

Les arts visuels au secours de l'étrangeté littéraire. Analyse comparée de pratiques effectives sur un texte «réticent»

Chloé Gabathuler

Citer ce document / Cite this document :

Gabathuler Chloé. Les arts visuels au secours de l'étrangeté littéraire. Analyse comparée de pratiques effectives sur un texte «réticent». In: La Lettre de l'AIRDF, n°53, 2013. pp. 31-35;

doi : <https://doi.org/10.3406/airdf.2013.1959>

https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2013_num_53_1_1959

Fichier pdf généré le 15/03/2019

- MOINARD, P. (2012, avril-juin). Un forum dédié aux échanges autour de textes de fiction : une expérience littéraire extrascolaire? (Klincksieck, Éd.) *Etudes de linguistique appliquée*(166), pp. 171-181.
- ROUXEL, A. (2011). Mobilité, évanescence du texte du lecteur. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, & G. Langlade, *Le texte du lecteur* (pp. 115-128). Bruxelles : Peter Lang.
- TROUVE, A. (2011). Le texte de lecture comme texte du lecteur. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier, & G. Langlade, *Le texte du lecteur* (pp. 31-40). Bruxelles : Peter Lang.

LES ARTS VISUELS AU SECOURS DE L'ÉTRANGETÉ LITTÉRAIRE ANALYSE COMPARÉE DE PRATIQUES EFFECTIVES SUR UN TEXTE « RÉTICENT »

1. INTRODUCTION

Lorsqu'un enseignant fait entrer un texte littéraire en classe, des relations se créent entre ce texte et les élèves. Ces relations sont produites par l'enseignant et son action didactique, par le texte lui-même et ses spécificités, mais également par les différents horizons d'attente des élèves vis-à-vis du texte en contexte d'enseignement. Cette contribution se penche tout particulièrement sur la production de ces relations ou de ces réceptions lors de la lecture d'un texte de l'extrême contemporain, *La négresse et le chef des avalanches* de Jean-Marc Lovay, durant laquelle des enseignants du primaire, du secondaire I et du secondaire II recourent à des œuvres d'art et à des artistes. Plus précisément, nous cherchons à comprendre quel(s) rôle(s) joue(nt) cette convocation des arts visuels dans l'appropriation de la nouvelle de Lovay par les élèves.

1.1. CADRE THÉORIQUE DE L'ANALYSE

À la suite des travaux du GRAFE (entre autres, Schneuwly et Dolz, 2009), nous considérons que l'objet du travail de l'enseignant sont les « processus psychiques de élèves », autrement dit des « modes de penser, de parler et d'agir » (Schneuwly, 2009 : 31). Comme l'enseignant ne peut agir directement sur le psychisme de ses élèves, les activités qu'il conçoit, les régulations qu'il opère durant leur exécution, apparaissent comme des moyens de médiation créant « les conditions nécessaires à une éventuelle transformation » (p. 31). Les dispositifs mis en place relativement au texte littéraire peuvent être ainsi considérés comme autant « d'instruments psychologiques » (Vygotski 1930/1985 : 39). Parmi les différents exemples d'instruments psychologiques proposés par Vygotski, figurent le langage et les œuvres d'art. Ainsi et à l'instar de Vuillet (*à paraître*), nous posons l'hypothèse suivante : si les activités conçues par l'enseignant lors de la lecture littéraire en classe peuvent être considérées comme « des instruments psychologiques » visant la transformation de processus psychiques des élèves, le texte, en tant qu'œuvre d'art langagière, est un « instrument psychologique » particulier susceptible, lui aussi, d'influer sur des modes de penser, de parler et d'agir. Mais, selon Vygotski (2005), pour que le texte littéraire puisse jouer un tel rôle et participer d'une transformation de processus psychiques et, conséquemment, d'un développement, la relation esthétique qui s'instaure entre l'objet littéraire et le lecteur doit passer par l'expérience d'un éloignement, d'un conflit. Comme l'explique Nonnon à partir de Vygotski (2008), c'est parce qu'une œuvre littéraire provoque une expérience de la résistance, de la distance, entre l'horizon d'attente de l'élève¹ et celui, *littéraire*, du texte, qu'elle peut devenir « une médiation pour le développement » (p. 107). La difficulté qui se pose dès lors à l'enseignant vis-à-vis de ses élèves est de gérer cette distance, de rendre supportable cet écart.

Ainsi, partant de ces présupposés théoriques, nous nous posons les questions suivantes : dans quelle mesure, lors de la lecture en classe d'un texte résistant, l'évocation par des enseignants, de l'art

¹ Nous reprenons ici le concept utilisé par Nonnon, repris de Jauss (1978).

contemporain ou abstrait, les discussions qui en découlent autour des intentions de l'artiste et de sa légitimité, mais également la comparaison entre différents courants artistiques ou l'analyse d'œuvres issues de la modernité, facilitent-elles l'appropriation du texte par les élèves ? Ces relations permettent-elles de transformer le point de vue des élèves sur le texte et de développer certains modes de lecture particuliers induits par son contenu et ses spécificités.

1.2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PARTICULARITÉ MÉTHODOLOGIQUE

Notre analyse s'inscrit dans le cadre d'une recherche subventionnée par le fonds national suisse¹, qui vise à décrire et comprendre comment sont abordés deux textes littéraires contrastés — *Le loup et l'agneau* de Jean de La Fontaine et *La négresse et le chef des avalanches* de Jean-Marc Lovay — dans des classes du primaire au secondaire II. Parmi les 58 séquences d'enseignement dont nous disposons actuellement, nous en avons repéré 6 (3 du primaire, 2 du secondaire I, 1 du secondaire II), toutes consacrées au texte de Lovay, durant lesquelles les enseignants recourent aux arts visuels. Notre analyse porte précisément sur ces leçons. Le texte de Lovay, peut être considéré à bien des égards comme résistant ou « réticent » (Tauveron, 1999) car il accumule les incertitudes, déjoue les attentes génériques de son lecteur, trouble ses repères logiques et met plutôt l'accent sur le langage ou sur la dimension symbolique que sur un référent externe.

2. ANALYSES

De manière générale, soit les enseignants évoquent l'art contemporain ou abstrait sans se référer à des œuvres en particulier, soit ils convoquent des œuvres ou des peintres rattachés aux mouvements impressionniste et surréaliste notamment par l'intermédiaire de posters ou d'images projetées sur un tableau interactif.

2.1. PRISE DE CONSCIENCE DE L'ÉCART ENTRE HORIZON D'ATTENTE ET ŒUVRE LITTÉRAIRE

Le premier constat que nous pouvons faire à partir de nos données est l'émergence chez les élèves d'une prise de conscience du décalage existant entre un texte comme celui de Lovay et leur propre horizon d'attente. Le caractère déroutant du texte suscite de vives réactions. Ainsi, dans une leçon de primaire (1_4_Lov), alors que s'achève tout un travail de reformulation du texte et de discussions sur ses indéterminations, trois élèves réagissent de manière vive :

- El 16 : mais comment on peut écrire un texte comme ça
- El 17 : et comment on peut avoir reçu un trophée pour ça
- El 18 : oui mais ça c'est le but d'avoir le texte le plus bizarre (1482-1485)

À travers ces réactions, se dessine un questionnement sur les intentions de l'auteur et une remise en cause de sa légitimité. À partir de ces propos, l'enseignante fait alors émerger, sous forme de questions-réponses orales, une certaine *doxa* relative à l'art contemporain, des croyances communes au grand public ou au « monde ordinaire » (Heinich, 1996) dans lequel elle s'inscrit avec ses élèves :

Ens : Vous avez déjà vu ça des fois quand vous observez des tableaux de peinture ça vous est jamais arrivé de vous dire « ha c'est quoi » / « c'est moche ce machin » mais n'empêche c'est des artistes mondiaux (1486-1488)

Par la suite, l'enseignante argumente tantôt en se positionnant du côté des élèves, tantôt en essayant de leur faire dépasser leur première réaction. Elle insiste sur le fait que le travail d'un artiste n'est pas dû « au hasard » et qu'il est marqué par l'intention de créer un « effet » sur le spectateur/lecteur, mais que pour être « sensible à une telle œuvre » il faut être « connaisseur » (1507-1512). L'enseignante, vraisemblablement consciente de la distance suscitée par les différences d'habitus culturellement et socialement marquées entre le texte de Lovay et de jeunes élèves, montre ainsi que certaines œuvres requièrent des connaissances spécifiques et laisse entendre en filigrane le rôle de l'école dans cette acquisition.

¹ Projet N° 100013_129797 : *La lecture littéraire au fil de niveaux scolaire*. Dir : B. Schneuwly & C. Ronveaux.

2.2. PRISE DE CONSCIENCE DES SPÉCIFICITÉS DE L'ŒUVRE ET DES MODES DE LECTURE QU'ELLES INDUISENT

Dans deux leçons, une de primaire (1_6_Lov) une du secondaire I (2_7_Lov), la référence à des artistes permet aux enseignants d'explicitier le lien qu'il existe entre certaines caractéristiques de l'œuvre et la manière dont on devrait l'aborder. Dans la leçon de primaire après avoir travaillé sur le texte de Lovay, l'enseignant propose aux élèves de mettre en relation deux œuvres d'art visuel avec *La négresse et le chef des avalanches*. La première est une peinture de Van Gogh, la seconde un mobile de Mirò. Dans un premier temps, l'enseignant décrit le travail de Van Gogh, en insistant sur la dimension représentationnelle du tableau :

Ens : vous voyez par exemple là-bas y a un peintre qui s'appelle Vincent Van Gogh / qui a dessiné ce paysage étoilé / *on imagine très bien ce paysage* / Vincent Van Gogh / il a peint / ça avec euh: / *on on imagine on le voit le paysage* / vous voyez le village avec les étoiles (950-953)

Le tableau de Van Gogh semble demander relativement peu de travail (« on imagine très bien » ; « on le voit ce paysage »), comme s'il balisait, une grande partie de la concrétisation imageante du spectateur, comme s'il était un donné. La plasticité du travail de Van Gogh, sa touche particulière ne sont pas mentionnées.

Après avoir présenté le mobile de Mirò, l'enseignant demande aux élèves de décrire ce qu'ils voient. S'ensuit une grande quantité de propositions d'élèves toutes différentes les unes des autres. Ensuite l'enseignante questionne les élèves sur l'intention du peintre :

Ens : (*rire*) okay donc vous imaginez que / celui qui a fait ça / il a voulu faire quoi (...)

El : il a envie de montrer son sens /sa pensée (...)

Ens : Vincent Van Gogh lui il a voulu nous montrer une nuit / c'est pas le jour il a voulu montrer un village c'est pas c'est pas New York (...) / d'accord *il nous dirige un peu notre pensée* / tandis que lui il nous *laisse vraiment partir* dans ce mobile comme on a envie et *d'imaginer ce que l'on veut* (1018-1072)

L'œuvre de Mirò, contrairement à celle de Van Gogh, semble accorder une grande liberté au spectateur qui peut « imaginer ce qu'il veut ». Le fait qu'il s'agisse d'un mobile n'est pas développé et l'œuvre est souvent assimilée à une « peinture ». L'enseignant associe ensuite le mobile au texte de Lovay, tout en indiquant que, comme pour le mobile, le lecteur de Lovay peut « imaginer ce qu'il veut » car Lovay ne représente pas le réel, mais ce qu'il « a dans sa tête » (1108-1110).

On retrouve cette comparaison entre œuvres impressionnistes et surréalistes dans la leçon du secondaire I (2_7_Lov). L'enseignant met en scène une visite au Louvre et le passage de l'aile des impressionnistes à celle des surréalistes pour expliciter l'effet de surprise provoqué par le texte de Lovay. Puis il fait le parallèle entre la prétendue liberté du spectateur face aux œuvres surréalistes et les récits pour lesquels « chacun peut avoir son sens, un sens à lui donner » (682-683).

En convoquant des œuvres d'art, ces deux enseignants entendent probablement mettre en évidence le lien qui relie la spécificité de l'œuvre ainsi que son mode d'appropriation et, ce faisant, réduire un tant soit peu l'écart existant entre le texte et les élèves. Cependant, le texte de Lovay et les œuvres mentionnées procèdent de deux modes sémiotiques distincts. Or, les enseignants proposent d'aborder les œuvres d'art de la même manière que le texte littéraire, un peu comme s'ils relevaient du même mode de production. De sorte que le principal critère de comparaison mis en avant est le degré de *représentationalité*. Les dimensions plastiques, techniques, les supports, les contextes d'émergence de ces œuvres ne sont pas mentionnés.

2.3. VERS LA CONSTRUCTION D'OUTILS PERMETTANT D'ABORDER UNE ŒUVRE « RÉTICENTE »

Dans les leçons 2_9_Lov (sec. I) et 3_8_Lov (sec. II), les arts visuels sont également convoqués dans le but d'exemplifier un certain mode de lecture qui serait propre aux œuvres contemporaines, mais cette fois-ci les enseignants explicitent plus clairement en quoi il consiste.

Dans la leçon 2_9_Lov, l'enseignant construit une longue séquence autour du thème de l'étrangeté littéraire, dont l'objectif est la rédaction d'un texte « qui défie la facilité du sens ». Après la production écrite initiale, l'enseignant propose d'analyser six tableaux de peintres surréalistes. Il les encourage à s'interroger sur le sens du tableau sans chercher à comprendre l'ensemble du tableau, mais plutôt de s'attacher à « des bouts, de morceaux de sens » (1812-1813). Ensuite, les élèves doivent effectuer le même travail sur des textes bizarres parmi lesquels celui de Lovay. Cependant, alors que l'analyse des tableaux ne pose pas vraiment de problème, le transfert vers les œuvres littéraires est difficile. Les élèves ont de la peine à procéder de la même manière, à ne s'accrocher qu'à un ou des morceaux de signification. Ils sont sans cesse animés par le désir de « tout comprendre » (1816).

Dans la leçon 3_8_Lov, l'enseignant propose des extraits de critiques littéraires sur l'œuvre de Lovay. Ils lisent ensemble un de ces extraits dans lequel la journaliste s'interroge sur la meilleure manière de lire cet auteur. Selon elle, il s'agit « d'éprouver le langage dans sa plasticité » (1808-1809) plutôt que de chercher à tout comprendre. Elle compare également l'œuvre à celles des artistes contemporains qui « mettent en avant la matérialité de la peinture et du support » (1812-1813) plutôt que ceux qui veulent représenter quelque chose. L'enseignant termine la leçon en soulignant que face à ce texte, « se demander ce qu'il représente n'est pas forcément la question pertinente » (1826-1827). Il insiste sur le fait qu'on peut « ressentir un tableau abstrait, mais pour cela il est nécessaire de changer de « mode de lecture » (1830-1831).

3. CONCLUSION

Tout se passe comme si la « pratique de déconstruction » systématique de l'avant-garde artistique « des cadres délimitant traditionnellement la frontière de l'art » serait mieux connue ou plus accessible aux élèves que la littérature de l'extrême contemporain (Heinich, 1996 : 193). En effet, les enseignants convoquent l'art dans le but de faciliter l'accès au texte de Lovay. Les œuvres d'art apparaissent ainsi comme des instruments de médiation permettant : (i) d'explicitier, une *doxa*, des croyances communes, vis-à-vis des œuvres d'art contemporaines (*primaire*), (ii) de passer d'un mode de lecture valorisant la représentation du monde « réel » à un autre mode mettant l'accent sur les dimensions poétiques et symboliques du texte (*secondaire*) et (iii) d'accéder à des formes plus élaborées et diversifiées d'expériences esthétiques. Toutefois, le transfert entre ces deux modes sémiotiques ne va pas de soi et n'est pratiquement pas explicité. L'art est présenté comme un donné qui devrait « agir » sur les élèves et provoquer une transformation. Or, s'ils réagissent de manière moins virulente face à certaines œuvres d'art contemporaines, cela ne signifie pas pour autant que les élèves ou les enseignants disposent de suffisamment d'outils leur permettant d'en maîtriser la lecture, d'établir des liens et de créer des « charnières » entre les différents modes d'expression (Lacelle, 2012 : 126).

Chloé GABATHULER
Université de Genève

BIBLIOGRAPHIE

- HEINICH, N. (1996). L'art contemporain exposé aux rejets : contribution à une sociologie des valeurs. *Hermès*, 20, 193-204.
- JAUSS, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- LEBRUN, M. & LACELLE, N. & BOUTIN J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LOVAY, J.-M. (1996). *La négresse et le chef des avalanches*. Genève : Zoé.
- NONNON, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions : les activités du français comme technique sociale du sentiment. In M. Brossard & J. Fijalkow (Ed.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (p. 92-121). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: PUR.

TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.

VYGOTSKI, L. S. (1930-1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (Ed.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 39-48). Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé.

VYGOTSKY, L. S. (2005). *La psychologie de l'art*. Paris : La Dispute.

APPRENDRE À DÉCOUPER UN RÉCIT, POUR PRODUIRE DES PLANCHES DE BD : UNE INITIATION À L'ÉCRITURE SCÉNARISTIQUE EN COURS DE FRANÇAIS

En dépit de sa légitimation en France dans les instructions officielles, depuis 1996 pour les classes de collège et 2002 pour les classes de l'enseignement élémentaire, la bande dessinée reste dans les faits le parent pauvre de l'enseignement de la littérature à l'école. Un point en particulier demeure dans l'ombre, que ce soit dans les manuels de l'école ou du collège : la production par les élèves de récit en bande dessinée. Plusieurs didacticiens et pédagogues, comme Jean-Maurice Rosier (2012 : 48-49) expriment du reste des réticences à l'égard de ce type d'activité :

La technicité et la virtuosité de la mise en forme plastique que demande ces réalisations ne relèvent pas de la performance attendue d'élèves de l'enseignement général ¹.

On sait pourtant que l'entrée par la production est une voie majeure pour l'appropriation des œuvres, et qu'il n'est pas de lecture sans articulation étroite avec l'écriture. De toute évidence c'est la dimension iconique et plastique ici qui fait problème, car elle excède le champ du cours de français. Or on se méprend très souvent sur les opérations et compétences en jeu, en se focalisant sur l'obstacle de la mimésis graphique. Je voudrais pour ma part réinscrire et re-légitimer la production de planches de BD dans le cours de français, en insistant sur une compétence essentielle, en jeu dans le processus de production : celle de l'arthrologie, définie par Thierry Groensteen ² comme la capacité à enchaîner, articuler, mettre en relation des vignettes du point de vue du sens. L'opération essentielle est le découpage : la séparation du contenu narratif en paquets et la conversion de ces derniers en vignettes, dont le contour du cadre a une fonction à la fois séparatrice et lecturale. Sur la base d'expériences menées principalement au cycle 3 de l'école élémentaire³, je montrerai que la BD constitue ainsi une chance pour modifier le rapport à l'écrit et révéler chez certains élèves des compétences d'écriture narrative que l'on ne soupçonnait pas.

1. PARTIR D'UN RÉCIT PRÉEXISTANT ET APPRENDRE À LE DÉCOUPER

Pour initier au découpage, partir d'un récit préexistant, comme la fable de La Fontaine, « Le renard et le bouc », peut s'avérer un choix judicieux en classe de CM1-CM2. Le texte propose en effet un récit vivant et ne comporte pas de difficulté linguistique majeure qui entraverait la compréhension globale de l'histoire. L'astuce du renard, qui propose de grimper sur le dos de son compère pour sortir du puits où

¹ Jean-Maurice ROSIER, La BD francophone : un leurre pédagogique en Belgique francophone . In Nicolas Rouvière (dir.), *ibid.* p. 48-49. Voir également Patrice Gentilhomme, *15 albums pour l'école*, CRDP du centre Académie Orléans-Tours, coll. « De case en classe », avant-propos p. 5.

² Thierry GROENSTEEN, *Système de la bande dessinée*. Paris : PUF, coll. « Formes sémiotiques », 1999.

³ Il s'agit de séquences d'enseignement construites et mises en œuvre par les étudiants et professeurs stagiaires dans le cadre de mémoires professionnels que j'ai dirigés à l'IUFM de Grenoble entre 2006 et 2009.