

**L'introduction de la peinture comme outil pédagogique pour
l'enseignement du romantisme : une approche d'enseignement novatrice
auprès des étudiants universitaires**

**The introduction of painting as a pedagogical tool for teaching Romanticism: an
innovative teaching approach for university students.**

Bouchra BAGHDADI

*Université d'Oran 2 Mohamed Ben
Ahmed
Laboratoire : LADICIL
(Algérie)*

baghdadi.bouchra@univ-oran2.dz

Dounia MIMOUNI-MESLEM

*Université d'Oran 2 Mohamed Ben
Ahmed
Laboratoire: LLCHA
(Algérie)*

douniamimouni@yahoo.fr

Pascal Laborderie

*Université de Reims Champagne-
Ardenne
Laboratoire : Cerep
(France)*

pascal.laborderie@univ-reims.fr

Date de réception : 30/07/2023

Date d'acceptation: 01/10/2023

Résumé :

Cet article propose d'explorer ce qui peut fonder la légitimité de l'exploitation des supports picturaux à l'université afin de faciliter l'enseignement du mouvement Romantique. Il prend pour échantillon les étudiants de troisième année à l'Ecole Normale Supérieure de Laghouat et le module : Littérature française. Notre but est d'instaurer un dialogue entre l'image et le texte littéraire du XIX^e siècle qui s'inscrivent dans le même mouvement littéraire (le romantisme) afin de mieux enseigner la philosophie dominante du moment et le courant de pensée et son évolution. Cette expérience a permis de mettre en évidence que les étudiants développent différentes compétences d'analyse et d'interprétation en fonction des caractéristiques propres à chaque support. Cette distinction souligne l'importance de proposer une diversité de supports lors de l'enseignement des mouvements littéraires, afin de stimuler chez les étudiants des compétences analytiques et interprétatives variées, adaptées aux spécificités de chaque médium.

Mots clés : compétence d'interprétation, enseignement, littérature, peinture, romantisme,

Abstract:

This article examines the legitimacy of using pictorial materials in universities to enhance the teaching of the Romantic Movement. The study is done with third-year students at the École Normale Supérieure of Laghouat and enrolled in the Literature module. By establishing a dialogue between visual images and literary texts, the aim is to better understand the prevailing philosophy of the Romantic era and its evolution. The results of this study reveal that students develop distinct analysis and interpretation skills based on the unique characteristics of each medium. This emphasizes the importance of incorporating diverse materials to stimulate students' varied analytical and interpretive abilities, tailored to the specificities of each medium.

Keywords: interpretation skills, painting, Romantic Movement, teaching.

1. Introduction

Introduire les supports picturaux dans l'enseignement du mouvement romantique à l'université algérienne est une approche originale qui s'inscrit dans une continuité des recherches sur les multilittératies et les pratiques multimodales.

La volonté de mettre l'image au service de l'enseignement de la littérature se justifie par l'omniprésence de celle-ci et sa prolifération exponentielle dans le monde actuellement. L'image sous toutes ses formes a envahi toutes les sphères de notre quotidien bouleversant ainsi le domaine de la communication humaine qui demeure désormais intrinsèquement un travail sémiotique (M. Lebrun, N. Lacelle, et J.-F. Boutin, 2013, p.73). Aujourd'hui nous sommes passés d'un mode plus traditionnel de la communication où dominait le code écrit (monomodal) à un mode plus riche, sémiotiquement parlant, où « se juxtaposent progressivement à l'écrit des représentations iconographiques/images (mode visuel), des gestes/mouvements (mode cinétique) et des sonorités de tout acabit (mode sonore) » (idem, p74) Etant donné cet accroissement rapide et cette diversité des moyens de communication, on a commencé depuis le milieu du XXe Siècle à repenser et à approfondir l'enseignement des compétences en littératie, définie comme la capacité d'une personne à «comprendre et à communiquer de l'information, oralement ou par écrit, sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2016). En 1996, le New London Group, avait le mérite d'introduire pour la première fois un concept qui dépasse celui de la littérarité classique marquée par la dominance du texte écrit et propose comme alternative le terme de « multilittératies » ou « littératies multiples »

De ce fait, tout porte à penser qu'il est temps de renouveler l'enseignement de la littérature à l'université algérienne en donnant plus d'importance aux littératies multiples et en l'occurrence à la littératie visuelle. Il s'agit donc dans cet article d'interroger de nouvelles possibilités didactiques que nous offre l'introduction de la peinture dans l'enseignement du mouvement romantique.

Notre questionnement se centre sur : Comment et dans quelle mesure la didactique de la littérature pourrait bénéficier des apports de l'image pour un meilleur enseignement du mouvement romantique en classe de FLE à l'université algérienne? Que nous permet l'introduction des supports picturaux dans le cours de littérature de faire de mieux ? De plus ? Autrement ?

Cet article propose d'explorer ce qui peut fonder la légitimité de l'exploitation des supports picturaux à l'université afin de faciliter l'enseignement du mouvement Romantique et prend pour échantillon les étudiants de troisième année à l'Ecole Normale Supérieure de Laghouat et le module : Littérature française. Notre but est d'instaurer un dialogue entre l'image et le texte littéraire du XIX^e siècle qui s'inscrivent dans le même mouvement artistique (le romantisme) afin de mieux comprendre la philosophie dominante du moment et le courant de pensée et son évolution. Nous supposons que cette méthode pourrait rendre l'enseignement de cette matière plus ludique et plus attrayant et pourrait offrir à l'étudiant plus de possibilités d'apprécier les œuvres sous différents angles. Nous supposons aussi que la critique des œuvres picturales initierait les étudiants à la critique des œuvres littéraires et participerait au développement des compétences de critique transversales entre les deux domaines.

2. Cadre théorique

Le rapport texte-image a été longtemps perçu comme un rapport hiérarchique, de supériorité/infériorité. Dans cet article, l'image et le texte littéraire sont traités avec la même importance comme deux productions autonomes ayant comme point commun le même contexte historique, le même mouvement artistique/ littéraire et/ou la même thématique. Nous nous appuyons sur la didactique de la littérature et des recherches concernant l'appréhension des textes littéraires et des arts notamment l'apprentissage de la parole sur l'art (Chabanne et Dufays, 2011). Pour l'analyse de l'image nous nous appuyons sur la définition de la littératie visuelle selon Debes, 1969.

La littératie visuelle désigne : « Un ensemble de capacités permettant à l'individu de trouver, interpréter, évaluer, créer et utiliser efficacement les images et les médias visuels. Les compétences de littératie visuelle rendent un apprenant capable de comprendre et analyser les dimensions contextuelles, culturelles, éthiques, esthétiques, intellectuelles et techniques impliquées dans la production et l'usage de matériaux visuels. » (J.L. Debes, 1969 traduit par J-P Meyer, 2014. P. 135)

Et sur l'analyse de l'image telle que décrite par Avgerinou et Ericson (1997) : « Pour l'analyse d'images, on procède généralement en quatre phases: description des éléments graphiques composant l'image, analyse de leurs combinaisons, interprétation du message communiqué et, enfin, appréciation esthétique » (M. Avgerinou et J. Ericson, 1997 dans M. Lebrun, 2015, « Les points de convergences... », paragr. 3).

3. Un bref rappel sur la correspondance entre la peinture et la littérature

« La poésie est une peinture parlante et la peinture une poésie muette », cette formule attribuée à Simonide de Céos par Plutarque¹ constitue le plus ancien témoignage de la correspondance entre l'art pictural et l'art langagier. Bien que ces deux formes d'expression artistique soient différentes dans leur technique, leur matérialité et leur mode de transmission, elles sont toutes les deux considérées comme artefacts de la réalité contribuant cote à cote à refléter les valeurs de la société dont elles s'inspirent et à façonner l'imaginaire collectif. De plus, elles peuvent se nourrir mutuellement comme c'est le cas pour Diderot, Baudelaire, Zola, et Malraux qui se faisaient critiques de l'art et ont contribué à la création de ce qu'on appelle une « contre œuvre » (Clancier, 2002 dans J-C. Chabanne, et J-L. Dufays, 2011. L'écrit sur l'art paragr.3) ou encore des peintres qui ont choisi de représenter des textes littéraires sur leurs toiles tels que Gustave Doré pour les romans de Charles Dickens ou les peintures de Salvador Dali inspirées de la poésie de Federico Garcia Lorca.

Cette interpénétration entre la littérature et la peinture ne se limite pas aux thématiques traitées, mais elle s'étend vers les moyens formels auxquels ont recours les artistes et les écrivains (I. L'Italien-Savard, 2011. P.30) qui ont souvent été liés par des mouvements artistiques communs, par exemple : Les artistes surréalistes ont cherché à exprimer l'inconscient et l'irrationnel en utilisant des juxtapositions inattendues. Les écrivains surréalistes, tels qu'André Breton et Paul Éluard ont utilisé une technique similaire dans leur écriture, en créant des poèmes qui semblaient délibérément absurdes et incohérents. De ce fait, l'étude des œuvres littéraires et artistiques appartenant au même mouvement artistique peut être une expérience enrichissante qui permet de mieux comprendre l'histoire de l'art et de la littérature et d'élargir les horizons culturels des étudiants car « l'observation des chemins différents qu'empruntent peintres et écrivains pour arriver au même but aide à mieux saisir l'importance des caractéristiques formelles des œuvres, qui en somme demeurent le fondement même d'une œuvre d'art, sa dimension unique et originale. » (Ibid. P.30).

4. La peinture dans la didactique du FLE

C'est en se rendant compte de cette relation étroite entre peinture et littérature que sont nées dans le champ de la didactique des langues, des études croisées sur les langages et les arts visuels ; dès lors, on a vu l'émergence d'un conglomérat de notions comme : la didactique de l'image, Les interartistiques, la lecture de l'image, la dichotomie texte /image ou littérature /

¹F. Pontani et M. Meeusen, (2018). *Plutarque, Oeuvres Morales : Tome XIII, 1ere Partie : Traite 59 (Bude Plutarque) (French Edition)* (1^{re} éd.). Les Belles Lettres.

peinture. Les propositions sur l'exploitation de l'image en classe de langue se multiplient depuis une vingtaine d'années (B. Vouilloux, (2011), J-C. Chabanne et J-L. Dufays, (2011), M-S.Claude, (2015), I.L'Italien-Savard, (2011), C. Muller, et N. Borgé, (2020), M. Richard, et N. Lacelle, (2020)) invitant à repenser les frontières disciplinaires traditionnelles entre les créations artistiques et littéraires et à élargir les pratiques esthétiques des apprenants. Cet intérêt pour l'instauration d'un dialogue entre les arts a été traduit dans certains pays comme la France par des directives institutionnelles. Responsable de la construction de la culture humaniste des apprenants et considéré comme un des piliers du Socle commun des connaissances (MEN, 2006), l'enseignement artistique s'inscrit en France dans un programme qui s'étale de l'enseignement préscolaire à la fin du secondaire et qui « concerne au moins six grands domaines artistiques : les arts de l'espace, les arts du langage, les arts du quotidien, les arts du son, les arts du spectacle vivant, les arts du visuel » (MEN, 2008)

Dans son article publié en 2015, Marie-Sylvie Claude a mené une étude comparative sur les conduites de commentaire des élèves de troisième et de seconde selon la variable peinture/littérature et selon la variable du contexte socioculturel. Le corpus comportait des commentaires écrits de 350 élèves de l'académie de Créteil à qui on a demandé d'écrire, selon la même consigne et dans les mêmes conditions, un bref commentaire sur une reproduction picturale et un autre sur un texte littéraire. Les résultats de cette étude ont montré que « les élèves réussissent mieux à commenter conformément aux normes scolaires la peinture que la littérature et que cette inégalité est plus nette dans les établissements à recrutement plus populaire. »(M-S.Claude, 2015. P.108). Cette constatation souligne l'importance de l'approche multidisciplinaire dans l'enseignement de la littérature. En utilisant la peinture comme point d'entrée, les étudiants peuvent développer des compétences d'observation et d'interprétation qui les aideront à aborder le texte littéraire de manière plus éclairée.

5. Méthodologie

Nous avons procédé à la sélection de deux supports littéraires, le premier est extrait de la séquence recommandée par l'enseignant, tandis que le deuxième, bien qu'inclus dans notre choix, n'est pas répertorié dans le descriptif initial du module ; Il s'agit respectivement de : *Mémoires d'Outre-tombe* de René de Chateaubriand, (1841) et du poème : « *Océano Nox, les rayons et les ombres* de Victor Hugo (1840)».

Le choix des supports picturaux a été conditionné par celui des textes littéraires. Nous avons sélectionné des tableaux romantiques, qui représentent des scènes proches de celles décrites par les auteurs ou qui réfèrent aux mêmes caractéristiques/ thématiques du mouvement. Il s'agit des tableaux de : Caspar David Freidrich, [Voyageur contemplant la mer de nuages], [peinture], (1818), François-Valentin GAZARD, *Une tempête*, [peinture], (1800).

Nous avons réparti les différents corpus selon la variable texte/ image comme suit :

Texte littéraire	Peintures
extrait du roman <i>Mémoires d'Outre-tombe</i> de René de Chateaubriand, (1841)	Caspar David Freidrich, [Voyageur contemplant la mer de nuages], [peinture], (1818)
Victor Hugo (1840), « <i>Océano Nox, les rayons et les ombres</i> .	François-Valentin GAZARD, <i>Une tempête</i> , [peinture], (1800)

Après avoir enseigné le romantisme et ses caractéristiques aux étudiants, ainsi que les bases de l'analyse de l'image, nous avons déterminé s'ils ont une préférence pour l'apprentissage de ce mouvement à travers les textes ou les images et si leur compréhension et leur capacité à identifier ses traits caractéristiques sont meilleures avec l'une ou l'autre de ces formes d'expression. Afin d'y parvenir, on les a scindés en trois groupes deux groupes de huit et un groupe de neuf. En vue d'éviter d'avoir des groupes homogènes, les étudiants ont pioché au hasard le groupe auquel ils devaient y appartenir sauf le dernier étudiant à qui on a demandé de rejoindre le troisième groupe afin d'assurer une répartition équilibrée. Pour chaque groupe on a proposé une série d'activités stimulantes et comparatives où ils ont pu analyser à la fois des tableaux romantiques et/ou des extraits de textes littéraires représentatifs de cette période. Les étudiants sont encouragés à identifier les thèmes communs, les émotions transmises et les techniques utilisées dans les deux créations artistiques. Cette approche multidisciplinaire vise à approfondir leur connaissance du romantisme en explorant les nuances et les subtilités qui émergent à travers les différents médias artistiques, à leur offrir une vision plus complète de ce mouvement et à rendre le cours plus attrayant et plus ludique.

Le groupe	Le corpus	L'objectif
		Le premier groupe est un « groupe-témoin ». Son activité consiste à analyser le texte littéraire en suivant les mêmes démarches comme dans

Le premier groupe (8 étudiants)	extrait du roman <i>Mémoires d'Outre-tombe</i> de René de Chateaubriand, (1841)	un cours « traditionnel » à savoir : le repérage des procédés formels d'écriture puis construction de sens et interprétation. Les résultats obtenus par ce groupe représentent le repère qui va nous permettre de faire une comparaison avec les deux autres groupes selon la variable : texte littéraire / peinture. Par conséquent, nous pouvons juger si le recours à l'image fixe (peinture) a aidé ou non les étudiants à mieux saisir les caractéristiques formelles des œuvres romantiques.
Le deuxième groupe (8 étudiants)	Caspar David Freidrich, [Voyageur contemplant la mer de nuages], [peinture], (1818)	Les étudiants de ce groupe sont appelés à analyser la peinture de Caspar David Friedrich. Le but est de voir si les étudiants réussissent mieux l'analyse de l'image et s'ils éprouvent plus de facilité à faire ressortir les traits dominants du courant artistique en s'appuyant sur un support pictural.
Le troisième groupe (neuf étudiants)	-Victor Hugo (1840), « <i>Océano Nox, les rayons et les ombres.</i> -François-Valentin GAZARD, <i>Une tempête</i> , [peinture], (1800)	les étudiants du troisième groupe doivent choisir entre analyser une image ou analyser un texte puis justifier leur choix. Cela nous a permis de savoir comment les étudiants perçoivent la difficulté de la lecture de l'image et celle du texte. Pour cela, nous avons essayé au maximum d'opter pour des supports qui se rapprochent le plus du côté formel et thématique. La consigne est aussi formulée de la même manière que ce soit pour la peinture ou pour le texte littéraire afin d'inviter les étudiants à se focaliser uniquement sur le corpus à choisir.

Nous avons élaboré pour chaque groupe une grille d'évaluation indiquant les critères de la réussite. En fonction du degré de conformité aux réponses attendues nous avons pu déterminer le pourcentage de réussite ou d'échec pour chaque groupe. Ensuite, nous avons procédé à une comparaison des résultats en fonction de la variable texte littéraire/peinture. Pour le troisième groupe nous avons aussi analysé le nombre d'étudiants ayant opté pour le texte littéraire et du nombre d'étudiants ayant choisi la peinture, ainsi que leurs justifications respectives.

6. Analyse et discussion

Les résultats de la présente étude ont révélé des différences significatives dans les approches adoptées par les étudiants des trois groupes. Cette constatation est importante car elle suggère que le choix du support (image ou texte) a une influence sur la manière dont les étudiants approchent et analysent les différents contenus, sur leur capacité à repérer les caractéristiques du romantisme dans le support donné, ainsi que sur leur aptitude à argumenter et étayer leurs interprétations.

a) La gestion du temps

Premièrement, Il est intéressant de remarquer que parmi les étudiants qui ont analysé les tableaux soit (le groupe 2 et une partie du groupe 3), 11 sur 13 ont réussi à terminer avant la fin du temps imparti. Nous excluons de notre décompte une étudiante du troisième groupe qui a décidé de ne pas effectuer le choix entre l'analyse du texte et celle de l'image. En revanche, parmi les étudiants qui ont analysé les textes littéraires, seulement 7 sur 11 ont réussi à respecter le délai. Cela peut être attribué à une perception commune selon laquelle l'image est universelle et que sa lecture se fait naturellement.

« Plusieurs raisons expliquent cette impression de lecture « naturelle » de l'image, tout au moins de l'image figurative. En particulier, la rapidité de la perception visuelle ainsi que la simultanéité apparente de la reconnaissance de son contenu et de son interprétation. » (Joly, M., & Martin, J. 2021. P.39).

En d'autres termes, les informations visuelles contenues dans une image peuvent être saisies plus rapidement que les idées et les nuances présentes dans un texte écrit. Cependant, il faut noter que l'image « n'est ni universelle ni monosémique. » (Demougin, F. 2012, p.107)

b) Les approches analytiques

Il est remarquable de constater que presque tous les étudiants qui ont réalisé l'analyse des images ont choisi d'organiser leurs écrits sous forme de paragraphes, dans lesquels ils ont répondu aux questions posées et interprété les éléments de la peinture. Cette approche démontre leur volonté de structurer leurs idées de manière détaillée et de fournir des réponses complètes. En utilisant des paragraphes, ils ont pu diviser leurs observations en différentes parties, permettant ainsi une meilleure clarté et une progression logique dans leur raisonnement. C'est ce qu'on remarque dans la réponse de Nourhene qui a analysé le tableau de Caspar David Friedrich:

« C'est une image qui exprime pleins de sentiments, il y a la touche de romantisme qui représente une pensée d'un voyageur. Ce voyageur est le noyau ou bien l'élément principal de ce tableau, il est au centre de l'image, représenté de dos, donc il est inconnu, il n'y a pas d'identification. »

Ou dans la réponse de Kawthar : « le fait que le voyageur soit seul sur ce sommet souligne le thème de la solitude romantique, le voyageur représente l'individu face à la grandeur et à la puissance de la nature. », Bochra quant à elle a écrit : « Dans ce tableau l'artiste a fait ressortir sa solitude et sa mélancolie, sa tristesse et sa peur. La partie qui nous le montre est son regard

qui est tourné vers l'inconnu et l'atmosphère sombre avec les nuages denses. », « Le voyageur peut avoir une réflexion profonde sur sa propre vie et son parcours qui peut être inconnu et les obstacles de la vie devant de lui. »

Les étudiants de ce groupe ont réussi à aller au-delà d'une simple description des éléments visuels de la peinture. Ils ont pu interpréter les choix artistiques, saisir les significations symboliques présentes dans l'œuvre et développer des arguments solides pour étayer leurs interprétations.

Ensuite, parmi les étudiants qui ont analysé le texte de Chateaubriand 5 sur 8 ont préféré organiser leurs écrits sous forme de points, dans lesquels ils ont répondu de manière synthétique aux questions posées. Par exemple, Nassira a écrit « Dans cet extrait, c'est Chateaubriand qui parle. », « Il parle d'une promenade et des réflexions qu'il avait fait », « par un texte narratif. », « L'auteur éprouve une sorte de tristesse et de nostalgie et il a l'impression de vouloir tout laisser tomber et s'éloigner (la tristesse que j'éprouve, des jours perdus...) » Rihab de son côté a écrit : « Chateaubriand voulait nous transmettre son état d'âme malheureux avec une volonté extrême de s'enfuir, mais de quoi ? du temps ! ». Wafa quant à elle a répondu :

« Le narrateur se trouve dans un état d'esprit mélancolique et nostalgique, les termes qui le prouvent sont : les descriptions du ciel d'automne, du vent froid et du chant de la grive. Il exprime la sagesse qu'il a acquise au fil du temps. »

À partir de cette analyse, il ressort que les étudiants de ce groupe ont adopté une démarche qui consiste à relever attentivement les termes et les expressions présents dans le texte, puis à les expliquer. Par conséquent, Ils ont privilégié une approche analytique et factuelle en s'attachant à comprendre le sens littéral du texte et à clarifier les intentions de l'auteur telles qu'exprimées dans les mots choisis.

En mettant l'accent sur l'explication, ces étudiants ont négligé l'aspect de l'interprétation personnelle, qui implique de faire appel à leurs propres émotions, expériences et perspectives pour donner du sens au texte. Ceci peut renvoyer aux :

« Problèmes d'interprétation programmés par le texte [qui] renvoient aux lieux d'imprécision du texte, aux blancs du texte qu'il faut combler pour le comprendre. Ces difficultés réclament du lecteur un traitement de l'incertain, un traitement qui repose sur les droits du lecteur mais qui respecte les droits du texte.» (B. Lavieu-Gwozdz et T. Pagnier, 2022 P.59).

De même que cette difficulté d'aller au-delà du sens explicite des phrases peut être placée du côté du lecteur qui se contente de la première signification donnée par le texte surtout quand ce dernier n'est pas résistant² et ne pose pas un problème de compréhension.

Mais il n'en demeure pas moins que certains étudiants ont réussi à fournir des analyses plus détaillées et approfondies. Comme Imen qui a écrit :

« Chateaubriand aborde l'écoulement du temps avec une connaissance de sa nature éphémère, car il réalise que le temps passe vite et que la vie est limitée, le narrateur réfléchit sur quand il a commencé à écrire ses mémoires et où il les finira. »

Fatima a mentionné que :

« L'écoulement du temps joue un rôle crucial dans cet extrait car il est l'origine des souvenirs et des réflexions du narrateur. Il sait que le temps passe vite et qu'il ne peut plus rien apprendre à nouveau il est ainsi confronté à la nostalgie et à la mélancolie. »

c) **L'impact des consignes**

Les étudiants du premier groupe qui ont analysé uniquement le texte littéraire avaient plusieurs questions directes dont les réponses sont évidentes, par exemple : qui parle ? De quoi ? Que ressent le narrateur ? Pourquoi ? A quel moment intervient le changement ? On remarque que ces questions étaient insuffisamment explicites quant à l'objectif recherché par l'enseignante et ce malgré son intention de diriger les étudiants vers quelques caractéristiques du courant romantique tels que : le lyrisme, l'expression des sentiments, la mélancolie due à la désillusion et au sentiment du mal du siècle, le rôle du temps et de la nature. En raison de cela, les étudiants ont donné des réponses simples et directes qui correspondent aux questions posées sans explorer les subtilités ou les nuances qui pourraient être impliquées dans les consignes.

De leur côté, les participants du deuxième groupe ont été incités à réfléchir de manière plus critique et à élaborer des arguments solides pour étayer leurs points de vue ; ils avaient des

² D'après C. Tauveron (1999), un texte « résistant » est : soit « réticent » : il garde une partie de l'information et pose alors des problèmes de compréhension, soit « proliférant » : plusieurs pistes sont esquissées à l'intérieur de l'œuvre ou à la fin ; ces textes posent alors des problèmes d'interprétation. Cité dans B. Lavieu-Gwozdz, et T. Pagnier, (2022). *L'implicite des visées d'apprentissage dans les supports pédagogiques*. Le français aujourd'hui, 218, 57-70. <https://doi.org/10.3917/lfa.218.0057>

questions plus ouvertes qui stimulaient leur réflexion, les incitaient à formuler des hypothèses et à approfondir leurs analyses, tels que : Quelles parties du tableau l'artiste a-t-il fait ressortir ? Pourquoi? Que peut ressentir le personnage que nous voyons de dos ? Que peut symboliser le fait qu'il soit seul sur ce sommet ? Dans l'ensemble, en les encourageant à développer leurs idées et à les étayer, les questions ont favorisé une compréhension approfondie de l'image et ont contribué à l'enrichissement de leurs analyses.

En ce qui concerne le troisième groupe, Sur neuf étudiants, cinq ont opté pour l'analyse de la peinture, tandis que trois ont choisi le poème et une étudiante a commenté les deux en même temps. En comparaison, les étudiants de ce groupe bien qu'ayant une seule consigne identique pour les deux supports, ont néanmoins adopté les mêmes approches analytiques que les deux premiers groupes, à savoir analyse approfondie de la peinture et lecture factuelle du poème. C'est ce qu'on constate dans la réponse de Samah qui a choisi d'analyser la toile de François-Valentin GAZARD :

« Le ciel occupe une grande partie de ce tableau, le peintre utilise des couleurs allant du noir et du bleu nuit (des couleurs froides qui exprime l'injustice et la tristesse) au milieu de ces couleurs on trouve des couleurs chaudes comme le bleu ciel qui exprime l'espoir et la douceur. »

Ou encore dans la réponse de Nardjis qui a écrit : « On peut observer des personnages sur le bateau. Ils sont très agités et paniqués, cherchant à se protéger du vent et des vagues. Ces attitudes expriment la faiblesse humaine face aux forces naturelles. »

En revanche, les étudiants ayant choisi le poème étaient plus brefs dans leurs analyses comme Hamza qui a rédigé : « Le poème souligne la puissance de l'océan, capable de tout balayer sur son passage. », Nawel : « C'est un poème qui nous permet de réfléchir sur la mort en mer et sur le fait que toutes les personnes qui nous connaissent disparaissent à leur tour et nous finissons par être oublier nous aussi. »

Il est aussi intéressant de voir comment un seul étudiant peut interpréter de deux manières différentes une peinture et un texte littéraire c'est ce qu'on a constaté chez Céline, une excellente étudiante, qui n'a pas voulu choisir entre le poème et la peinture. En lisant les deux commentaires on remarque qu'elle a pris le temps de décortiquer la peinture et d'apprécier des détails minutieux que la plupart des spectateurs ne remarquent pas :

« On peut noter certains détails symboliques. Par exemple le voile du bateau est déchiré par le vent ce qui peut être interprété comme un signe de faiblesse et de danger. Les couleurs sombres utilisées pour la tempête renforcent l'idée du danger et de l'événement dramatique. »

Quand elle parle du poème, elle tend à synthétiser ces propos : « Dans le deuxième couplet du poème l'auteur se concentre sur les marins, il décrit leur courage face aux tempêtes et aux dangers de la mer ainsi que leur solitude quand ils sont loin de chez eux. »

Les résultats du troisième groupe étaient plus intéressants, car les étudiants n'avaient qu'une seule consigne à respecter à la fois pour le poème et l'image. C'est pour cela que la disparité dans les niveaux d'analyse était plus significative car elle souligne l'impact potentiel de la nature du support sur le niveau de détails fourni dans les commentaires.

Cette différence dans le niveau d'analyse entre ceux qui ont choisi d'étudier la peinture et ceux qui ont privilégié le poème peut-être attribué à plusieurs facteurs. Les étudiants peuvent avoir ressenti moins de contraintes lors de l'analyse de l'image que dans un texte littéraire car ils ne semblaient pas être très préoccupés par l'intention du peintre par rapport aux lecteurs du texte littéraire qui voulaient expliquer ce que l'auteur a dit. Pour pouvoir tirer des conclusions plus solides, il est intéressant d'explorer davantage les raisons sous-jacentes de cette disparité dans les niveaux d'analyse entre le texte et l'image. Une enquête plus approfondie sur les attitudes, les expériences antérieures et les perceptions des étudiants pourrait fournir des informations supplémentaires pour comprendre ces résultats.

d) L'identification des caractéristiques du mouvement romantique :

Les tableaux ci-dessous représentent les résultats globaux des trois groupes, fondés sur des grilles préétablies qui mettent en évidence les caractéristiques intrinsèques du romantisme présentes dans les différents supports que les étudiants doivent analyser. Ces résultats reflètent la manière dont les étudiants ont identifié et relevé ces caractéristiques.

Le premier groupe

Descripteurs		Evaluation des réponses des élèves		
		Réussite sans erreur	Réussite avec erreurs	Echec
01	<i>Le registre lyrique, l'expression de soi</i>	8	-	-

02	<i>Le questionnement intérieur : l'introspection</i>	2	6	-
03	<i>La nature personnifiée qui incite à la méditation</i>	-	5	3
04	<i>Le désenchantement et la désillusion</i>	-	8	-

5 sur 8 des étudiants de ce groupe ont opté pour une méthode d'analyse pratiquement similaire, axée sur l'explication du texte. Par exemple, Samira a identifié quelques caractéristiques du romantisme présents dans le texte, mais pour argumenter elle a préféré le repérage des champs lexicaux.

« Ce texte appartient au courant romantique car il est caractérisé par : - l'utilisation des mots de la nature comme : le ciel, un vent froid, le soleil, l'oiseau. L'auteur montre ses sentiments et la nostalgie au passé : tristesse, triste, souvenir. »

La même remarque pour Rihab qui a écrit :

« A travers ces termes : temps, fuite, tristesse... on comprend que le thème par excellence est le temps qui par son rôle fait renaitre les souvenirs en leurs donnant une place dans la mémoire mais aussi dans la réflexion, on peut voir dans l'écrit de Chateaubriand un état d'âme unique».

Chaimaa et Fatima se sont contentées de citer les caractéristiques sans apporter d'explication.

Le deuxième groupe

Descripteurs		Evaluation des réponses des élèves		
		Réussite sans erreur	Réussite avec erreurs	Echec
01	<i>L'importance du personnage</i>	8	-	-
02	<i>La solitude du personnage</i>	8	-	-
03	<i>Le rapport à la nature</i>	-	8	-
04	<i>Les sentiments (la mélancolie)</i>	-	5	3

Lorsqu'on compare les résultats de ce groupe avec ceux du premier, on observe une similarité générale. Cependant, la différence la plus notable réside dans l'interprétation et l'argumentation qui sont plus abouties dans ce groupe.

Par exemple, Maroua a écrit : « le voyageur solitaire représente l'individu face à la grandeur de la nature. » et elle a ajouté pour conclure : « Dans ce tableau Caspar David Friedrich nous invite à méditer sur l'existence humaine et à réfléchir sur sa place dans l'univers. Il exprime l'idée romantique de la recherche de soi et la relation entre l'homme et la nature. » De son côté Kawthar a écrit : « d'après ce tableau, on peut comprendre certains éléments du mouvement romantique : l'importance des émotions, l'individualité et la nature et sa représentation sauvage et sublime car elle est belle mais fait peur en même temps. » Bochra a rédigé :

« Ce tableau appartient au mouvement romantique où l'artiste utilise la nature pour exprimer son état. Ce mouvement est connu par les émotions et la tristesse et la mélancolie des jeunes, les artistes cherchaient la liberté et cherchaient à exprimer tout cela en utilisant des symboles comme la solitude. »

Le troisième groupe

Nous remarquons qu'un étudiant de chaque groupe a réussi à traduire le rapport de l'homme à la nature tel qu'il est présenté dans le support et en faisant le lien avec le mouvement artistique. Un étudiant du premier groupe a échoué car il s'est contenté de réciter ce qu'il avait appris pendant le cours, sans effectuer une véritable analyse du poème. Les résultats de ce groupe étaient satisfaisants, presque tous les étudiants ont compris, à des échelles différentes, que les deux auteurs ont cherché à capturer la grandeur et la puissance de la nature à travers leurs œuvres. Ils ont pu souligner ou seulement insinuer que la nature était perçue comme une force puissante et indomptable, capable d'inspirer des émotions intenses et de provoquer une réflexion profonde sur la condition humaine à travers l'explication du contraste entre la fragilité humaine et la grandeur de la nature. Par exemple on lit chez Nawel : « plusieurs termes montrent que l'océan porte malheur à l'homme [...] le face-à-face entre l'océan et l'homme finit toujours par détruire l'homme. »

e) L'interprétation personnelle

Il a été observé que les étudiants ayant analysé le texte littéraire ont adopté une approche axée sur la lecture objectivée (S. Ahr, 2014) et méthodique, ce qui leur a permis de maintenir une certaine distance par rapport aux œuvres analysées. Par exemple, Nassira a écrit : « Le

Nombre d'étudiants	Le support choisi		Evaluations des réponses des étudiants		
	Le texte	L'image	réussite	Réussite avec erreur	échec
04	×		1	2	1
06		×	1	5	-

changement intervient lorsque le narrateur est tiré de ses réflexions par le chant d'une grive. Ce chant le transporte dans le passé ravivant ses souvenirs d'enfance et le faisant oublier les catastrophes dont il a été témoin. ». De ce fait, ils étaient moins engagés d'un point de vue personnel et affectif. En revanche, les étudiants qui ont analysé les images ont manifesté une plus grande subjectivité dans leurs écrits en se l'appropriant et en lui attribuant des significations personnelles. En voici quelques exemples :

- Marwa (le tableau de Caspar David Friedrich) :

« J'interprète les trois montagnes devant lui comme une métaphore des trois étapes de la vie. La première montagne est l'enfance : les nuages obscurcissent presque la vision de cette dernière. Elles obscurcissent un peu la deuxième montagne, cela veut dire que plus on grandit on oublie les souvenirs les plus anciens. »

- Nourhene (le tableau de Caspar David Friedrich) :

« Le personnage que nous voyons de dos peut être un chasseur, la façon dont il est debout, un pied devant et un pied en arrière montre qu'il ressent de la fierté. Aussi je pense que le fait d'aller au sommet de la montagne avec des vêtements élégants avec une baguette présente qu'après les souffrances, mélancolie, il veut se reposer. »

- Bochra (le tableau de Caspar David Friedrich) : « le voyageur peut avoir une réflexion profonde sur sa propre vie et son parcours qui peut être inconnu et les obstacles de la vie devant de lui. »

- Samah (une tempête de F-V Gizard) :

« Le village qui reçoit les rayons du soleil, ces rayons expriment la richesse et la beauté de la vie des riches (le village exprime les châteaux des riches). Au tour de ce village, on trouve des montagnes qui désignent les limites entre les riches et les ouvriers qui eux portent des vêtements misérables et qui travaillent au milieu de la tempête. Cette scène exprime leurs souffrances, la pauvreté et la dominance des riches sur eux. »

Cette expérience en classe a révélé que les étudiants qui ont analysé les images étaient animés par une quête de l'implicite, cherchant à comprendre le message dissimulé derrière le langage visuel. De ce fait, ils donnaient plus d'importance à la dimension connotative³ de

³ On fait référence aux les concepts sémiologique de dénotation/connotation tels qu'expliqués par Roland Barthes dans *Rhétorique de l'image*. In: Communications, 4, 1964. Recherches sémiologiques. pp. 40-51;

l'image et faisaient preuve d'un esprit critique qui les a motivés à fournir davantage d'arguments pour étayer leurs interprétations. Tandis que les lecteurs du premier groupe en restaient fréquemment à décoder le sens dénotatif des mots. Ceci peut être expliqué par le fait que « L'image est, par la polysémie de ses signes qui montrent et ne disent pas, un formidable déclencheur de parole et d'écriture. » (G Di Rosa, J-A Huynh, 2008, p. 7)

La liberté que ressent un spectateur de la peinture par rapport au lecteur d'un texte littéraire dépend de la nature même de ces deux supports : « Alors que même si la participation du lecteur est nécessaire, le verbal présente certains jalons incontournables et évidemment intentionnels. » (M-S Claude, 2014. P109) Cependant, « Le tableau présente certes généralement des jalons au parcours du regard mais laisse néanmoins toujours au spectateur plusieurs possibilités d'enchaînements [...] Le tableau de peinture rend donc à proprement parler visible la pluralité des approches possibles.» (Marin, 1971, *ibid.*, p. 109).

f) L'identification des préférences

Le support	La justification du choix
Le poème	j'ai choisi le poème parce qu'il me plaît, j'aime bien travailler sur des textes écrits car je trouve qu'ils sont touchants. Le poète peut transmettre ses sentiments facilement (le message passe vite).
	J'ai choisi ce poème car il évoque la tragédie des marins et des capitaines. Les vers expriment le sentiment d'une grande tristesse et de doute quant au destin de ces marins.
	j'ai choisi ce poème parce que le titre m'a attiré et ma curiosité m'a mené à découvrir c'est quoi « Océano Nox » et pourquoi Victor Hugo a choisi cette expression et c'est quoi son objectif ?
La peinture	je crois que la peinture est plus claire, compréhensible pour l'interprétation. j'ai adoré cette peinture car elle contient beaucoup de sentiments du mal du siècle, ce tableau est un mélange entre l'espoir et l'injustice.
	Je pense que le tableau donne plus d'informations et de significations que le poème
	A partir de l'image, l'artiste peut faire passer le message mieux qu'à partir d'un texte
	Je crois que la peinture est plus claire et compréhensible pour l'interprétation. Ainsi que la peinture est l'art de la beauté. Pour la tempête de François-Valentin Gazard, j'ai adoré car elle contient beaucoup de sentiments du mal du siècle. [...]
	Je crois que la peinture est plus facile à comprendre que le poème, la langue du poème est difficile à comprendre, il faut avoir un niveau très élevé pour le comprendre en plus la peinture est facile, tout le monde peut connaître son thème.

En dernier lieu, les étudiants qui ont opté pour l'analyse de la peinture étaient principalement motivés par la facilité de compréhension des éléments visuels présents dans l'image, tandis que ceux qui ont choisi le poème étaient davantage motivés par le thème abordé dans le texte

littéraire. L'enseignant peut tirer parti de cette constatation pour élaborer des activités pédagogiques plus efficaces lors de l'enseignement du romantisme en proposant une diversité d'approches qui combinent l'utilisation de peintures, entre autres, l'exploitation de textes littéraires. Une approche possible serait de commencer par enseigner les caractéristiques du romantisme en utilisant des images, puis de proposer des textes littéraires pour approfondir davantage l'apprentissage.

7. Conclusion

En conclusion, notre étude vise à établir un dialogue entre l'image et le texte littéraire qui font partie du même mouvement romantique afin de mieux appréhender la philosophie dominante de l'époque et l'évolution de ce courant de pensée. En utilisant des œuvres littéraires et des peintures comme supports pédagogiques, notre intention était de transmettre les principes fondamentaux du mouvement romantique et d'éveiller chez les étudiants une conscience des correspondances entre la peinture et la littérature, tout en tenant compte de la singularité de leurs modes d'expression respectifs.

Tout au long de notre recherche, nous avons tiré des constatations significatives de l'expérience menée avec les trois groupes d'étudiants. Les résultats ont mis en évidence que les étudiants qui ont analysé la peinture étaient capables d'identifier les caractéristiques du romantisme présentes dans le support et ont fourni des analyses plus approfondies, une argumentation plus solide et des interprétations plus personnelles. En comparaison, les étudiants qui ont analysé le texte littéraire ont également été capables d'identifier certaines caractéristiques du romantisme, mais leurs analyses étaient souvent moins détaillées et leurs interprétations moins personnelles. Cela est peut-être dû aux consignes de lecture qui accompagnaient le texte, mais comme nous l'avons constaté avec les étudiants de troisième groupe qui n'avaient qu'une seule consigne identique pour le texte littéraire et la peinture, il est clair que la consigne n'a pas été un facteur déterminant pour ce groupe. Au contraire, c'est la nature du support qui a eu un impact significatif.

Cette expérience a permis de mettre en évidence que les étudiants développent différentes compétences d'analyse et d'interprétation en fonction des caractéristiques propres à chaque support.

Cette distinction souligne l'importance de proposer une diversité de supports lors de l'enseignement des mouvements littéraires, afin de stimuler chez les étudiants des

compétences analytiques et interprétatives variées, adaptées aux spécificités de chaque médium en permettant de contribuer à l'acquisition des compétences en littératies multiples (textuelle et visuelle) ainsi que des compétences en translittératies :

« qui désigne l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux (S. Thomas, 2006 cité dans O. Le Deuff, (2014). P. 56)

En introduisant des images et des textes littéraires, les étudiants ont été exposés à des formes d'expression artistique différentes, ce qui a stimulé leur curiosité et leur intérêt et a aussi permis de rompre avec la monotonie et d'apporter de la nouveauté dans l'apprentissage. Cela a également encouragé les participants à développer des compétences d'analyse adaptées à différents types d'œuvres d'art.

Cette démarche favorise le développement d'une compréhension globale et nuancée du romantisme, en permettant aux étudiants d'explorer les correspondances et les interactions entre les différents modes d'expression artistique. Ainsi, en adoptant une approche intégrée et en mettant en valeur les spécificités de chaque support, les enseignants peuvent favoriser une compréhension plus profonde et une appréciation plus riche des mouvements littéraires, permettant aux étudiants d'acquérir une culture littéraire et artistique solide.

Bibliographie :

- B. Lavieu-Gwozdz, et T. Pagnier, (2022). *L'implicite des visées d'apprentissage dans les supports pédagogiques*. Le français aujourd'hui, 218, 57-70. <https://doi.org/10.3917/lfa.218.0057>
- B. Vouilloux, (2011). *Le tournant « artiste » de la littérature française : écrire avec la peinture au XIXe siècle*. Dans Editions Hermann eBooks.
- C. Muller, et N. Borgé, (2020). *Aborder l'oeuvre d'art dans l'enseignement des langues* - Ebook. Didier.
- F. Demougin, (2012). Image et classe de langue: quels chemins didactiques? LINGVAEVMARENA, VOL. 3 - ANO 2012 - 103 - 115
- F. Pontani et M. Meeusen, (2018). Plutarque, Oeuvres Morales : Tome XIII, 1ere Partie : Traite 59 (Bude Plutarque) (French Edition) (1re éd.). Les Belles Lettres.
- G. Di Rosa, et J. Huynh, (2008). *Présentation*. Le français aujourd'hui, 161, 3-8. <https://doi.org/10.3917/lfa.161.0003>
- I. L'Italien-Savard, (2011). *Littérature et peinture : un couple bien assorti pour faciliter l'enseignement des œuvres littéraires du XIXe siècle*. Québec français, (161), 30–36.

- J-C. Chabanne, J-L. Dufays (2011). *Parler et écrire sur les œuvres : une approche interdidactique des enseignements artistiques : contours et enjeux d'une problématique*. Repères
- J-P. Meyern (2014). *Pour une littéracie visuelle*. In: Spirale. Revue de recherches en éducation, n°53, 2014. Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages. pp. 133-144;doi : <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1055>
- M. Claude, (2014). *Commenter la peinture et la littérature : quels apports de la recherche pour la formation des enseignants ?* Recherche et formation, 77, 103- 115.
- M. Joly, et J. Martin, (2021). *Introduction à l'analyse de l'image* - 4e éd. Armand Colin.
- M. Lebrun, (2015). *LA LITTÉRATIE VISUELLE : GENÈSE, DÉFENSE ET ILLUSTRATION*. Revue de recherches en littératie médiatique multimodale, 2. <https://doi.org/10.7202/1047307a>
- M. Lebrun, N. Lacelle, et J.-F. Boutin, (2013). *La littératie médiatique à l'école : une (r)évolution multimodale*. Globe, 16 (1), 71–89. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>
- M. Richard, et N. Lacelle, (2020). *Croiser littératie, art et culture des jeunes*. PUQ
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2006). « Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation ». JO, n° 160 du 12 juillet 2006, p. 10396, texte n° 10.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts ». BOÉN, n° 32 du 28 août 2008.
- N. Lacelle, L. Lafontaine, A.C. Moreau, et R. Laroui, (2016). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et transfert en littératie. <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/>
- O. Le Deuff, (2014). *Translittératie et transmédia: Quelles compétences pour de nouvelles productions « délivrées » ?*. Les Cahiers du numérique, 10, 55-72. <https://doi.org/10.3166/LCN.10.3.55-72>
- R. Barthes, (1964). *Rhétorique de l'image*. In: Communications, 4, 1964. Recherches sémiologiques. pp. 40-51
- S. AHR. (2014). *L'enseignement de la littérature aux cycles 2, 3 et 4 : quelles orientations, pour quels enjeux ?* Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

La biographie des auteurs :

- Doctorante en deuxième année en didactique de français langue étrangère, **Bouchra BAGHDADI** est une enseignante de français au niveau secondaire. Elle détient un diplôme de l'ENS de Laghouat, obtenu en 2020, ainsi qu'un master en didactique du français en 2021. Son projet de recherche doctoral se concentre spécifiquement sur l'enseignement de la littérature française et francophone dans le contexte universitaire. Son objectif est de découvrir et d'explorer des stratégies et des méthodes innovantes qui favorisent une meilleure transmission de la littérature aux étudiants universitaires.

- **COORDONNEES :**- baghdadi.bouchra@univ-oran2.dz

- Docteure en didactique des textes littéraires, **Dounia MIMOUNI-MESLEM** est professeure à l'Université d'Oran 2. Dans le domaine de l'analyse de la bande dessinée et/ou sa réception, elle a publié « L'apport de la littérature et de la paralittérature dans l'enseignement du français » (Résolang, n°1, 2008) ; « Le corps féminin dans la bande dessinée et la caricature algériennes : entre tabou et modernité. Le cas des œuvres de Slim, R. Kaci et la jeune génération de bédéistes » (Revue des Sciences Sociales, n°5, 2014) ; « L'image des personnes âgées dans le manga algérien. Étude de cas » (Insaniyat, Varia, n° 79, 2018) et « Étude comparative de la réception d'une bande dessinée chez des étudiant-e-s d'Algérie et de France. Entre lectorat modèle et lectorat réel » (ESBC, 2020) et « La satire sociétale dans les bandes dessinées de SLIM à travers le personnage du chat et sa réception chez des lectorats algériens et français » (avec P. Laborderie, LiCArC, n°8, 2020)

- **COORDONNÉES**douniamimouni@yahoo.fr

- Docteur en études cinématographiques et audiovisuelles de l'université Sorbonne Nouvelle Paris 3, habilité à diriger des recherches en sciences de l'information et de la communication, **Pascal LABORDERIE** est maître de conférences à l'université de Reims Champagne-Ardenne (EA 4692 CEREP). Dans le domaine de la médiation culturelle et du cinéma, il a publié *Le cinéma éducateur laïque* (L'Harmattan, 2015), *Éducation populaire, laïcité et cinéma. Une médiation culturelle en mouvement* (L'Harmattan, 2021) et codirigé *La Ligue de l'enseignement et le cinéma. Une histoire d'éducation à l'image* (avec L. Souillés-Debat, AFRHC, 2016), *Les ciné-clubs à l'affiche* (avec D. Auzel, Bizalion, 2018), *Images et réceptions croisées être l'Algérie et la France* (avec H. El Bachir, ESBC, 2020, accès : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/imagescroisees/>).

COORDONNÉES

28, boulevard de Dijon F - 10 800 Saint-Julien-les-Villas (+33) 06 29 05 63 22

pascal.laborderie@univ-reims.fr