*. Aix en - Provence.
- JORRO, Anne. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- LAFLAMME, Simon. 1995. *Communication et émotion*. Paris : L'Harmattan.
- MORIN, E. (1973). *Le Paradigme perdu : la Nature humaine*. Paris : Seuil.

MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.

NOTES

1. « Les sujets » de l'EAF (épreuve anticipée de Français) « prennent appui sur un ensemble de textes (corpus) distribués au candidat, éventuellement accompagnés par un document iconographique si celui-ci contribue à la compréhension ou enrichit la signification de l'ensemble. (...) Le commentaire porte sur un texte littéraire. (...) En séries générales, le candidat compose un devoir qui présente de manière organisée ce qu'il a retenu de sa lecture, et justifie son interprétation et ses jugements personnels. » BO n°28 du 12 juillet 2001.

2. « Une posture est un schème pré-construit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche donnée. » A partir de la nouvelle « La Tirelire » de D. DAENNINCKX, des élèves de trois classes de troisième, au recrutement social varié, ont rédigé des commentaires, D. BUCHETON en a dégagé plusieurs postures, qui montrent le positionnement en extériorité ou intériorité du texte, par exemple : « le texte - tâche » : la tâche scolaire l'emporte sur la lecture du texte, qui est masquée, « le texte - action » : la lecture du texte est l'objet d'un jeu sans risques, le lecteur est « lu » par l'histoire, « le texte - signe » : la dimension métaphorique du texte est construite, le texte est rencontre, quête de l'autre et de soi ».

3. Cet article entre en écho avec, dans ce même numéro, celui de Yolande BRENAS : « Entrer dans le travail du texte littéraire : une nécessaire métamorphose des positionnements ». Outils d'analyse émergeant de la recherche doctorale : un élève « en résistance » est en position de refus, s'oppose à la tâche proposée, un élève « en déphasage » est prêt à s'intéresser à la tâche, mais les règles du jeu lui manquent, les schèmes convoqués ne ou / et ne sont pas pertinents, un élève qui « se met en phase » saisit progressivement quel est l'enjeu de la tâche, un élève « en phase » s'installe assez aisément dans la tâche demandée et y trouve ses marques. Ces profils ne sont pas étanches, et peuvent se croiser de manière complexe dans la réalisation d'une même tâche selon tel ou tel domaine : rapports au langage, mode de pensée, inscription dans la tâche...

4. Une seconde générale du lycée Ambroise BRUGIERE de Clermont - Ferrand.

5. La séquence 2 a cherché à mettre en écho la version de C. PERRAULT du « Petit Poucet » et la transposition théâtrale et contemporaine du « Grand Poucet » (2003) de Jean - Yves PICQ, mis en scène par Athra et Cie, une troupe clermontoise, trois classes ont assisté à une représentation le 14 octobre au *Sémaphore* de CEBAZAT (63). Les deux enseignantes ont élaboré un corpus complémentaire, centré sur la thématique de « l'abandon d'enfants », qui a été donné à lire avant le devoir commun du 20 novembre (l'article 19.2 de *La Convention internationale des droits de l'enfant* - ONU, 1989), un extrait du livre IV de *l'Ancien Testament*, « L'Abandon de Moïse », une lettre à Mme DE FRANQUEIL par Jean - Jacques ROUSSEAU, 1751, et un extrait des *Confessions*, 1769, livre VIII, les scènes 16 à 19, acte III de *La Folle journée ou le Mariage de Figaro*, 1784, de BEAUMARCHAIS, un article du *Monde* du 29 octobre 1983, « Progéniture à l'encan », de Michel SOT, une chronique radiophonique de Jean - Pierre SIMEON, du 28 décembre 1997, extraite de *Quoique. Chroniques citoyennes*, 1999, les scènes 2 et 3 du *Grand Poucet*. Les élèves savaient que l'initiation au commentaire porterait sur le dessin de SEMPE.

6. « Iconographique » : relatif à la représentation par l'image, « iconique » : relatif aux signes visuels caractéristiques d'une image.

7. Orthographe et syntaxe ont été revues... dans les citations de tel et tel élève.

8. Outils d'analyse émergeant de la recherche doctorale : un élève « en résistance » est en position de refus, s'oppose à la tâche proposée, un élève « en déphasage » est prêt à s'intéresser à la tâche, mais les règles du jeu lui manquent, les schèmes convoqués ne ou / et ne sont pas pertinents, un élève qui « se met en phase » saisit progressivement quel est l'enjeu de la tâche, un

élève « en phase » s'installe assez aisément dans la tâche demandée et y trouve ses marques. Ces profils ne sont pas étanches, et peuvent se croiser de manière complexe dans la réalisation d'une même tâche selon tel ou tel domaine.

9. « Or, les éléments du sens relèvent de la capacité (...) à percevoir et analyser les émotions qu'ils (les textes) proposent (...) La question des émotions que les textes et œuvres invitent à ressentir et à partager » pp. 7 « un enjeu esthétique majeur réside dans les émotions que les œuvres sollicitent par leur sémantisme comme par leurs formes : cette question des émotions qui se manifestent dans les registres esthétiques » pp. 11. Documents d'accompagnement pour la seconde et la première – CNDP, 2001.

10. « Deux ou plusieurs logiques différentes sont liées en une unité, de façon complexe, sans que la dualité se perde dans l'unité : unitas multiplex ».

11. Proto - concept (en cours de bricolage) • néerl. *scherm* « paravent » 1. Par ext. Objet interposé qui dissimule ou protège. → abri, bouclier, rideau. En appos. (Psychan.) Souvenir - écran, qui empêche la prise de conscience.

12. « Leur étude permet une mise en relief des modes de connaissance de l'humain et du monde propres à la littérature » BO n°28 du 12 juillet 2001

RÉSUMÉS

A partir d'un dispositif mis en place dans une classe de seconde, on interroge un postulat largement partagé : le commentaire d'un document iconographique serait plus facile que celui d'un document écrit. Les analyses du corpus retenu s'intéressent donc aux positionnements adoptés par trois élèves, à la place que chacun accorde à la forme sémiotique, et au rôle des émotions mobilisées par le lecteur dans l'élaboration du commentaire.

There is a widely pre - conceived idea that to comment on an illustration is easier than to comment on a written document. Here, in a class of « seconde » (upper-intermediate), and with carefully chosen documents, is examined the attitude adopted by three pupils in particular : the importance each gives to the semiotic form and the emotions used by the readers in the preparation of their commentary.

INDEX

Mots-clés : écran, lecture de l'image, métissage, positionnement

Keywords : analysis of the illustration, cross-textuality, screen, selected attitude

AUTEURS

YOLANDE BRÉNAS

Doctorante en sciences du langage, Professeur de lettres Lycée J. Curie à Sète, équipe LIRDF - ALFA et ERTE, IUFM Montpellier

YVES SOULÉ

Professeur de lettres, IUFM Languedoc - Roussillon, Montpellier