



HAL
open science

Étude des malentendus socio-cognitifs présents dans l'exercice de lecture analytique : la peinture comme outil de remédiation ?

Lina Leroy

► To cite this version:

Lina Leroy. Étude des malentendus socio-cognitifs présents dans l'exercice de lecture analytique : la peinture comme outil de remédiation ?. Education. 2018. dumas-02080321

HAL Id: dumas-02080321

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02080321>

Submitted on 21 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Second Degré*

Spécialité *Lettres Modernes*

**Etude des malentendus socio-cognitifs
présents dans l'exercice de lecture
analytique : la peinture comme outil de
remédiation ?**

Présenté par : Lina LEROY.

Écrit scientifique réflexif encadré par : Marie-Sylvie CLAUDE.

TABLE DES MATIERES.

1. Introduction.....	1
2. État de l'art.....	2
2.1. Définition des « malentendus socio-cognitifs ».....	2
2.1.1. Définition générale.....	2
2.1.2. Le rôle de l'école dans la construction des malentendus socio-cognitifs.....	4
2.1.3. Les malentendus socio-cognitifs en classe de français et dans l'exercice de lecture analytique.....	5
2.2. Statut de l'image et du texte littéraire : quel intérêt de mettre en lien ces deux objets artistiques ?.....	7
2.2.1. Le statut de l'image.....	7
2.2.2. L'exercice de lecture analytique.....	9
2.2.3. Utiliser le pont entre les arts : intérêts et limites.....	10
3. Méthode.....	11
3.1. Participants.....	11
3.2. Matériel et procédure.....	13
3.2.1. Description et objectif de séquence.....	13
3.2.2. Description et objectif de séance.....	14
3.2.3. Choix du texte et de l'image.....	15
3.2.4. Descriptif de l'expérimentation.....	16
4. Résultats.....	18
4.1. Groupe A (étude du tableau avant le texte).....	18
4.1.1. Réflexion sur le tableau (pensez-vous que le tableau vous a aidé à analyser le texte ? Pourquoi?).....	18
4.1.2. Attitudes et difficultés.....	18
4.1.3. Analyse question 2 (quelles impressions se dégagent de l'extrait?).....	19
4.1.4. Analyse question 3 (comment le texte produit-il ces impressions?).....	20
4.1.5. Analyse question 4 (que pourriez-vous dire à propos des combattants dans cet extrait?).....	21
4.2. Groupe B (étude du texte uniquement).....	22
4.2.1. Réflexion sur le tableau (pensez-vous que le tableau vous aurait aidé à analyser le texte ? Pourquoi?).....	22
4.2.2. Attitudes et difficultés.....	22
4.2.3. Analyse question 2.....	23
4.2.4. Analyse question 3.....	24

4.2.5. Analyse question 4.....	25
4.3. Comparaison de l'activité des deux groupes.....	26
4.3.1. Comparaison question 2.....	26
4.3.2. Comparaison question 3.....	26
4.3.3. Comparaison question 4.....	27
5. Discussion.....	27
5.1. Re-contextualisation.....	27
5.2. Mise en lien.....	27
5.3. Mise en perspective.....	29
6. Conclusion.....	31

Bibliographie

Annexes

1. Introduction.

Notre travail part d'une question qui nous préoccupait bien avant d'entrer à notre tour dans l'enseignement : pouvons-nous dire que les difficultés des élèves, notamment en français, sont forcément liées au milieu social dont ils sont issus ? Pouvons-nous dire qu'il existe une forme de déterminisme socio-culturel à l'œuvre dans la formation de ces difficultés ? Et surtout : comment l'école peut-elle faire pour y remédier ?

Le fait d'avoir eu en charge pour cette première année d'enseignement en français une classe à difficultés, tant au niveau de l'attitude (bavardages, insolence envers l'enseignante) que de la mise au travail (bien souvent inexistante, malgré toute l'énergie déployée de notre côté pour endiguer cela) a renforcé ces questionnements, entachés parfois de réflexions naïves, et même stéréotypées sur l'attitude des élèves. S'ils sont mauvais, c'est qu'ils ne font pas assez d'efforts ! Or, plus l'année avançait, plus nous constatons que la lecture analytique posait un problème pour nos élèves : ils paraphrasent, ne s'appuient pas sur le texte, n'arrivent pas à analyser celui-ci et, encore plus, n'arrivent pas à produire une interprétation en lien avec ces analyses, en somme, ils ne réussissent pas à en dégager du sens. Malgré tous les efforts que nous avons mis en place, les difficultés persistaient, ce qui entraînait de notre côté perplexité, dépit, voire, à certains moments, un profond agacement. Une réflexion sur les possibles moyens pour lever cette difficulté nous a alors semblé nécessaire.

Les programmes du cycle 4 ainsi que ceux du lycée mettent en avant le possible lien à exploiter entre l'image et le texte. En encourageant ainsi à établir un pont entre ces deux objets, ils invitent à utiliser l'image comme point d'entrée dans le texte. Ce recours à l'image est aujourd'hui un consensus large : en témoigne, par exemple, le sujet de l'épreuve de dissertation du CAPES de Lettres Modernes de 2017, qui invitait les futurs enseignants à réfléchir sur les possibles exploitations de ce pont entre les arts, dans une perspective littéraire avant tout, mais qui croisait très clairement une lecture didactique. En effet, en invitant les candidats à se pencher sur le propos de Flaubert, le sujet encourageait à réfléchir aux différents rapports pouvant s'établir entre œuvre littéraire et image, rapport auquel les enseignants seront nécessairement confrontés dans leurs pratiques pédagogiques et didactiques, dans l'esprit des orientations voulues par les nouveaux programmes de 2016.

Sans avoir l'ambition de proposer la formule magique permettant la résolution de toutes les difficultés liées à l'analyse de texte, il nous paraissait intéressant de nous pencher sur l'utilisation de l'image comme outil permettant de lever une partie de ces difficultés. Mais avant, nous avons voulu comprendre d'où provenaient ces dernières, et nous avons exploré

pour cela la notion de malentendu socio-cognitif, décalage créé entre le travail fourni par l'élève et les attentes de l'institution du fait d'une opacification progressive de ces attentes. L'expérience que nous avons mise en place tentera donc de répondre au questionnement suivant : l'étude de la peinture, en lien avec l'analyse de texte, peut-elle permettre de lever une partie des malentendus socio-cognitifs présents dans l'exercice de lecture analytique ?

2. État de l'art.

2.1. Définition des « malentendus socio-cognitifs ».

2.1.1. Définition générale.

Nous avons souvent tendance à penser la réussite scolaire en corrélation avec le milieu social : de façon très réductrice, nous imaginerons qu'un enfant de cadre réussira mieux qu'un enfant d'ouvrier. Dans la perspective de cette pensée déterministe, ceux qui réussissent moins bien sont les élèves souvent issus de milieux populaires, dont l'appartenance des parents à une catégorie socio-professionnelle défavorisée les ferait partir avec un retard socio-culturel devenant par la suite un frein à la réussite scolaire.

Or, derrière cette conception certes avérée, mais réductrice, il se joue en réalité des enjeux bien plus graves et puissants : les inégalités d'apprentissages, et donc les chances de réussite scolaire et par la suite professionnelle, ne peuvent se résumer en termes de carences socio-culturelles. Cette vision, héritée à la fois des théories de Bourdieu et de Passeron (1985), chantres de la sociologie des années 1970, pense la famille uniquement sous le prisme d'un déterminisme culturel, et considère ainsi que chaque élève partirait avec un capital social et culturel plus ou moins dense, déterminant sa réussite (ou son échec) scolaire.

Pour autant, on ne peut lier uniquement réussite et échec à un déterminisme social indépassable. La recherche actuelle a en effet dépassé cette vision pensant simplement l'école et la famille en termes théoriques. Ainsi, les travaux de recherche se placent aujourd'hui sur un terrain plus empirique et s'intéressent notamment à mettre en lumière le rôle de l'école dans l'existence des inégalités de réussite entre les élèves : l'école ne se ferait-elle que la chambre d'écho d'un déterminisme pré-existant qu'elle laisserait inchangé ? Les travaux de Bautier et Rochex (1997) dépassent ainsi cette notion de handicap social pour penser les difficultés scolaires en termes relationnels. Ils montrent ainsi le rôle essentiel de l'école dans la formation

de ces inégalités : si elle dispense une formation égale à tous ses élèves (dans la perspective méritocratique et d'égalité des chances héritée de la Troisième République), la différence d'appropriation cognitive des savoirs par ces élèves s'expliquerait par une pratique d'enseignement dont les modalités d'application pédagogique contribue à entériner ces inégalités. Autrement dit, les professionnels de l'éducation concourent, à leur insu, à entériner une différenciation entre élèves, en mettant à l'œuvre des pratiques d'enseignement qui perpétuent, voire renforcent les inégalités dans l'acquisition des savoirs.

D'où le recours au terme « malentendus socio-cognitifs ». En escamotant la dimension culturelle présente dans les années 1970, ce terme vise à subsumer plusieurs dimensions. Dans un premier temps, « malentendu » désigne le décalage existant entre les attentes institutionnelles qui paraissent évidentes pour les professionnels de l'éducation, mais qui ne font pas sens pour des élèves peu familiarisés avec les exigences scolaires, et donc en difficulté pour y répondre. Nous voulons dire par là que, si tous les élèves sont familiers de l'école en tant que lieu social et institutionnel, tous n'en comprennent pas les enjeux finaux. L'acquisition des savoirs est ainsi considérée par une partie d'eux uniquement comme une accumulation de connaissances permettant l'obtention de résultats probants, mais n'est que rarement engagée dans un « processus de secondarisation » (Bautier, Goigoux, 2004, p. 93) visant à considérer ces savoirs pour eux-mêmes. Pour Bautier et Rochex, ces deux logiques distinctes de « cheminement » et « d'apprentissage » (1997, p. 108) expliquent à la fois la différence entre élèves en termes d'acquisitions cognitives, mais également en termes de réussite. Les malentendus socio-cognitifs découlent donc à la fois d'une institution scolaire rendant ses attentes opaques et peu claires pour ses apprenants, cela lié à un héritage social, familial et culturel dont la part est certes à repenser, mais non à négliger.

Ces héritages donnant lieu à ce que Rochex nomment des « constructions biographiques particulières » (1995, p. 342) expliquent comment chaque individu, au-delà de son statut scolaire d'élève, construit son rapport à l'école en lien avec une histoire individuelle, dans laquelle l'école occupe une place plus ou moins importante, en relation avec des représentations affectives particulières et personnelles. C'est donc la dimension « sociale » qui est ici mise en jeu, corrélée à une dimension cognitive, puisque de ces représentations individuelles découlent un rapport au savoir et une acquisition des connaissances différenciés. Cette différenciation est donc la conséquence d'un rapport au savoir lui-même différencié, plus ou moins en adéquation avec les normes scolaires, selon que celles-ci ont été intégrées au sein du parcours de socialisation de l'élève.

Pour résumer, les malentendus socio-cognitifs désignent cet écart entre l'activité

attendue des élèves, et leur activité réelle, souvent inconsciente des objectifs à atteindre sur le court et le long terme. Ces malentendus, liés à la socialisation, se nouent autour d'élèves issus de milieux populaires, dont la famille n'est que peu familière des réquisits scolaires. Les malentendus socio-cognitifs sont donc le fruit d'une co-construction entre école et élèves : Bautier et Goigoux mettent ainsi en lumière une « hypothèse relationnelle » (2004, p. 89) où les inégalités scolaires se construisent dans l'inadéquation entre les pratiques enseignantes et des modes de perception propres aux élèves issus de milieux populaires.

2.1.2. Le rôle de l'école dans la construction des malentendus socio-cognitifs.

Nous l'avons donc dit, il paraît aujourd'hui nécessaire de s'éloigner de la vision déterministe des années 1970, où les difficultés des élèves issus des milieux populaires sont davantage envisagées en termes de handicap socio-culturel, plutôt qu'en termes de dynamique bilatérale entre l'élève et l'institution. Ce postulat d'une co-construction des inégalités nous pousse donc à examiner le rôle de l'école dans la formation des malentendus socio-cognitifs. Bautier et Goigoux remarquent ainsi que les élèves en difficultés ont tous une caractéristique commune : ils se situent dans ce que ces chercheurs nomment « la logique du faire » (2004, p. 90), c'est-à-dire qu'ils effectuent les tâches scolaires demandées de façon première, sans avoir conscience des enjeux d'apprentissages que les sous-tendent. De plus, ils mesurent l'école en termes de paliers leur permettant d'atteindre un objectif (souvent renvoyé dans un futur vague et indéterminé, sous l'idée non moins vague de « bon métier »). De fait, l'école n'est dans cette perspective qu'un moyen et n'est envisagée que dans une perspective utilitariste. Ces élèves n'opèrent pas de « processus de secondarisation » (2004, p. 93), la prise de conscience nécessaire sur les savoirs acquis au sein de l'école, au sens où n'a lieu aucune activité de métacognition permettant de leur donner sens, et donc de les réinvestir par la suite. Le malentendu se crée donc sur deux niveaux : premièrement, à l'échelle réduite de la classe et des tâches qu'elle demande d'effectuer, et secondement, à l'échelle plus large de l'école, dont les enjeux de formation personnelle sont escamotés.

Or, implicitement, les enseignants attendent que leurs élèves se situent intuitivement et par eux-mêmes à ce second niveau. Mais là où la mission de « faire sens » est manquée, c'est que cette attitude est supposée comme allant de soi par les enseignants, et ces derniers n'aident pas (ou relativement peu) les élèves à se placer dans cette perspective réflexive. Si certains réussissent à prendre suffisamment de recul pour mettre en place cette réflexion seconde sur leur activité, d'autres ne parviennent pas à dépasser cette « logique du faire ». D'où un fossé

se creusant de plus en plus, d'où des difficultés passagères s'accumulant et devenant peu à peu des difficultés sur le long terme, entravant le bon déroulement de la scolarité.

À lire ceci, nous pourrions croire que l'école « trahit » en quelque sorte sa vocation première, et c'est en partie vrai, puisque finalement, l'école elle-même participe au(x) processus de formation des inégalités scolaires, en opacifiant ses attentes pour des élèves qui ont déjà du mal à donner un sens à leur propre expérience scolaire (même si cela reste à son insu). Cette capacité à donner du sens à l'école est ainsi, selon Bautier et Rochex (1997, p.91 sqq.), ce qui distingue les élèves en réussite de ceux en difficulté, et ce toujours en lien avec le rapport au savoir construit par leur parcours social. Pour les élèves en posture de réussite, l'expérience scolaire est non seulement reconnue comme utile, mais de plus, elle fait sens : ces élèves réussissent à transcender le moment présent de l'activité scolaire pour projeter leurs compétences dans le futur. Au contraire, les élèves les plus en difficulté ne réussissent pas à opérer ce dépassement et ne parviennent pas à voir l'école dans son rôle symbolique. Reste à observer que les élèves en réussite sont le plus souvent ceux ayant été familiarisés au sein du noyau familial avec les attentes de l'école, et dont la construction sociale leur a permis de percevoir le rôle de l'école non comme moyen, passage obligé pour faire ce fameux « bon métier » mais comme développement personnel et enrichissement culturel.

Le rôle de l'héritage familial est donc certes à nuancer, mais il existe, en mesure avec des pratiques enseignantes qui, sur le long terme, éloignent encore plus les élèves en difficulté d'une expérience scolaire faisant sens. Les enseignants empêchent ainsi, et ce bien souvent de façon inconsciente, une articulation nette entre la réussite, équivalent de la performance scolaire (mesurable de façon quantitative, en termes de notes par exemple), et la compréhension (donnée qualitative, incorporée à la représentation de l'école que se fait l'élève) qui permet de dégager un sens plus second et durable à l'institution scolaire (Bautier et Goigoux, 2004 ; Piaget, 1974).

2.1.3. Les malentendus socio-cognitifs en classe de français et dans l'exercice de lecture analytique.

Quittons maintenant cette perspective générale pour nous intéresser aux malentendus socio-cognitifs dans un contexte plus précis, celui de la classe de français. Nous aimerions plus particulièrement aborder dans ce travail la question des malentendus socio-cognitifs au sein de l'exercice de lecture analytique en classe de première.

Tâchons d'abord de retracer de façon diachronique la pratique de lecture, familiale et

scolaire, des élèves. Il s'agit de voir comment l'enfant se familiarise avec la lecture : bien entendu, l'école maternelle joue un rôle important, tout comme la lecture pratiquée au sein du noyau familial. C'est ce que Bonnéry et Joigneaux démontrent : ces « littératies familiales » sont ainsi déjà socialement situées, et auront des répercussions sur les apprentissages scolaires (2015, p. 23). A partir de l'observation de soixante quatorze familles, Bonnéry et Joigneaux distinguent trois types de lecture : tout d'abord, les « lectures-oralisations » (2015, p. 26) typiques des familles populaires peu familières de l'expérience scolaire, où tout est fait pour assurer avant tout la compréhension littérale du texte. Ensuite, nous retrouvons les « lectures dirigées » (2015, p. 27) où les familles observées tentent de favoriser une distanciation au texte, tout en se voulant le guide du processus interprétatif mis en place par l'enfant. Ces familles sont elles aussi issues de milieux populaires, mais sont davantage conscientes des attentes scolaires. Enfin, troisième type de lecture, « les lectures indiciaires » des familles « à fort capital culturel » (2015, p. 28), qui encouragent l'enfant à formuler ses propres hypothèses interprétatives. Nous pouvons le deviner, cette dernière forme de lecture favorise les lectures d'analyse attendues à l'école et prédispose aux exigences scolaires, à savoir la capacité pour l'élève d'aller au-delà d'un sens premier, littéral du texte, pour en construire sa lecture personnelle, et ce de façon réfléchie et autonome.

Ainsi, ces façons de lire mises en place dans l'enfance jouent déjà un rôle de différenciation dans les dispositions scolaires. En effet, la pratique progressive de l'analyse de texte au collège puis au lycée montre bien la difficulté pour certains élèves à glisser d'un sens littéral, c'est-à-dire ce dont parle le texte, à un sens plus latent du texte, lequel fonctionne selon Eco comme une « machine paresseuse » (1985, p. 29) qui requerrait toutes les capacités herméneutiques du lecteur pour révéler toute sa complexité. Par cette référence à Eco, chantre des théories de la réception fondées dans les années 1960, nous énonçons directement les attentes de l'exercice d'analyse du texte. Ces dernières sont recensées plus explicitement par Claude au terme d'entretiens avec des enseignants de l'académie de Créteil (2016). Majoritairement, les enseignants attendent principalement que les élèves fassent le lien entre la forme (la façon dont est écrit le texte) et le fond (le message qui se retrouve au-delà de ces procédés d'écriture). Or, bien souvent, les élèves s'arrêtent au premier stade de lecture, à savoir une simple description de la forme, sans lien avec le fond, pensant s'être acquittée de la tâche demandée. Ainsi, ces attentes, paraissant couler de source pour des enseignants de lettres, ne sont pas intégrées par les élèves en tant que telles.

Les malentendus socio-cognitifs autour de l'analyse de texte sont donc extrêmement présents, et nous pourrions même dire qu'ils ont tendance à s'accroître au fur et à mesure de

la complexification de l'exercice. En effet, les exigences d'analyses augmentant au fur et à mesure du parcours scolaire, cela crée une somme de difficultés accumulées, lesquelles finissent par produire un malentendu de plus en plus massif. Mais finalement, qu'y a-t-il d'étonnant à cela, si l'élève fonctionne sur un plan parallèle et non sécant des attendus scolaires ? Ainsi, pour faciliter ce croisement, les programmes officiels recommandent de s'appuyer sur les lectures d'image comme offrant un point d'entrée dans le texte : c'est cette piste que nous nous proposons d'étudier à présent.

2.2. Statut de l'image et du texte littéraire : quel intérêt de mettre en lien ces deux objets artistiques ?

2.2.1. Le statut de l'image.

Par nature complexe à définir, le terme d'image sert à la fois à désigner une projection mentale, ou bien une représentation concrète, matérielle. Parfois associée à une dimension de mensonge (nous pouvons nous souvenir de Platon ne laissant aucune place aux artistes dans sa cité idéale, car véhicules de mensonge et d'illusion), l'image possède cependant plusieurs fonctions.

Dans notre cas de l'image mise en lien avec le texte, il nous semble que cette dernière recouvre deux fonctions, qui se révèlent en réalité indissociables l'une de l'autre. Tout d'abord, nous pouvons penser à l'image fonctionnant comme illustration, qu'elle prenne place au sein de la littérature jeunesse, où elle est omniprésente et joue un rôle dans le développement cognitif de l'enfant en l'aidant dans la construction de son imagination, ou bien qu'elle s'insère dans une littérature destinée à un public d'adultes, où elle fait également office d'argument marketing lorsqu'elle figure, par exemple, en première de couverture. Cette illustration peut jouer à la fois un rôle très concret, où elle apporte des informations visuelles sur le monde, ou bien un rôle de représentation d'un moment fort du texte littéraire ; par exemple, nous nous souvenons ici de l'illustration du *Petit Chaperon rouge* de Charles Perrault par Gustave Doré¹, qui grave le moment de la rencontre du loup et de la fillette. En ce cas, elle peut aussi fonctionner comme complément du texte littéraire, en matérialisant un réseau de symboles présents en filigrane, correspondant donc à un sens plus latent à déchiffrer. Ainsi, en rendant ces symboles visibles, elle les rendrait par là-même compréhensibles. Si l'on reprend l'exemple du *Petit Chaperon rouge* cité plus haut, l'illustration de Gustave Doré donne à voir

1 Cf annexe 1.

les tenants psychanalytiques souterrains qui sous-tendent le conte² : la fillette aux côtés du loup dans le lit de sa grand-mère (nous noterons déjà l'importance et la signification symbolique du lit) porte à la fois un regard de peur envers son compagnon, mais semble également éprouver une certaine curiosité mêlée de répulsion. Là peut se deviner la lecture du conte comme étape initiatique de la jeune fille vers la sexualité, dont les cheveux dénoués accentuent l'érotisation présente dans la gravure. Grâce à cet exemple, nous pouvons voir que l'image sert ainsi de clé d'interprétation à une lecture sous-jacente et difficilement perceptible.

C'est donc de ce postulat que partent les nouveaux programmes du collège édités en 2016, dans lesquels nous remarquons que la place est de plus en plus laissée aux arts visuels. Ainsi, nous pouvons lire que « les images fixes ou mobiles constituent une ressource précieuse au cycle 4 : elles proposent aux yeux des élèves des figurations du monde et *facilitent ainsi leur perception des textes littéraires* ; elles sont également l'occasion de les *confronter à des procédés sémantiques proches de ceux utilisés pour les textes [...]* ; elle leur donnent accès à une culture complémentaire qui *dialogue avec la culture littéraire et l'enrichit* »³ (2016, p. 234). Ainsi, dans notre perspective d'étude de l'image illustrative, cette dernière permettrait de faciliter l'entrée des élèves dans le texte avec lequel elles sont mises en lien, et donc leur lecture. L'image fonctionnerait comme un détour facilitant l'émergence des compétences interprétatives de l'élève : ainsi, nous retrouvons comme compétences associées la nécessaire « relation textes littéraires, images illustratives et adaptations cinématographiques » (2016, p. 235). Cette compétence se retrouve également dans les programmes de français du lycée, dont une des finalités pour l'élève est d'être « capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés » (2010). Bien sûr, cette relation avec le texte n'est pas nécessairement une relation d'illustration, mais nous préférons nous concentrer ici uniquement sur l'image illustrative afin de cerner notre questionnement.

Nous voyons donc bien que le programme de français du cycle 4, avec dans sa continuité le programme de français du lycée, insiste sur cette mise en relation de l'image et du texte littéraire, qui semble nécessaire pour favoriser l'interprétation des élèves. De fait, la mise en perspective de documents iconographiques avec le texte littéraire permettrait aux apprentis lecteurs que sont les élèves de saisir tous les enjeux du texte, partant du principe que ces derniers sont plus familiers des images que du texte. Cependant, cela reste dans une certaine mesure contestable : en effet, tous les élèves ne bénéficient pas de la même familiarisation à l'image, notamment celle présentant des sujets, voire des symboles dont la

2 Pour élaborer cette hypothèse, nous nous appuyons bien évidemment sur les travaux de Bettelheim (1976).

3 Nous soulignons.

perception et la compréhension requièrent une certaine expertise. (Claude, 2017).

2.2.2. L'exercice de lecture analytique.

Souvent envisagée par les élèves comme un exercice complexe, la lecture analytique est l'une des deux modalités de la pratique de la lecture scolaire. Si la lecture cursive se rapproche d'une lecture personnelle courante, qui peut ne pas être exploitée en classe, au contraire, la lecture analytique vise « la construction progressive et précise de la signification d'un texte, quelle qu'en soit l'ampleur ; elle consiste donc en un travail d'interprétation que le professeur conduit avec ses élèves, à partir de leurs réactions et de leurs propositions » (Ministère de l'Education nationale, 2007). Il est d'ores et déjà intéressant de noter qu'ici, le professeur ne fonctionne pas comme une figure d'autorité littéraire surplombante, détenant une clé de lecture univoque, mais comme un guide menant les élèves vers une lecture du texte personnelle, à la fois rigoureuse et éclairée.

La lecture analytique met donc en jeu des compétences herméneutiques favorisant chez les élèves la capacité de formuler des hypothèses de lecture, ainsi qu'un parcours interprétatif venant soutenir ces hypothèses. Les élèves se retrouvent familiarisés avec cet exercice dès la classe de seconde (nous noterons que le terme n'est pas présent en tant que tel dans les programmes du cycle 4), mais c'est en classe de première, toutes séries confondues, qu'il devient un exercice privilégié, puisqu'il est le support même de l'épreuve orale des Épreuves Anticipées de Français. En effet, le candidat est interrogé sur un extrait « tiré d'un des groupements de textes ou d'une des œuvres intégrales étudiées en lecture analytique » (Ministère de l'Education nationale, 2007), le but étant d'évaluer sa capacité à manifester et à mobiliser des compétences de lecture. La lecture analytique devient donc un exercice clé, central de la classe de français, concentrant les compétences littéraires acquises à ce point de la scolarité.

Jusque dans les années 1990, la construction d'un parcours de lecture analytique se bâtissait le plus souvent à l'aide de questionnaires fermés, proposés par les enseignants, amenant à un support de lecture certes rigoureux, mais desséchant. C'est ce que Rouxel et Langlade nomment la « lecture méthodique » (2004, p. 11), empruntant le terme alors présent dans les programmes en vigueur. Cette lecture aborde le texte dans une approche formaliste héritée du structuralisme et efface le lecteur au profit du texte. Cependant, dès ces années, le rôle du lecteur comme constructeur de sens est de plus en plus réhabilité et laisse place à des lectures personnelles, qui sont le point de départ servant à la construction d'une interprétation.

Le rôle de l'enseignant est ici celui d'un garde-fou limitant les divagations interprétatives et guidant vers la construction d'une lecture seconde, davantage distanciée du texte (Rannou, 2013). Dans cette perspective, nous pourrions imaginer que l'utilisation du document iconographique peut favoriser l'étayage d'un parcours interprétatif du texte.

2.2.3. Utiliser le pont entre les arts : intérêts et limites.

Ainsi, les nouveaux programmes de français préconisent de passer par la lecture d'image pour faciliter la lecture du texte, ce qui permettrait de faire un transfert des apprentissages et des compétences de l'un à l'autre. Pourtant, Claude (2016) met en garde contre les limites d'un tel dispositif : en postulant un rapport d'identité entre deux objets de nature artistique, les textes officiels semblent court-circuiter le fait qu'image et texte ne sont pas le même objet sémiotique, ce qui entraîne par là-même des différences d'ordre herméneutique. En effet, l'image met en place un encodage dense de signes de type plastique, tandis que le texte construit un encodage verbal, dont on peut décomposer les éléments, au contraire de l'image (2016, p. 593-594). De plus, si cette médiation facilite l'accès aux savoirs de lecture et d'interprétation, cela reste dans une certaine mesure, puisque nous pouvons douter que ce soit le cas pour des élèves dont le parcours social a pu induire une distance culturelle avec certaines œuvres. De même, nous ne lisons pas un texte comme nous lisons une image, puisque le texte fait sens par des signes linguistiques, alors que l'image fait sens par des signes plastiques : de facto, on ne peut appliquer une lecture unique à deux objets différant à tous points de vue. Ainsi, Claude (2016) montre que les élèves sont plus proches des attentes scolaires dans l'exercice de lecture d'image, peut-être pas d'un point de vue culturel, mais certainement du point de vue de leur investissement personnel, et surtout, de leur capacité à produire une interprétation découlant de l'articulation entre la forme et le fond. Cependant, il paraît difficile d'imaginer le transfert des apprentissages entre les deux arts : leur langage étant différent, le processus de construction du sens sera forcément différent d'un objet à l'autre (2016, p. 594). Dans notre perspective d'étude, le malentendu socio-cognitif présent dans l'exercice de lecture analytique resterait entier, puisque les attentes scolaires ne seraient pas mieux comprises en passant par la médiation de l'image, la construction d'une interprétation étant spécifique à chaque art.

Cependant, il existe de réels intérêts à recourir à une telle médiation. Historiquement, le pont qui s'établit entre les deux arts est une pratique fréquente et féconde. Horace, dans sa célèbre formule de *L'Art Poétique*, « ut pictura poesis », que l'on pourrait traduire par « la

poésie ressemble à la peinture », établit dès l'Antiquité un rapprochement entre peinture et poésie. A la Renaissance, cette correspondance entre les arts s'intensifient, au point que l'analogie se renverse : la peinture est elle aussi comme la poésie. Ce renversement s'explique par le fait que les peintres, voulant que leur profession soit reconnue comme un art libéral (au même titre que l'art poétique), déforment le propos d'Horace afin de servir leur revendication. Ainsi, ils constituent une doctrine établissant que peinture et poésie sont de même nature et, par conséquent, possèdent la même légitimité et la même dignité. Dans cette perspective, la peinture est considérée comme un objet rhétorique, au même titre que la poésie : l'image est à envisager comme un discours, et doit donc être décryptée comme nous le ferions pour ce dernier. Peu à peu, peinture et poésie deviennent deux arts inséparables, au point que l'on en vient à évaluer la qualité d'un poète en fonction des tableaux produits d'après son œuvre, et la peinture à sa fidélité au texte. La peinture est donc à lire, à envisager comme un objet narratif.

Ainsi, le pont entre image et texte se justifie, puisque chacun peut intégrer et transformer des éléments de l'autre objet. Cela explique peut-être que les enseignants considèrent que la médiation du commentaire de l'image favorise le commentaire de texte, de même que les élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés, se sentent davantage à l'aise dans l'exercice de lecture d'image, ou en tout cas dans l'analyse de peinture (Claude, 2016, p. 599 sqq.). En somme, il s'agirait pour eux de reconstituer le texte sous-jacent à l'image à l'aide d'éléments plastiques et symboliques observables. Mais le problème reste entier : rien ne montre que le transfert des apprentissages se trouve ainsi facilité. C'est ce que nous nous proposons d'examiner dans cette étude : nous demander si l'utilisation du document iconographique permet pour les élèves de clarifier les attentes scolaires de l'exercice de lecture analytique.

3. Méthode.

3.1. Participants.

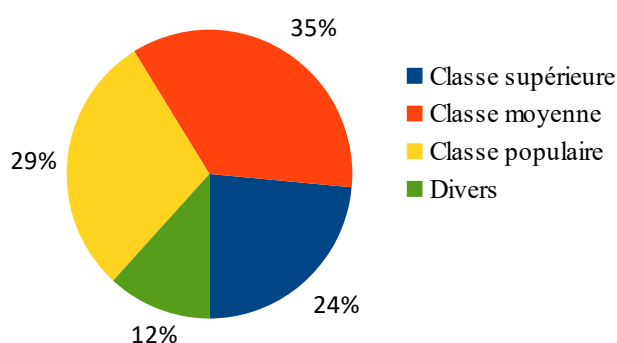
L'expérimentation prend place au sein d'une classe STI2D (Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement Durable) du lycée Louis Armand à Chambéry. Les vingt-huit élèves de la classe, qui sont par ailleurs tous de sexe masculin, ont un niveau plutôt faible : au premier trimestre, la moyenne de la classe est de 8,70/20 et descend à 7,56/20 au deuxième trimestre. L'écart de moyenne se situe entre 5/20 et 10/20, mais la plupart de ces

élèves se situent autour de 8/20 de moyenne. Nous remarquons donc que nous avons un niveau homogène mais faible, avec des difficultés significatives pour la grande partie des élèves. Il convient de signaler que deux d'entre eux sont dyslexiques et bénéficient d'un PAP pour pallier cette maladie.

Cependant, nous ne pouvons pas nous contenter de présenter cette classe uniquement en terme de résultats. Ce sont des élèves bien souvent difficiles à canaliser, mais font souvent preuve d'une réelle capacité de réflexion, qui n'est pas exempte d'un certain esprit littéraire. Les élèves de cette classe sont dynamiques (ce qui les fait parfois tendre à la dispersion), sensibles et curieux. Ils ont cependant tendance à vite se déconcentrer devant les difficultés et les exigences attendues, et à ne pas faire les efforts de rigueur nécessaires à leur progression.

Un mot enfin sur les catégories socio-professionnelles des parents présentes dans cette classe. Le lycée Louis Armand accueille des élèves issus de milieux sociaux diversifiés, et nous allons voir que cette diversification se retrouve dans cette classe. Nous avons tenté d'établir les milieux sociaux d'où sont issus ces élèves, sur la base de la catégorisation déterminée par l'INSEE : les cadres et professions intellectuelles font partie des classes dites supérieures, les patrons d'industrie ou de commerce ainsi que les professions intermédiaires représentent la classe moyenne, et les classes populaires comptent les professions d'ouvriers, d'employés et d'agriculteurs. Bien évidemment, ce classement reste assez incomplet, puisque le niveau socio-culturel ne dépend pas simplement de l'appartenance à une profession donnée, mais est également lié d'autres données comme le niveau d'étude ou encore la possession d'un patrimoine, données que nous ne possédons pas pour ce travail.

Graphique n°1 : Milieux sociaux de la classe.



Selon le graphique n°1, 35% des élèves appartiennent à un milieu moyen, tandis que 29% font partie d'un milieu dit populaire ; 24% d'entre eux sont issus d'un milieu favorisé. Ainsi, la classe moyenne est majoritairement représentée, mais pas de façon significative : finalement, le niveau social au sein de cette classe est relativement homogène.

On compte également deux élèves anciennement allophones, arrivés en France il y a deux et quatre ans. De plus, pour certains, le français n'est pas la seule langue parlée chez eux. En effet, nous avons demandé aux élèves⁴ s'ils pratiquaient régulièrement une autre langue dans leur cadre familial. Sur les vingt-huit élèves interrogés, six d'entre eux déclarent parler une autre langue que le français à leur domicile.

L'exercice de lecture analytique est donc un exercice relativement problématique pour eux, même si ces difficultés ne découlent pas uniquement du niveau social des élèves : on ne peut privilégier une lecture binaire qui établirait une corrélation rigide entre niveau social défavorisé et présence de difficultés. En effet, dans cette classe, les difficultés relèvent de différents facteurs : certains élèves, dont les parents font partie des catégories socio-professionnelles dites favorisées, sont loin d'être les meilleurs en terme de résultats. Au contraire, certains élèves issus de milieux populaires font partie de la tête de classe, du fait d'un travail accru afin de pallier leurs difficultés. Celles-ci peuvent également s'expliquer par un parcours scolaire chaotique, dans lequel le rapport au texte littéraire a été manqué en plus ou moins grande partie. Ainsi, la pratique de la lecture analytique en classe demande de la part du professeur un étayage puissant et un cadre de réflexion précis, lequel est délicat à mettre en place puisqu'il ne doit pas pour autant étouffer les élèves dans leur pensée.

3.2. Matériel et procédure.

3.2.1. Description et objectif de séquence.

L'expérimentation s'intègre dans la quatrième séquence de l'année, intitulée « Le personnage romanesque dans la tourmente » et s'intéresse à l'objet d'étude « le personnage de roman, du XVIIème siècle à nos jours ».

Les objectifs globaux de cette séquence sont multiples. Il s'agit tout d'abord de voir, à travers l'étude de l'oeuvre *La Mort du roi Tsongor*, écrite par Laurent Gaudé et lue de façon intégrale, les différentes représentations du personnage dans la guerre. En effet, notre objectif était d'étudier, dans une perspective diachronique, l'évolution de ces représentations :

4 Cf annexe 2.

autrement dit, il s'agit d'examiner comment le personnage de roman passe d'un traitement épique permettant de glorifier et de magnifier la figure du héros (notamment dans l'épopée, mais aussi dans des romans du XIX^{ème} siècle comme par exemple *Les Misérables*, où Victor Hugo exalte la bataille entre républicains et forces royales lors de l'insurrection de juin 1832) à une représentation beaucoup plus pessimiste, faisant écho à la perception de la guerre comme une situation vaine, voire absurde. Cette vision de la guerre est indissociable du contexte historique du XX^{ème} siècle, où les deux guerres mondiales successives, apportant avec elles leur lot d'horreur et de sang, ont complètement modifié cette vision épique, et presque glorieuse, de la guerre. A cet égard, l'œuvre de Laurent Gaudé est tout à fait parlante : d'abord épiques, les descriptions de bataille se teintent peu à peu de pathétique pour finalement aboutir au non-sens. Finalement, il ne s'agit rien moins que d'offrir une réflexion sur la condition humaine. Les personnages de ce roman, perdus dans l'engrenage de la violence et de la vengeance, participent à une guerre dont ils ont peu à peu oublié le sens et le but : le mécanisme de la vengeance s'est progressivement substitué au motif initial. Ces personnages incarnent de fait la grandeur et la misère de l'homme, son aveuglement et sa démesure. Ainsi, à travers ces différentes représentations, il s'agit de voir ce que la littérature peut dire du monde, et surtout de l'homme.

En parallèle, l'évolution du traitement de cette thématique, non seulement dans l'œuvre, mais dans la littérature en général, permet d'étudier les évolutions du genre romanesque. En effet, en même temps que le personnage glisse du héros à l'anti-héros, la forme romanesque se déconstruit et opte dans certains cas pour une narration décousue et une écriture chaotique, visant à retranscrire ce sentiment de non-sens, et remettant de fait en cause les formes romanesques traditionnelles.

3.2.2. Description et objectif de séance.

La séance expérimentale sera la troisième de cette séquence et s'intitule « Une bataille épique ». L'objectif semble à première vue très simple : il s'agit, par la mise en perspective d'un extrait de Laurent Gaudé, étudié en lecture analytique, et du tableau de David *L'enlèvement des Sabines*, de permettre aux élèves d'analyser comment sont représentés les combattants dans cet extrait, et de dégager ainsi les caractéristiques du registre épique.

3.2.3. Choix du texte et de l'image.

L'extrait étudié se situe au chapitre quatre de l'œuvre⁵. Le roi Tsongor a mis fin à ses jours pour ne pas voir à choisir entre deux prétendants venus lui réclamer sa fille Samilia : Kouame, celui à qui elle est initialement destinée, et Sango Kerim, un ami d'enfance à qui Samilia avait promis sa main, et venu lui demander de tenir cette promesse. Les deux fils jumeaux de Tsongor, restés à la tête du royaume, se déchirent. Sako, l'aîné, rallie Kouame, alors que Danga rejoint Sango Kerim : dès lors, les deux camps se livrent une guerre sans merci. La bataille décrite dans l'extrait permet de voir comment Laurent Gaudé réutilise les codes de l'épopée antique, en mettant en scène des combattants cruels, aux caractéristiques hyperboliques, qui en viennent peu à peu à être privés de leur humanité. Mais cette humanité est retrouvée lorsque Liboko, l'un des fils de Tsongor, reconnaît son ami Sango Kerim. Il suspend le coup qu'il s'apprête à lui porter et refuse de le tuer : mais ce refus causera sa perte, puisqu'un autre guerrier du camp de Sango Kerim le tuera pendant ce court moment d'accalmie. Ce passage permet donc d'envisager des représentations multiples des personnages, entre épique, pathétique et tragique.

Nous choisissons de mettre ce texte en parallèle avec une peinture de David, *Les Sabines*⁶. Peint en 1799, ce tableau de facture néoclassique relate un événement de l'histoire romaine, rapporté par Tite-Live : les Sabines, enlevées par les Romains et mariées avec eux, s'interposent entre leurs pères, venus les délivrer, et leurs époux. Dans cette peinture, les guerriers sont représentés nus, leur musculature mettant ainsi en avant non seulement leur force, mais aussi leur beauté. David choisit ainsi de peindre un moment de pause dans la bataille, où les guerriers semblent détournés de leur folie meurtrière par l'intervention de la femme de Romulus, Hersilie,. Les lignes de force, la composition, les couleurs mettent en valeur le groupe de femmes au centre du tableau, qui s'interpose entre deux camps luttant à mort, et laissant ainsi la porte ouverte à la paix ... tout comme Liboko, en refusant de tuer Sango Kerim, laisse entrevoir la possibilité d'une réconciliation entre les deux camps.

Il est ainsi intéressant de mettre ces deux objets en lien dans la mesure où le pont entre les arts s'établit parfaitement. En effet, non seulement ce tableau représente un événement de l'histoire romaine (il sous-entend donc un texte), mais il peut également tout à fait correspondre au texte de Laurent Gaudé, et l'illustrer : deux camps, dont les héros sont magnifiés, s'affrontent à mort, jusqu'à ce qu'une force extérieure positive les interrompe dans

5 Cf annexe 3.

6 Cf annexe 4.

cette spirale vengeresse .

Ainsi, l'étude de la peinture pourrait permettre, selon notre hypothèse de départ, de faciliter l'entrée dans le texte, et surtout de répondre aux attentes d'une lecture analytique. En effet, le rapprochement entre les deux objets, par l'étude de la peinture au préalable, permettrait aux élèves de davantage percevoir la violence de l'extrait et le contraste créé par ce moment de pause, où tout s'immobilise, où le temps semble suspendre son cours dans l'attente d'un retour à la paix ... ou à la guerre.

3.2.4. Descriptif de l'expérimentation.

L'expérimentation prend place sur deux séances en demi groupe d'une heure chacune. Le jour de l'expérimentation, un élève est absent. Si les deux groupes sont de niveau égal en termes de résultats, le premier est davantage réactif et fait preuve d'une certaine discipline, alors que les élèves du second groupe sont tout aussi réactifs, mais beaucoup plus dispersés.

Le premier groupe (que nous appellerons groupe A) est composé de douze élèves. Ces derniers travaillent d'abord sur l'image, puis sur le texte. La peinture est analysée à l'aide d'un tableau comportant trois questions⁷, lesquelles partent des impressions des élèves : il s'agit de voir comment le tableau produit ces impressions, ce qui permet de l'analyser par la suite de façon plus formelle, et de voir comment la forme est porteuse de sens. Ensuite, nous nous focaliserons plus précisément sur la façon dont sont représentés les combattants. Après ce travail réalisé en autonomie, d'une durée de 20 minutes, le même cheminement est appliqué au texte à l'aide d'un questionnaire: après avoir identifié l'extrait dans la situation de l'œuvre, les élèves devront, à partir des impressions que le texte produit sur eux, voir comment ce dernier les produit. Ils s'interrogent enfin sur la représentation des combattants, dans un écrit plus développé d'une quinzaine de lignes. Ce questionnaire⁸, réalisé en 30 minutes sera ramassé et servira de base à l'analyse des données : la précision des réponses, l'appui sur le texte venant justifier les analyses avancées permettra de voir si les élèves ont réussi à cerner le texte, à le commenter selon les exigences d'un exercice de lecture analytique.

Le second groupe, que nous nommons groupe B, est composé de quinze élèves qui travaillent uniquement sur le texte, à partir des mêmes questions que le groupe A. Nous prenons d'abord 10 minutes pour lire le texte ensemble, puis durant la demi-heure suivante, les élèves du groupe B tentent de répondre en autonomie aux questions posées. Les élèves des

7 Cf annexe 5.

8 Cf annexe 6.

deux groupes ont donc le même temps de travail

A chaque fois, nous prendrons aussi en compte l'attitude des deux groupes dans notre analyse : pour cela, nous nous attachons tout d'abord à observer s'ils arrivent à opérer le lien entre le texte et le tableau, notamment par le geste physique du regard jonglant entre les deux objets. Nous essayons également de mesurer la profondeur de leur engagement dans le travail : par exemple, des gestes parasites comme le fait de « jouer » avec les fournitures, ou encore de bavarder avec ses voisins, révèlent un engagement plutôt superficiel. Cependant, ce refus de travail peut manifester des difficultés plus profondes, révélant l'ampleur du malentendu socio-cognitif.

Il s'agira, durant l'heure en classe entière suivante, de confronter les deux approches. Tout d'abord, durant les trente premières minutes, les élèves du groupe A présentent le tableau à leurs camarades du groupe B et expliquent en quoi on peut le rapprocher du texte, ce qu'il permet d'en dire. Le groupe B dispose à ce moment du même support de travail que leurs camarades, et participe également à l'analyse du tableau. Ensuite, la demi-heure suivante est consacrée à l'étude analytique de l'extrait. Ce dernier étant intégré à la liste bac de l'épreuve orale, la classe pourra ainsi construire le support de lecture analytique de manière concertée et beaucoup plus autonome. Le but est également qu'ils établissent des ponts entre la peinture analysée précédemment et le texte qu'ils ont sous les yeux. Enfin, les élèves devront répondre à une question leur permettant un retour sur cette activité⁹ : les élèves du premier groupe devront dire si ce tableau les a aidé à mieux comprendre le texte, et pourquoi, tandis que les élèves du second groupe seront invités à dire si, selon eux, ce tableau étudié avant le texte leur aurait permis de mieux entrer dans ce dernier. Ces réponses serviront ensuite dans l'analyse des données, afin de pouvoir établir si, oui ou non, l'étude de la peinture permet de lever une partie des malentendus socio-cognitifs présents dans cet exercice.

9 Cf annexe 7.

4. Résultats.

4.1. Groupe A (étude du tableau avant le texte).

4.1.1. Réflexion sur le tableau (pensez-vous que le tableau vous a aidé à analyser le texte ? Pourquoi ?)

Sur les douze élèves interrogés dans ce groupe, seulement deux pensent que le tableau ne les a pas aidés à construire leur analyse. Or, si l'un met en avant que les deux objets n'ont « aucun vrai rapport », l'autre argue qu'ayant « bien aimé » le texte, il l'a « bien compris ». Il est donc intéressant de constater à quel point l'engagement subjectif dans l'exercice est important.

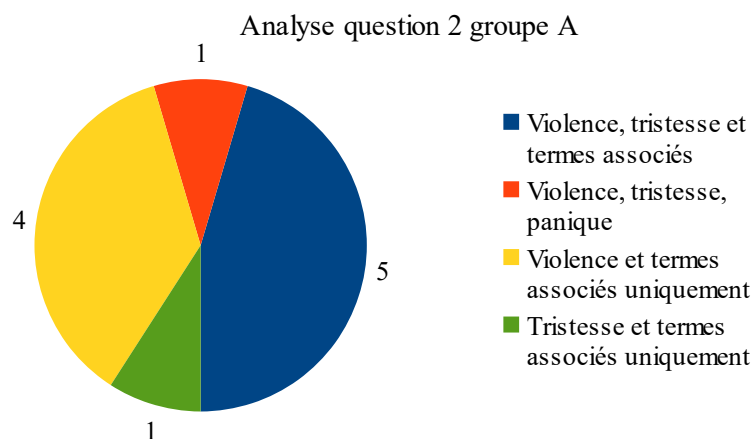
Les dix autres élèves avancent pour la plupart que le tableau aide à mieux « visualiser » le texte, à « avoir une image en tête, ce qui nous a simplifié la tâche ». L. met même en avant que « cela rend l'étude plus simple et plus intuiti[ve] ». Reste à voir maintenant si leurs réponses effectives corroborent ce ressenti d'une tâche simplifiée et facilitée.

4.1.2. Attitude et difficultés.

Les élèves de ce groupe ont une attitude appliquée et précise, marquée par la volonté de bien faire. Ils tentent d'analyser précisément le tableau de David projeté ; cela se remarque par de nombreux regards entre leur feuille de travail et le tableau. Cependant, une sorte de blocage se crée au moment de passer au texte. Alors que nous leur demandons verbalement et explicitement de réfléchir au(x) lien(s) qu'ils pourraient établir entre le texte et le tableau, la plupart n'ont aucun regard vers le tableau. De même, très peu utilisent le texte pour répondre à leurs questions : une fois l'extrait lu, le livre est reposé sur la table. Le fait de ne pas se servir ainsi de leurs supports d'étude montre donc que l'étude de texte est malaisée pour ces élèves : ils n'ont pas les gestes associés à une réflexion littéraire (lecture en plusieurs fois, surlignage, annotations ...). De même, la mise en lien entre le texte et le tableau ne semble pas couler de source.

4.1.3. Analyse question 2 (quelles impressions se dégagent de l'extrait?)

Graphique n°2



L'enjeu était ici de remarquer le côté extrêmement brutal de l'extrait (l'une des caractéristiques du registre épique) qui est par la suite escamoté pour laisser place à l'émotion des retrouvailles, laquelle tournera par la suite au pathétique, au moment de la mort de Liboko.

Sur onze réponses recueillies (un élève n'a pas répondu à cette question), nous relevons au total vingt occurrences, dont neuf d'entre elles se recoupent. Ces occurrences portent sur trois thèmes : la « violence » et son champ lexical (« brutalité », « férocité »), la « tristesse » et son champ lexical (« compassion », « peine ») et enfin la « panique » des habitants. Nous avons regroupé ces thématiques selon des ensembles correspondant au type de réponse relevé.

Le graphique n°2 nous montre que si la quasi totalité des élèves remarquent la violence présente dans l'extrait, seulement cinq d'entre eux réussissent à l'associer à la tristesse : pourtant, aucun ne parle du contraste créé par ces deux situations. Un seul va un peu plus loin et réussit à déceler également la panique que manifestent les habitants à la vue des guerriers. Ces réponses montrent donc que six élèves sur onze produisent des impressions poussées et cohérentes en lien avec l'extrait proposé. Les cinq élèves restants, qui ne remarquent que la tristesse ou la violence présente dans l'extrait, manifestent une bonne compréhension de ce dernier, mais en ont eu une vision incomplète.

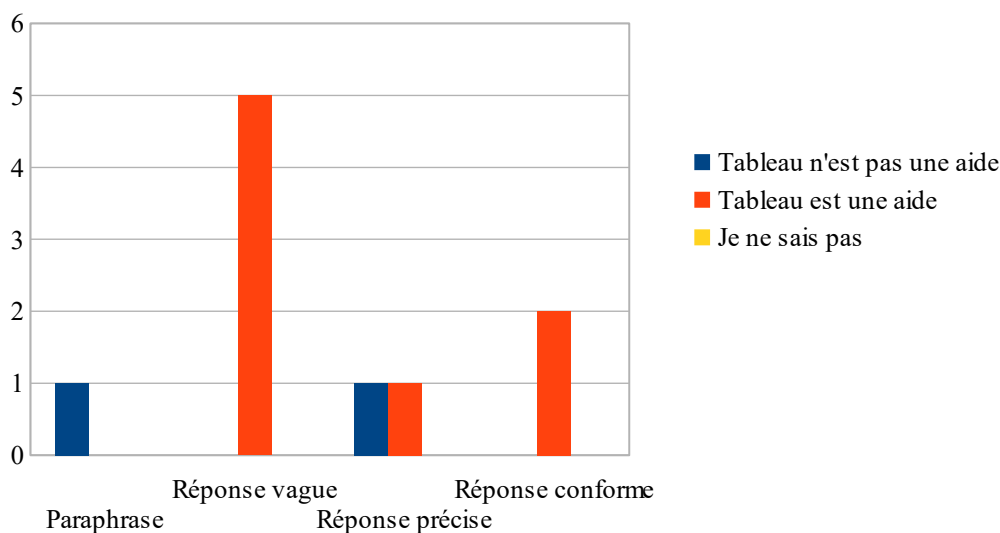
4.1.4. Analyse question 3 (comment le texte produit-il ces impressions?)

Nous avons ici dix réponses à analyser, car deux élèves du groupe n'ont pas répondu à la question posée.

Nous avons divisé le type de réponse donné en quatre champs : nous distinguons dans un premier temps les réponses paraphrasant l'extrait, c'est-à-dire qui ne voient pas comment les impressions sont produites et décrivent, racontent l'extrait. Nous ne nions pas que cela soit une étape essentielle dans l'élaboration d'un commentaire, mais fondamentalement, ce type de réponse ne correspond pas aux attentes définitives d'une lecture analytique. Nous avons aussi des réponses que nous qualifions de « vagues » car elles ne prennent pas appui sur l'extrait et ne mettent en avant aucun procédé précis : ainsi, plusieurs élèves parlent de « mots précis » sans dire à quels mots ils pensent, ni comment ils les analysent ! Les réponses « précises » identifient des procédés stylistiques (« mini phrases » (sic), « champ lexical de la violence ») et les réponses que nous qualifions comme conformes aux attentes d'une lecture analytique s'appuient clairement sur le texte, le citent, l'analysent, et tentent d'en dégager une interprétation.

Histogramme n°1.

Analyse question 3 groupe A



Nous remarquons grâce à l'histogramme n°1 que sur dix élèves, plus de la moitié déclare que le tableau les a aidés dans leur analyse de l'extrait. Or, seulement trois d'entre eux réussissent à produire une réponse précise, voire conforme aux attentes de l'exercice, et disent que le tableau les y a aidés. Cinq d'entre eux restent vagues et imprécis, et pourtant, ils font

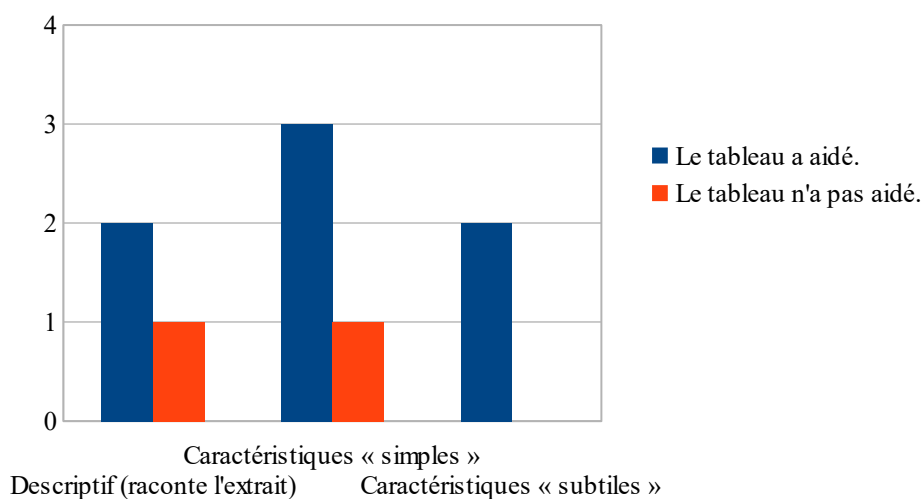
partie de ceux pensant que le tableau leur avait facilité l'étude de texte.

4.1.5. Analyse question 4 (que pourriez-vous dire à propos des combattants dans cet extrait?)

Il s'agissait ici de discerner les caractéristiques se dégageant de la représentation des guerriers. Nous distinguerons les réponses purement descriptives, paraphrasant ou résumant l'extrait, de celles relevant des caractéristiques simples, visibles en surface (« courage », « détermination » des guerriers) ou subtiles (« humanité », Liboko est représenté « comme un héros »). Ce distinguo semble a priori difficile à effectuer : nous tentons en réalité d'opérer une distinction entre les élèves dont la réponse se résume à une qualification des guerriers (ce que nous ne considérons pas comme en deçà de nos attentes, car cela est déjà très révélateur sur ce que l'élève peut retirer du texte), et ceux qui tentent d'aller plus loin, de creuser cette caractérisation première des guerriers en mobilisant parfois des notions littéraires, afin essayer d'en tirer une interprétation.

Histogramme n°2.

Analyse question 4 groupe A



Sur neuf réponses (trois élèves n'ont pas répondu), on remarque que la majorité déclare que le tableau les a aidés dans la construction de leur analyse. Or, sur les sept élèves pensant cela, cinq restent dans le descriptif ou évoquent des caractéristiques facilement discernables. Seulement deux vont plus loin et parlent d'une humanité retrouvée. Encore une fois, le tableau ne semble pas une aide probante dans la construction de l'analyse.

4.2. Groupe B (étude du texte uniquement).

4.2.1. Réflexion sur le tableau (pensez-vous que le tableau vous aurait aidé à analyser le texte ? Pourquoi?)

Les résultats sont ici plus contrastés : sur quinze élèves interrogés, six pensent que le tableau ne les aurait pas aidés à mieux analyser le texte. Beaucoup mettent en avant que le texte et le tableau n'ont aucun rapport, notamment au niveau de l'histoire racontée. I. nous donne une justification intéressante : pour lui, le tableau « sert à créer des liens entre les deux œuvres, mais pas [à] aid[er] à mieux les comprendre ». Sept pensent que le tableau aurait pu les aider, et invoquent toujours la même raison que leurs camarades du groupe précédent : le tableau permet, selon T., de « mieux comprendre », de « mieux lire le texte » (A.), en somme, comme le résume A., d'établir une « meilleure relation ». Enfin, deux élèves de ce groupe répondent qu'ils ne savent pas.

4.2.2. Attitude et difficultés.

La mise au travail de ce groupe est beaucoup plus laborieuse, puisque tout est prétexte à la dispersion et aux bavardages. Beaucoup ne comprennent pas l'enjeu de la question 3, notamment F., qui demande « comment on peut voir comment ? » (sic). L'aide est apportée par l'un de ses camarades, qui lui répond « avec des procédés d'écriture, des figures de style par exemple ». Cette intervention et cette résolution du problème par un pair a permis de lever ce problème de compréhension de la question, et de saisir l'enjeu de justification des interprétations par l'analyse des procédés d'écriture. Cette différence par rapport au groupe A, notamment au niveau de la mise au travail, montre que l'engagement subjectif dans la lecture est beaucoup plus délicat et beaucoup moins aisé que pour les élèves précédents, car davantage sujet à contestation.

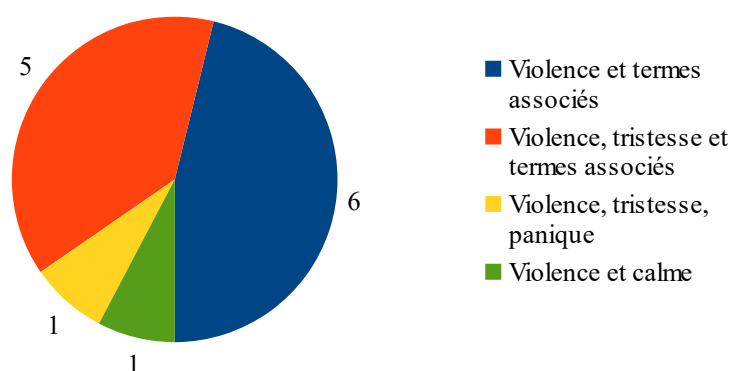
Tout comme leurs camarades du groupe A, presque aucun élève ne se sert du texte comme appui. Une fois la lecture effectuée, chacun se lance, presque tête baissée, dans la rédaction de leurs réponses. Mais les sollicitations envers l'enseignante sont beaucoup plus nombreuses, ce qui prouve malgré tout, malgré ce que nous disions plus haut, un certain engagement dans le travail demandé, avec la volonté de répondre aux attendus annoncés.

4.2.3. Analyse question 2.

Sur quinze réponses analysées, on relève quarante et une occurrences au total, dont dix-huit se recoupent. Tout comme le graphique n°2, nous avons regroupé les thématiques selon des ensembles correspondant aux réponses relevées. Encore une fois, nous remarquons les deux thèmes principaux de la violence et de la tristesse, mais un élève relève le « calme » présent dans l'extrait, au moment de la rencontre des Liboko et Sango Kerim, et relève qu'un des personnages « vient interrompre le calme ». Le contraste entre ces deux situations est donc cette fois perçu.

Graphique n°3

Analyse question 2 groupe B



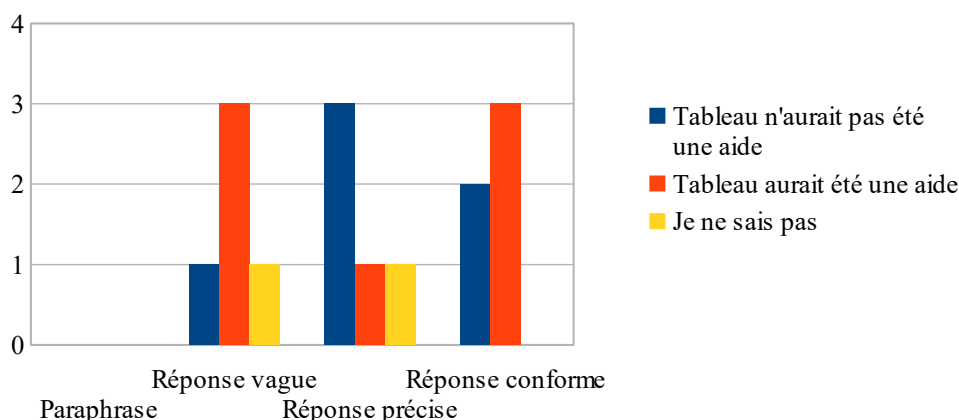
Nous remarquons que, pour trois élèves présents en plus dans ce groupe (quinze élèves contre douze dans le groupe A), nous avons relevé deux fois plus d'occurrences différentes (dix-huit contre neuf pour le groupe A). Nous retrouvons donc un plus large consensus autour de certains termes, mais aussi une plus large palette d'expression, montrant la volonté d'explicitier les sentiments personnels. En effet, les réponses sont beaucoup plus développées et beaucoup plus recherchées : par exemple, T. nous dit qu'on « pourrait caractériser cette guerre comme l'Enfer », cette comparaison montrant la volonté d'imager ses propos. De même, N. énumère tout ce qu'il ressent : « [nous avons l'impression] d'être dans cette guerre au cœur de l'action. De voir tous les détails qui se passent autour. De sentir toute la haine, la violence de cette guerre [...] ». Cet attachement à vouloir baliser de façon précise leurs propres ressentis montre donc la volonté des élèves d'être le plus précis possible, afin de

s'approcher au mieux des attentes qu'ils rattachent à l'exercice : en l'occurrence, proposer leur propre perception de l'extrait. Cela nous montre que l'engagement subjectif est important non seulement dans la mise au travail, mais qu'il permet aussi la construction de sens.

4.2.4. Analyse question 3.

Histogramme n°3.

Analyse question 3 groupe B

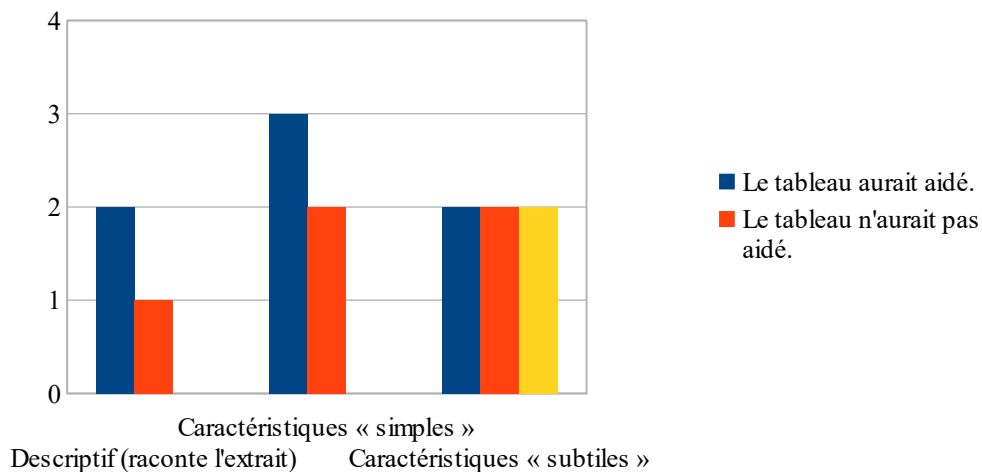


Nous pouvons voir à l'aide de l'histogramme n°3 que les résultats sont plus contrastés au niveau de la représentation du tableau comme porteur d'une aide. Nous pouvons émettre trois remarques : tout d'abord, ceux ayant produit une réponse vague pensent que le tableau aurait été une aide, ce qui confirmerait le rôle du tableau comme point d'entrée dans le texte, permettant d'en saisir plus de nuances. Ensuite, les élèves ayant répondu de façon précise sont nombreux à dire que le tableau ne les aurait pas aidés. Ils ont donc un recul assez juste sur leur travail, puisque effectivement, ils sont plutôt proches des attentes d'une lecture analytique. Enfin, certains ayant produit une réponse conforme à ces attentes pensent que le tableau aurait été une aide, alors que l'analyse de leurs réponses prouvent bien qu'ils n'ont pas besoin du tableau. Ce dernier servirait donc davantage à les rassurer.

4.2.5. Analyse question 4.

Histogramme n°4.

Analyse question 4 groupe B



Sur quatorze réponses à analyser (un élève n'a pas répondu), nous pouvons dire, encore une fois, que les résultats sont contrastés, comme le montre l'histogramme n°4. La moitié du groupe pense que le tableau les aurait aidés, or, on remarque que beaucoup restent en surface de l'extrait et de la question posée, voire tombent dans l'écueil du descriptif. Nous ne pouvons que supposer l'utilité du tableau pour ces élèves, néanmoins, il est en tout cas intéressant de constater que ces élèves ont ressenti l'absence du tableau comme un manque, et perçoivent donc le document iconographique comme un appui dans la construction des analyses. Au contraire, ceux qui pensent que le tableau ne les aurait pas aidés produisent des réponses simples, mais aussi subtiles, suivant la différenciation que nous avons expliquée plus haut : encore une fois, ils manifestent un recul intéressant sur leur travail, puisque effectivement, le tableau ne les aurait pas aidé davantage. Enfin, les deux élèves déclarant qu'ils ne savent pas si le tableau aurait pu les aider ou non n'ont pas forcément ce recul sur leur travail, mais leurs réponses montrent que le texte a été perçu, compris.

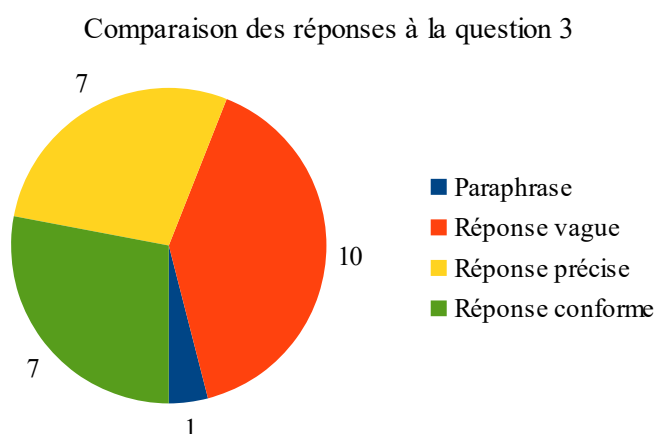
4.3. Comparaison de l'activité des deux groupes.

4.3.1. Comparaison de la question 2.

Globalement, tous les élèves de la classe ont réussi à dégager des ressentis cohérents, en rapport avec le texte qu'ils avaient sous les yeux. On remarque cependant une perception plus fine de certaines nuances dans le groupe B, avec davantage de diversité lexicale repérable au niveau des réponses données.

4.3.2. Comparaison de la question 3.

Graphique n°4.

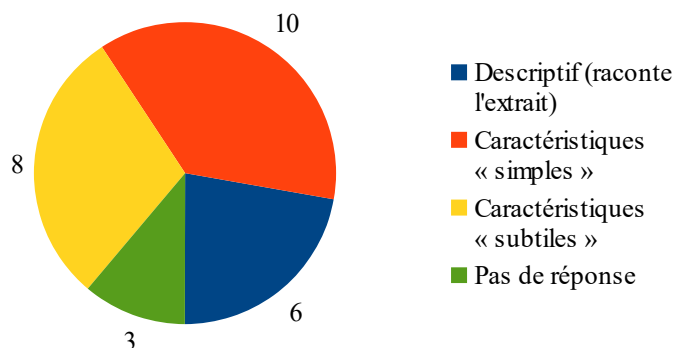


Tout groupe confondu, le graphique n°4 nous fait voir qu'une grande partie de la classe reste dans une réponse vague. Cependant, on remarque qu'une petite moitié répond quand même de façon précise, voire de façon conforme aux attentes d'une lecture analytique. Or, ce sont davantage les élèves du groupe B, c'est-à-dire ceux qui n'ont pas étudié le tableau préalable, qui produisent ce genre de réponse.

4.3.3. Comparaison de la question 4.

Graphique n°5

Comparaison des réponses à la question 4



A l'aide du graphique n°5, nous pouvons dire que, tableau ou pas, la plupart des élèves ne distinguent que des caractéristiques simples, visibles en surface, de la représentation des guerriers. Encore une fois, les élèves du groupe B se montrent beaucoup plus précis que leurs camarades du groupe A.

5. Discussion.

5.1. Re-contextualisation.

Notre objectif était de voir si l'étude d'une peinture, en particulier lorsque celle-ci joue un rôle d'illustration, pouvait aider à lever une partie des malentendus socio-cognitifs présents au sein de l'exercice de lecture analytique.

Pour cela, nous avons analysé, puis comparé l'activité de deux groupes d'une même classe afin d'examiner l'hypothèse suivante : un tableau pourrait servir de point d'entrée dans un texte, en permettant d'en saisir plus de nuances et, par là-même, de rapprocher les élèves des exigences de l'exercice de lecture analytique.

5.2. Mise en lien.

D'abord, au vu des résultats globaux tirés de l'analyse des questions posées, on peut dire que les élèves du groupe A qui déclarent que le tableau les a aidés dans l'analyse du texte

sont souvent les plus éloignés des attentes d'une lecture analytique. Nous pouvons alors nous interroger sur le bien fondé du tableau comme entrée dans le texte : est-ce vraiment utile ? Un tableau compris et correctement analysé ne veut pas forcément dire que le passage à la lecture analytique va être facilité, loin de là. Cependant, il est intéressant de constater que les élèves pensent que cela les a aidés : se placer ainsi du point de vue de leur ressenti paraît important, car cela montre que cela permet certainement de les engager plus avant dans la construction de sens, dans la compréhension du texte. Le tableau les a rassurés, leur a offert un point d'appui en leur permettant de visualiser et de faire le lien avec le texte de Laurent Gaudé.

Ensuite, beaucoup d'élèves du groupe B, n'ayant pas eu le tableau sous les yeux, déclarent que celui-ci les aurait aidés dans l'analyse de texte. Or, ces élèves sont souvent déjà très proches des attentes d'une lecture analytique. Si pour certains, le tableau aurait potentiellement pu les aider, d'autres n'en ont visiblement pas eu besoin, puisqu'ils ont répondu par eux-mêmes aux attentes d'une lecture analytique. Encore une fois, cela montre que l'analyse de la peinture au préalable les aurait certainement rassurés, sans forcément leur offrir un point d'appui pour l'analyse du texte.

Enfin, les élèves qui déclarent que le tableau ne les aurait pas aidés dans la construction de leur analyse font preuve d'un recul intéressant sur eux-mêmes et leur propre travail. En effet, dans la plupart des cas, l'étude du tableau de David ne leur a effectivement pas servi, car leurs réponses témoignent qu'ils sont déjà proches des exigences afférentes à la lecture analytique. On remarque que cela concerne les élèves pour qui la compréhension des attendus est la moins opaque. Or, il est difficile de prouver que l'aisance de cette compréhension s'explique par un malentendu socio-cognitif relativement peu élevé. Ou pour le dire autrement, il est difficile de prouver que cette compréhension se retrouve facilitée par le parcours de scolarisation et de socialisation de l'élève. On ne peut donc dans ce travail que supposer que les malentendus socio-cognitifs sont à l'origine d'une meilleure, ou d'une moins bonne compréhension des attendus.

Ainsi, pour les élèves dont nous supposons que la compréhension est entaché par un parcours scolaire parfois chaotique, ayant opacifié les attentes de l'exercice de la lecture analytique, le tableau n'a pas favorisé l'analyse en tant que telle et n'a pas réduit les difficultés afférentes à l'exercice, ou alors très peu. Mais ce tableau de David les a aidés dans la construction de sens et la compréhension de l'extrait : en effet, dans les réflexions sur l'analyse du tableau comme aide possible, tous ces élèves mettent en avant que le tableau permet de « mieux comprendre », ou, comme le dit C., de « donner des idées en plus » .

Il paraît donc nécessaire d'insister sur le rôle de l'enseignant : ce dernier ne peut se

contenter de se reposer uniquement sur le tableau, en pensant que ce dernier fonctionnera comme une aide presque magique permettant de lever toutes les difficultés des élèves liées à l'exercice. L'élève, après analyse du tableau, ne peut être laissé en totale autonomie dans la construction de sa lecture analytique : l'enseignant a donc pour rôle de prendre le relais, et d'apporter l'étayage et les outils de réflexion nécessaires à la conduite d'une analyse littéraire.

Le pont entre les deux objets se justifie donc ici dans une certaine mesure. Certes, on remarque bien que les élèves sont davantage à l'aise au moment d'analyser la peinture, et sont beaucoup plus proches des attentes dans ce domaine, comme nous le montrent les articles de Claude cités au début de ce travail, et comme nous avons pu l'observer . Cependant, cela ne signifie pas que l'étude d'un tableau au préalable facilitera forcément l'analyse de texte, et permettra de se rapprocher des attentes d'une lecture analytique. Nous avons, comme nous l'avons dit précédemment, deux objets artistiques de nature différente, qui ne s'abordent pas de la même façon : par conséquent, le tableau de David, que nous avons pris ici comme illustration, a davantage favorisé la compréhension de l'extrait que l'analyse en elle-même, en permettant aux élèves de se représenter visuellement le texte. Nous ne nions pas que ceci est important, mais il ne faut pas compter sur un effet « magique » de l'étude de la peinture : non, la peinture ne lève pas les malentendus socio-cognitifs présents dans l'exercice de lecture analytique (ou du moins n'en lève qu'une petite partie) mais engage les élèves dans la construction de sens, et surtout, les rassure face à un objet d'étude qu'ils jugent exigeant et complexe.

5.3. Mise en perspective.

Il faut d'abord souligner et mettre en avant le caractère unique de cette expérience. Un autre texte, une autre image, d'autres élèves, en somme, d'autres variables offriraient certainement un résultat différent. Pour poser une validation définitive de l'hypothèse, il faudrait, par exemple, renouveler l'expérience en inversant les deux groupes (le groupe B travaillant avec l'image, le groupe A sans), ou étendre l'expérience sur une période plus conséquente.

Peut-être ces résultats et les réponses qu'ils appellent s'expliquent par le fait que nous n'avons pas assez explicité la consigne et insisté sur la nécessité de mettre en lien le texte et l'image. Peut-être aurions-nous dû étendre la durée de l'expérience pour apporter un étayage plus solide au moment du passage d'un objet à l'autre. Nous en revenons donc à ce que nous disions plus haut : le rôle du professeur est essentiel pour aider à la construction de la lecture

analytique, et l'analyse d'un tableau ne peut se substituer à l'étayage humain de l'enseignant, qui rassure ses élèves quant aux éventuelles difficultés rencontrées dans l'analyse du texte, et à l'étayage intellectuel qu'il apporte. En effet, c'est ce dernier qui permet aux élèves d'opérer précisément la jonction entre le tableau et le texte, de repérer des liens et des éloignements, mais surtout, qui permet l'exploitation de ces liens mis à jour par les élèves de manière à ce qu'ils servent leur analyse littéraire. C'est, selon nous, ce qui manque le plus à cette expérience : nous aurions dû davantage assumer ce rôle de relais entre étude de tableau et étude de texte, et surtout, moins naïvement compter sur l'effet providentiel de la peinture. Nous essaierons donc à l'avenir de tirer positivement parti de ce qu'a mis au jour cette expérience didactique et professionnelle, afin de poursuivre nos efforts engagés dans l'aide à la construction de l'analyse littéraire.

La notion de malentendu socio-cognitif est ici presque oubliée, et nous nous sommes davantage concentrée sur la question de savoir si l'étude du tableau permettait de lever les difficultés propres à l'exercice de lecture analytique, indépendamment des données socio-culturelles. En effet, il paraît difficile, à l'échelle de ce travail, de mesurer l'impact réel du parcours de socialisation et de scolarisation sur la production réelle d'une analyse littéraire. Malgré tout, et ce même si les données manquent pour traiter cette hypothèse de façon scientifique, il nous semble qu'au vu du travail que nous avons observé, les élèves en difficulté dans l'exercice sont souvent des élèves au parcours scolaire et social fragile : élèves anciennement allophones, dyslexiques, ou élèves marqués par des problèmes d'ordre familial. Cependant, et c'est une observation qu'il nous paraît intéressante de souligner, ce sont justement ces élèves qui ont semblé le plus rassuré par l'étude du tableau, au sens où ce dernier leur a servi de support visuel, et leur a permis de peut-être entrer de façon plus efficace dans la lecture analytique. Bien évidemment, nous laissons cela à l'état de supposition, puisque nous manquons de temps et d'outils pour examiner cette hypothèse de façon plus rigoureuse.

Malgré tout, les objets mis en lien restent par nature foncièrement différents : comme nous l'avons dit précédemment, peut-être ne faut-il pas s'imaginer que l'étude d'une peinture peut résoudre toutes les difficultés des élèves au moment de l'analyse de texte.

Cependant, nous restons convaincue que la peinture, si elle ne permet pas de mieux analyser le texte, permet de le comprendre en profondeur, et en l'illustrant, d'offrir une représentation visuelle aux élèves. Voilà pourquoi nous essayons toujours, dans chaque séquence, d'intégrer une étude d'image, en lien avec un texte, que ce soit comme point de départ de l'analyse de texte ou, au contraire, pour approfondir cette dernière.

6. Conclusion.

L'expérience menée nous a permis d'élargir nos perspectives d'enseignement, en comprenant davantage les mécanismes de fonctionnement de l'étude d'image et son enjeu. Mais cela nous a surtout permis d'acquérir une distance critique sur notre pratique actuelle, en mesurant tout d'abord les limites du rôle de l'image, et en prenant conscience de la nécessité d'apporter aux élèves un étayage de réflexion puissant. Compter sur leur autonomie ne suffit pas, et leur manque d'initiative n'est pas forcément synonyme d'un manque de volonté, mais est issu d'un blocage créé par une somme de difficultés accumulées tout au long de leur scolarité face à l'étude de texte, difficultés qui leur semblent devenues indépassables. Avoir ainsi à l'esprit cette notion de malentendu socio-cognitifs permet aussi de comprendre que le parcours de chaque élève est différent, et permet d'apprendre à le considérer comme un individu particulier, produit d'un parcours de vie complexe, au-delà de son statut d'élève.

Bibliographie.

Articles.

- Bautier, E., Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle, *Revue française de pédagogie*, 148, 93.
- Bonnery, S., Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement, *Le français aujourd'hui*, 190, 23.
- Claude, M-S. (2017). Peinture et littérature face aux pratiques, goûts et savoirs culturels des élèves du second degré, *Pratiques*, 175-176.
- Rannou, N. (2013). L'expérience du sujet lecteur : travaux en cours (avant propos), *Recherches et travaux*, 83.
- Rochex, J-Y. (1995). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 3, 342.

Ouvrages.

- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

Chapitres.

- Bautier, E., Rochex, J-Y. (1997). Ces malentendus qui font la différence. In Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation en France, Critique de l'état des lieux*, (p. 105). Paris : La Dispute.
- Claude, M-S. (2016). Commentaire de la peinture et commentaire de la littérature : étude comparée de l'activité des élèves. In A. Petitjean (dir.), *Didactiques du français et de la littérature*. Metz : Université de Lorraine.
- Rouxel, A., Langlade, G. (2004). Avant propos. In Gérard Langlade (dir.), *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, (pp. 11-13). Paris : Presses universitaires de Rennes.

Documents internet.

- Ministère de l'Education Nationale (2007). *Français – Définitions des épreuves de français*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid48105/definitions-des-epreuves-de-francais%C2%A0.html>
- Ministère de l'Education Nationale (2010). *Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>
- Ministère de l'Education Nationale (2016). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400

ANNEXES.

Annexe 1. Doré, G. (1862). Dessin du <i>Petit Chaperon rouge</i>	1
Annexe 2. Questionnaire distribué aux élèves sur les pratiques de langue.....	2
Annexe 3. Texte support de la lecture analytique, distribué aux élèves : Gaudé, L. (2002). Le siège de Massaba. <i>La Mort du Roi Tsongor</i> , (p. 109-110). Paris : Magnard.....	3
Annexe 4. Tableau mis en lien avec le texte : David (1796-1799). <i>Les Sabines</i>	4
Annexe 5. Support d'analyse du tableau distribué aux élèves du groupe A.....	5
Annexe 6. Support d'analyse du texte distribué à la classe entière.....	6
Annexe 7. Support de réflexion sur le rôle du tableau comme possible aide à l'analyse de texte (groupe A).....	7
Annexe 8. Support de réflexion sur le rôle du tableau comme possible aide à l'analyse de texte (groupe B).....	7

Annexe 1. Doré, G. (1862). Dessin du *Petit Chaperon rouge*.



Annexe 2. Questionnaire distribué aux élèves sur les pratiques de langue.

Parlez-vous une langue autre que le français chez vous ? Si oui, laquelle ?

Annexe 3. Texte support de la lecture analytique, distribué aux élèves : Gaudé, L. (2002). Le siège de Massaba. *La Mort du Roi Tsongor*, (p. 109-110). Paris : Magnard.

La bataille s'engagea et à nouveau, ce furent les cris d'hommes blessés, les hurlements poussés pour se donner du courage, les appels à l'aide, les insultes et le cliquetis des armes. A nouveau la sueur perla sur les fronts. L'huile ruissela sur les corps. Des cadavres cloqués gisaient au pied des murailles.

Les cendrés se ruèrent sur la porte de la Chouette comme des ogres. Ils étaient une cinquantaine mais rien ne semblait pouvoir leur résister. Ils éventrèrent les tenants de la porte cloutée et écrasèrent les gardes surpris de se trouver face à de tels géants. Pour la seconde fois, les nomades pénétrèrent dans Massaba, et pour la seconde fois la panique gagna les rues de la ville. La nouvelle courut de maison en maison. Que les cendrés avançaient. Qu'ils tuaient tout sur leur passage. Lorsqu'elle parvint à lui, le jeune Liboko se précipita au-devant des ennemis. Une poignée d'hommes de la garde spéciale de Tsongor le suivit. La rage illuminait son visage. Ils tombèrent sur la troupe des cendrés au moment où ces derniers envahissaient la place de la Lune- une petite place où se réunissaient autrefois les diseurs de bonne aventure et où bruissait, les nuits d'été, le doux murmure des fontaines. Liboko, comme un démon, se rua sur l'ennemi. Il perça des ventres, sectionna des membres. Il transperça des torsos et défigura des hommes. Liboko se battait sur son sol, pour défendre sa ville et l'ardeur qui l'animait semblait ne devoir jamais le quitter. Il frappait sans cesse. Eventrant les lignes ennemies de toute sa fureur. Les ennemis tombaient à la renverse sous la force de ses charges. Soudain, il suspendit son bras. Un homme était à ses pieds. Là, à sa merci. Il pouvait lui fendre le crâne mais ne le faisait pas. Il resta ainsi. Le bras suspendu. Un temps infini. Il avait reconnu son ennemi. C'était Sango Kérim. Leurs yeux se croisèrent. Liboko regardait le visage de cet homme qui, pendant si longtemps, avait été son ami. Il ne pouvait se résoudre à frapper. Il sourit doucement. C'est alors qu'Orios s'élança. Il avait vu toute la scène. Il voyait que Sango Kerim pouvait mourir à tout moment. Il n'hésita pas et de tout le poids de sa masse, écrasa le visage de Liboko. Son corps s'affaissa. La vie déjà l'avait quitté. Un puissant grognement de satisfaction sortit de la poitrine d'Orios. Sango Kerim, abattu, s'effondra à genoux. Il lâcha ses armes, enleva son casque et prit dans ses bras le corps de celui qui n'avait pas voulu le tuer. Son visage était un cratère de chair. Et c'est en vain que Sango Kerim y cherchait le regard qu'il avait croisé quelques secondes auparavant. Il pleurait sur Liboko tandis que la bataille faisait rage autour de lui. La garde spéciale avait assisté à la scène et une fureur profonde souleva les hommes. Ils poussèrent de toutes leurs forces les cendrés. Ils voulurent récupérer le corps de leur chef. Ne pas l'abandonner à l'ennemi. Ils voulurent l'enterrer avec ses armes auprès de son père. Et devant leur violente poussée, Orios dut reculer. Ils abandonnèrent le corps. Ils abandonnèrent la place de la Lune, ils prirent avec eux Sango Kerim qui n'avait plus de force et ressortirent de l'enceinte pour échapper aux hommes de la garde qui les poursuivaient en hurlant.

Annexe 4. Tableau mis en lien avec le texte : David (1796-1799). *Les Sabines*.



Annexe 5. Support d'analyse du tableau distribué aux élèves du groupe A.

<p>Décrivez l'image (couleurs, composition, personnages, lumière...)</p>	
<p>Quelles impressions se dégagent de la toile ?</p>	
<p>Que pourriez- vous dire à propos des personnages ? Comment vous apparaissent-ils ?</p>	

Annexe 6. Support d'analyse du texte distribué à la classe entière.

1. De quoi parle l'extrait ?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Quelles impressions se dégagent de l'extrait ?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Comment le texte produit-il ces impressions ?

.....
.....
.....
.....
.....

4. Que pourriez-vous dire à propos des combattants dans cet extrait ? Développez votre réponse en une quinzaine de lignes.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 7. Support de réflexion sur le rôle du tableau comme possible aide à l'analyse de texte (groupe A)

Pensez-vous que l'analyse du tableau vous a aidé à mieux comprendre le texte ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 8. Support de réflexion sur le rôle du tableau comme possible aide à l'analyse de texte (groupe B)

Pensez-vous que l'analyse du tableau vous aurait aidé à mieux comprendre le texte ? Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Second degré*

Spécialité *Lettres Modernes*

Titre du mémoire : Etude des malentendus socio-cognitifs présents dans l'exercice de lecture analytique : la peinture comme outil de remédiation ?

Auteur : Lina LEROY.

Résumé : Ce travail part d'un questionnement simple : pourquoi nos élèves ne comprennent-ils pas les attentes relatives à l'exercice de lecture analytique, pratiqué en classe de première dans l'objectif de l'épreuve orale du bac de français ? Cette demande, à première vue naïve, appelle en réalité une réponse complexe et délicate, beaucoup plus nuancée que ce qu'il n'y paraît. En nous intéressant aux origines de cette incompréhension, nous avons tenté de voir comment les différents parcours de socialisation et de scolarisation relatifs à chaque élève, tout comme les pratiques pédagogiques, influencent cette perception de l'exercice en contribuant à en opacifier les attentes. Nous avons voulu examiner s'il était possible de lever une partie de ce que les chercheurs nomment « malentendu socio-cognitif » au travers de l'étude de la peinture, et ce en lien avec le texte littéraire étudié.

Mots clés : enseignement du français – lecture analytique – malentendu socio-cognitif – lycée – lien texte/image – première technologique

Summary : This work begins with a simple question : why can't our pupils in Year 12 understand the expectations of a literary study ? This question appears quite naive, but the response is much more complex and delicate than it might seem. We are interested in the origin of this misunderstanding, and we try to show how every single academic career and every single life course impact this misunderstanding, as well as the professor's attitude. We want to see if it's possible to reduce it, by studying a painting linked to the text.

Key words : french class – literary study – misunderstanding – high school – link between text and painting – pupils in Year 12