



HAL
open science

Le dessin comme voie d'accès au sens du texte littéraire en classe de Français Langue Etrangère

Claire-Marie Kelechian

► **To cite this version:**

Claire-Marie Kelechian. Le dessin comme voie d'accès au sens du texte littéraire en classe de Français Langue Etrangère. Linguistique. 2021. dumas-03339871

HAL Id: dumas-03339871

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03339871v1>

Submitted on 9 Sep 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



Université Sorbonne Nouvelle

UFR LLD – Littérature, Linguistique, Didactique

Département de Didactique de français langue étrangère

ENEAD – Enseignement Numérique Et À Distance

**Le dessin comme voie d'accès au sens du texte littéraire en classe
de Français Langue Etrangère**

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique des langues, du
français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement
et de l'ingénierie

par

Claire-Marie KELECHIAN

Sciences humaines et sociales

Sciences du langage

Français langue étrangère et seconde

Sous la direction de Mme Marina KRYLYSCHIN

Membre du jury : Mme Alice CHAUDEMANCHE

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Mme Muriel MOLINIE

Année universitaire 2020-2021



Université Sorbonne Nouvelle

UFR LLD – Littérature, Linguistique, Didactique

Département de Didactique de français langue étrangère

ENEAD – Enseignement Numérique Et À Distance

**Le dessin comme voie d'accès au sens du texte littéraire en classe
de Français Langue Etrangère**

Mémoire présenté pour l'obtention du Master 2 Didactique des langues, du
français langue étrangère et seconde : métiers de la recherche, de l'enseignement
et de l'ingénierie

par

Claire-Marie KELECHIAN

Sciences humaines et sociales

Sciences du langage

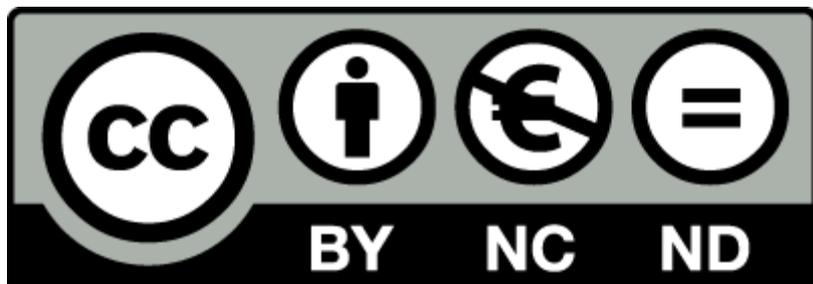
Français langue étrangère et seconde

Sous la direction de Mme Marina KRYLYSCHIN

Membre du jury : Mme Alice CHAUDEMANCHE

Responsable de la formation du Master 2 à distance : Mme Muriel MOLINIE

Année universitaire 2020-2021



REMERCIEMENTS

Je tiens vraiment à remercier Madame Krylyschin, ma Directrice de mémoire, pour son intérêt porté à mon travail et ses précieux conseils, pour sa patience et sa bienveillance.

J'exprime ma gratitude envers la Direction de mon École pour sa confiance.

Je remercie Madame Leoni pour ses relectures et son enthousiasme qui m'ont souvent motivée.

Je remercie ma mère pour son soutien inconditionnel.

J'exprime ma reconnaissance à mes élèves, ces jeunes de 16-17 ans, qui se sont lancés, crayons baissés, dans l'expérience et le dessin de textes littéraires.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	1
INTRODUCTION.....	5
PARTIE I : Le dessin, un dispositif réflexif pour fixer la lecture.....	10
1. La lecture et l'émergence d'images mentales.....	11
1.1. Le sujet-lecteur au travers de ses images mentales	11
1.2. Du lecteur-générateur d'images au lecteur-récepteur d'images.....	13
1.3. Image et texte : à la croisée des littératies.....	14
2. Le dessin, un espace d'une réception active de la lecture.....	16
2.1. La parenté des langues, une variable de l'aisance dans l'activité de compréhension écrite	16
2.2. L'appropriation de la lecture par le dessin	17
2.3. Un apprenant-enquêteur	19
2.4. La fonction palimpseste du dessin	21
3. Le sens du dessin, une mise en exergue du sens du texte littéraire	22
3.1. Le dessin comme dispositif d'une maïeutique du texte littéraire	22
3.2. Entre lecture, création et spectature	24
3.3. Le dessin : la lecture en jeu	26
3.4. Dessiner, une réflexion métacognitive sur sa lecture.....	29
PARTIE II : Le terrain, deux classes de l'École européenne d'Alicante et le dispositif d'expérimentation, une comparaison d'activités de réception du texte littéraire, la variable du dessin liminaire.....	31
1. La transmission du texte littéraire sur le terrain.....	31
1.1. Les raisons de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE.....	31
1.2. Le public, des adolescents allophones, l'épreuve écrite du Baccalauréat européen pour objectif	33
1.3. Un besoin de faciliter la transmission du texte littéraire.....	33
2. Protocole de recueils de données : le dessin facilitateur d'un accès au sens du texte littéraire ?.....	34

2.1. Une démarche comparatiste entre deux activités de réception : un dessin suivi du dispositif classique du questionnaire vs la démarche traditionnelle du questionnaire.....	34
2.2. Une démarche de réduction des difficultés sémasiologiques	38
2.3. La sélection des textes littéraires de nos deux classes	39
2.4. Le point de vue rétroactif de l'apprenant sur l'expérience du dessin de l'extrait du texte littéraire.....	43
2.5. La « question-témoin », le dessin palier d'une lecture satisfaisante.....	44

PARTIE III : Analyse et interprétation des réponses apportées aux dispositifs de réception écrite à l'aune de la variable du dessin liminaire, de « la question-témoin » et de l'évaluation rétroactive des apprenants sur l'expérience 46

1. Analyse des questionnaires métacognitifs, une évaluation a posteriori : plaisir et motivation, la récurrence de l'image mentale, précision et engagement cognitif.....	47
1.1. Dessiner sa lecture, une activité plaisante et motivante.....	47
1.2. Le dessin, la concrétisation d'une visualisation de la lecture	49
1.3. Le paradigme de la précision.....	50
2. La qualité littéraire du dessin, révélatrice de la compréhension du texte littéraire : l'enjeu de la « question-témoin »	51
3. La démarche comparatiste des réceptions écrites : les points d'impact du recours au dessin sur la lecture d'un texte littéraire	57
3.1. Les formes et les couleurs	57
3.2. Le dessin de la topographie du texte, une concrétisation de la compréhension	59
3.3. La fixation graphique, facilitateur d'inférences et d'interprétations	62

BIBLIOGRAPHIE 72

Annexe I : Déclaration sur l'honneur.....	78
Annexe II : Programme littéraire de langue II	79
Annexe III : Programme littéraire de langue III.....	80
Annexe IV : « Le Morceau de viande » de Ponge.....	81
Annexe V : Corpus dispositif classique « Le morceau de viande ».....	82
Annexe VI : « L'huître » de Ponge.....	101
Annexe VII : Corpus dispositif dessin « L'huître ».....	102
Annexe VIII : Extrait de <i>Maluku au temps des bateau à roues, Enfances d'ici et d'ailleurs</i>	130
Annexe IX : Corpus dispositif classique « Maluku au temps des bateau à roues », <i>Enfances d'ici et d'ailleurs</i>	131

Annexe X : Extrait de <i>L'Africain, Enfances d'ici et d'ailleurs</i>	149
Annexe XI : Corpus dispositif dessin, <i>L'Africain</i>	150
Annexe XII : Extrait de <i>l'Écume des jours</i> , les porteurs	177
Annexe XIII : Corpus dispositif classique <i>l'Écume des jours</i> , les porteurs.....	179
Annexe XIV : Extrait de <i>l'Écume des jours</i> , « La Réserve d'or »	197
Annexe XV : Corpus dispositif dessin <i>l'Écume des jours</i> , « La Réserve d'or ».....	198
Annexe XVI : Questionnaire classe B.....	226
Annexe XVII : Questionnaire classe A.....	235
TABLE DES MATIÈRES	245
RÉSUMÉ	248
ABSTRACT	249

INTRODUCTION

L'objet de recherche de ce mémoire a pour origine certaines difficultés que nous rencontrons sur notre terrain d'enseignement au niveau de la transmission du texte littéraire en classe de français langue étrangère, à l'École européenne d'Alicante, en Espagne. L'étude du texte littéraire n'est pas une constante des cours de Français Langue Etrangère (désormais *FLE*), ni une variable nécessaire de l'enseignement des langues, en général. D'ailleurs, certains enseignants de FLE sont réticents à exploiter la littérature en FLE. Nous sélectionnons, en fonction de notre terrain, selon Defays (2014, p. 90) certains critères expliqueraient cette réserve des enseignants par rapport au fait d'exploiter le texte littéraire en classe de FLE. Même si l'enseignement de la littérature et le choix des œuvres sont institutionnalisés par les *syllabi*, nous ne pouvons retenir le facteur « la difficulté de choisir le texte pertinent (puisé dans le domaine français ou francophone ? écrit par un natif, traduit, simplifié etc...) », les points suivants sont des paramètres qui rendent la transmission du texte littéraire problématique en classe de FLE, sur notre terrain de recherche. La difficulté de la langue dans les textes littéraires ne correspond pas au niveau de la classe, à sa configuration sociologique, au type de transmission qu'elle engage, aux motivations des apprenants et, selon leur profil, aux enjeux pour eux de se familiariser avec la littérature. L'appréhension de mettre mal à l'aise, de générer de l'inhibition en les mettant face à l'inconnu, à « l'extra-ordinaire », incarné par un fragment de fiction en l'occurrence s'ajoute à une langue littéraire, parfois, absconse. Enfin, Defays (2014, p. 90) met en avant l'aspect superflu, gratuit, propre au texte littéraire comparé à la dimension pratique, pragmatique, de la vie courante, les nécessités du quotidien, la transmission d'un message dans la vie de tous les jours ou dans le cadre du travail.

Nous enseignons à l'École européenne d'Alicante, en Espagne. Or, dans les *syllabi* des Écoles européennes, les cours de langue étrangère intègrent une ou plusieurs œuvres de la littérature patrimoniale française par année scolaire comme en témoignent les tableaux (cf. Annexe II et III, p. 79-80) qui reprennent la liste des textes littéraires qui ont été au programme du Baccalauréat européen de français langue II et de français langue III depuis 2016. Le programme littéraire de Baccalauréat de langue étrangère s'étale sur les deux dernières années

du Secondaire, la 6^{ème} et la 7^{ème}¹. Notre classe de 6^{ème} langue II et notre classe 7^{ème} langue III avec lesquelles nous avons déjà étudié *L'Écume des jours*, l'an passé, constituent notre terrain de recherche. Afin d'évaluer la compréhension des œuvres et de leur réaction personnelle, les élèves doivent produire un essai, une analyse ou une critique de l'œuvre lors de l'épreuve écrite du Baccalauréat européen.

Les facteurs énumérés *supra* par Defays (2014) nous conduisent à nous interroger sur les solutions à considérer pour aider l'apprenant à entrer dans le texte littéraire, pour surmonter ses réticences par rapport à ce dernier. Outre ces paramètres consignés par Defays, nous pouvons constater que les œuvres au programme citées précédemment semblent ambitieuses pour des apprenants allophones qui ne vivent pas dans un environnement francophone comme c'est le cas des élèves des Écoles européennes qui se trouvent dans des pays dont le français constitue une des trois langues officielles à l'instar de la Belgique et du Luxembourg qui réunissent la plus grande proportion d'élèves et pour qui, les programmes de FLE semblent être destinés et plus adaptés (cf. Annexe II et III, p. 79-80). Le niveau de français langue étrangère des Écoles européennes de Belgique² et du Luxembourg³ est comparable au niveau d'espagnol langue étrangère de l'École européenne d'Alicante où nous enseignons. Or, nous pourrions affirmer, d'après notre expérience de terrain, que la très grande majorité des élèves de l'École européenne d'Alicante a une excellente maîtrise de l'espagnol, certains élèvent le parlent même à la maison. Afin de préciser notre réflexion, il convient d'indiquer que le niveau à atteindre pour les apprenants de langue II, à l'issue de leur scolarité à l'École européenne est un niveau C1 et B1+ pour les apprenants de langue III. Les objectifs d'apprentissage sont étalonnés en référence au niveau du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ce niveau est commun à toutes les Écoles européennes.

Le niveau fixé et harmonisé à travers le réseau des Écoles européennes par rapport au CECR ne semble pas être une condition suffisante à la formation de bons lecteurs de textes littéraires ;

¹ La 6^{ème} et la 7^{ème} correspondent aux classes de 1^{ère} et Terminale dans le système scolaire français.

² Sur les cinq Écoles européennes, en Belgique, cinq se trouvent à Bruxelles (Bruxelles I (Uccle + Berkendael), Bruxelles II (Woluwé), Bruxelles III (Ixelles), Bruxelles IV (Laeken).

³ Le Luxembourg compte deux Écoles européennes Luxembourg I (Kirchberg) et Luxembourg II (Mamer).

On connaît bien les écueils que présente la lecture en [langue étrangère] pour les apprenants : il s'agit très souvent d'une lecture linéaire, plus lente qu'en L1, enrayée tant par le manque de vocabulaire et par des connaissances grammaticales limitées, que par l'application de stratégies de lecture inadéquates ou restreintes, ce qui a comme conséquence que le décodage l'emporte, parasite la compréhension et empêche l'interprétation. (Béguelin-Argimón, 2016, p. 2)

Nous avons, effectivement, expérimenté une lecture empêchée par les carences lexicales et par l'incapacité à saisir le système de la langue ainsi que par le manque de flexibilité au sens de Berg (1967) (cité dans Philippe, 1978, p. 54) :

En général, le terme de « flexibilité » réfère à l'activité dans laquelle est engagé un lecteur quand il utilise différents modèles de pensée en relation avec ses besoins de lecture et sélectionne alors les techniques les meilleurs pour atteindre son dessein. Ce terme implique aussi que le lecteur peut mener son activité de lecture avec la compréhension la meilleure pour le temps utilisé.

Comment ne pas s'échouer sur ces écueils ? Comment les dépasser et progresser dans la lecture ? Une lecture parasitée est comme un cinéma aux images floues. En effet, lire c'est mettre en branle notre cinématographe intérieur, c'est produire des images mentales, c'est projeter la bobine du texte littéraire dans notre esprit. L'image est le pivot de notre réflexion. Pour sauter les obstacles de la lecture des textes littéraires, nous n'avons pas choisi de gloser les textes mais d'offrir aux apprenants la possibilité de les dessiner. « Proposer des démarches de lecture à l'élève ne restreint pas sa liberté créatrice, mais, au contraire, la rend possible, en lui délivrant un champ d'action à l'intérieur duquel il se sentira davantage en sécurité (Terwagne, Lafontaine et Vahulle, 1999, cité dans Falaradeau, 2003, p. 676) ». Or, le dessin est aussi création. Le dessin complètera un dispositif didactique par rapport à l'approche des œuvres littéraires. Le dessin est ancré dans l'humanité « Une longue série d'exemples historiques montre que les jeunes enfants dessinent depuis que les adultes eux-mêmes ont découvert ce mode d'expression et, comme eux, n'ont jamais cessé de dessiner » (Baldy, Ecalle, Fayol, Magnan, Noyer-martin et Thevenot, 2018, p. 15). Le dessin est aussi un langage, selon Picard (2013, p. 83) un des trois niveaux du dessin est « le niveau syntaxique [qui] correspond au « comment » du dessin, ou au dessin en tant que processus grapho-moteur. » Le dessin est jeu. Le dessin est plaisir, « les enfants se plaisent à dessiner » (Freeman, 2005, p. 6). Le dessin pose question et permet une certaine réflexivité. Faire dessiner un texte littéraire est une manière d'estomper le schisme entre une lecture « désintéressée », « oisive » et une lecture contrainte aimantée par les exigences de l'institution, par les exigences d'un exercice académique tel que l'épreuve d'un examen. Le dessin est une manière de figurer sa lecture, de re-présenter sa

lecture, de la présenter sur le papier. En quoi le dessin permet-il d'accéder au sens d'un texte littéraire en classe de FLE ?

Nous choisirons deux extraits de l'œuvre au programme cette année en 6^{ème} langue II (*Le Parti pris des choses*) ainsi que deux extraits des deux œuvres au Baccalauréat européen 2021 (*L'Écume des jours* et *Enfances d'ici et d'ailleurs*) pour les 7^{ème} langue III. Les deux extraits seront comparables en termes de difficultés lexicales, syntaxiques et stylistiques. Ils s'ancrent dans la même thématique et du fait qu'ils soient extraits de la même œuvre du moins pour *le Parti pris des choses* et *l'Écume des jours*, nous rajouterions que les deux textes ont la même poétique et le même univers imaginaire. Pour répondre à notre postulat selon lequel le dessin serait un facilitateur de l'accès au sens du texte littéraire, nous proposerons un questionnaire classique sur un fragment de texte, puis, à partir d'un autre extrait, nous donnerons la consigne de dessiner la lecture du texte et cette représentation sera suivie de la démarche classique d'une activité classique de réception écrite ; nous prendrons soin de poser des questions similaires à celles contenues dans le questionnaire classique. Pour la classe de 7^{ème} langue III, étant donné qu'elle a étudié deux œuvres, nous varierons l'ordre des procédés. Il s'agira de comparer si les activités de réception écrite précédées par le dessin présentent de meilleurs résultats que celles sans activité de représentation graphique. Ainsi, il s'agit d'évaluer, via ce dispositif comparatiste, si le dessin est un mode d'appréhension du texte littéraire efficace aussi bien au niveau d'une simple compréhension que de l'herméneutique. En outre au sein même de chaque dispositif qui propose de dessiner sa lecture, nous avons une question qui indique la relation étroite entre l'appropriation de la lecture via le dessin et la compréhension du texte littéraire elle-même, nous nommerons cette question « question-témoin ». C'est une question qui, tel le système de vases communicants, reflète la qualité du dessin en amont, le degré de « fidélité » au texte littéraire. A contrario, un apprenant qui n'aurait pas réalisé un dessin qui correspond à la littératie du texte littéraire et qui n'aurait pas canalisé son « regard » sur certains détails, sur certaines données sémantiques du texte, répondrait de manière floue à la « question-témoin ».

Dans un premier temps, nous mettrons en place le cadre théorique. Nous articulerons les notions de lecture et de dessin. En quoi les images mentales et les modèles internes du lecteur qui passeraient par le filtre du dessin, de la représentation graphique de ce dernier conduisent-elles à une posture d'un lecteur sujet de sa lecture ? Dans quelle mesure la représentation figurative de la lecture permet-elle une maïeutique ludique du texte littéraire ? En quoi conduit-

elle à penser le sens du texte à travers le sens du dessin qui est une expérience réflexive et une exploration esthétique et sémantique des codes du texte littéraire ? Dans un second temps, nous expliquerons les particularités de notre terrain et notre dispositif d'expérimentation sur les deux classes qui ont lu des extraits de textes littéraires différents. Nous avons pour but de demander aux apprenants de dessiner un fragment au seuil d'une démarche didactique de réception écrite « classique » de l'ordre du questionnaire et, sur un autre extrait comparable de la même œuvre, ne demander aux apprenants que de répondre à la réception écrite. Les questions sont très proches dans les deux dispositifs. L'enjeu est de mettre en relief la valeur ajoutée de l'usage du dessin pour accéder au sens d'un texte littéraire. Pour faciliter la comparaison des résultats, le choix des paires de textes s'inscrit dans un souci d'homogénéisation au niveau lexical, sémantique, syntaxique et thématique. Le genre et le type de texte, appartenant à la même œuvre, sont aussi appariés. Cette cohérence entre les deux extraits qui constituent la paire permet à l'apprenant de convoquer ses connaissances métatextuelles. Enfin, nous analyserons la démarche de comparaison entre les dispositifs, les résultats, le degré de performance et précision des réponses apportées à l'aune de la variable du dessin liminaire ainsi qu'un bref questionnaire sur une opinion rétroactive des apprenants quant à l'expérience de représenter sa lecture par le dessin, ces derniers sont invités à donner un avis métacognitif sur l'articulation du dessin et de la lecture.

PARTIE I : Le dessin, un dispositif réflexif pour fixer la lecture

Lire est-ce seulement s'informer ? Quelle est la place du lecteur dans l'acte de lire ? Quel est l'espace laissé au lecteur dans l'acte de lire un texte littéraire ? Si le lecteur en langue étrangère cartographiait sa propre lecture du texte littéraire serait-elle une *terra incognita*, un territoire rempli de représentation de monstres merveilleux ou celle d'écueils ou encore de récifs inhospitaliers et hostiles, un espace où il ne fait pas bon s'aventurer au risque de sombrer dans la désillusion et l'aporie linguistique ? Qu'avez-vous vu à la lecture de ce texte liminaire quant à la carte ? Quelle image mentale est apparue à la manière d'un cinématographe dans votre esprit ? Une carte du monde sépia ? Une carte au trésor de pirate ? Avez-vous pensé à l'île d'*Utopie* de Thomas Moore ? Avait-elle une rose des vents ? Si l'on vous tend un crayon, quels monstres merveilleux avez-vous vu figuré et lesquels représenteriez-vous sur cette carte ? Un kraken ? Des sirènes ? Des serpents de mer ? Nous pourrions la figurer, la dessiner, la colorier. Il semble plus aisé de représenter graphiquement sa représentation mentale que d'en parler et surtout si l'on n'a pas les mots pour le faire comme c'est parfois le cas pour un apprenant de langue étrangère. Il convient de préciser à ce stade de notre réflexion que tous les textes littéraires ne sont pas représentables par le geste graphique du crayon, « le dessin ne permet pas de tout dire, il se heurte à l'abstrait, à l'irreprésentable [...] là où l'image "se tait", l'écriture induit la possibilité de dire ce qu'on ne peut pas représenter, elle nomme » (Zali, cité dans Mesmin, 2005, p. 59). La représentation esthétique et visuelle d'un texte par l'apprenant isole vraiment la compétence « lire » même si le dessin contient en creux une littéralité. Notre propos n'a pas vocation à être une vérité absolue et universelle mais nous pourrions avancer que dessiner sa lecture a un aspect plaisant et ludique. Même si la démarche semblerait enfantine, elle pourrait être source de plaisir et peut-être de motivation pour les apprenants.

Le dessin augmenterait la motivation chez les élèves : les auteurs [...] (Britton & Wandersee, 1997 ; Dempsey & Betz, 2001 ; McConnell, 1993 ; Moore & Caldwell, 1993) et d'autres (Ernst, 1997) s'accordent à dire que l'utilisation du dessin dans le contexte de la classe a pour effet d'augmenter la motivation des élèves d'une manière générale, et leur implication dans les tâches scolaires qui leur sont proposées. Cette observation est importante quand on considère les liens qui existent entre motivation et réussite scolaire (voir e.g., Lieury & Fenouillet, 2013). (Picard, 2016, p. 3)

Le « lecteur-dessinateur » met à profit ses capacités de créativité et d'inventivité. Il est sujet. « Le dessin est invention, engendrement. L'enfant y fait acte de créateur. L'enfant, en dessinant, crée et organise un monde. » (Garcia-Fons, 2002, p. 44). A la différence du dessin d'enfant, la lecture est une voie d'accès à l'imaginaire d'un auteur qui prend forme dans les représentations mentales du lecteur, ces dernières s'incarnent dans son imagier personnel qui pourrait être

croqué ou peint sur le papier. En quoi le dessin permet-il d'accéder au sens d'un texte littéraire ? L'apprenant qui dessine un extrait de sa lecture met en lumière sa lecture du texte littéraire. « L'activité de dessin [...] requiert qu'une représentation mentale du phénomène soit élaborée au préalable puis transcrite sous la forme d'un dessin qui articule et explicite les relations entre différentes unités de connaissance (verbales et non-verbales) ». (Picard, 2016, p. 1) Son dessin qui a pour dessein de représenter ses schèmes mentaux peut s'incarner dans un palimpseste au fil des relectures et du diagnostic de l'enseignant. La représentation graphique d'un texte littéraire peut avoir une fonction maïeutique. « Ainsi, le dessin vient à la place d'une absence et instaure une « présence » (Picard, 2016, p. 44). Le dessin peut embrasser les contours de la compréhension et de l'interprétation des textes de même qu'un scénario hypothétique monté à partir d'une abduction. Le dessin permet un travail réflexif car il conduit à une lecture itérative, pour ajuster le trait, pour faire émerger une littératie qui corresponde à la littératie de la narration ou de la description contenue dans le texte littéraire, l'apprenant doit effectuer un va-et-vient cognitif entre son dessin et le texte littéraire. Il convient de préciser à ce stade de notre réflexion que tous les textes littéraires ne sont pas représentables par le geste graphique du crayon, « Travailler la littérature en FLE, pas systématiquement mais occasionnellement du moins, permet en outre de confronter l'apprenant à la dimension de l'inattendu, du doute, de la remise en question de certitude » (Defays, 2014, p. 281), et de rencontrer sa subjectivité de sujet-lecteur. L'apprenant sera un *nexus* entre le texte littéraire et l'image médiale, fruit de sa créativité. Ce croisement entre la lecture et le texte littéraire est une manière de créer du sens pour l'apprenant-lecteur. La lecture se fait multimodale, elle prend une épaisseur figurative. Dessiner ne serait-ce pas une manière de s'approprier sa lecture ?

1. La lecture et l'émergence d'images mentales

1.1. Le sujet-lecteur au travers de ses images mentales

La lecture est une fabrique à images mentales. Le lecteur expérimente la lecture via le filtre de sa singularité et de sa subjectivité. Le lecteur se fait une représentation de ce qu'il lit. Le texte littéraire a une certaine puissance de monstration. La psychologie cognitive a son mot à dire dans le domaine.

Vigotsky (1992) a affirmé la nature visuelle de la pensée en disant que le mot n'est pas un symbole direct d'un concept, mais bien une image, une courte esquisse mentale de ce concept, une courte histoire, en fait, de ce concept. Plusieurs chercheurs, dont Danesi (1993) et Hobbs (2002), croient que le processus de pensée est enraciné dans les images visuelles. (Lebrun, 2015, p. 3).

Les images mentales du lecteur lui sont propres, elles dépendent de sa culture mais aussi de la bibliothèque intérieure qu'il convoque. Plus on a lu, plus le cinématographe interne se met facilement en branle. Le lecteur est un « sujet culturel doté de capacités de schèmes de perception » (Dupuy, 2005, p. 54) qui lui permettent de mobiliser des représentations mentales, « des mondes intérieurs de représentations. » (Belting, 2004, p. 104). Entendons par « schème », « un groupement de connaissances qui représentent un concept particulier » (Cornaire et Germain, 1999, p. 25).

L'esprit du lecteur est un palimpseste à plus d'un titre. Le lecteur au contact du texte de fiction crée, dans son esprit, un *ersatz* de réalité qui conforte l'étymologie de « fiction », *fingere* « faire semblant ». « La lecture demande, aussi, une forte dose d'imagination de la part du lecteur, comme requis indispensable, pour mieux connaître le contenu qu'il lit. Il [...] connaîtra des pays lointains ou voyagera aux mondes fantastiques » (Jiménez Murillo, 2015, p. 172). Les images provoquées par la lecture d'un texte littéraire ne restent pas lettres mortes, elles font l'objet de souvenirs et peuvent être réactivées à la lecture d'un texte nouveau sous la forme de réminiscences.

En quoi la littérature génère-t-elle un univers visuel ? Certes l'auteur a des intentions mais ces dernières rencontrent ou se heurtent à celles du lecteur, « la lecture implique la confrontation avec une grande quantité d'informations qui sont dans la pensée du lecteur » (Jiménez Murillo, 2015, p. 172). L'acte de lire est le fruit de plusieurs opérations, « la *perception* visuelle qui mène au repérage d'indices, puis la *sélection* d'un ensemble des connaissances pour, enfin, choisir des éléments inscrits à l'intérieur de cet ensemble » (Jiménez Murillo, 2015, p. 172). « L'acte de lecture dépend moins de ce qu'il y a dans le texte que ce qu'il y a dans la tête du lecteur » (Jiménez Murillo, 2015, p. 173).

Ronald Langacker (Langacker, 1987) pense qu'un concept fondamental qui caractérise le fonctionnement mental est celui de la comparaison. Pour cet auteur, nous effectuons des comparaisons continuellement, dans tous les domaines de la vie cognitive et à différents niveaux d'abstraction et de complexité. Lorsque nous sommes confrontés à un élément inconnu, nous tentons intuitivement de détecter des similitudes ou des différences par rapport à d'autres éléments qui nous semblent similaires et que nous connaissons. Ces opérations se basent donc sur des capacités de sélection, d'abstraction et d'interprétation d'expériences nouvelles en référence aux précédentes. (Bertrand et Carion, 2007, p. 53)

Le souvenir d'une image pourrait être facilitateur pour comprendre un texte. Dans le cas de l'image mentale induite par le texte et la réminiscence d'une image provoquée par une autre image iconique, le lecteur est « générateur » d'images.

Nous avons vu le lien entre image mentale et lecture mais qu'est-ce qui lie l'image médiale (transmise par le biais d'un médium-support) (Belting, 2004, p. 30) et le texte ? En quoi le lecteur est-il récepteur d'images ?

1.2. Du lecteur-générateur d'images au lecteur-récepteur d'images

L'image est un *nexus* entre le texte à lire, l'intellect du lecteur et le visible, entre la narration, la verbalisation, la réflexion, la capacité de visualisation interne du lecteur et la représentation cristallisée par un support-médial. Les possibles sémantiques d'une image et son interprétation peuvent être multiples comme ceux du texte littéraire qui n'est ni arrêté ni clos. Mettre en lien texte littéraire et image c'est ouvrir un espace de compréhension et d'interprétation guidées ou à reconstituer. Prenons le cas de la dynamique image-texte dans un album pour enfant qui exploite cette articulation voire cette imbrication. L'image peut être d'une part, illustrative. Les images sont subordonnées au texte. Elles illustrent les étapes de la narration. Les images sont redondantes. L'association texte-image n'est pas toujours univoque et spontanée et place, parfois, le lecteur-spectateur-

récepteur dans une posture de reconstitution de sens ou dans l'appréhension d'un décalage ou d'une contradiction entre le sens du texte et celui de l'image. Il est dans une posture de recoupement.

Ainsi, dès lors qu'un texte se trouve confronté à une image, on s'aperçoit que de la stricte subordination de l'illustration au texte, à la capacité de renversement que s'autorise parfois l'image, l'éventail des possibles est très large et s'organise autour de trois « pôles » : redondance (les contenus sémantiques se trouvent – totalement ou partiellement- superposés), complémentarité (texte et image participent conjointement à l'élaboration du sens), dissociation (sens du texte et de l'image divergent). (Van der Linden, 2008, p. 53)

Il y a un paramètre à considérer dans la relation sémantique entre le texte et l'image c'est leur ordre d'apparition. Ce dernier est pertinent dans la perspective d'une démarche pédagogique de l'image en tant que levier pour entrer dans le texte littéraire. La priorité de lecture conforte une stratégie sémantique. Une fois, le texte et l'image placés en concomitance,

« le lecteur effectue alors un rapide va-et-vient entre le texte et l'image, et les fonctions respectives interagissent. » (Van der Linden, 2008, p. 55).

1.3. Image et texte : à la croisée des littératies

Mais mettre en regard le texte de fiction et l'image, c'est croiser des littératies. Ce terme d'origine anglo-saxonne recouvre une notion qui est « une notion multidimensionnelle dont les contours restent flous » (Hébert et Lépine, 2013, p. 25) aussi, circonscrivons-nous la notion afin qu'elle serve notre réflexion. Elle constitue un concept à analyser dans notre démarche pédagogique. « Plusieurs définitions présentent la littératie comme un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite. » (Hébert et Lépine, 2013, p. 25).

La littératie contient en creux la production écrite mais nous focaliserons notre recherche sur la réception de l'écrit et ses problématiques afférentes et dont l'image créée par l'apprenant est un levier pour saisir, appréhender et s'approprier le texte littéraire. Marguerite Perdriault fait le lien entre « le monde de l'écrit, fait de signes [qui] suppose, en outre, une construction de l'espace, depuis les retables, les polyptiques, le livre médiéval entouré de ses gloses, jusqu'aux arborescences complexes de l'informatique » (Perdriault, 2014, p. 12). Ne pourrions-nous pas considérer la correspondance entre le monde de l'image et le texte à l'aune de la notion de littératie pour justifier le recours à l'image pour entrer et faire perdurer sa compréhension dans le texte littéraire ? « Selon Gunthert (2015), l'image, qui était auparavant un art et un médium, a aujourd'hui atteint le statut de langage. » (Richard et Lacelle, 2020, p. 307). La littératie est aussi visuelle.

En 2001, la *International Visual Literacy Association* (IVLA), qui réunit tous les chercheurs ayant de près ou de loin un rapport avec l'image, a mené une étude sur la définition de la LITV⁴ et a abouti à la formation suivante : « groupe de compétences acquises en vue de l'interprétation et de la production de messages visuels. (Dagenais, 2012, p. 3).

La littératie visuelle peut conforter la littératie textuelle. Elles se croisent et se répondent. D'ailleurs, un de nos premiers contacts avec la littératie, enfant, s'est fait par le biais de l'image alors même que nous étions hermétiques au code écrit. Au-delà de la réception

⁴ Littérature visuelle.

d'images, la production d'images par l'apprenant ne pourrait-elle pas être un biais pour appréhender et saisir les portées sémiotiques, sémantiques et symboliques d'un texte ? Le lecteur passerait du statut de récepteur d'image en tant que medium et *nexus* à un producteur d'images certes mentales, nous l'avons vu précédemment, à un producteur d'images médiales. « Cette pluralité dans la communication n'est pas nouvelle car avant le développement de l'écrit, les êtres humains utilisaient le dessin, la peinture et les icônes pour transmettre des informations sur leur vécu quotidien, leurs pratiques sociales, et leurs rites religieux. » (Dagenais, 2012, p. 3).

En quoi serait-il pertinent de se servir des capacités artistiques et créatives ainsi que des ressources des apprenants pour appréhender le texte littéraire en classe de FLE ? La notion de littératie nous conduit à nous intéresser et à sonder la notion de multimodalité.

Selon [Kress (1997, 2003, 2010) et Jewitt (2009)], la multimodalité repose sur le constat empirique qu'en communication contemporaine, l'on utilise de plus en plus fréquemment plus d'un mode pour concrétiser une idée. Kress et Van Leeuwen (2001) abondent dans le même sens et affirment que la multimodalité représente l'usage de plus d'un mode sémiotique afin de concevoir un objet ou un événement sémiotique. (Lemieux et Beaudoin, 2015, p. 4).

L'apprenant est donc au confluent de l'écrit et de l'image, il est à la fois, récepteur d'un texte qui est monomodal, il ne comprend qu'un seul mode, soit le mode textuel, mais ce texte, il va le circonscrire dans un mode visuel. Le lecteur-récepteur-générateur d'une image au premier degré, celui de l'appropriation mentale du texte, va s'emparer d'un autre mode sémiotique, il va communiquer le texte monomodal via un autre mode sémiotique (la création d'image). La notion de littératie embrasse divers modes d'expression. Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2004) donne la définition d'une littératie comme étant « la capacité d'utiliser le *langage* et les *images* de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique (p. 5). Cette définition s'inspire des travaux effectués par Hobbs et Frost (2003), Kress (2010) et Livingstone (2004), pour ne nommer que ceux-ci. » (Lemieux et Beaudoin, 2015 p. 5).

2. Le dessin, un espace d'une réception active de la lecture

2.1. La parenté des langues, une variable de l'aisance dans l'activité de compréhension écrite

La langue maternelle de l'apprenant conditionnerait les difficultés sémasiologiques en lecture en langue étrangère. L'accès au sens dans un texte dans une langue cible éloignée de sa langue maternelle est plus poussif. La langue maternelle des apprenants est une variable à prendre en compte pour apprécier leurs difficultés dans l'accès au sens d'un texte. Nous ne pouvons évacuer la variable de la langue maternelle et son degré de parenté avec la langue cible dans la construction du sens. « La didactique romane préfère l'opposition entre langues apparentées et langues non apparentées génétiquement. » (Robert, 2004, p. 499). Le postulat semble qu'il est moins coûteux en termes d'efforts de lire dans une langue qui permet à l'apprenant-lecteur de bénéficier de « transparence et d'intercompréhension. » (Robert, 2004, p. 503). A partir de ce postulat, l'apprenant-lecteur met en relation des termes lexicaux qui sont proches dans sa langue maternelle et dans la langue cible. L'écho lexical entre les deux langues sont nécessaires mais insuffisantes car parfois, cet appariement des formes lexicales conduit à des interprétations déviantes. En effet, Dabène (1993, p. 21) fait référence à « la constitution de sortes de "halos interprétatifs" où le sens se construit de proche en proche, chaque terme identifié permettant au lecteur de sélectionner une zone de plausibilité ». L'apprenant doit œuvrer à l'identification d'un contexte, le contexte conditionne le sens d'un mot. « L'effet de halo interprétatif conduit le sujet à la mise en place de tout un réseau isotopique amorcé par un élément jugé proche et progressivement développé » (Dabène, 1993, p. 23). Dans la perspective d'une mise en place d'un accès au sens d'un texte, l'apprenant doit saisir le noyau isotopique du texte. L'identification du contexte est un des piliers de l'accès au sens. Selon Malheiros, Degache et Masperi (1994, p. 343)

Les sujets qui comprennent le mieux recherchent la redondance des preuves et essaient de multiplier les interactions [entre des champs sémantiques qui peuvent apporter des indices pour l'élucidation du sens d'un mot opaque au-delà de l'effet de proximité immédiate]. Simultanément, le sujet peut tester ses hypothèses au niveau de sa construction sémantique afin d'en évaluer la recevabilité.

2.2. L'appropriation de la lecture par le dessin

Nous ne nous situons donc plus au niveau d'analyse d'un lecteur-récepteur simple objet de sa lecture mais d'un « lecteur-faiseur », un lecteur-sujet dans son rapport à la lecture. Ce qui nous conduit à nous intéresser sur la notion d'appropriation de la lecture.

Il est nécessaire [...] dès l'entrée en lecture, d'initier les élèves aux spécificités de la lecture littéraire pour, ce faisant, on l'espère, leur faire goûter ce plaisir particulier qui consiste à être le partenaire actif d'un jeu avec un texte qui a du jeu (des béances à combler, des pièces qui glissent l'une sur l'autre et peuvent s'imbriquer en une multitude de configurations à la manière d'un mécano), jeu dont il convient à tout moment d'inventer les règles. (Tauveron, 1999, p. 12).

Ce jeu que constitue la lecture selon Catherine Tauveron (1999, p. 12) pourrait être représenté et mis en relief sur le papier par le « lecteur-faiseur ». Ce jeu pourrait prendre des contours grâce au fait de réaliser une image fixe par l'apprenant.

Comment s'approprier un texte littéraire et en rendre compte de manière multimodale, en l'occurrence via sa représentation visuelle ? La compréhension du texte littéraire est démontrée par la monstration. L'interprétation s'exprime dans le dessin, « comme le résultat d'une activité intérieure d'appropriation » (Godard, 2015, p. 81). Le dessin, la création d'une image par un apprenant qui est nourrie, par ailleurs, d'un arrière-plan, d'un déjà-là visuel et culturel, devient un espace de subjectivation et d'objectivation (prise de distance) d'une expérience propre et personnelle de lecteur.

« Une dimension réflexive est nécessaire à certaines opérations liées à la création » (Ouellet, 2016, p. 3). La littératie visuelle s'empare de la littératie pour mettre à jour la compréhension du texte littéraire par l'apprenant.

Au sein même de cette monstration de la compréhension du texte littéraire, il faut resserrer notre pensée sur la question de la monstration liée aux différents processus qui conduisent aux habiletés mises en œuvre : qu'est-ce que l'élève doit montrer selon les microprocessus de la lecture ? Les processus de la lecture vont conditionner sa représentation. Le diagnostic de la capacité des apprenants à lire et la mise en image individuelle et subjective se doit de s'aligner sur la segmentation, l'identification, le « ciblage » des différents processus de lecture. La « commande » d'une représentation visuelle par l'enseignant doit être renseignée et éclairée par les processus de lecture. Nous sommes conscients, par ailleurs, que ces processus interagissent ensemble et ne sont pas indépendants, isolés les uns des autres mais selon, sur quel plan procédural, le lecteur se place, sa représentation esthétique, visuelle du texte va varier, à

la manière de l'image d'un *zoom* et d'un *dézoom*. « Pour ce qui concerne la lecture, on sait que les poids respectifs [de l'activité mentale] accordés à l'organisation générale ou aux détails du texte peuvent varier notablement, selon les objectifs de lecture. » (Gaonac'h, 1993, p. 43).

Dans la complexe tâche de lire, l'apprenant met en œuvre des processus. Hélène Cuin (2015) reprend la classification d'Irwin (1986) des cinq grandes catégories de processus cognitifs en lecture : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration ainsi que les processus métacognitifs. Hélène Cuin (2015, p. 7) fait le lien entre les catégories de processus cognitifs avec les habiletés afférentes (Giasson, 2007). L'agencement de ces processus pourrait être figuré par la métaphore d'une focale optique qui *zoome* et *dézoome* sur le texte littéraire. Les microprocessus se situent au niveau de la phrase (reconnaissance des mots, lecture par groupe de mots et microselection, identification saillante contenue dans la phrase), les processus d'intégration font référence aux relations entre les propositions ou les phrases, au niveau de compréhension des indices explicites qui mettent en relief le lien entre les mots et les phrases (compréhension et utilisation des mots de substitution et des référents, des connecteurs) et de permettre l'inférence entre les mots et entre les phrases. Les macroprocessus correspondent à la compréhension globale du texte, la compréhension de la cohérence entre les phrases. Cette catégorie de processus réunit l'identification des idées principales du texte, l'élaboration de résumés et de rappels, et enfin l'utilisation de la structure du texte. Les processus d'élaboration correspondent aux inférences (verbalisation d'abduction etc.). Enfin, les processus métacognitifs sont les processus qui servent à organiser la compréhension et permettent au lecteur de s'adapter au texte et à la situation proposée (gestion et ajustement de la démarche).

Le dessin, la représentation visuelle de sa lecture rentrerait dans la problématique de l'utilisation de stratégies en tant que « techniques que les élèves utilisent pour améliorer leur maîtrise de l'apprentissage d'une compétence (Minskoff, 2005) » (dans Cuin, 2015, p. 8). Le dessin, le tracé d'une image fixe et figurative serait une façon de saisir, circonscrire une habileté afin d'atteindre un but, en l'occurrence la compréhension, la construction de sens d'un texte littéraire. Au niveau de la didactique du texte littéraire, « les stratégies sont donc délibérées, dirigées dans le but de contrôler et de modifier les efforts entrepris par [l'élève], pour construire le sens d'un texte [/multitexte] (Afflerbach *et al.*, 2008, p. 368) » (Cuin, 2015, p. 8). La rencontre entre le texte et l'image imaginée, créée, matérialisée, jetée sur le papier permet à l'apprenant de valider ou d'invalider sa compréhension du texte, l'enseignant aura plus de

facilité à diagnostiquer et à corriger les erreurs de compréhension et d'interprétation et l'apprenant à les entendre. « Dessiner c'est exprimer graphiquement certaines propriétés de sa représentation mentale. » (Picard et Baldy, 2012, p. 48).

Il semble que les processus de lecture de haut-niveau (utilisation du contexte, référence à une structure textuelle typique etc...) ne soient pas les plus sollicités en langue étrangère. Les insuffisances linguistiques ont pour effet de « court-circuiter » la mise en branle des processus de haut-niveau. « Ces effets sont observés y compris pour de bons lecteurs en langue maternelle, ce qui explique l'atténuation, en langue étrangère, des différences entre bons et mauvais lecteurs (Clarke, 1979). » (Ganoac'h, 1993, p.45). La mise en œuvre des processus de bas niveau comme l'utilisation des redondances orthographiques, accès lexical, traitements syntaxiques, maintien en mémoire conduit le lecteur dans la langue étrangère à déployer un coût cognitif plus élevé. Le dessin conforte la rétention mnémonique du texte littéraire, ce qui peut délester l'apprenant d'un poids cognitif, de la « surcharge cognitive ». Le dessin aurait trait dans la dynamique de la compréhension écrite « au maintien en mémoire et à l'incrémentation cohérente du modèle mental » (Ganoac'h et Fayol, 2003, p. 8). D'autre part, la représentation graphique libère l'apprenant-lecteur des courts-circuits car l'enjeu est d'atteindre un processus cognitif de haut niveau, c'est de cela au juste dont il est question : accéder au contenu global du texte littéraire, or, « le dessin est efficace pour l'acquisition de connaissances de haut niveau. » (Picard, 2016, p. 4).

2.3. Un apprenant-enquêteur

Pour prolonger l'étymologie d'*historia* en tant que « recherche, enquête », l'apprenant fait alors parler les indices contenus dans le texte littéraire pour réaliser une résolution d'enquête qui se solde par la représentation d'une image fixe, explicitation visuelle de sa compréhension paramétrée au préalable par le « ciblage » du/des processus de lecture à diagnostiquer.

Quel sont les processus cognitifs qui s'articuleraient dans la production d'un dessin par l'apprenant à la lecture d'un texte ?

Selon Van Meter et Garner (2005 ; voir aussi Van Meter, Aleksic, Schwartz & Garner, 2006), l'efficacité du dessin produit par l'apprenant sur les apprentissages tient au fait qu'au travers du dessin l'élève construit un modèle mental (ou modèle interne) non-verbal du phénomène étudié. L'élève utiliserait le modèle mental construit comme support à son dessin. Plus précisément, selon ces auteurs, trois processus cognitifs permettent la construction du modèle mental : 1. Un processus de sélection des informations

verbales clés à partir du texte ; 2. Un processus d'organisation des éléments sélectionnés pour construire une représentation mentale du texte sous forme verbale ; 3. Un processus de transfert et d'intégration des informations verbales sous la forme d'un modèle mental non-verbal (imagé). Ainsi, le modèle interne construit par l'élève est efficace car il ne retient pas la forme verbatim (mot pour mot) du texte, mais extrait et organise spatialement les éléments clés sous une forme imagée. (Picard, 2016, p. 6)

Le modèle d'images mentales rebat les cartes des schèmes verbaux sous une forme visuelle (non verbale) et les organise les uns avec les autres afin de rendre compte du contenu du texte.

L'apprenant se place alors dans une posture de démiurge, il n'inféode pas, complètement, son imaginaire à des images, à des éléments visuels produits par un autre.

Si nos images intérieures ne sont pas toujours de nature individuelle et qu'elles peuvent avoir parfois une origine collective, nous les intériorisons pourtant de telle sorte que nous les tenons pour nos propres créations. Les images collectives conduisent donc à penser que nous ne percevons pas seulement le monde à titre individuel, mais que nous le faisons d'une manière collective qui assujettit notre regard à une perception historique donnée. (Belting, 2004, p. 32)

Le souvenir d'image peut engendrer des images. Notre propos se doit donc d'être nuancé car « Solliciter le déjà-là du lecteur, à savoir les pratiques culturelles multimodales extrascolaires (séries, internet, utilisation des réseaux sociaux), permettrait d'impliquer davantage le lecteur en tant que sujet » (Cuin, 2015, p. 7).

La lecture se fait multimodale. Entendons par « multimodale » le résultat d'une collaboration de différents canaux et de supports sémiotiques qui concourent, qui tendent à faire sens.

Pour Bearne et Wolstencroft (2007, dans Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012, p. 3), l'idée d'interaction s'avère fondamentale : « la multimodalité articule dans un tout cohérent, le croisement original et complexe du mot, de l'image, du geste/du mouvement et de la sonorité qui inclut la parole, par le truchement d'outils médiatiques de tout acabit. (Cuin, 2015, p. 5)

Le sujet-lecteur ne se change pas uniquement en sujet-créateur. Ce dernier est double, il est à la fois sujet-lecteur et sujet-créateur. La notion de multimodalité nous semble primordiale pour rendre compte des différentes dimensions du sujet-lecteur. La création d'images est un levier pour rendre compte d'un passage du mode discursif (autrement dit la lecture d'un texte) à un mode interprétatif incarné par la création d'une image. La multimodalité, dans ce cas, pose la question de la communication médiatique. En effet, la création d'images, à partir de la lecture d'un texte littéraire, est un moyen de communication, l'image ainsi créée par le lecteur se change en *media*, c'est un *nexus* entre « ce que j'ai lu », « ce que j'ai compris et interprété » et

« ce je que souhaite communiquer et la manière dont je souhaite le communiquer », autrement dit quel est le parti pris interprétatif, esthétique et sémiotique du lecteur-créateur, quelle est la manière dont ce dernier « re-présente » de manière visuelle sa lecture ? La lecture multimodale « imageante » convoque une sorte de réflexivité sur la lecture du texte littéraire. Cette dernière se donne à voir, à travers une représentation subjective.

D'abord parce que le dessin figuratif est assimilable à un langage. Faire un dessin figuratif, c'est exprimer le monde avec des signifiants graphiques. [...] Comme les mots nous permettent d'exprimer nos idées par des phrases, les signifiants graphiques nous permettent d'exprimer nos modèles internes par des dessins. On peut parler de la construction d'un dessin comme l'on parle de la construction d'une phrase. (Picard et Baldy, 2012, p. 49).

2.4. La fonction palimpseste du dessin

Cette figuration (et configuration) visuelle et esthétique de la lecture est le résultat des possibles fictionnels du texte littéraire qui rencontrent la créativité et la subjectivité du lecteur qui couche sur le papier son cinématographe intérieur. Cette pratique créative permet de circonscrire sa lecture, de pratiquer un acte de sélection, de matérialiser, de concrétiser les images internes et de les rectifier si besoin. En effet, dessiner est un acte réflexif qui permet le palimpseste puisque le lecteur, engagé dans cette activité imageante, peut rectifier sa compréhension et son interprétation en gommant, en repassant, en rajoutant, résultat de relectures, de va-et-vient entre sa lecture et sa création personnelle d'image. Dessiner augmente l'attention que le lecteur consacre au texte littéraire, cette attention se porte sur l'ensemble des relations causales mais aussi sur certaines informations. Cette accroissement de l'attention qui s'inscrit dans l'objectif de réalisation du dessin améliorerait la performance en compréhension.

« Re-présenter » et « représenter sa lecture » tressent une dialectique entre une captation d'images mentales propres et subjectives et une démarche réflexive et distanciée et ce, à partir du texte littéraire. Il y a une « idée de variabilité des expériences littératiées, en lien à des valeurs différentes et différentes façons de concevoir le monde et le conceptualiser, notamment sous forme scripturo-graphique» (Molinié et Moore, 2012, p. 2). N'est-ce pas une manière de rendre les « lecteurs [...] actifs et en contrôle de leur propre compréhension en lecture » (Lemieux et Beaudoin, 2015, p. 4) ? Le « faire » ancre la lecture dans le réel, et nous pouvons supposer qu'elle reste présente dans l'esprit du lecteur car représentée, « l'artefact » au sens étymologique du terme peut permettre d'apprivoiser la diégèse et « saisit » à la manière d'un instantané l'univers d'une œuvre, la *diégesis* est repliée sur la *mimesis*. *L'artefact* figuratif

autrement dit la représentation visuelle voire esthétique (dessin ou peinture) créé par un apprenant s'empare donc d'une littéralité et s'inscrit dans la temporalité du texte littéraire.

3. Le sens du dessin, une mise en exergue du sens du texte littéraire

3.1. Le dessin comme dispositif d'une maïeutique du texte littéraire

L'utilisation de l'image dans la transmission et en tant que vérification de la compréhension du texte littéraire s'engouffre dans l'espace connotatif du texte littéraire. L'image peut aider à l'interprétation d'un texte littéraire car on dépose sur le papier notre orientation figurative car l'image mentale est objectivée. La relation entre le texte et l'image peut être sous-tendue par une analogie esthétique, un principe de facilitateur sémantique et un cadrage historique, sociologique et culturel. Cependant, il y a une différence de sémiologies entre les deux langages, le langage verbal et le langage plastique et esthétique : « si image et texte racontaient de la même manière, le détour n'aurait pas d'intérêt. Quelle que soit l'approche pédagogique retenue, il conviendra donc d'être vigilant : le texte et l'image ne s'appréhendent pas de la même façon ; on ne « lit » pas l'image comme on lirait un texte » (Claude, 2008, p. 78). Il convient d'éveiller les apprenants à la différence entre les deux arts et entre les deux démarches réceptives. Entre l'écho et l'écart. Les textes littéraires ont un défaut de complétude, ce sont des problèmes à plusieurs niveaux, d'une part, il réclame le travail d'inférence du lecteur, selon Catherine Tauveron (1999, p. 11), ce n'est pas juste l'apanage des textes littéraires, tous les types de textes dirigent une lecture inférentielle. Entendons par inférence, une idée qui n'est pas explicitement exprimée dans un texte mais qui est de l'ordre d'une suggestion faite par l'auteur, inférer c'est appréhender « la voix auctorale ». Les textes littéraires, par ailleurs, réclament la coopération cognitive active du lecteur parce que « le texte n'est pas lisible si le lecteur ne lui donne pas sa forme ultime, par exemple en imaginant consciemment ou inconsciemment, une multitude de détails qui ne lui sont pas fournis » (Tauveron, 1999, p. 11). Il convient de faire le *distinguo* entre le fait d'imagination qui s'est glissée dans les béances du textes littéraires ainsi mis en image par l'apprenant ou le vice de forme au niveau de la représentation visuelle du texte littéraire. La mise en image du texte par « l'apprenant-créateur » permet de valider ou d'invalider la lecture du texte littéraire. Le blanc du papier peut être rempli par un blanc « colmaté », au préalable, par les images mentales du lecteur. Du blanc sémantique du texte littéraire au blanc du support médial. Le lecteur se fait démiurge au second degré. Le dessin, la représentation visuelle fait advenir le monde écrit.

Mais c'est un leurre de penser que l'imagination du lecteur est toute-puissante, on ne peut évacuer un déjà-là dans le texte à reconstituer. Nous pencherons pour la dialectique entre le déjà-là du texte et la lecture en tant que potentialité d'images « premier degré » doxiques et d'inférences. La représentation visuelle du texte, dépend, là encore de l' « horizon d'attente » - pour rester dans le domaine narratologique- de l'enseignant. Que cible-t-il dans la réception du texte par l'apprenant ?

En effet, certes, le lecteur produit des images qui en appellent d'autres qu'il a déjà générées par d'autres lectures mais il est aussi en mesure de s'inscrire dans une dynamique d'anticipation « en se fiant à un stéréotype situationnel ou narratif » (Godard, 2015, p. 21). Le lecteur est capable d'imaginer ce qui va suivre, il peut se forger une vision panoramique du texte. L'imagination du lecteur a cette capacité de projection qui va bien au-delà de ce qui est lu, il s'interroge sur la suite du texte. D'ailleurs, l'histoire, *historia* en grec signifie « recherche, enquête » (Rey, 1992, p. 1723).

Il n'y a donc pas de « sens préétabli », mais seulement un dispositif interprétatif singulier dont on préférera dire qu'il est abductif, à la suite d'H. Parret (1999). En effet dans le cas de l'abduction, il n'y a pas un système à décoder, seulement un réseau de chemins permettant des homologues, des transcodages, des traductions ». L'abduction reste sensible à « l'individuation qualitative du phénomène observé », dans la mesure où, respectueuse de « ce trou noir de toute épistémologie et de toute théorie de la science : l'élaboration de l'hypothèse », elle ne vise à élaborer ni loi, ni procédures généralisatrices de construction du sens. C'est cependant autour de ce trou noir que se constituent les compétences du lecteur. (Beltrami et Quet, 2002, p. 59).

Dans un texte, tout n'est pas exprimé et verbalisé, le lecteur est conduit à rendre explicite l'implicite, le lecteur infère. Le dessin permet la maïeutique de l'herméneutique. La représentation figurative exprime via ses codes propres, ses signes visuels et graphiques les inférences du texte. Le dessin dans le but de rendre compte d'un texte littéraire est l'image qui explicite le sens « en filigrane » ou « en pointillé » d'un texte littéraire. En quoi le dessin pourrait-il être une manière de saisir l'organisation temporelle des événements et de poser sur le papier, comme un acte réflexif et distancié, une certaine anticipation des événements ? Le dessin serait une réponse à l'histoire, au sens étymologique du terme *historia* « enquête ».

3.2. Entre lecture, création et spectature

La lecture est donc à la croisée des trois temporalités : le passé du texte qui constitue les prémisses de l'abduction, les « antécédents » imaginaires du lecteur qui vont conditionner les images que le lecteur génère dans son esprit au moment de la lecture, son cinématographe intérieur qui déroule sa bobine au fil de la narration, il présente un monde de fiction, le futur qui correspond à une dynamique d'anticipation, à une fuite en avant imaginaire dans la narration. En quoi l'image fixe peut-elle être un support à la narration et à ses temporalités qui lui sont propres ? En quoi tresse-t-elle la narration et la monstration ? « L'appréhension synthétique qu'induit l'image fixe ne doit pas masquer ses possibilités narratives. Il faut parfois consacrer du temps à bien regarder une image, et y découvrir, agencées dans l'espace du tableau, des actions successives » (Claude, 2008, p. 71). L'image en tant que médium permet de faire saisir un récit, le déroulé de la narration. « [La puissance narrative de l'image] transpose donc le temps en espace : la successivité des actions se traduit en contiguïté spatiale (de scènes différentes représentant les différentes actions qui composent le récit) » (Claude, 2008, p. 71). Mais elle peut également cristalliser et extraire aussi un épisode de la narration qui, par les choix esthétiques et de composition de l'image renvoie à d'autres éléments de l'*historia*, au sens étymologique d'enquête. Le lecteur-créateur-spectateur (pensons à la dimension réflexive du lecteur) est alors placé en position de récepteur et d'enquêteur face à l'image qu'il a représentée. Le lecteur-créateur-spectateur est donc en mesure de retracer le fil de la narration et d'apparier la *compositio* et le parti pris sémiotique de son image avec le texte littéraire ou d'en invalider l'appariement. Entre lecture, création et spectature.

Dessiner, créer, représenter sous forme d'images pourrait être une source de libération pour un apprenant allophone, l'acte de faire en image le sort d'une lecture qui lui a été imposée dans un cadre institutionnalisé, en l'occurrence l'école. Quel est l'espace de liberté de l'apprenant par rapport à la lecture dans des conditions de « captivité lectorale » ? La lecture pourrait se changer dans un tel contexte en fenêtre obstruée de barreaux. Outre qu'on l'oblige à lire dans une langue étrangère, il va devoir en parler dans la langue cible. Les difficultés s'accroissent. L'apprenant-lecteur est confronté au sens du texte en langue étrangère qui se révèle réticent et volatil. Outre qu'il se heurte à une difficulté qu'il n'a pas choisie, il va devoir en parler avec des mots qu'il n'a pas, qui lui font défaut d'où l'intérêt de substituer la palette lexicale par une palette de couleurs le temps du moins d'un coup de sonde de la part de l'enseignant. Le dessin, la peinture et le croquis qui se saisissent des problématiques du texte littéraire a des fonctions maïeutiques. En effet, la compréhension est une activité. « Elle est

donc processus dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues. » (Fayol et Gaonac'h, 2003, p. 6), le geste graphique est une manière à la fois de rendre compte par la voie cinétique de ce « processus dynamique » et de le fixer de manière figurative.

De plus, l'image créée, inventée, le dessin pourrait être une source de plaisir pour l'apprenant, et le faire considérer comme un jeu.

L'ensemble [des] études – et ceci est fondamental- le rôle essentiel et formateur du plaisir, défini comme participation ou comme jeu. De plus, parmi les approches narratologiques, Raphaël Baroni rappelle la « nature indissociable de l'affect et de la cognition » et souligne que la dimension émotionnelle de l'activité interprétative est l'une des composantes de la sémiotisation d'un texte. (Bemporad, 2014, p. 71)

Il semble que le présupposé de l'appropriation du texte littéraire par le geste graphique et l'intention d'une figuration réside dans une certaine compétence en dessin. L'apprenant doit, effectivement, tendre à ajuster ses traits sur le papier en fonction des images mentales que sa lecture littéraire engendre. Nous sommes conscients que l'image dessinée n'est pas une simple apposition de tampon sur un support, comme si la représentation interne de l'apprenant s'étalait de manière spontanée et immédiate sur la feuille. Le dessin qui se forme est le fruit d'un déroulement d'une exécution. Or, à la question du problème de « savoir-dessiner », nous dirions que l'enjeu pour l'apprenant est de savoir signifier et représenter, il en est capable puisqu'à partir de 8 ou 9 ans, l'apprenant a atteint le stade du réalisme visuel, le dessin se rapproche de ce qu'il voit de l'objet, figurer l'objet c'est « trouver dans le schème graphique une certaine analogie avec ce qu'il perçoit de l'objet » (Widlöcher, 2002, p. 19). Le réalisme visuel est le stade du dessin en perspective qui s'inscrit dans un système d'ensemble (les éléments se positionnent dans un système solidaire), dans la maîtrise de la composante topologique (la relation spatiale des éléments les uns par rapport aux autres dans l'espace du dessin).

De plus, nous ajouterons la citation suivante pour répondre au problème du « savoir-dessiner » :

Cohn (2012, p. 188) affirme que « les humains possèdent une capacité innée à représenter graphiquement des concepts. Le dessin est essentiel à la cognition humaine, au même titre que d'autres fonctions centrales comme les systèmes linguistiques manuels et verbaux. Il est une autre manière de convier des concepts et son étude est enchâssée dans la compréhension de la communication humaine, de la cognition humaine, et de la nature humaine. » (Picard, 2013, p. 85)

La notion de schème (définie *supra*), donc, est une notion commune à l'activité de lecture et le dessin. Dans l'une, elle est abstraite, dans l'autre, elle est concrétisée sur le papier.

Pour comprendre un texte le lecteur sélectionne des schèmes qui vont lui permettre de donner une signification au texte à partir de l'information contenue dans celui-ci. Il s'ensuit que l'on a compris un texte lorsqu'on possède une configuration de schèmes, ou encore lorsqu'on a élaboré une série d'hypothèses qui rendent compte de façon cohérente de la signification du texte. (Cornaire et Germain, 1999, p. 26)

Le schème graphique conforte le schème qui prend place dans l'esprit du lecteur. Un appariement se met en place. Le dessin peut être une manière de fixer les schèmes du lecteur.

Le dessin est une activité réflexive de la lecture du texte littéraire. Il rend compte, par sa capacité à créer de manière spontanée pour le spectateur une vision globale ; un compreneur dit faible, « échoue à relier et à intégrer [s]es représentations partielles dans un modèle de situation unitaire » (Gaonac'h, 2003, p. 168). De plus, on pourrait penser que la compétence en dessin serait un obstacle dans la tâche de représenter le texte littéraire, or, elle peut passer au second plan car dès huit ans, le sujet maîtrise le réalisme visuel qui est un stade où le dessin tend à ressembler à celui de l'adulte et à être figuratif ou tout au moins à signifier quelque chose et ce « quelque chose » est identifiable. Dessiner le texte littéraire pourrait être une façon de proposer « la lecture comme jeu », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Michel Picard (1986).

3.3. Le dessin : la lecture en jeu

René Baldy (2005) parle du dessin comme d' « un plaisir moteur » (Baldy, 2005, p. 36). La notion du plaisir peut être une manière de s'engager cognitivement dans la lecture d'un texte en langue étrangère. Or, le dessin est source de plaisir pour l'enfant. Avant même qu'il sache verbaliser le monde qu'il l'entoure, l'enfant « éprouve, naturellement, avec plaisir, le besoin d'inscrire des premières traces non figuratives » (Garcia-Fons, 2002, p. 44). Il peut paraître décalé de mettre en relation la lecture de textes littéraires et le dessin ainsi que d'étayer le premier par le second. L'un est un processus intellectuel, rationnel et une activité socialement valorisée, certaines personnes lisent en vue d'être reconnu socialement, engranger un « capital » et l'autre est associé à l'enfance et à un état primitif, un acte quasi-pulsionnel et appartenant au domaine de la spontanéité. Certains verraient dans la pratique du dessin une régression. « Dessiner est devenu dépromotionnant, voire dévalorisant (une activité de petit) : l'adulte, mis à part celui qui en aura fait un métier, serait celui qui ne dessine pas. Bien évidemment, cette coupure d'avec l'image, cet arrêt du dessin ne sont jamais absolus » (Garcia-Fons, 2002, p. 44). Mais le dessin pourrait être une source de plaisir qui réduirait l'écart entre les types de lecture

(Bemporad, 2014, p.76) entre une lecture ordinaire (privée) et une lecture obligée (institutionnelle). En effet, « nous devons sentir le plaisir que nous avons eu, en d'autres temps, à diriger le crayon, le pinceau ou simplement le doigt, pour réaliser des taches de couleur, des contours, puis de véritables œuvres d'art » (Wallon, 2012, p. 18). Le but de l'enseignant n'est-ce pas d'estomper le cloisonnement entre lecture obligée et lecture privée ? La lecture se fait jeu et « je », le lecteur trouve dans le dessin, une ressource pour interpréter, aplanir le sens, dans les deux acceptions du terme, « rendre plan » et « supprimer ou atténuer les obstacles » du texte littéraire et ce, par la voie de sa capacité à exprimer sa subjectivité et par sa créativité traduite par l'entremise de l'exercice de sa volition graphique. Par le biais du dessin, le lecteur occupe pleinement sa posture de lecteur. Pour prolonger notre réflexion étymologique et conforter l'idée de mise en place et d'une concrétisation physique d'un dessein évidemment moteur mais aussi figuratif et signifiant lorsqu'il s'agit de remplir et d'agencer l'espace d'une feuille, « dessiner » signifie « tracer les contours de » et « durant tout le XVIème siècle, il a aussi le sens figuré, repris à l'italien, de « former le projet de », uniquement conservé dans *dessein* » (Rey, 1992, p. 1055). Fomenteur le projet de dessiner c'est prolonger et figurer sa représentation mentale, en l'occurrence celle engendrée par le texte littéraire. « Le modèle interne intègre, comme les deux faces d'une pièce de monnaie, la représentation de l'objet et l'intention de le dessiner » (Baldy, Ecalte, Fayol, Magnan, Noyer-Martin et Thévenot, 2018, p. 18). L'enjeu pour le lecteur-dessinateur est de représenter un dessin conforme à son image mentale, son image visuelle, reflet de la lecture du texte littéraire. La représentation graphique serait abstraite de l'image mentale suscitée par la lecture.

Mais le dessin peut aussi être le fruit d'une conception du dessin assimilé à un langage. L'enfant ne dessine que des motifs qu'il est capable de nommer. Il y a donc une connivence originelle entre la verbalisation et le dessin.

Quand il réalise un dessin familier, l'enfant n'a probablement pas une image visuelle en tête comme le pensait Luquet mais plutôt une liste verbale des éléments à laquelle est associée une liste de signifiants graphiques. Lors de l'exécution il énumère les éléments de cette double liste en disposant convenablement les signifiants graphiques dans l'espace de la feuille. Par exemple, l'enfant qui dessine un bonhomme parcourt la liste (tête, yeux, nez, bouche, ventre, membres) en associant à chaque élément le signifiant graphique correspondant (un rond, deux petits ronds etc ...) en les combinant convenablement sur la feuille.(Baldy, Ecalte, Fayol, Magnan, Noyer-Martin et Thévenot, 2018, p. 18).

Le dessin contient en creux une certaine littératie. Le lecteur-apprenant dessine dans le dessein de rendre compte du texte littéraire et ce, dans le but sous-jacent de le comprendre, de

l'interpréter et d'acquérir les moyens pour attribuer du sens au texte. Naturellement, lorsqu'un enfant dessine un soleil, « [il] admet que cette forme rayonnante signifie soleil, comme il admet que le mot « soleil » renvoie au soleil réel » (Picard et Baldy, 2012, p. 49). Rendre compte de la littératie du texte littéraire par le dessin n'aurait rien d'une pratique ni saugrenue ni forcée puisque le dessin peut être appréhendé comme « un texte déchiffrable » (Garcia-Fons, 2002, p. 47). On pourrait également parler d'une littératie du dessin, Paul Alérini (2015, p. 9) parle de « l'écriture particulière d'un message » au sujet du dessin d'enfant. L'acte de dessiner permet de rendre compte du texte littéraire par des signifiants graphiques qui reflètent les images internes provoqués par la lecture, types d'images que nous avons évoquées précédemment. « On peut parler de la construction d'un dessin comme la construction d'une phrase » (Garcia-Fons, 2002, p. 47). De plus, quoi de plus adapté pour mettre en lumière un trope que le dessin ?

Le dessin est ludique et en ce sens, il entre dans la perspective d'une lecture en tant que jeu qui est une voie d'accès à un engagement cognitif. Comme le jeu, lire devrait être gratuit, à l'instar des dessins que nous faisons étant enfant. Ces interventions graphiques et expérientielles permettraient de faire de l'apprenant un sujet actif, engagé et participatif face à la lecture du texte littéraire et ainsi de réduire le schisme entre les types de lecture. Être un levier pour rencontrer le texte avec plaisir et authenticité. En ce sens, le texte devient un texte du lecteur. « La notion de texte du lecteur [...] apparaît sous une forme ou sous une autre dans toutes les approches littéraires qui accordent une place déterminante à l'activité des lecteurs et à la reconfiguration des œuvres » (Mazauric, 2008). Or, le dessin est un outil de figuration et de configuration mais dans la perspective, du jeu du texte du lecteur, il reconfigure le texte littéraire. Du texte du lecteur au dessin du lecteur.

Soulignons, par ailleurs, que le concept même de texte du lecteur conduit à opérer un déplacement de perspective et d'objectif d'apprentissage en rupture avec un certain nombre de pratique courante. Il s'agit moins de faire acquérir aux élèves des savoirs sur les textes que de développer la construction d'une identité en dialogue de lecteur en amenant les lecteurs à produire leur propre texte de lecture, on favorisera moins l'épanchement subjectif et la lecture sans recul ni réflexion que l'engagement dans une dynamique d'apprentissage et de créativité. (Mazauric, 2008)

Or, dessiner épouse la notion de texte du lecteur dans le sens où via une certaine créativité, le lecteur donne du sens à sa lecture en la figurant. Nous sommes conscients que la notion de texte du lecteur est bien plus vaste que l'acception citée ci-dessus.

En outre, le dessin pour représenter le texte littéraire s'inscrit dans la notion de jeu car il obéit aux règles du texte. La volition graphique, esthétique et visuelle n'est pas toute-

puissante, le lecteur-dessinateur vit une sorte de tension entre sa liberté démiurgique de lecteur-dessinateur et les contraintes que le texte impose au risque de sombrer dans les écueils d'une interprétation erronée et de contre-sens. Un dialogue se joue entre le « je » du lecteur, les enjeux du texte littéraire et son jeu en tant qu'espace interprétatif. Le dessin du lecteur-apprenant se situe au confluent de ce jeu d'enjeux littéraires, sémiotiques et esthétiques et du jeu du « je ». C'est une pratique qui crée la dialectique entre une lecture subjective et une lecture réflexive et distanciée dans l'activité de lecture littéraire.

3.4. Dessiner, une réflexion métacognitive sur sa lecture

Le fait de dessiner sa compréhension du texte littéraire pourrait permettre à l'apprenant de mener une réflexion métacognitive. En effet, dessiner mobilise l'attention du sujet qui est absorbée dans la tâche afin d'en venir à bout. Le fait de représenter par le dessin le texte littéraire induit une focalisation de l'attention chez le sujet. La dynamique du dessin est aimantée et impulsée par le processus de réalisation du dessin lui-même, la rencontre entre le parangon mental et le dessein de remplir l'espace par une dynamique graphique. L'enjeu est de représenter : « Toute l'attention de l'enfant qui dessine est concentrée sur le jeu des signifiants graphiques dans l'espace de la feuille. [...] Les formes qu'il dessine, leurs dimensions puis les rapports de celles-ci entretiennent les unes avec les autres et chacune avec l'espace graphique, voilà ce qui intéresse l'enfant. » (Baldy, 2018, p. 39). L'apprenant se rendrait compte du bénéfice de l'activité car elle permet de fixer l'attention, la concentration et la motivation car le sujet est absorbé dans une tâche physique et cognitive. Le lien entre attention et performance peut être fait par l'apprenant. En outre, le dessin pourrait être une activité qui matérialise la métacompréhension. La métacompréhension est définie par trois dimensions métacognitives : l'évaluation, la planification et la régulation. L'évaluation est une identification de la tâche, des capacités à mettre en place pour en venir à bout et la détermination de ses propres capacités (est-ce qu'on comprend ce qu'on lit ? quels sont les obstacles ? ...), la planification fait référence à la sélection des biais, des compétences pour arriver aux objectifs fixés (comment lire une histoire de façon à en rappeler le sens général, par exemple ?). La régulation est de l'ordre du contrôle et de la modification de l'activité en cours, selon les changements de la tâche et des écueils rencontrés (que faire quand on ne comprend pas ?) (Paris & Jacobs (1984) et Jacobs & Paris (1987), cité dans Eme et Rouet, 2001, p. 310), « cette modalité [de régulation] advient lorsque l'obstacle est identifié, que l'accès à des ressources ou des stratégies adéquates est possible et qu'il existe des opportunités d'interaction à propos de la tâche, de ses objectifs et des choix stratégiques. Les acteurs sont alors amenés à s'interroger sur leur manière de

comprendre la tâche et de conduire leur action vers son but. La conduite devient alors proactive : les obstacles y sont perçus comme des éventualités souvent prévisibles et la régulation de l'action se fonde sur une anticipation stratégique qui sera ajustée en continu selon l'évaluation de ses effets. » (Grangeat, 2010, p. 236).

Dans notre cadre théorique, nous nous sommes employés à mettre en regard et à tresser les notions qui confortent la compréhension à la lecture d'un texte littéraire pour un apprenant allophone ainsi que l'intérêt du recours au dessin pour faciliter cette même compréhension ainsi que le dessin comme source de plaisir. Notre recherche se fonde sur la croisée des littératies. Dans notre deuxième partie, nous présenterons notre terrain et notre dispositif d'expérimentation et en quoi le dessin est une voie de traverse pour passer au travers des difficultés des apprenants et accéder au sens d'un texte littéraire. Certes, le recours au dessin nous semble être un outil mais il est aussi une source de plaisir, il rend la lecture ludique pour les apprenants. Il mobilise leur ressource attentionnelle comme nous avons pu le constater *in situ*.

PARTIE II : Le terrain, deux classes de l'École européenne d'Alicante et le dispositif d'expérimentation, une comparaison d'activités de réception du texte littéraire, la variable du dessin liminaire

1. La transmission du texte littéraire sur le terrain

1.1. Les raisons de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE

Etudier des textes littéraires en classe de FLE est, sur mon terrain de recherche, l'École européennes d'Alicante⁵, institutionnalisé puisque les apprenants doivent produire un écrit lors du Baccalauréat en langue étrangère qui est subsumé par la mention « compréhension littéraire ». Par ailleurs, il convient de préciser que les textes à étudier ne sont pas au choix de l'enseignant mais ils sont imposés par un programme qui change tous les deux ans. En effet, le programme de lecture littéraire du Baccalauréat européen de langue étrangère se joue sur deux ans, une œuvre par an, un genre littéraire par an, autrement dit, les élèves de français langue étrangère se doivent d'étudier une œuvre littéraire en 6^{ème} et une œuvre littéraire en 7^{ème}. La classe de 6^{ème} et 7^{ème} correspondent aux deux dernières années du secondaire. Les élèves ont entre 16 et 18 ans. Au terme de ces deux ans, lors de l'épreuve de Baccalauréat écrite, l'apprenant est face à deux sujets de réflexion (essai, analyse, ou critique de l'œuvre), qui portent respectivement sur chacune des deux œuvres littéraires au programme, il a le choix de traiter une des deux œuvres au programme. L'exercice de compréhension littéraire requiert d'être traité en environ 600 mots⁶ en 6^{ème} langue II et en environ 300 mots⁷ en 7^{ème} langue III.

A la fin du troisième cycle l'élève doit être capable de manifester une connaissance et une compréhension approfondies de l'aire culturelle couverte par la langue cible, société, thèmes d'actualité, littérature, création artistique en général ; manifester sa connaissance de textes littéraires et non-littéraires d'époques

⁵ Les Ecoles européennes et les Ecoles européennes agréées sont des établissements scolaires établis dans les Etats membres de l'Union européenne. Ce sont des établissements d'enseignement officiel créés conjointement par l'Union européenne et les gouvernements des Etats membres. Elles jouissent d'un statut public dans chacun de ces Etats. Les Ecoles européennes sont destinées en priorité aux enfants des personnels des Institutions européennes. Les Ecoles offrent une éducation multilingue et pluriculturelle à des enfants des cycles maternel, primaire et secondaire. Au terme d'un curriculum spécifique, elles délivrent le diplôme du Baccalauréat européen

⁶ Unité de développement pédagogique des Ecoles européennes (2016). *Programme pour toutes les Langues II (Cycle secondaire) Cours de base* (Réf. : 2015-01-D-33-fr-5). Repéré à <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2015-01-D-33-fr-5.pdf> (eursc.eu).

⁷ Unité de développement pédagogique des Ecoles européennes (2011). *Programme pour toutes les Langues III (Cycle secondaire)* (Réf. : 2010-D-49-fr-6). Repéré à <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2010-D-49-fr-6.pdf>.

différentes, les situer dans leurs contextes historique et culturel, et les mettre en perspective, dans la mesure du possible (voir : Programme pour toutes les L II, Objectifs d'apprentissage, 6. Cycle 3).

Deux œuvres sont imposées, une en 6e et une en 7e. Pour permettre l'évaluation de leur compréhension des œuvres et de leur réaction personnelle, les élèves devront rédiger un essai, une analyse ou une critique de l'œuvre. Ils pourront choisir de commenter l'une ou l'autre des deux œuvres⁸.

La compréhension d'un texte littéraire se réfère à l'objectif général de compétence de lecture: l'élève doit étudier des œuvres de divers genres, aussi bien littéraires que non littéraires. Il doit lire entièrement deux œuvres littéraires en version intégrale (voir : Programme pour toutes les L III, Annexe : commentaires).

Deux œuvres sont imposées, une en 6e et une en 7e. Pour permettre l'évaluation de leur compréhension des œuvres et de leur réaction personnelle, les élèves devront rédiger un essai, une analyse ou une critique de l'œuvre. Ils pourront choisir de commenter l'une ou l'autre des deux œuvres⁹.

Les apprenants allophones ont déjà été confrontés à la lecture des textes littéraires en français langue étrangère au cours de leur scolarité. En effet, les enseignants ont pour coutume de faire lire des textes littéraires adaptés FLE pour les élèves de langue III et de la littérature jeunesse ou des romans d'auteurs contemporains pour les apprenants de langue II dans les années antérieures. Ces lectures font l'objet d'une lecture en autonomie sans une mise en perspective herméneutique particulière, ni une étude approfondie sur le long terme. Un questionnaire est afférent à ce mode de lecture. Cette lecture littéraire en classe de langue étrangère, il faut bien l'avouer, se rapproche du « pôle : celui de considérer le texte littéraire comme un simple moyen d'améliorer les compétences linguistiques des apprenants » (Béguelin-Argimón, 2016, p. 3). Nonobstant, cette pratique n'est pas dénuée d'intérêt puisque

Plus les élèves ont une lecture efficace, plus ils pratiquent régulièrement la lecture, plus leur lexique s'enrichit et s'organise, ce qui, en retour, améliore la compréhension. Cette influence réciproque entraîne une augmentation des différences interindividuelles : ceux qui lisent le plus augmentent leur lexique et traitent mieux les textes nouveaux, ce qui favorise leur développement lexical. Par contraste, ceux qui lisent peu, enrichissent moins leur lexique, ce qui nuit à la compréhension et au développement lexical. (Baldy, Ecalle, Fayol, Magnan, Noyer-Martin et Thevenot, 2018, p.121).

⁸ Unité de développement pédagogique des Ecoles européennes (2016). *Programme pour toutes les Langues II (Cycle secondaire) Cours de base* (Réf. : 2015-01-D-33-fr-5). Repéré à <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2015-01-D-33-fr-5.pdf> (eursc.eu).

⁹ Unité de développement pédagogique des Ecoles européennes (2011). *Programme pour toutes les Langues III (Cycle secondaire)* (Réf. : 2010-D-49-fr-6). Repéré à <https://www.eursc.eu/Syllabuses/2010-D-49-fr-6.pdf>.

Ces lectures qui rythment l'année répondent aux objectifs d'apprentissage pour le deuxième cycle (4^{ème} – 5^{ème}) : « manifester sa connaissance et sa compréhension de l'aire culturelle couverte par la langue cible, société, thèmes d'actualité, littérature et son contexte ».

Les objectifs d'apprentissage, étalonnés selon le CECR, des *syllabi* des Écoles européennes prescrivent que l'apprenant de français langue II en troisième cycle (6^{ème} et 7^{ème}) aura atteint un niveau C1 et l'apprenant de français langue III en troisième cycle aura atteint un niveau B1+. Nous ne pouvons traiter de transmission de textes littéraires de manière abstraite, sans citer les textes au programme de français langue seconde et de français troisième langue lus dans mes classes. En 2019-2020, *l'Écume des jours* de Boris Vian était au programme de 6^{ème} langue III, cette même classe qui est à présent en 7^{ème} a au programme cette année *Enfance d'ici et d'ailleurs* (un recueil de nouvelles autobiographiques de Ernaux, Jacques, Le Clezio et Lopes). Avec la classe de 6^e langue II, nous étudions cette année *Le Parti pris des choses* de Francis Ponge. L'enseignement de l'œuvre se fait sur toute l'année. Une séance par semaine est consacrée à la transmission du texte littéraire. La classe 7^{ème} langue III a quatre périodes de français par semaine et la classe de 6^{ème} langue II a trois périodes par semaine. Une période dure quarante-cinq minutes.

1.2. Le public, des adolescents allophones, l'épreuve écrite du Baccalauréat européen pour objectif

Les élèves de notre terrain sont donc de grands adolescents, ils ont entre 16 et 17 ans. Le public de nos deux classes est hétéroglotte. Ils proviennent de sections linguistiques différentes. La classe de 6^{ème} langue II compte 9 élèves, 4 élèves viennent de la section anglophone, deux élèves de la section espagnole, un élève de la section germanophone et un élève SWALS (*student without a language section*) dont la langue maternelle est l'italien mais qui est en section francophone. La 7^{ème} langue III compte 7 élèves de la section anglophone et 2 élèves de la section espagnole. Tous nos élèves maîtrisent la langue véhiculaire, l'espagnol, langue génétiquement apparentée au français. A l'École européenne d'Alicante, il n'y a que quatre sections linguistiques : la section espagnole, la section anglophone, la section francophone et la section germanophone.

1.3. Un besoin de faciliter la transmission du texte littéraire

Nous pouvons constater que les textes au programme appartiennent à la littérature patrimoniale française car l'École européenne d'Alicante fait partie d'un réseau d'écoles « très

francophones ». En effet, la majorité d'entre elles¹⁰ se trouve en Belgique et au Luxembourg. Le statut du français dans une École européenne dans ces deux pays, où le français est l'une des trois langues officielles, est différent de celui qu'il a à l'École européenne d'Alicante ; il est loin d'être une langue étrangère et la plupart des professeurs de français langue étrangère sont aussi des professeurs de français langue maternelle. Le programme de littérature est donc élaboré en fonction des Écoles de Bruxelles et du Luxembourg car elles brassent le plus grand nombre d'élèves. L'épreuve du Baccalauréat est harmonisée pour toutes les Écoles européennes, or, il convient de noter que le niveau des apprenants allophones vivant dans un environnement francophone comme c'est le cas de ceux scolarisés dans les Écoles européennes de Belgique ou du Luxembourg pourrait être supérieur au niveau de français des apprenants de l'École européenne d'Alicante. Le même constat pourrait être formulé quant au niveau d'espagnol des élèves de l'École européenne d'Alicante. En effet, nos élèves de langue II ou de langue III espagnol s'expriment à l'écrit comme à l'oral, en espagnol, avec aisance et facilité. Nous ne pouvons donc pas partager nos difficultés de terrain avec les professeurs d'espagnol langue étrangère qui ont une certaine connivence tant linguistique que culturelle avec leurs apprenants.

2. Protocole de recueils de données : le dessin facilitateur d'un accès au sens du texte littéraire ?

2.1. Une démarche comparatiste entre deux activités de réception : un dessin suivi du dispositif classique du questionnaire vs la démarche traditionnelle du questionnaire

Afin de rendre compte de la pertinence du recours au dessin comme voie d'accès au sens d'un texte, nous inscrivons notre protocole de recueil de données dans une approche comparatiste entre le résultat d'une exploitation d'un texte par un appareil didactique « classique » et une activité de réception écrite équivalente à la précédente, les questions sont très proches, mais il est demandé avant de répondre à l'activité de réception écrite de représenter par le dessin l'image mentale formée par la lecture du texte. Dans un souci de cohérence, et

¹⁰ Il existe actuellement treize Ecoles européennes (Alicante, Bergen, Bruxelles I à Uccle + Berkendael, Bruxelles II à Woluwé, Bruxelles III à Ixelles, Bruxelles IV à Laeken, Francfort, Karlsruhe, Luxembourg I au Kirchberg, Luxembourg II à Mamer, Mol, Munich, Varese) réparties dans six pays (Allemagne, Belgique, Espagne, Italie, Luxembourg et Pays-Bas). Elles accueillent environ 28000 élèves.

dans le but de faciliter la comparaison des résultats, chaque classe doit travailler sur une paire de textes qui ont des points communs en termes de difficultés lexicales, syntaxiques, de leur structure typique et de la voix auctoriale. Les extraits littéraires sont comparables du point de vue de leur longueur respective. Dans cette même perspective de rationalité et d'homogénéité comparatiste, nous formons des questions similaires au sein des questionnaires qui ont pour objectif de comparer la réception écrite des deux textes littéraires. Dans chaque questionnaire, une question sur la topographie de la scène écrite, sur la configuration des lieux est posée. Nous savons qu'un des trois niveaux d'analyse est « la composante topologique (se rapportant à la position spatiale des éléments les uns par rapport aux autres au sein d'un dessin). » (Picard, 2013, p. 84). Ainsi, la phase de réalisme visuel dans le dessin, phase atteinte par les apprenants de notre terrain de recherche, repose sur un principe d'ensemble des éléments, il y a un dialogue entre les éléments du dessin, les éléments s'agencent les uns par rapport aux autres. Le dessin forme une configuration signifiante aimantée par un dessein, c'est-à-dire « le niveau sémantique qui correspond au « quoi » du dessin, ou au dessin en tant que produit fini. » (Picard, 2013, p. 84). En effet, la pratique du dessin comme voie d'accès au texte littéraire est censée mettre en lumière une vision d'ensemble de la signification globale du texte. Dans cette perspective de vision globale et en surplomb du texte, nous proposons de choisir un titre à donner à l'ensemble du fragment du texte littéraire ou aux différentes parties de l'extrait parmi ceux proposés afin de vérifier l'identification des idées principales et l'enjeu de la réception écrite : la construction sémantique. Dans cette dialectique « du *zoom* et du *dézoom* » de l'activité de réception écrite, dans la mise en relief des microprocessus, nous proposons des questions qui pourraient servir de tamis au niveau des microprocessus (connaissances lexicales, syntaxiques et sémantiques). Nous nous sommes employés dans la création de l'activité de réception écrite à évaluer la capacité d'inférence des apprenants, à placer l'apprenant dans la posture d'enquêteur et ainsi investir l'aspect étymologie du mot « histoire », *historia*, « enquête ». L'apprenant doit saisir le caractère isotopique de l'extrait de texte littéraire d'où des questions sur les éléments programmatiques de la suite du texte. De plus, étant donné que les fragments de texte font partie d'une œuvre complète, nous exploiterons la capacité des apprenants à faire des liens hypertextuels. Dans chaque questionnaire, une question sur les formes et les couleurs est aussi présente. En effet, cette question met en cause directement la visualisation de l'image mentale de l'apprenant.

Nous insisterons sur l'utilisation de crayons ou de feutres, qui conforte la notion de plaisir

graphique. Il nous semble primordial d'exiger un dessin abouti et non une esquisse ou un croquis. Pour ce faire, il convient d'offrir une période de cours afin que les apprenants concrétisent, sur le papier, l'image mentale de leur lecture qui subsume les inférences et une autre période est nécessaire pour réaliser l'activité de réception écrite. Le recours au dessin correspond aux prémisses d'une amélioration de la compréhension et de l'interprétation d'un texte littéraire, et aux prémices d'une stratégie pour atteindre le sens d'un texte littéraire. La lecture est multimodale. Le dessin corrobore la multimodalité de l'activité de réception écrite. La lecture est signifiée par un autre mode que le mode de l'écriture. L'enjeu est de comparer le degré de satisfaction des réponses aux questions des activités de réception écrite sans le recours au dessin et celui des questionnaires avec le dessin liminaire, négatif de l'image interne de l'apprenant. La littératie visuelle serait la clé de voûte d'une réception littératiée efficace. En effet, le dessin serait un médium, certes artistique, mais aussi littératique pour accéder au sens du texte littéraire. Si le dessin est un facteur de facilitation, cela doit se voir au niveau des réponses des apprenants. Le fait de dessiner la lecture d'un fragment d'un texte littéraire pourrait conforter la notion de Berg (1967) (cité dans Philippe, 1978, p. 54), c'est-à-dire le recours à « différents modèles de pensée en relation avec ses besoins de lecture », Berg fait référence à des techniques pour « atteindre son dessein », pour « mener son activité de lecture avec la compréhension la meilleure ». À l'intérieur même de chaque questionnaire du dispositif de réception écrite précédé par le dessin, nous inscrivons une question-indicatrice, une « question-témoin » qui mesurerait l'apport, l'intérêt du dessin sur la facilitation d'un accès au sens du texte littéraire pour l'apprenant. Cette question concentre notre intérêt afin de mettre en lumière la relation étroite entre le sens du dessin et le sens du texte littéraire.

Nous avons trois œuvres littéraires au programme et deux classes. Pour la classe de 7^{ème} langue III, nous l'appellerons classe A, nous ferons varier les démarches selon les œuvres, pour *L'Écume des jours*, nous commencerons par tester la lecture des apprenants par une démarche classique, puis à partir du second fragment, nous proposerons une activité de dessin avant le dispositif du questionnaire. Pour le recueil de nouvelles autobiographiques *Enfances d'ici et d'ailleurs*, nous débiterons le recueil de données par la démarche incluant la représentation graphique liminaire et dans un second temps, nous proposerons l'approche classique du questionnaire. Nous varions l'ordre des dispositifs maïeutiques afin d'isoler l'effet du paramètre « dessin », en effet, comme les questions sont très proches voire identiques, nous voulons tester si c'est le dessin qui a vraiment aidé l'apprenant à comprendre le texte littéraire,

si le dessin est vraiment un principe facilitateur ou si c'est l'orientation des questions déjà intériorisée qui aide l'apprenant (et ce, même si les textes sont différents), c'est une manière de lutter contre l'écueil du lecteur qui répond de manière automatique sans recul aux questions de réception écrite, dans quel cas, la lecture est caduque, la compréhension n'est pas vérifiable. De plus, sur le plan pédagogique, varier l'ordre des approches permet de casser l'aspect répétitif de l'expérimentation, ce qui nous semble plus plaisant pour l'apprenant. Pour la classe de 6e langue II (classe B), nous commencerons par la démarche de réception écrite classique, puis les apprenants expérimenteront le jeu du dessin liminaire.

Il est clair qu'il a fallu sélectionner les textes pour qu'ils présentent les mêmes niveaux de difficultés entre eux. Nous avons choisi deux textes différents à comparer qui appartenaient à la même œuvre. En effet, nous ne pouvions pas exploiter le même texte par la voie du dispositif pédagogique classique et par la voie du dessin. Les « secrets » de lecture en auraient été éventés et la représentation graphique ou les réponses aux questions de lecture auraient été biaisées puisque l'apprenant aurait déjà pris connaissance du texte de manière didactisée, ce qui oriente l'analyse. Les fragments de textes choisis n'ont jamais été analysés en classe. Pour répondre au questionnaire, nous laissons quarante-cinq minutes à l'apprenant (soit une période de cours), nous laissons une période de cours pour la représentation graphique en amont et encore une période de cours pour réaliser le questionnaire « classique ». Nous avons pris le parti de choisir des textes stimulants, « résistants », des textes qui ne seraient pas « lisses », des textes qui posent des problèmes tant au niveau du palier « lexical », du palier de la langue que du palier de l'interprétation, et pour cause, les textes littéraires, au programme, sont des textes patrimoniaux, destinés à un public francophone. Le geste graphique ne courra pas sur la feuille de manière automatique et mécanique guidé par une image interne éculée. En outre, représenter un texte littéraire par le dessin est le résultat d'un parti pris, ceci nous semble stimulant car représenter pose problème car le chemin n'est pas balisé par un principe didactique guidé, la maïeutique n'est pas orientée par un questionnaire, l'apprenant est donc face à des possibles figuratifs internes qu'il concrétise sur le papier. Il est sujet de sa lecture car démiurge. Nous envisageons les problématiques que peut susciter l'activité : comment rendre compte du texte littéraire de manière la plus précise et pertinente possible ? Peut-on produire un ou plusieurs dessins ? L'espace de la feuille doit-il limiter l'espace du texte littéraire ? Un dessin par paragraphe ? Le recours au dessin pose des questions de stratégie évidemment de représentation mais aussi de configuration spatiale.

2.2. Une démarche de réduction des difficultés sémasiologiques

Dès le seuil de notre réflexion, nous avons fait référence aux écueils de la lecture en langue étrangère mis en lumière par Béguelin-Argimón (2016, p. 2) ; le manque de vocabulaire, une grammaire limitée, Defays (2014, p. 86) rajoute la complexité de la syntaxe. Ces trois facteurs rendent poussive voire compromettent la réception écrite, sont des obstacles à la construction du sens, afin de tester justement l'application de la stratégie de lecture qu'est le passage par le dessin pour parvenir au sens d'un texte littéraire, nous évacuons ces obstacles qui peuvent engendrer « un déficit de construction du modèle mental global » (Ganoach' et Fayol, 2003, p. 7). Dans cette perspective, nous lisons à haute voix avec les apprenants le texte et nous expliquons en français ou traduisons en espagnol ou dans la langue maternelle de l'apprenant le mot de vocabulaire inconnu et rétif qui pourrait parasiter la formation d'une image interne chez l'apprenant car c'est bien de cela dont il est question mettre en lumière les macroprocessus qui sont de l'ordre de la compréhension globale du texte, la compréhension de la cohérence entre les phrases ainsi que les processus d'élaboration des inférences traduits par la représentation graphique, la construction sémantique, en définitive. Les apprenants peuvent évacuer les achoppements lexicaux car le français et l'espagnol sont des langues génétiquement apparentées. L'intercompréhension et la transparence peuvent être des leviers pour déjouer les problèmes lexicaux car nos apprenants maîtrisent au moins deux langues dont l'anglais, connue comme étant la plus latine des langues germaniques. Nous nous garderons bien de montrer via le tableau interactif les réalités visuelles que recouvrent les mots de lexique non connus des apprenants afin de ne pas influencer leurs images mentales. Defays (2014, p. 86) complète cette liste d'écueils par le style de l'auteur. « Certains styles sont plus accessibles que d'autres, simplement parce qu'on y rencontre moins de métaphores, de recherches d'effets aussi. On doit considérer le lyrisme, l'expression des sentiments tragiques, les marques d'ironie, soit tout ce qui fait, au-delà de la maîtrise de son écriture, le ton de la voix auctorale ». Ce facteur problématique est évacué car les apprenants ont été familiarisés aux styles de Vian, de Ponge et des nouvelles autobiographiques, durant une année scolaire. Afin de rendre le dispositif de réception écrite le plus efficace possible, nous lisons les questions avec les apprenants et nous résolvons les doutes lexicaux soit via un synonyme en français, soit via une traduction le cas échéant. Ainsi, nous inscrivons notre démarche dans la perspective de Godard (2015, p. 76).

L'accompagnement pédagogique ne se concentre donc pas sur des questions lexicales ou grammaticales, pas plus qu'il n'attire l'attention sur des questions lexicales ou grammaticales, pas plus qu'il n'attire l'attention sur des points de compréhension locale, mais il vise à rendre actif l'apprenant, en sollicitant

son imagination, ses capacités de raisonnement, d'inférence et d'anticipation, en lui faisant expliciter ses hypothèses. Une telle démarche essaie de conserver à la lecture son mouvement « authentique » qu'elle renforce seulement et rend plus conscient pour permettre à l'apprenant de dépasser des obstacles linguistiques qui pourraient le décourager.

2.3. La sélection des textes littéraires de nos deux classes

2.3.1. *Le parti pris des choses de Ponge* : « le morceau de viande » et « l'huître »

En 6^{ème} langue II, nous avons choisi deux poèmes extraits du *Parti pris des choses* de Ponge : « Le morceau de viande » (cf. Annexe IV, p. 81) et « L'huître » (cf. Annexe VI, p. 101). « Le morceau de viande » sera sondé dans une démarche didactique « classique » et « L'huître » fera l'objet d'un dessin. Les deux textes sont sensiblement de même longueur. Ils sont tous deux descriptifs. Ils sont au présent. Ils contiennent un nombre équivalent de difficultés lexicales ; « hauts fourneaux », « jaillir », « des scories », « Des ruisseaux », « la rouille » pourraient poser problème dans « Le morceau de viande », « galet », « torchon », « ébréché », « halos », « s'affaissent », « frangé », « perler », « gosier » dans « L'huître » sont les mots qui pourraient décontenancer les apprenants car ces mots n'ont pas de rapport de similitudes dans les langues maternelles des apprenants ni même en espagnol. Les apprenants ne peuvent pas s'appuyer sur une stratégie d'intercompréhension. Le lecteur peut s'appuyer sur les connaissances qu'il a des poèmes en prose de Ponge, d'ailleurs l'enjeu de la dernière question de chaque dispositif didactique est de faire respectivement des liens entre « L'huître » et « Le morceau de viande » avec les autres poèmes du recueil du *Parti pris des choses*, le lecteur exploite ses stratégies de compréhension fondée sur la connaissance du texte qu'il a à lire. Le lecteur conditionne sa lecture en fonction des caractéristiques typiques et génériques du texte qu'il a intériorisé au préalable ce qui forge ses hypothèses de lecteurs et lui permet d'élaborer des inférences. Il convient de rappeler que les apprenants ont lu d'autres poèmes du recueil de Ponge. Ils ont intégré des « compétences textuelles ». Les compétences textuelles ou métatextuelles des apprenants leur permettent de s'attendre à un parti pris au niveau de la description de l'objet, l'objet n'est pas qu'un simple objet, il prend une autre dimension grâce à une translation vers un autre domaine, l'apprenant expérimente le code poétique. Ainsi, au niveau des tropes, les deux poèmes en prose sont métaphoriques, il y a un déplacement de l'objet vers une autre réalité. Le morceau de viande contient en creux l'univers de l'usine, « l'huître » offre l'image de deux faces d'une même coquille, lorsqu'on ouvre la coquille, un

microcosme y est enchâssé. Les deux poèmes mettent en relief un changement d'état qui correspond à différents « mouvements du texte » signifiés par les espaces typographiques, les paragraphes. Ces deux poèmes se terminent sur un retournement de situation, une chute ; la pourriture du morceau de viande pour le premier poème et l'apparition sporadique de la perle dans l'huître pour le second poème. Dans les deux poèmes, l'élément aquatique est présent, des « ruisseaux » dans « Le morceau de viande », « une mare » dans « L'huître ». Des touches ou aplats de couleurs traversent les textes ; du rouge (« sang », « rougeoient »), du brun (« feux sombres », « la rouille ») dans « Le morceau de viande », des couleurs claires dans « L'huître » : « blanchâtre », « ronds blancs », « nacre », « verdâtre », « noirâtre ». Enfin, dans les deux poèmes, nous pouvons noter une dialectique du vide et du plein, l'objet du morceau de viande s'évide puisque malgré la cuisson, il est condamné à pourrir sans être mangé et quant à l'huître, elle contient un monde qu'on ne présumait pas de l'extérieur au vu de la fermeture de sa coquille. Le poème « L'huître » a été choisi pour faire l'objet du geste graphique car il pose la question de représentations successives. L'apprenant doit se rendre compte que plusieurs représentations pourraient être nécessaires pour embrasser l'huître de Ponge. L'apprenant doit faire surgir le parti pris figuratif de cet objet en deux étapes : la coquille fermée et la coquille ouverte. En ceci, le texte est stimulant. Enfin, ce poème est un support pour expliquer des concepts poétiques tels que la notion de microcosme et de sublimation du prosaïque.

2.3.2. Fragments de nouvelles autobiographiques : une enfance en Afrique

En 7^{ème} langue III, les textes qui feront l'objet d'une comparaison sont un extrait de *Maluku au temps des bateaux à roues* de Lopes (cf. Annexe VIII, p. 130) et un extrait de *L'Africain* de Le Clézio (cf. Annexe X, p. 149), les deux textes sont autobiographiques et se passent en Afrique, le Congo pour la nouvelle autobiographique de Lopes, le Nigéria sert de cadre au récit *L'Africain*. L'extrait de la nouvelle sera exploité par une approche didactique « classique », la littéralité sera mise en valeur par un questionnaire. Nous remonterons le fil de la narration du récit extrait de *L'Africain* par un recours au dessin.

Les deux textes font se rencontrer le passé et le présent du narrateur. Les textes opèrent un va-et-vient entre le passé et le présent du narrateur. Ils font alterner les temps du passé (passé composé, imparfait) et le présent pour l'extrait de Le Clézio et majoritairement le présent dans le texte de Lopes, à l'exception d'un passé composé « ont conservé ». *Maluku au temps des bateaux à roues* est majoritairement au présent, les verbes de l'extrait de *L'Africain* sont principalement aux temps du passé, nonobstant, le présent rend compte des sentiments du

narrateur lorsqu'une photo le renvoie à sa liberté d'enfant. L'apprenant déploie ses connaissances textuelles et métatextuelles pour appréhender les rouages du texte autobiographique. Au niveau du lexique dans l'extrait de *Maluku au temps des bateaux à roues*, « bateau à roues » justement requiert une explication pour permettre au mot de recouvrer une image dans la tête de l'apprenant, de former une image mentale. « Révolue », « jaillir », « gerbe », « rouillées », « crasseuses », « s'entassent », « sombrer » pourraient être sémantiquement opaques pour l'apprenant, en outre, ces mots ne sont pas voisins dans la palette lexicale de leur langue maternelle et le levier contextuel ne semble pas probant. Dans l'extrait de *L'Africain* de Le Clézio, les mots « mottes », « plaine », « crêtes » sont des mots qui pourraient être inconnus de l'apprenant. Sur le plan du décor, le motif de la nature a une place prépondérante dans les deux extraits. Les deux textes mettent en scène la nostalgie d'un passé heureux. L'immensité et la luxuriance du décor africain ont une place prépondérante dans la mémoire du narrateur et dans l'écriture, la puissance de la nature est mise en relief dans les deux extraits. La question de la taille des éléments naturels est présente dans les deux textes (« on dirait que les herbes ont conservé la même taille » dans *Maluku au temps des bateaux à roues* et « j'imagine que ces murs devaient être plus hauts qu'un adulte » dans *L'Africain*). La question de la comparaison est commune aux deux textes ; comparaison entre le présent et le passé du narrateur, comparaison avec le connu du lecteur pour rendre compte de l'inconnu de l'ailleurs. Les deux textes ne posent pas de difficultés majeures au niveau du vocabulaire mais l'apprenant doit se rendre compte de son fonctionnement diégétique, la confrontation des deux époques.

2.3.3. *L'Écume des jours*, la mort et le monde du travail

L'Écume des jours n'est pas à étudier cette année mais le roman de Boris Vian fait partie du programme du Baccalauréat européen 2021. Il a fait l'objet d'un enseignement l'an passé mais les deux extraits sur lesquels les apprenants vont réfléchir, dans le cadre de cette réflexion sur la transmission du texte littéraire, n'ont pas été expliqués. Retravailler *L'Écume des jours*, cette année, est une manière de le réviser. Les apprenants sont, par ailleurs, familiarisés aux thèmes, aux personnages, à l'intrigue, au ton, à l'espace, à la poétique du roman. Il est clair que ce rapport privilégié avec l'œuvre peut faciliter l'expérience tant au niveau des réponses écrites que dessinées et visuelles. Nous pouvons nous attendre à des réponses pertinentes et satisfaisantes dans les deux dispositifs didactiques proposés du fait d'une certaine connaissance de l'œuvre romanesque en amont. L'apprenant-lecteur expérimente sa culture littéraire

« intratextuelle », ce qui pourrait faciliter son attitude interprétative. Il a intériorisé les codes de l'écriture de *l'Écume des jours*.

Au niveau morphologique, les apprenants sont capables d'identifier les formes au passé simple. Nous demandons un dessin qui donne une vue d'ensemble du fragment mais nous pourrions tout aussi bien demander aux apprenants de représenter un détail du texte pour faire en faire saillir un aspect. Le dessin pourrait isoler, par exemple un élément absurde dans le texte et rendre compte d'un jeu de mots, d'un décalage ou de la poésie. De la même manière que nous construisons un questionnaire qui suit une logique qui irait d'une lecture globale du texte à une lecture plus fine, de questions qui situent l'apprenant au niveau de la distanciation et qui le font s'inscrire dans « les balises partagées par la communauté interprétatives » (Dufays, 2013, p. 86) à des questions qui « activent [...] une part essentielle de [sa] subjectivité » (*Ibid*). Quant au texte embrassé par la démarche didactique du questionnaire (cf. Annexe XII, p.177), il met en relief le lien entre l'humour et la mort. La scène est burlesque et carnavalesque. Nous voyons apparaître des « porteurs », l'apprenant-lecteur en déduit que ce sont les porteurs du cercueil de Chloé. Le texte traite du tabou de la mort avec un certain humour, un humour noir – il conviendrait de rajouter. L'espace de l'appartement continue à se déliter. La perte de l'être aimé n'est pas traitée de manière solennelle ; les « porteurs » sont sales et en haillons, ils tapent sur le ventre de Colin qui ne peut avoir mieux pour l'enterrement de Chloé car il est ruiné. A la violence de la mort de la femme aimée s'ajoute la violence sociale (« Ils saluèrent Colin en lui tapant sur le ventre, comme prévu au règlement des enterrements pauvres », « on ne descendait les morts à bras qu'à partir de cinq cents doublezons »). Le néologisme « doublezons » est déjà connu des apprenants. Ils savent que c'est l'unité de monnaie endogène au roman. Le tabou de la mort semble évacué et éventé. La mort est traitée de manière crue et cruelle mais aussi amusante car décalée : « Ils saisirent [le cercueil], et s'en servant comme d'un bélier ». La scène s'évide de toute humanité. L'humour noir et le décalage se prolongent dans « la boîte fit un fracas sur les pavés et brisa la jambe d'un enfant qui jouait à côté, on le repoussa contre le trottoir ». La périphrase « voiture à mort » est clairement explicite et n'appelle aucune explication, elle simplifie pour un apprenant de langue étrangère le mot « corbillard ». Au niveau lexical, des mots échappent au levier de l'intercompréhension, nous expliquons « se dégradait », « bosselé », le sens du mot « bélier » par extension, l'adjectif « vilaine » dans l'occurrence « vilaine boîte », l'acception de l'adjectif « vilain » ne peut pas être compris grâce à la stratégie intercompréhensive. « Fracas », « meurtrie », « hissèrent » sont des mots

difficilement compréhensibles pour les apprenants. Le second extrait de *L'Écume des jours* (cf. Annexe XIV, p. 197) qui fait l'objet d'un dispositif didactique fondé sur le dessin précédant un questionnaire de réception écrite ne présente que des verbes à l'imparfait au niveau morphologique. Au niveau lexical, nous notons uniquement l'acception du verbe « rapporter » qui doit être compris comme contenant en creux le sème de l'argent. Quant au mot « appointement », il ne peut être replié sur le nom anglais *appointment* qui est un faux-ami. Nous retrouvons des formules prescriptives : « Sa tâche consistait à », « on devait », « il fallait ». Le texte raconte la routine du travail de Colin qui doit surveiller la réserve d'or. Le texte semble reproduire le caractère répétitif de la tâche de Colin au niveau des redondances lexicales, puisque les mots se répètent au fil du fragment tels que les mots « cave » (« dans la cave », « La cave était très grande », « il faisait trop nuit dans la cave »), lampe (« la dernière lampe, et devant lui la lampe suivante »), et « horaire » (« perdait sur l'horaire », « il fallait respecter l'horaire ») ainsi que l'expression « faire le tour » (« en faire le tour », « à faire le tour »). L'extrait dénonce la chasse au profit : « Ce métier rapportait beaucoup si l'on arrivait à faire le tour dans sa journée », « on devait tout de même passer au contrôle au moment prévu, sinon on subissait une retenue d'appointement ». Comme dans l'extrait précédent, le rapport pécuniaire est délétère, notons « l'or mûrissait lentement dans une atmosphère de gaz mortel ». Les apprenants doivent saisir l'absurdité de l'activité de Colin et l'ironie : « Les voleurs [...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières ».

2.4. Le point de vue rétroactif de l'apprenant sur l'expérience du dessin de l'extrait du texte littéraire

Au terme de l'expérience, nous proposons un bref questionnaire de deux questions qui font appel à la conscience métacognitive des apprenants. La première question a trait à la notion de dessin comme facilitateur à la compréhension du texte littéraire, la seconde question fait référence à la notion du dessin en tant que source de plaisir chez l'apprenant et en filigrane, l'apprenant est interrogé sur la détermination à achever le dessin et donc sur sa motivation et sur le degré d'engagement cognitif dans la tâche de lire. Ainsi, par le biais de ce questionnaire, nous suscitons la capacité des apprenants à revenir sur l'expérience du dessin, tant au niveau d'une verbalisation de l'apport sémasiologique du dessin dans l'acte de compréhension du texte littéraire, tant sur le geste moteur de dessiner qui est source de plaisir ainsi que sur le sentiment de compétence qui se déploie dans le fait de pouvoir exprimer et fixer une interprétation visuelle du texte ; l'apprenant expérimente une certaine

liberté esthétique et démiurgique. D'autre part, nous avons pour postulat que le dessin faciliterait la compréhension d'un texte littéraire, le sentiment de compétence en compréhension du texte s'expérimenterait aussi dans une performance meilleure dans les réponses au questionnaire de réception écrite car facilitée au préalable par le dessin.

2.5. La « question-témoin », le dessin palier d'une lecture satisfaisante

L'enjeu est de mettre en lumière dans quelle mesure le dessin, par sa capacité à fixer une image mentale, par sa propension à créer une dialectique entre une image globale et la rétention de détails, à aimer une monstration sémantiquement cohérente du texte littéraire permet d'accéder au sens de ce même texte. De plus, l'exigence et la nécessité de lectures successives du texte littéraire pour le représenter sur le papier conforteraient cette voie d'accès à la compréhension fine du sens global et local du texte littéraire. La représentation par le dessin en amont du texte littéraire permettrait une meilleure acuité sémasiologique. Cet engagement à la fois cognitif (c'est un problème qu'il faut résoudre par sa subjectivité esthétique et un parti pris figuratif) et moteur (le geste de la main sur la feuille) serait un facilitateur à la compréhension du texte littéraire. D'ailleurs, en ce sens, nous proposons une question qui indique l'intérêt au sein même du questionnaire de la démarche de réception écrite une « question-témoin » chargée d'évaluer le lien étroit entre dessin et le projet de lecture et mettre en relief, en somme, le profil du bon dessinateur derrière lequel se cache un bon lecteur, le dessin a aiguisé le regard de l'apprenant, si la qualité de cette étape en amont est négligée, il est possible que la réponse fournie par l'apprenant à la « question-témoin » soit très vague voire inexacte. Si le palier « dessin » est réussi, la « question-témoin » sera complète au niveau des éléments de réponses attendus.

Nous sommes en présence, pour chaque classe, de deux dispositifs de réception écrite : l'un des deux dispositifs est précédé par une consigne donnée à l'apprenant de représenter, par le dessin, le texte littéraire ; l'apprenant a pour prescription de fixer son image mentale tandis que dans l'autre démarche didactique, l'apprenant n'a pas à passer par le dessin pour répondre au questionnaire de compréhension écrite. Nous comparerons les réponses apportées dans les deux dispositifs. Les réponses des apprenants au questionnaire précédé du dessin pourraient être plus pertinentes et plus précises, plus fines au niveau des questions qui réclament une inférence, et une interprétation symbolique ainsi que celles qui interrogent les lieux du texte littéraire car l'apprenant a déposé, au préalable, sur le papier une mise en espace du texte. Enfin, nous analyserons les questionnaires des apprenants qui expriment leur point de vue de manière

rétroactive sur l'intérêt de passer par le dessin de l'extrait du texte littéraire pour le comprendre et l'interpréter ainsi que sur l'attrait du dessin, vecteur de motivation pour l'apprenant-lecteur.

PARTIE III : Analyse et interprétation des réponses apportées aux dispositifs de réception écrite à l'aune de la variable du dessin liminaire, de « la question-témoin » et de l'évaluation rétroactive des apprenants sur l'expérience

Afin de mettre en lumière notre postulat de départ, le dessin serait une voie d'accès au sens du texte littéraire, nous avons mis en place deux dispositifs de réception écrite structurellement codifiés sur deux extraits différents de la même œuvre pour mettre en lumière les résultats des expériences menées sur nos deux classes d'apprenants allophones. Le dessin précédent la réception écrite est une variable. En effet, nous comparons les résultats et les influences positives du dessin, prodrome à la réception écrite, à l'aune de deux démarches : la construction sémantique et visuelle est vérifiée par une question que nous nommons « question-témoin », elle reflète la complétude sémantique du dessin (la comparaison est endogène au même dispositif, celui précédé du dessin) par rapport au texte littéraire et la comparaison des réponses entre les deux dispositifs (« dispositif classique » vs « dispositif dessin »). Il est clair qu'il sera mis en regard des questions visant à extraire du texte le même type de données du texte ou mettre en exergue le même raisonnement induit par la lecture-compréhension. Puis, nous analysons si l'usage du dessin a une influence positive sur la rétention des données telles que les formes et les couleurs, la topographie, l'inférence et l'interprétation ainsi que le degré de précision des réponses. Une question de réception écrite précédée par le dessin serait-elle plus aiguisée ? Notre méthode de récoltes de données se clôt par un questionnaire rétroactif qui fait appel à une réflexion métacognitive de la part de l'apprenant sur l'intérêt de passer par le dessin pour comprendre un texte littéraire.

Dans un premier temps, nous considérerons les réponses des questionnaires rétroactifs sur l'expérience, nous mettrons en relief leurs conclusions métacognitives sur la dialectique dessin-texte littéraire, les enjeux du dessin pour la compréhension d'un texte littéraire, puis nous verrons en quoi la qualité littéraire du dessin est un miroir de la compréhension du texte (comparaison dessin et « question-témoin » d'un questionnaire d'un même apprenant), puis nous appréhenderons l'influence du dessin sur les critères tels que la topographie, les couleurs et les formes ainsi que sur la capacité d'inférer et d'interpréter (comparaison entre le « dispositif classique » et le « dispositif dessin ») à l'aune du critère de précision de la réponse. Il est clair qu'il sera mis en évidence le caractère probant ou pas des résultats ce qui nous conduira à penser

dans quelle mesure le dessin est un chemin vers le sens d'un texte littéraire.

1. Analyse des questionnaires métacognitifs, une évaluation a posteriori : plaisir et motivation, la récurrence de l'image mentale, précision et engagement cognitif

1.1. Dessiner sa lecture, une activité plaisante et motivante

Le dispositif est le suivant : proposer aux apprenants de répondre à une semaine d'intervalle à un dispositif de réception écrite sur un extrait de l'œuvre littéraire du baccalauréat européen, qui s'inscrit dans la partie dite de « compréhension littéraire ». Les apprenants ont déjà des connaissances métatextuelles sur les œuvres au programme. Une réception écrite est précédée d'une consigne qui demande de représenter l'image mentale que fait apparaître la lecture du texte. Les apprenants ont pour but de faire apparaître sur le papier leurs schèmes. Par cette démarche, nous entendons montrer le recours du dessin en tant que facilitation à l'accès à la compréhension d'un texte littéraire. Dans l'étape du dessin, ce qui nous a intéressés c'est l'aspect de la créativité et de la liberté laissée à l'apprenant de travailler à son propre rythme en focalisant son énergie sur certaines données du texte. L'apprenant était sujet de sa lecture, il était libre de choisir les couleurs qui apparaissaient dans son parangon interne et propre suscité par sa lecture. L'aspect ludique de la lecture commence sur ce point même, en effet le jeu est de se plier à des règles. Les règles à suivre, les directives, le schéma esthétique et visuel sont le fruit de la lecture de l'apprenant. Le dessin est une sorte de maïeutique du sens global du texte. Cette maïeutique se fait dans le plaisir graphique. Nous avons pu observer *in situ* une certaine concentration, une certaine conviction et un certain désir de bien faire chez les apprenants. Il nous a semblé intéressant et nécessaire de « passer par un chemin de traverse » pour travailler des textes de la littérature patrimoniale. Il nous a paru que l'activité de dessiner le fragment d'un texte littéraire que d'aucuns pourraient qualifier de « régression », d' « activité pour les petits » c'était faire expérimenter et observer l'Humanité, car l'être humain dessine avant d'écrire. D'ailleurs, la question du « savoir-dessiner » a été transcendée comme en témoigne le caractère certes, stylisé mais esthétique et coloré de notre corpus de dessins. Nonobstant, dans les questionnaires d'évaluation de l'activité¹¹, nous retrouvons « *Le mauvais chose *cest que je ne *dessin pas très bien » (Classe B, Élève I), « J'ai *du inventer une technique de dessin qui

¹¹ Voir les corpus afférents dans les annexes XVI et XVII, p. 226-235.

était acceptable ; je ne sais pas dessiner les gens et donc j'ai fait des silhouettes » (Classe A, Élève D), « Je ne dessine pas trop bien donc il y *avez quelques éléments que je ne *savez pas dessiner ou situer dans mon dessin » (Classe A, Élève I).

La littératie a été expérimentée et exprimée par un mode autre. Nous avons pris plaisir aussi à entendre « Madame, j'ai besoin d'un crayon marron » car ce type de phrase – qui peut paraître candide et enfantine- semble dire l'engagement à créer, à « littératier », à comprendre et à interpréter, à se placer dans la posture d'un lecteur engagé dans sa lecture. Poser un regard neuf sur l'acte de lire, c'est de cela au juste dont nous avons besoin dans notre pratique d'enseignant, de laisser la maïeutique opérer et de ne pas observer des visages à la concentration (ou pire, à la compréhension) feinte, de ne pas sentir la perte sémasiologique. Avec le dessin, pas de complaisance possible. Aucun n'a remis en question la pratique. L'activité a été accueillie avec bienveillance et enthousiasme comme le corroborent les réponses aux questionnaires rétroactifs proposés après l'expérimentation. Les apprenants ont mis en relief l'intérêt et l'attrait de l'activité. La classe A considère le fait de dessiner le texte littéraire davantage sous l'angle métacognitif, de manière plus « intellectuelle » au vu des réponses afférentes à la deuxième question « qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ? », nous notons que la classe A juge le dessin d'un texte littéraire davantage à travers un prisme pragmatique et la considère à travers le degré d'optimisation sur la compréhension du texte littéraire (l'approche du baccalauréat européen pourrait conditionner cette conception de l'activité) « *Ce vrai qu'il y avait des éléments du texte qui passent inaperçus dans la lecture mais *qui avec le dessin j'avais noté » (Classe A, Élève B), « J'ai trouvé les dessins *utile, car avant de faire les questions, j'ai déjà le dessin que je *fait dans ma tête. Grâce aux *dessin, j'ai trouvé les questions plus *facil » (Classe A, Élève C), « Personnellement, j'ai aimé l'activité de dessin parce que ça m'a aidé à visualiser l'histoire et à voir des éléments qui passent inaperçus » (Classe A, Élève E), « Personnellement dessiner n'est pas une de mes activités *préférés mais *cette exercice a été productif pour la compréhension des textes » (Classe A, Élève F), « Je crois que l'activité de dessin était une *tache très intelligent pour *ameillorer l'interprétation des quelques scènes » (Classe A, Élève G), l'Élève H fait référence au dessin comme un biais pour « être capable non seulement d'entendre le texte mais aussi de l'imaginer ».

A cette même question « qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ? », dans la classe B, nous notons la récurrence des notions de jeu et de plaisir, les apprenants de la classe B semblent considérer la tâche de dessin comme ludique « plus amusante » (Élève A), « moins

"ennuyante" » (Élève B), « *Cettai amusant » (Élève C), « J'aime l'activité de dessiner », « C'est une activité plus divertis » (Élève D), « Cette activité m'a plue » (Élève F), « J'aimé cette activité, c'est une mode divertissant pour apprendre » (Élève G), « Cette activité m'a *plue beaucoup car on peut développer notre créativité » (« Élève F). L'élève F de cette même classe B fait référence au dessin qui réduirait l'écart entre les types de lecture (Bemporad, 2014, p.76) entre une lecture ordinaire (privée) et une lecture obligée (institutionnelle) : « L'autre raison *par laquelle j'ai *aimée beaucoup faire des dessins c'est parce que des fois les professeurs seulement veulent que nous savions *identifier des figures de style, mais à mon avis c'est mieux de nous apprendre à faire du poème une image ».

1.2. Le dessin, la concrétisation d'une visualisation de la lecture

Les apprenants ont répondu à un questionnaire métacognitif qui réclame leur conscience par rapport à une lecture-compréhension qui passe par une mise en dessin du texte littéraire. Sept élèves sur neuf dans la classe B font référence à l'image mentale : « grâce au dessin j'ai *pus visualiser le poème dans ma tête » (Élève B), « on voit les *chauses [...] A mon avis le visuel m'a *aider a comprendre » (Élève C), « Le dessin et l'image *m'aide à visualiser et suivre le texte plus facilement » (Élève D), « Je crois que le dessin m'aide car ça me permet plus facilement de *visualizer l'objet ou la situation d'un texte littéraire » (Élève E), « Cette activité [...] m'a permis de visualiser mieux le récit » (Élève F), « Le dessin m'a aidé à comprendre et à visualiser » (Élève G), « On peut comprendre mieux et aussi on a une image dans la tête et une image a plus de 1000 mots » (Élève I). Les élèves A et H mettent en avant le bénéfice d'un engagement cognitif et une certaine concentration : « on a pu y *réflexir » (Élève A), « Quand on dessine on peut réfléchir mieux et voir si on a compris le contenu du poème » (Élève H). L'élève H semble faire référence, d'une part, à l'expérience de la volition graphique, esthétique et visuelle « *L'exercice du dessin ma aidé beaucoup a la compréhension du texte littéraire car il *ma donné une perspective plus libre et * personnel du poème » et d'autre part, aux contraintes que le texte impose au risque de sombrer dans les écueils d'une interprétation erronée et de contre-sens, « *Après de dessiner, quand on fait l'activité de correction des dessins, on peut savoir si on est bien * positionés sur l'idée du poème » et de rajouter la fonction diagnostic et réflexive du dessin « une activité tranquille où on fait ce que nous avons compris dans le texte et après on voit si nous l'avons bien fait » (Élève H) : ce propos d'apprenant abonderait dans le sens de notre réflexion menée dans notre première partie à savoir que le

dessin devient un espace de subjectivation et d'objectivation (prise de distance) d'une expérience propre et personnelle de lecteur et elle rejoindrait la notion de texte du lecteur.

Enfin, l'Élève F semble mettre en lumière la notion d'interprétation et la notion de texte du lecteur le pouvoir signifiant du dessin « exprimer mon point de vue en *plasmant ces dessins dans le papier ».

1.3. Le paradigme de la précision

Le paradigme de la précision est récurrent dans les questionnaires d'évaluation de la classe A, tous les élèves en font mention : « Quand je *faisait la tâche de dessiner j'ai *étais plus précis avec les *détailles et les descriptions » (Élève A), « Le dessin *m'avais forcé à regarder toute les *détailles du texte pour créer une image qui *représente *tous » (Élève B), « j'ai dessiné tous les *detail, donc à l'heure de faire les questions j'ai pu les faire » (Élève C), « Je crois que c'est parce que j'ai *du lire et relire pour faire le dessin » (Élève D), « j'ai fait plus attention aux détails » (Élève E), « Je pense que comme je devais faire un dessin précis j'ai fait plus attention aux petits *détailles (couleurs, champs lexique etc...) que si je l'avais seulement lu une *fois » (Élève F), « je me concentre sur les petits *détalles que je n'aurai pas vu si je *lissais de normal » (Élève G), « prendre en compte des éléments qui passent inaperçus » (Élève H), « Le dessin *ma facilité la compréhension du texte parce que je devais relire tout pour entendre mieux *toutes les éléments qui *formait la scène » (Élève I). Les apprenants semblent considérer que le dessin est un processus qui requiert une planification et mobilise des ressources attentionnelles. Les commentaires de lecture-compréhension des apprenants rejoindraient la formule déjà citée « Toute l'attention de l'enfant qui dessine est concentrée sur le jeu des signifiants graphiques dans l'espace de la feuille. [...] Les formes qu'il dessine, leurs dimensions puis les rapports de celles-ci entretiennent les unes avec les autres et chacune avec l'espace graphique, voilà ce qui intéresse l'enfant. » (Baldy, 2018, p. 39). Trois élèves de la classe A mentionnent la notion d'images mentales : « Quand je terminais avec le dessin je lisais de nouveau le paragraphe et j'avais une image dans la tête » (Élève A), « De plus cette tâche m'aide aussi à m'imaginer ce que le livre dit plus facilement » (Élève G), « Quand je *lissait les deux livres je *n'avait pas comme la capacité de *leur imaginer *cet à dire je *lissait les livres rapidement et donc je ne m'arrêtais à penser *en des images » (Élève H).

Ce paradigme de la précision présent dans les questionnaires des apprenants sur l'expérience peut être vérifié au moyen d'une « question-témoin » qui sert de point de

comparaison entre un apprenant qui rend compte visuellement de sa lecture avec minutie et construit une configuration globale, un ensemble signifiant et un apprenant qui propose une image à la littératie indistincte. Le degré d'adéquation entre le dessin et le texte est un pas ou un « faux-pas » vers la réception écrite, coup de sonde de la compréhension écrite.

2. La qualité littéraire du dessin, révélatrice de la compréhension du texte littéraire : l'enjeu de la « question-témoin »

La pratique du dessin est certes ancestrale mais le fait de faire représenter par le dessin le texte littéraire s'inscrit dans la notion de multimodalité qui semble, elle, très moderne : « la multimodalité repose sur le constat empirique qu'en communication contemporaine, l'on utilise de plus en plus fréquemment plus d'un mode pour concrétiser une idée. » (Lemieux et Beaudoin, 2015, p. 4). Nous reprenons cette citation que nous avons déjà utilisée dans le cadre de notre première partie. En effet, dans notre dispositif qui requiert le dessin liminaire, la littératie est « expliquée » au sens étymologique du terme *explicare*, « déployer, dérouler » (Rey, 1992, p. 1370) d'une part, par le dessin, par l'image que se fait l'apprenant du texte et d'autre part, par les mots, l'expression écrite qui répond aux questions. L'« explication » de la compréhension dans tout son aspect étymologique est multimodale, elle croise la littératie visuelle et la littératie. Le dessin a des potentialités littéraires. Le dessin est une mise à plat littéraire et sémiotique du fragment du texte lu par l'apprenant. Observons les dessins de la classe B¹² qui doit représenter « L'huître » de Francis Ponge qui pourrait justement être une métaphore de la poésie, décrit le motif de l'huître en plusieurs étapes, de la coquille fermée à l'intérieur qui contient un microcosme. Nous avons traduit aux apprenants le titre par le mot espagnol *ostra* ; la transparence au niveau de l'intercompréhension entre langues romanes n'était pas suffisante. Les apprenants expérimentent un parti pris littéraire. Les dessins attestent d'une organisation différente dans la page avec des données particulières mises en relief du texte. Nous attirons votre attention sur le découpage du texte conforté par la structure fragmentée du dessin qui rend compte sur le plan littéraire d'une organisation. L'apprenant paraît rendre compte du « scénario » du poème. Pour signifier le déroulé des étapes, les apprenants ont recours à différents codes, l'élève A utilise des numéros pour ordonner les moments du poème en prose, l'élève B sépare la feuille et compartimente les différentes étapes

¹² Voir les corpus afférents dans les annexes VII, p. 102-130.

du texte à la manière d'un « quadriptyque » comme le fait aussi l'élève G qui lui a opté pour un « triptyque » et rajoute une flèche entre la troisième et quatrième représentation, l'élève C fait des dessins à la verticale des étapes du poème et il note les vers correspondants à ses différentes « micro-représentations », l'élève H fait des flèches pour marquer l'ordre des étapes. L'élève D a représenté des images successives tout comme l'élève E ; le lien n'est pas évident à reconstituer entre les différentes représentations de l'état de l'huître. Seul l'élève F a pris le parti de représenter sa lecture de manière monolithique, la littératie est signifiée par une seule et même représentation.

Dans la classe B, nous notons des appropriations différentes du texte qui rendent compte ou non de certains détails. Dans la classe A, l'hétérogénéité des détails signifiants dans les dessins des apprenants semblent moindres en comparaison avec l'hétérogénéité des représentations graphiques de la classe B. Ces détails participent de la mise en scène de l'huître et il nous semble dommage de les évacuer, ne serait-ce que pour mettre en lumière la dialectique entre le prosaïque et le poétique dans les poèmes en prose du *Parti pris des choses* de Ponge. C'est une manière d'expérimenter et de comprendre cet enjeu métatextuel, le jeu de tressage entre le quotidien et la transfiguration de l'insignifiance des objets du quotidien. La question 7 de notre réception écrite « montrez que le poème 'l'huître' peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez. » peut être une « question-indicatrice », « une question-témoin », un pivot pour rendre compte de la complétude du dessin et le degré de compréhension et l'interprétation fine du texte littéraire. En effet, il est attendu dans la réponse à cette question que l'on parle du propre de la chasse au trésor c'est-à-dire l'effort déployé, les stratégies pour accéder au trésor, le caractère merveilleux du trésor et son aspect aléatoire. Dans le dessin, il devrait être représenté pour que la réponse à la question soit pertinente, le couteau, le torchon, « les doigts curieux [qui] s'y coupent, s'y cassent les ongles », le microcosme ainsi que la perle. L'élève A qui a mis tous les éléments en dessin développe la réponse et l'enquête semble résolue (pour prolonger et étayer la figure de l'apprenant-enquêteur dont nous avons parlé dans la première partie), l'élève B qui a réalisé un quadriptyque complet fait référence aux « outils et [aux] grands efforts » et à la récompense, « dans ce cas *la c'est une perle », l'élève E qui a dessiné un couteau, un torchon, des doigts coupés et une perle répond de manière satisfaisante à la question, en mentionnant « La perle est un trésor car elle est belle et couteuse par contre elle n'est pas facile à obtenir. Premièrement, vous *devais trouver une huître, deuxièmement vous *devais l'ouvrir et *troisièmement *il y a pas *toujours une perle dedans ». L'élève F,

celui qui a représenté le poème en prose en un ensemble unique répond correctement à la question, il convient de préciser qu'il y a monstration du torchon dégoulinant d'eau, du couteau, de la perle, une suggestion du microcosme ainsi qu'une table qui semble témoin des efforts pour l'ouverture de l'huître, au vu des résidus d'eau verdâtre qui parsème l'entourage direct de l'huître. L'élève F fait référence au « difficile et compliqué processus d'ouvrir une huître, que ça peut nous couper [...] mais après avoir fait un grand effort pour l'ouverture de l'huître on gagne un trésor qui est la perle dedans ». L'élève H qui a représenté un couteau aux allures de pied de biche, la perle et le microcosme donne une réponse certes, lapidaire mais qui rassemble « la perle, la nourriture et [...] *faire *un grand effort ». En revanche, l'autre partie de la classe dont la monstration est « défaillante », dont les éléments sémiotiques font défaut, ne parviennent pas à répondre de manière satisfaisante et précise à la question. L'élève C qui n'a pas représenté la perle, ne fait état que du « chemin pour l'ouvrir » et « d'un *accès à l'intérieur ». L'élève G n'a pas dessiné la difficulté à ouvrir l'huître, (la première image du triptyque est une huître déjà ouverte sur une table) mais il a représenté uniquement la perle et un bracelet, il n'en fait donc pas état dans sa réponse « *c'est pas très commun de trouver *un perle dans *un huître ». Enfin, l'élève I qui a réalisé un dessin très approximatif au niveau des détails et qui ne forme pas un ensemble pourrait correspondre au « comprendre dit faible », un sujet qui « échoue à relier et à intégrer [s]es représentations partielles dans un modèle de situation unitaire » (Gaonac'h, 2003, p. 168). « Ce n'est pas donc pas la compréhension « superficielle » mais bien la compréhension « approfondie » des textes qui différencie les lecteurs ayant, par ailleurs, des compétences lexicales équivalentes. » (*Ibid*) Ainsi, l'élève I a une réponse superficielle et brève qui ne fait pas état d'une lecture significative du poème en prose de Ponge, sa réponse semble intuitive « Le trésor est la perle et pour la trouver on doit trouver une huître *après on doit ouvrir *la huître pour trouver la perle donc *cest comme une chasse au trésor ».

Même si l'hétérogénéité des représentations dans la classe B est réduite, nous mettrions en avant que l'adéquation de la littératie iconique du dessin avec la littératie du texte littéraire conditionnerait l'exactitude des réponses aux questions des réceptions écrites. Pour ce faire, nous sélectionnons les dessins de l'élève G qui représentent les deux textes, l'extrait de *L'Africain* de Le Clézio et l'extrait de *L'Écume des jours* de Boris Vian¹³ qui nous semblent pertinents au

¹³ Voir les corpus afférents Annexes XI et Annexe XV, p. 150-177 et p. 198-226.

niveau de la mise en image de la littérature et ayant un certain attrait esthétique, nous comparons les réponses apportées par l'élève G avec les réponses fournies par l'élève H qui n'a pas su représenter sa lecture avec précision à l'aune de la réponse de la « question-témoin ». Au-delà de ladite question et avant de procéder à la comparaison entre ces deux réceptions écrites qui présentent des dessins en amont, il convient que nous examinons les dessins afin que nous fassions une remarque générale sur la monstration de l'élève H en lien avec notre postulat de départ à savoir le dessin est un accès au sens du texte littéraire, premier diagnostic de la compréhension et de l'interprétation du texte littéraire. Le dessin de l'élève H a évacué certaines données du texte, seuls le motif d'une grotte et la lumière sont représentés, le mot espagnol *cueva* signifie à la fois « cave » et « grotte » d'où les représentations de « grotte » à travers l'ensemble du corpus. Si nous analysons le questionnaire de réception écrite de l'élève H, l'espace de questions 5 et 10 est vide. D'autre part, la réponse à la question 9 « question-témoin », « Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...) » est le point de comparaison dans notre expérimentation sur l'impact du dessin sur la compréhension écrite. La « question-témoin » nous permet d'embrasser la comparaison entre un « bon dessinateur » et un « bon lecteur ». La réponse donnée par l'élève H est assez floue. En effet, certes, la réponse fait état de certains éléments de réponse corrects mais le texte de réponse présente des expressions sémantiquement vides telles que « il n'y a pas un *place pour être », « ou quelque chose comme ça ». Dans la réception écrite sur l'extrait de *L'Africain* de Le Clézio, le dessin de l'élève H, au niveau figuratif, semble confondre la case (« Au milieu de la plaine, à une distance suffisante pour que nous ne puissions plus voir notre case ») et les termitières. Nous pencherons pour la dialectique entre le déjà-là du texte et la lecture en tant que potentialité d'images « premier degré » doxiques et d'inférences. Nous pourrions nous interroger si cette « défaillance » au niveau de la convention graphique justifie le vide de l'espace réservé à la réponse relative à l'aspect des termitières. De plus, dans la question 4 sur l'itinéraire des enfants, l'élève H qui, rappelons-le, semble avoir remplacer, dans sa représentation graphique, les termitières par des cases, fait référence à des « *châteaux avec les crêtes noircies par un incendie » comme point d'arrivée des enfants et ne fait pas mention des termitières, l'élève H ne semble pas avoir compris la présence du motif des termitières ; « Au milieu de la *pleine, il y avait des *châteaux, et après, de loin en loin, les longs murs », or, les termitières sont décrites comme des châteaux avec de longs murs. Le schème des termitières ne semble pas intériorisé par l'élève H qui serait passé à côté de la périphrase « la ville des termites », nous ne pouvons

imputer ce vide paradigmatique à une opacité lexicale, puisque le substantif « termite » est un mot transparent en espagnol *termita*. L'image mentale de l'apprenant aurait pu se former uniquement grâce à la description du texte comme c'est le cas dans le dessin de l'élève I qui a représenté les termitières sous la forme d'un château fort de couleur rouge et aux créneaux noirs. Enfin, parmi, les titres proposés, l'élève H donnerait comme titre parmi ceux proposés à l'extrait de texte « Une cage dorée », nous pourrions nous interroger si cette erreur est le fait d'un dessin qui témoigne d'une compréhension du texte qui représente des cases à la place des termitières (la similitude phonique des substantifs « cage », \kɑʒ\ et « case », \kɑz\ pourrait-elle être la source de cette confusion ?) L'erreur de compréhension est matérialisée par un élément de figuration qui n'appartient pas au texte. *A contrario*, l'élève G fait montre d'une certaine aisance au niveau de l'élaboration de la littératie iconique et visuelle. Il a recours à des biais figuratifs et visuels. Dans le dessin au seuil de la compréhension écrite de *L'Écume des jours*, l'élève G a représenté ou suggéré toutes les données du texte (la cave – là encore plus proche de la grotte que de la cave- les piliers, la réserve d'or sous les traits d'une chambre forte, le gaz toxique, la ronde de Colin et son désarmement, le voleur, les lampes, l'omniprésence du respect de l'horaire et l'ambiance délétère). La convention graphique est cohérente dans le sens où les signifiants ne sont pas abscons. Ces derniers semblent empruntés au code de la bande-dessinée (phylactère et points d'exclamation au-dessus de la tête de Colin). Le motif de la grosse horloge rouge sans aiguilles à l'extérieur du dessin comme en suspens dans l'espace de la feuille insisterait sur l'obsession de la rentabilité. L'élève G répond correctement à la question 9, la « question-témoin », « Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...) », les éléments de déshumanisation sont présents et expliqués. A présent, si nous observons la mise en dessin de l'extrait de *l'Africain* de Le Clézio par l'élève G, là encore, la convention graphique rend compte de la littératie du texte et surtout de sa topographie, problématique centrale du fragment. Les lieux, le décor, la configuration spatiale structurent le texte, ce qui est mis en lumière par la succession des dessins précédés des lignes auxquelles ils correspondent. L'élève G paraît avoir découpé son cinématographe interne, à la manière d'un *story-board*. Il convient de noter, par ailleurs, que l'élève G a insisté au travers de ses codes graphiques pour signifier l'enfance du narrateur, « Nous courions presque sans nous arrêter, à perdre haleine, dans les hautes herbes qui fouettaient nos visages à hauteur des yeux », ainsi que la comparaison des murs des termitières par rapport à la taille d'un homme adulte. Cette mise en exergue de la figure de l'enfance, à travers la syntaxe graphique, est en adéquation avec le genre autobiographique de

l'extrait du texte littéraire.

A l'aune de la démarche de comparaisons menée au sein même d'un même corpus de questionnaires dont la jauge est « la question-témoin », le dessin préfigure, conditionne et facilite la compréhension du texte littéraire. Il fait prendre un tournant à la compréhension et à l'interprétation puisqu'il fixe une orientation sémasiologique, l'image mentale est mouvante, elle est spontanée, en dessinant, les apprenants font un premier pas vers l'interprétation. Le dessin serait comme une hypothèse de lecture, comme une problématique qu'on lancerait avant une lecture analytique. A ce propos, nous sélectionnons d'autres éléments du corpus pour nous servir d'étayage à notre réflexion, à savoir la représentation graphique de l'élève A de la classe A, ce dernier a représenté la photo de la plaine avec les enfants courant et il a choisi de donner comme titre au texte « La photo », or, ce n'est pas la réponse correcte. D'autre part, l'Élève A n'a pas fait figurer dans sa mise en image les termitières, il n'a pu répondre à la question au sujet du point d'arrivée de la course des enfants qui est justement les termitières. Nonobstant, il a pu mettre des mots sur l'apparence des termitières décrites dans le texte. L'élève A ne paraît pas avoir déposé sur le papier une vision globale de sa lecture, il a échoué à « intégrer [s]es représentations partielles dans un modèle de situation unitaire. » (Ganoac'h, 2003, p. 168). Dans la même démarche pour mettre en lumière le rôle effectif du dessin sur l'orientation de la compréhension et de l'interprétation, prenons le cas du dessin de l'élève F fondé sur la lecture du texte littéraire *L'Africain* de Le Clézio. Les personnages des enfants ne font pas partie de la représentation de l'élève F alors qu'ils se retrouvent dans tous les dessins de la classe A, à la question 9 « A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ? », l'élève F se contente de citer un seul élément de réponse, une citation du texte « Nous étions que *d'enfants » alors que les autres élèves de la classe qui, eux, ont représenté les personnages des enfants sont plus exhaustifs et reformulent leur inférence quant au point de vue de l'enfant. Au vu de nos analyses, nous pourrions émettre l'hypothèse que le degré d'élaboration de biais littéraires du dessin tend à cristalliser le mécanisme diégétique qui se reflète dans la complétude du dessin. Cette dernière constitue un diagnostic de la compréhension mais conditionne la qualité des réponses à la réception écrite. Il semble, par conséquent, y avoir une relation entre fixation d'image mentale par le dessin et la qualité de la lecture de l'apprenant. Par la comparaison des deux dispositifs de réceptions écrites mis en place dans les deux classes, l'un précédée par la prescription de représenter par le dessin la lecture du texte, une stratégie multimodale de la lecture, l'autre « classique » sans l'expérience graphique, nous verrons si le

dessin pourrait être un accès au sens global du texte et proposer une orientation herméneutique. Nous nous attacherons à comparer le degré de finesse et de précision des réponses entre les deux démarches de « compréhension littéraire » des corpus et en quoi la pratique du dessin a une incidence sur la lecture-compréhension, nous analyserons cette comparaison au travers des critères se rapportant aux formes et aux couleurs, à la topographie, la configuration de l'espace, à l'inférence et à l'interprétation, à la dynamique et au mécanisme littéraire.

3. La démarche comparatiste des réceptions écrites : les points d'impact du recours au dessin sur la lecture d'un texte littéraire

3.1. Les formes et les couleurs

3.1.1. Les poèmes de Ponge : « L'huître » et « Le morceau de viande »

Les réponses à la question 1, précédée du dessin, sur les formes et couleurs dominantes dans la première partie du poème *L'huître* montrent que l'ensemble des élèves de la classe B a identifié la couleur blanche et les formes rondes. *A contrario*, à la question similaire du dispositif sans la réalisation graphique en amont sur *Le morceau de viande*, les réponses de quatre élèves semblent révéler un défaut d'abstraction des formes en question, les élèves ne font que répéter les mots du poème. Alors que les substantifs ont été traduits et expliqués au préalable, la traduction aurait pu conduire à un accès au schème et donc à une vision schématique des machines. Notons « A propos des formes, je trouve *que ils prédominent les formes des couteaux *come ces moulins, les marteaux mécaniques » (Élève A), « Forme : Usine, moulins, tubulures, hauts fourneaux, cuves » (Élève C), l'Élève G ne fait référence qu'à la couleur rouge, « Dans les lignes 1 à 4 on peut voir que les formes *son morceau, hauts fourneaux, pressoirs à sang, moulins » (Élève I).

Le dessin a permis de repérer les formes et les couleurs dans le poème « L'huître » de Ponge.

3.1.2. Les deux textes autobiographiques d'enfance en Afrique

Les résultats escomptés sont plus disparates et moins signifiants que dans la classe B par rapport à l'intérêt du dessin comme rétention de l'abstraction des représentations mentales. L'analyse des couleurs dans les deux réceptions écrites n'est pas problématique. Est-ce parce qu'il est plus facile d'associer une couleur à un objet que de lui assigner par le mot une forme ? Dans la réception écrite précédée du dessin, l'élève A, l'élève E, l'élève F et l'élève H ne mettent pas en lumière les formes, ils ne parlent que des couleurs, l'élève C ne paraît pas extraire

la substance morphologique des items du texte mais restent au niveau de la littératie première du texte : « Les formes dominantes sont les châteaux, les cases ». L'élève H semble faire référence à un déjà-là, à une image doxique que provoque le texte « quand il parle de *pleine, ce qui nous fait penser au *documentals de l'Afrique, quand il montre la savane », ces mots sembleraient mettre à jour une rencontre entre une image médiale, les images du documentaire et ses représentations mentales provoquées par la lecture du texte. Les autres copies d'apprenants sont très satisfaisantes et font état d'une qualification des formes : « Les formes présentes sont immenses et *structures » (Élève B), « Les formes sont irrégulières et pointues » (Élève D). La même question de la réception écrite classique met à jour des réponses très disparates allant de l'aspect détérioré des éléments du paysage (« Les formes les plus dominantes sont *lesquelles qui *explique la dégradation des conditions des bateaux » Élève A, « Formes : vestiges » Élève F, « Les formes dominantes dans cette texte sont comme des chose détruit et en décalage » Élève H) à une simple référence aux éléments du décor sans aucun effort pour exprimer la forme avec des mots propres (« Les formes les plus dominantes sont celle de fleuve et de le bateau à roues » (Élève B), « Forme : tombe, fleuve, bateau » Élève C, « Les formes sont celles de la nature vu que le fleuve n'a pas de gens » Élève D) à une timide et faible tentative pour abstraire la forme à partir du mot (« *circle → « roue » Élève G, « gerbes (formes de bouquet de fleur) » Élève F) à une absence totale du traitement de la forme, l'élève E, par exemple, ne fait référence qu'aux couleurs).

Le dessin liminaire n'engendre pas des résultats probants au niveau de l'inférence des formes mais nous pourrions avancer que la méthode paraît davantage drainer et canaliser l'abstraction chromatique des données du texte.

3.1.3. Les deux extraits du corpus de *l'Écume des jours* à l'aune du critère des couleurs

Le dispositif de réception écrite de l'extrait de *l'Écume des jours* précédé par le dessin des apprenants semble être un tremplin à des inférences chromatiques que nous ne retrouvons pas dans l'extrait exploité par la démarche de réception écrite « classique ». En effet, les apprenants ont repéré la couleur rouge des poils des porteurs et du camion, seul l'élève H mentionne « couloir de cave » pour étayer une couleur, or, l'élève H semblerait confondre « couleur » et « couloir » probablement, à cause de la proximité phonique des deux substantifs \kuloæ\ et \kulwa\, nous trouverions pertinent s'il avait inféré et formulé une couleur à partir de l'idée de « couleur de cave » comme c'est le cas dans la démarche au dessin liminaire où les élèves interprètent la couleur des gaz mortels, vert pour l'élève B et gris pour

C. Il est vrai que certains apprenants n'ont pas été très audacieux au niveau des hypothèses chromatiques se contentant de citer le noir pour la cave et le jaune pour l'or et la lumière ; les Élèves F et I n'ont repéré que deux couleurs, par exemple, l'élève E et l'élève G ont prolongé leur lecture de l'extrait à la page suivante puisqu'ils font référence dans leur représentation iconique à la pierre artificielle et à la ligne blanche dans les couleurs, l'élève E fait figurer les lignes blanches dans son dessin. Par ailleurs, l'élève G note dans le questionnaire toutes les nuances de couleurs de son dessin (« orange/jaune », « gris/noir ») hormis le vert du dessin que nous devinons être le gaz mortel.

La comparaison des deux corpus de *l'Écume des jours* à l'aune du motif des couleurs révélerait que le dispositif avec la prescription du dessin liminaire permet au lecteur une inférence plus précise et plus exhaustive des couleurs. Cette inférence chromatique a un enjeu puisqu'elle constitue un premier niveau d'analyse symbolique, un premier palier d'interprétation.

Nous venons de faire ressortir l'intérêt du dessin pour appréhender les formes des motifs du texte et déposer de la couleur sur une image mentale. La représentation graphique la fige sur le papier. Cette monstration morphologique et chromatique s'insérerait dans une perspective d'analyse symbolique du texte. Par ce biais, le lecteur pourrait donner un étayage symbolique et sémantique au texte littéraire. Nous nous penchons sur l'intérêt de faire dessiner les apprenants pour les aider à appréhender les lieux et le décor.

3.2. Le dessin de la topographie du texte, une concrétisation de la compréhension

3.2.1. Les cieux de l'huître vs les tuyaux du morceau de viande

La configuration des lieux a une potentialité sémantique et symbolique, c'est aussi une balise diégétique. La topographie peut être un palier dans la compréhension d'un texte littéraire. L'utilisation du dessin serait une manière pour l'apprenant de prendre conscience du lieu avec la charge herméneutique qui lui est propre. Le dispositif de réception écrite précédée du dessin sur « L'huître », dans la classe B, met en relief des apprenants qui ont compris l'aspect paradoxal de la position des cieux, dans le poème, seul l'élève G n'a pas répondu à la question et l'élève I qui donne une réponse abstruse, le paradoxe mériterait d'être éclairci : « Parce que les cieux *cest quelque chose qui est très haut mais l'huître a *son position dans la plage ». En revanche, le dispositif classique sur le poème en prose « Le morceau de viande » met à jour certaines considérations topographiques qui sont en décalage avec la configuration spatiale du

texte : cinq apprenant ont répondu correctement à la question « D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ? », les quatre autres ont fait montre d'un degré insuffisant de compréhension : « Je pense que les ruisseaux sortent des *abattoirs, ce sont des restes de la viande » (Élève A), « Ils sortent de l'usine d'où ils fabriquent la viande et les ruisseaux transportent des résidus » (Élève G), « Les ruisseaux qui transportent les résidus sortent de la boucherie » (Élève I), l'élève D n'a pas répondu à la question. D'après cette perspective comparatiste, il semble que le dessin ait aidé les élèves de la classe B à se figurer l'espace du texte et à conforter l'analyse et l'interprétation.

3.2.2. Sur les lieux de l'enfance

Le dispositif de réception écrite précédé par le dessin paraît avoir aidé les apprenants de la classe A à produire des réponses plus affûtées, nous prenons le parti de rendre compte des quelques réponses par souci de concision mais sept des réponses sur neuf sont cohérentes et dissipent les doutes du correcteur : « Après-midi, les enfants courent dans la plaine fauve en direction de la rivière qui était dans le sens contraire de *sa maison. Ils passent à *côte des grandes *arbres entre les hautes herbes jusqu'à *voire "la ville des termites" c'est-à-dire les termitières » (Élève B), « Les enfants *commence leur départ dans *son case, la direction qu'ils suivent c'est de la rivière. Leur point d'arrivée c'était la ville des termites » (Élève C), « Les enfants commencent à courir en partant de leur case vers la plaine fauve, en direction de la rivière Aiya. Ils courent dans les herbes hautes de la *savanne jusqu'à qu'ils ne voient plus leur case. Leur point d'arrivée ce sont les termitières gigantesques » (Élève D). Par ailleurs, nous notons que les élèves F et G ne mentionnent pas les cases, le point de départ des enfants mais décrivent le paysage. La réponse de l'élève I est développée, aiguisée et structurée « Les enfants sont sorti de leur case. Puis, ils *sont couru dans la plaine en direction de la rivière. Ils regardent les grands arbres, des cotonniers et des acacias. Ils commencent à perdre haleine pendant que des herbes les frappent *leur visages *mes il n'*arretaient pas de courir. Quand ils ne peuvent plus voir leur case, ils *observant des châteaux au milieu de la plaine. Ils arrivent aux termitières ». Nonobstant, l'élève A exprime un espace qui n'est pas celui du texte. L'élève A pense que l'Aiya est une ville or c'est une rivière. Quant à l'Élève H, il ne parvient pas à reformuler le texte pour faire montre de sa compréhension : « Ils courions sans *s'arreter, dans les hautes herbes qui fouettaient *ses visages à hauteur de *ses yeux. Au milieu de la *pleine, il y avait des *châteaux, et après, de loin en loin, les longs murs. » Les réponses à la question « Où se trouve le narrateur ? Soyez le plus précis possible » contenues dans le dispositif

classique n'ont pas le même degré de précision et d'exactitude que celles du dispositif avec dessin, les élèves fournissent des réponses très succinctes et trop vagues qui ne prennent pas en compte l'espace précis décrit dans l'extrait, là encore nous ne citerons que quelques exemples : « Le narrateur se retrouve chez lui, à Maluku, Congo » (Élève A), « Le narrateur est à Maluku, à côté *d'une fleuve appelle le Congo » (Élève B), « Le narrateur est à Maluku » (Élève E), « Le narrateur se trouve à Maluku, *en Congo » (Élève G). Ces réponses ne semblent pas sémantiquement pertinentes. Deux apprenants évoquent des éléments du décor mais l'élève C propose, par ailleurs, une représentation spatiale erronée « Il est dans le fleuve du Congo. Il aperçoit les rares bateaux. Il les compare *a des vestiges d'une époque révolue », l'élève E met en avant « Le narrateur est à Maluku, il est allé voir son père : "je suis demeuré quelques jours encore à Maluku" il est allé voir son père, le fleuve et les bateaux et la forêt ».

En regard de cette comparaison entre les résultats obtenus dans les deux dispositifs par rapport à la question de la topographie, il nous paraît que représenter le texte en amont pourrait être vecteur d'une compréhension plus fine et plus détaillée. Grâce au dessin, le lecteur-apprenant utiliserait toutes les données littéraires pour échafauder sa réponse.

3.2.3. Des lieux délétères dans *l'Écume des jours*

Dans le dispositif classique du questionnaire de *l'Écume des jours*, nous posons une question sur l'espace, « Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez. » Cette question ne peut servir de test à une mise en lumière de la topographie comme une porte d'entrée pour vérifier la lecture-compréhension. En effet, cette question est une question intratextuelle que nous avons résolue dans l'analyse du roman de Vian, l'appartement de Colin est un chronotope, il rétrécit et se dégrade au rythme de la déchéance physique de Chloé qui est malade du nénuphar logé dans ses poumons. Les apprenants ont tous fait le lien entre l'état de l'appartement de Colin et la disparition de Chloé. Nous avons déjà noté cette thématique dans notre approche du roman. Pour illustrer notre postulat, la configuration des lieux est un indice qui conforte une interprétation et est donc un témoin d'une lecture compréhension, dans le dispositif du dessin liminaire, nous mettons en avant que six élèves sur neuf ont répondu de manière très pertinente aux deux questions sur la configuration des lieux de la Réserve d'or, à savoir « Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ? » et « Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ? ». Nous insistons sur le degré d'exactitude et de précision de la re-configuration de l'espace de *L'Écume des jours* par l'apprenant « Colin est dans la cave de la réserve d'or. Il y a de pilier pour *marqué

le localisation dans la cave, une chambre blindée et l'or dans cet chambre. Il faisait trop nuit et il y a quelques lampes *qu'allumait », « Colin doit faire le tour de la cave *marqué par des piliers. Il fallait un jour en allant vite pour faire le tour *complete et ça rapporte beaucoup. Le rythme est marqué par l'horaire *qu'il doivent suivre, et *la manque de luminosité » (Élève B), « Il se trouve dans une immense cave qui fait de Réserve d'Or. C'est un endroit avec beaucoup de piliers et très sombre. Au centre de cette gigantesque cave il y a la chambre blindée dans laquelle il y a l'or. La seule source de lumière ce sont les lampes qu'on trouve *éparpillés dans la cave mais ce n'est pas *suffisant pour illuminer tout. Le sol est très inégal et difficile à marcher », « Colin marche tout le *matin dans la cave, il doit faire le tour de toute la cave un travail qui compte d'une journée. Le rythme de sont les *piliers qu'il passe et sa condition physique se détériore » (Élève D). En revanche, dans les réponses du dispositif sans dessin, nous trouvons quatre réponses où nous pouvons noter des données du texte qui ne semblent pas appropriées. Quatre élèves omettent un élément de l'itinéraire, l'élève I fait référence à un couloir de cave « Donc, ils *rentre dans un couloir de cave » or, c'est « l'entrée qui ressemblait à un couloir de cave », son induction est prospective mais erronée. L'élève H semble faire référence à l'itinéraire du corps de Chloé. Cet apprenant n'aurait pas compris la question.

Au vu des résultats d'analyse des trois corpus, nous pouvons mettre en avant l'intérêt de passer par le dessin pour rendre compte de la topographie dans un texte littéraire, comme dispositif d'accueil de coordonnées spatiales, comme un moyen « au maintien en mémoire et à l'incrémentation cohérente du modèle mental » (Ganoac'h et Fayol, 2003, p. 8). S'intéresser au lieu dans un texte littéraire c'est d'une part, se situer dans la diégèse et d'autre part, avoir une démarche interprétative, car le lecteur se rend compte que la configuration de l'espace dans le texte a une portée sémantique.

3.3. La fixation graphique, facilitateur d'inférences et d'interprétations

D'aucuns penseraient que faire dessiner le texte littéraire aux apprenants serait une pratique pour enfants, simplement, un jeu de reproduction et de conversion de littératie, or, en dessinant, l'apprenant pense les rouages sémantiques du texte et les fait advenir sur le papier, et dans ce mécanisme même l'inférence et l'interprétation surviennent. Le dessin serait un préambule à des questions herméneutiques.

Comme le dit Merleau-Ponty (1964) après Descartes, le dessin nous donne des « indices suffisants, des moyens sans équivoque pour former une idée de la chose », il excite notre pensée à concevoir, comme le font les signes et les paroles qui ne ressemblent à aucune façon aux choses qu'elles signifient ». Il faut

en admettre avec l'auteur (2001, p. 217¹⁴) qu' « il serait absurde de demander au dessin de ressembler à la chose dessinée que de demander au mot de ressembler à la chose désignée : ils ne peuvent que signifier, exprimer le monde. » (Cité dans Baldy, 2018, p. 40).

3.3.1. Les oppositions dans « L'huître » et un morceau de viande qui s'évide de sa substance

Si nous analysons la question 5 dans le dispositif avec dessin « Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ? », sept apprenants ont fait référence à au moins un antagonisme soit le miroir inversé des cieux, soit l'opposition entre la noblesse de la perle et le prosaïsme de la mare, un élève note une tension entre le « à boire et à manger » et l'aspect répugnant du « verdâtre » et des flux de la mare. L'élève G cite le texte sans explication et l'élève I ne répond pas à la question. L'inférence du dispositif sans monstration graphique ne semble pas avoir été embrassée par la lecture-compréhension. Nous nous attendions à la question « A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ? » à ce que les apprenants remarquent que la viande a beau avoir été cuite, elle n'est pas mangée, donc l'objet « s'évide » de sa fonction première, être mangé, il ne sert à rien, il est condamné à la putréfaction, or, l'élève A écrit « Le morceau de viande sert à exprimer le processus qui se passe dans les *abattoirs et les étapes que la viande passe », il se pourrait que l'élève B n'ait pas compris que c'était le morceau de viande qui était décrit et non le processus de transformation en amont. La réponse de l'élève B est sibylline : « Dans la *partie 1 et 2, la viande sert *à la production on pourrait dire car elle est *comparé *à des usines, des tubulures sont décrits, qui me font penser à une fabrique, un outil de transport *métaphoriquement. A la fin il sert concrètement *à la dégustation si on décrypte la métaphore, il fait penser à la cuisson et dans la *partie 3 à la dégustation », la réponse de l'élève D est aussi floue « Ce morceau de viande sert *à expliquer le processus et la condition de la viande dans les différentes parties pour *lesquelles la viande passe », l'élève H pressentirait une inférence dans la deuxième partie de sa réponse : « Ce morceau est utilisé pour créer une image des animaux dans des *abattoirs et il explique que si la viande n'est pas utilisée elle va être *jeté dans une poubelle », l'élève H pressent l'idée d'inutilité et de vacuité. L'élève I, comme dans le premier dispositif de réception écrite, ne répond pas à la question.

¹⁴ Merleau-Ponty, M. (2001). Psychologie et pédagogie de l'enfant. Paris : Verdier.

Au regard de l'analyse comparatiste des deux dispositifs mis en place dans la classe B, il semblerait que l'expérience du dessin ait permis aux apprenants d'échafauder leur inférence de manière idoine. Cette comparaison valide notre postulat initial, le dessin était la compréhension et l'herméneutique d'un texte littéraire.

3.2.2. Comparaison de deux questions déductives sur les deux textes autobiographiques

Nous mettons en parallèle deux questions très proches en termes de formulation et d'objectif. Ces deux questions réclament une déduction, la question « En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ? Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations » est placée dans la démarche de réception écrite avec dessin, « En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la décrépitude ? » se trouve dans la réception écrite classique, l'apprenant doit sélectionner le champ lexical qui conforte ces isotopies. L'enjeu, pour nous, est de nous pencher sur le recours au dessin comme un vecteur d'une optimisation de la compréhension pour l'apprenant. Dans le dispositif du dessin les neuf apprenants du groupe-classe ont su extraire du texte le réseau sémantique idoine, alors que dans le dispositif classique seul l'élève A donne une réponse qui ne prend pas en compte toutes les données qui corroborent l'idée de mort et de décrépitude et fait mention des « vestiges de la ville » or, il n'est pas question de la décrépitude d'un paysage urbain mais de l'amenuisement de l'activité fluviale et des bateaux en très mauvais état.

La différence entre les deux dispositifs est ténue, les résultats ne sont donc pas probants au niveau des questions de déduction. Même si l'élément-pivot, la violence des sensations, de la question du « dispositif-dessin » pourrait ne pas sembler représentable, elle l'est, au contraire, par les couleurs crues et les formes disproportionnées par rapports aux « bonshommes¹⁵ » qui reproduisent une image mentale d'un paysage saturé de couleurs vives et chaudes. Le lecteur-créateur, par le parti pris sémiotique de son image avec le texte littéraire peut inférer la brutalité des sensations s'il se place en spectateur de son dessin.

3.2.3. Le principe d'abduction au travers d'une question sur les extraits de *L'Écume des jours*

Les deux questions cinq de chaque réception écrite sont comparées. Chacune se fonde sur l'abduction de l'apprenant, l'apprenant doit noter les indices textuels qui corroborent le

¹⁵ Pour reprendre les mots d'enfants qui parlent des personnages de leurs dessins.

postulat contenu dans la question : « Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ? » (Dispositif dessin), « Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ? » (Dispositif classique). Nous nous apercevons que les réponses ont été complétées de manière satisfaisante dans les deux réceptions écrites. Ce qui mérite d'attirer notre attention est le fait qu'une question ne réclame qu'un élément de réponse. Cette particularité pourrait déséquilibrer et invalider notre mise en parallèle nonobstant, il n'en est rien puisque malgré la prescription de ne noter qu'un élément, les apprenants ont apporté différents éléments de réponse et ont aiguisé leur abduction. Pour mettre en lumière l'intérêt de dessiner pour accéder au sens d'un texte littéraire, nous analysons non pas une série d'items mais le critère de degré de précision des réponses. Nous nous rendons compte que les réponses du dispositif au dessin liminaire sont plus précises et passent outre l'injonction de trouver un seul indice textuel. Six apprenants sur neuf passent outre la rigidité de la consigne pour étayer la déduction : « Le premier éléments est *celle de voleurs. Ça *représent la criminalité et donc, violence du système. Le deuxième élément est le « gaz mortel » qui *s'expande dans la chambre blindée de l'or, ça symbolise la violence vers les voleurs et le manque de sensibilité car ce une manière *tres cruel de *mourir » (Élève B), « *Une élément c'est quand ils parlent de la chambre ils disent que l'atmosphère de gaz est mortels. De plus, il parle de la lumière est comment il se fait plus grand chaque fois. Sa provoque de tension » (Élève C), l'élève D écrit dès sa phrase d'introduction « il y en a plusieurs », « Il marche depuis le matin dans la cave mais il peut pas laisser de travailler même s'il ne se sent pas en assez bonne forme physique et il fait trop nuit dans la cave. On parle de l'*explotation du travailleur » (Élève E), l'élève G, tout comme l'élève D commence sa réponse par « Les éléments qui programment la violence du système sont ». La réponse de l'élève I est un palimpseste qui attire notre intérêt qui met en lumière un étayage de la réponse mais la force de la consigne semble avoir eu raison de ce dernier. L'élève I barre les items supplémentaires. Nous la reproduisons ci-après : « Les éléments qui ~~sont~~ est programmatique de la violence du système ~~sont~~ est l'apparition des ~~voleurs d'or, la tâche de crier, et les gaz mortels~~ ». Dans la réception écrite, à travers le dispositif classique, les élèves ne relèvent pas l'intégralité des éléments du réseau isotopique, l'élève A ne met en lumière qu'un élément, l'élève G ne développent pas sa réponse : « Les éléments qui indiquent qu'on va assister à une scène cruelle et ironique sont les actions violentes, sans tacts, des porteurs. Par exemple, ils utilisent le cercueil comme un bélier pour ouvrir une porte », or, il s'agit d'une fenêtre et non d'une porte. L'élève C évacue l'attitude décalée des porteurs à leur arrivée dans l'appartement « Tout est

très *violente, comme c'est *une enterrement des pauvres tout est plus *obscur. Par *exemple, ils *transport pas la boîte par les *escalier, c'est par la fenêtre. Colin pleure *parce que il dit " Chloé devait être meurtrie et abîmée *a cause des hommes" », la réponse de l'Élève E nous paraît également peu consistante : « Les porteurs sont pas respectueux, ils *font pas le condoléances et ils sont très violents avec la boîte noire avec le corps de Chloé à l'intérieur. C'est une attitude très cruelle. », L'élève H ne fait mention de l'attitude des porteurs face à Colin, ces derniers le saluent « en lui tapant sur le ventre ». Un seul apprenant, l'élève D met en lumière la jambe de l'enfant cassée par le choc du cercueil de Chloé que l' « on repoussa contre le trottoir », cette action corrobore le ton ironique et l'atmosphère décalée et cruelle de la scène, l'élève D l'explique en ces termes : « En plus, le cercueil casse la jambe d'un enfant qui est *traité comme une mouche. Ces éléments de *négligence envers le *souffrement humain indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ».

Le recours au dessin en amont d'une réception écrite d'un texte littéraire semble faciliter le repérage et la mise en perspective d'indices afin de conforter des prémisses proposées par la question. Le geste graphique pourrait faciliter l'inférence.

Au vu des analyses des dispositifs de réception écrite, il pourrait être mis en avant qu'une représentation par le dessin serait le vecteur d'une fixation de sa lecture, et par là même une invitation à la précision sémantique, le parti pris littéraire du dessin conditionne la « question-témoin » ; l'esthétique ainsi que leur présence ou absence de certains éléments signifiants sont cristallisées dans la « question-témoin », ce qui nous conduit à penser que dessiner sa lecture-compréhension c'est lui donner du sens. En outre, dessiner sa lecture c'est augmenter sa précision, ce paradigme se trouve dans les réponses des questionnaires des apprenants qui se rendent compte, qui verbalisent, dans une perspective métacognitive, leur engagement dans la lecture et à la relecture du texte littéraire, les apprenants font état de leur concentration pour concrétiser l'objet lu. Le paradigme de la précision se note également au travers de l'analyse des résultats des dispositifs concernant la forme et les couleurs ainsi que la topographie. Ces coordonnées sont loin d'être vaines car les noter c'est déjà les interpréter car elles font sens par leur isotopie et leur caractère symbolique. Elles peuvent conforter une analyse herméneutique. Il convient de noter que les résultats quant à l'apport du dessin sur les questions de la perception des formes dans le texte littéraire sont contrastés selon l'extrait littéraire proposé. L'influence du dessin pour appréhender les éléments morphologiques n'est pas probante au vu de notre analyse comparatiste. Les prémisses du dessin en tant que

facilitateur d'abductions et d'inférences semblent plus probantes dans la mise en regard des deux dispositifs sur les extraits de *l'Écume des jours* et sur les poèmes en prose de Ponge que dans les réponses des extraits autobiographiques. Dessiner c'est noter des indices sémantiques, ce serait comme un fil d'Ariane pour faire émerger les indices textuels déduits qui confortent la direction de la question. Il serait intéressant de se demander si d'autres facteurs participent à la finesse des interprétations comme être bon ou mauvais lecteur dans sa langue maternelle, maîtriser, outre l'espagnol (langue maîtrisée par les apprenants de notre terrain de recherche), d'autres langues génétiquement apparentées au français.

CONCLUSION

Ce mémoire est né de difficultés rencontrées sur le terrain, lors de la transmission du texte littéraire en classe de français langue étrangère, texte littéraire imposé par les *syllabi* des Écoles européennes à des apprenants de 16-17 ans, en Espagne. Cette recherche nous a donné l'opportunité de problématiser, de fonder et d'expérimenter un regard neuf sur l'approche du texte littéraire en classe de FLE. Elle a été l'occasion de penser d'une autre manière la maïeutique du texte littéraire autour de trois œuvres au programme du Baccalauréat européen langue II et III (*Le Parti pris des choses* de Ponge pour la classe de 6^{ème} langue II, la classe B dans notre expérimentation et *L'Écume des jours* de Vian et les nouvelles autobiographiques, *Enfances d'ici et d'ailleurs* pour la classe de 7^{ème} langue III, la classe A). L'exploitation didactique du dessin a positionné les apprenants comme des sujets de leur lecture-compréhension en créant une autre littératie, miroir de la littératie du texte littéraire. Le geste graphique a fait du texte, un texte de lecteur. Cette multimodalité de la lecture semble avoir été vecteur d'une certaine appropriation de la lecture. Le dessin paraît avoir permis de surmonter certains écueils sémasiologiques. Il est clair que les apprenants, maîtrisant tous l'espagnol- trois d'entre eux- outre la connaissance de l'espagnol, ont pour langue maternelle l'italien, langues génétiquement apparentées au français, ont pris appui sur l'intercompréhension pour embrasser le sens du texte et former des images mentales de leur lecture. Nous sommes conscients de la propension de l'intercompréhension à aider au décodage de la langue écrite et permettre la construction sémantique d'un texte. La pratique du dessin semble avoir rendu la pratique de la lecture ludique. Cette activité autonome qu'est le dessin a été, pour les apprenants, une façon de se concentrer sur la lecture-compréhension, de s'engager cognitivement et de revivre, pour certains d'entre eux, le plaisir graphique de leur enfance. Dans les questionnaires métacognitifs, évaluation *a posteriori*, l'élève B de la classe A écrit « Mais je trouve que *le session de discussion qu'on a dans la classe pour *parle de le *detalle m'ont aidé plus que dessiner », et de rajouter « Je trouve l'activité de dessin plus *destresant que vraiment utile pour réviser le Bac ». L'élève B ignore-t-il ou a-t-il oublié qu'un des items de critères de correction de l'épreuve de compréhension littéraire de Langue III du Baccalauréat européen est la capacité à citer le texte, à y faire référence et à utiliser des exemples de manière précise et adéquate ? Mais cet apprenant met, par ailleurs, en lumière la précision de ses réponses à la démarche de réception écrite, conséquence de la pratique du dessin liminaire.

Notre dispositif croise trois axes d'expérimentation : une « question-témoin » qui

cristallise le lien entre le dessin, lecture-hypothèse contenue par la monstration et la mise en perspective du texte ainsi que le degré de précision de la réponse à la « question-témoin » de la réception écrite. La comparaison se fait entre la justesse littéraire de la représentation graphique et la « question-témoin ». Le deuxième étayage expérimental à notre postulat initial consiste à comparer les réponses entre un dispositif de réception écrite avec la prescription d'un dessin en amont et un dispositif dit « classique », dépourvu d'une monstration précédant la rédaction des réponses aux questions. Nous avons mis en regard le « dispositif classique » et le « dispositif dessin » pour mettre en lumière les « retombées » positives du dessin sur la question des formes et des couleurs, la configuration des lieux dans le texte littéraire et l'inférence et l'interprétation. Les résultats de la démarche mettent à jour que le dessin facilite le repérage et la précision chromatique, en ce qui concerne, la question des formes dans le texte littéraire, elle est plus probante dans l'analyse comparatiste des fragments du *Parti pris des choses* que dans les extraits des nouvelles autobiographiques. Quant à la topographie, le dessin facilite sa compréhension et son abstraction. Enfin, la monstration paraît avoir facilité l'inférence et l'abduction dans la démarche de réception écrite sur *Le Parti pris des choses* et dans la démarche de réception écrite sur *L'Écume des jours*, les résultats d'analyse sont beaucoup moins probants quant à l'intérêt d'avoir recours au dessin dans la comparaison des réceptions écrites au sujet de nouvelles autobiographiques. Enfin, un questionnaire rétroactif à visée métacognitive a été rempli par les apprenants qui ont fait ressortir les paradigmes de la précision et du plaisir.

Il aurait été préférable d'avoir de plus grands groupes d'apprenants, pour une comparaison optimale, afin de proposer un seul et même texte littéraire. Aussi aurions-nous demandé à une moitié de classe de répondre à une réception écrite sans consigne-dessin et à l'autre moitié d'apprenants, il leur aurait été proposé de représenter par le dessin leur image mentale. Enfin, les réponses de la réception écrite sans dessin liminaire et les résultats des réceptions écrites impulsées par la monstration de la lecture auraient été confrontés, nous aurions pu ainsi voir l'influence du dessin sur la lecture-compréhension et le degré de précision des réponses adjointes.

Le dessin paraît, certes, avoir une influence positive sur la compréhension de textes littéraires mais il y a d'autres paramètres à considérer tels que les langues romanes maîtrisées, les trois apprenants italiens répondent aux questions de manière juste et précise, les réponses révèlent une bonne compréhension de l'objectif de la question, « ils savent où l'on veut en

venir », or, l'échantillon semble trop faible pour être probant. Il aurait été intéressant d'avoir dans les classes, des apprenants lusophones et roumanophones pour comparer les résultats, les apprenants qui maîtrisent deux langues romanes ont-ils une meilleure compréhension du texte littéraire qu'un apprenant qui n'en maîtrise qu'une et qu'en aurait-il été de leur représentation par le dessin du texte littéraire ? Introduire un paramètre supplémentaire permettrait de donner un autre éclairage à la présente recherche. Il aurait pu être pertinent d'introduire la notion de bon lecteur et de nous interroger si un bon lecteur en langue maternelle est aussi un bon lecteur en langue étrangère, si les habiletés et stratégies en lecture en langue maternelle sont transférables en langue étrangère. Il aurait été peut-être signifiant d'introduire et de croiser les critères. Le mauvais compreneur en langue maternelle est-il un mauvais compreneur en langue étrangère ?

Le choix des textes et leur appariement ont été faits avec soin dans la démarche méthodologique. En effet, il semblerait que toutes les littératures ne soient pas représentables. Mais il serait intéressant de réitérer l'expérience afin de tester l'effet du dessin sur la compréhension des textes non-littéraires tels que les articles de presse. De plus, nous nous interrogeons sur les résultats qu'aurait engendrés l'expérimentation sur des textes littéraires extraits d'œuvres inconnues, qui n'auraient pas fait appel à l'expertise hypertextuelle des apprenants.

Nous avons pu noter grâce à notre « question-témoin » qu'une mauvaise représentation en amont du sens global du texte, une mauvaise sélection et configuration des schèmes conduirait à des réponses erronées. En outre, le dessin permettrait de repérer de manière plus précise dans le texte les formes et les couleurs ainsi que la topographie. Ces sélections aiguës de ces données du texte ne sont pas lettres mortes. Elles n'ont rien d'anecdotique. En effet, ces données pourraient être exploitées dans le cadre d'un développement d'une analyse comme celui qui est demandé dans le cadre de l'épreuve du Baccalauréat européen.

Le dessin pourrait être également exploité en classe de FLE pour vérifier un point de compréhension du texte. Les apprenants choisissent un vers ou plusieurs d'un texte poétique, un passage narratif du texte, ils le représentent par le dessin, l'enseignant ramasse les monstrations et les expose, tour à tour, à la classe. Les apprenants notent dans un tableau le moment du texte repéré grâce à la mise en image de ses pairs, puis dans une colonne attenante, il écrit les indices sémiotiques du dessin qui l'ont conduit à sa conclusion. Le l'apprenant-

lecteur se positionne dans une posture active d'enquêteur. Il remonte le cheminement des signifiants d'une représentation graphique qui n'est pas la sienne.

BIBLIOGRAPHIE

- ALERINI, P. (2015). Le dessin d'enfant, enjeu transférentiel. *Essaim*, 1(1), 7-22.
- ARZATE OTAMENDI, M. & VELAZQUEZ HERRERRA, A. (2012). Intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain. *Synergies Mexique*, 2, 41-55.
- BALDY, R. (2005). Dessin et développement cognitif. *Enfance*, 1(1), 34-4.
- BALDY, R., ECALLE, J., FAYOL, M., MAGNAN, A., NOYER-MARTIN, M. & THEVENOT, C. (2018). *Dessiner, lire, écrire, calculer : un regard neuf*. Paris : Editions in press.
- BAO, Y. (2012). De la dimension poétique des textes littéraires en classe de FLE. *Synergies Chine*, 7, 169-178.
- BEAUQUIS, C. (2009). L'enseignement et l'apprentissage de la littérature française en milieu universitaire hétéroglotte : pistes didactiques. *Synergies Canada*, 2009, 1, 1-6.
- BÉGUELIN-ARGIMÓN, V. (2016) « Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-3.
- BELEN A-G. (2009). "La littérature-monde" dans la classe de FLE : passage culturel et réflexion sur la langue. *Synergies Espagne*, 2, 235-244.
- BELTING, H. (2004), *Pour une anthropologie des images*. Paris : Gallimard.
- BELTRAMI, D. & QUET, F. (2002). Lecture : l'espace d'un problème. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 57-71.
- BEMPORAD, C. (2014) Lectures et plaisirs : pour une reconceptualisation des modes et des types de lecture littéraire. *Études de lettres*, 1, 65-84.
- BERTHELOT, R. (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- BERTRAND, M.-E. & CARION F. (2007). Image, cognition et éducation au développement. *Spirale*, 40, 41-63.
- BOMEL-RAINELLI, B. & DEMARCO, A. (2011). La BD au collège depuis 1995 : entre instrumentalisation et reconnaissance d'un art. *Le français aujourd'hui*, 172(1), 81-92.
- BRINKER, V. & DI ROSA, G. (2018). Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes. *Le français aujourd'hui*, 202(3), 5-10.
- CAUTELA, A. & MARIN, B. (2013). Emprunts et empreintes textuel(le)s. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 37-45.
- CLAUDE, M. (2008). Promenade pédagogique au Louvre : d'un récit à l'autre passer par la peinture pour travailler la notion de récit. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 71-79.
- CORNAIRE, C. & GERMAIN, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.

- CUIN, H. (2015). Un dispositif d'approche multimodale de la lecture littéraire : Lecture spectature et lecture littéraire en classe de seconde. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 1.
- DABÈNE, L. (1993). Rôle de la langue maternelle dans l'activité de compréhension écrite en langue étrangère voisine. *La Lettre de la DFLM*, 13, 19-23.
- DABÈNE, L., DEGACHE, C. (1998) : « Les représentations métalinguistiques incidentes à la construction du sens dans la lecture en langue voisine », in M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, Actes du Xè Colloque International : Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches, Besançon, septembre 1996, Université de Franche-Comté, Centre de linguistique appliquée de Besançon, 373-383.
- DAGENAIS, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2.
- DAUNAY, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51.
- DAUNAY, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159 (2), 139-189.
- DAVID, J. & MARIN, B. (2013). Écrits d'élèves, contraintes de la langue. *Le français aujourd'hui*, 181(2), 3-9.
- DE PIETRO, J-F & THONHAUSER, I. (2012). Culture et littérature dans l'enseignement des langues : introduction. *Babylonia*, 2, 6-11.
- DEFAYS, J-M. (dir.) (2014). *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette FLE.
- DEGACHE, C. (1998, septembre) *Stratégies de lecture en langue étrangère voisine : l'empan du dit au fait*. Communication présentée au Colloque "Lecture à l'Université II", Grenoble.
- DEMOUGIN F. (2013). « La littérature à l'épreuve du FLE ». *Philologia*, 32 (1), 137-147.
- DEMOUGIN, F. (2012). Image et classe de langue : quels chemins didactiques ? *Linguarum arena*, 3, 103-115.
- DEMOUGIN, P. (2007). Enseigner le français et la littérature : du linguistique à l'anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), 401-414.
- DENIZOT, N. (2011). Renouveau et classicisation : la scolarisation des genres (auto) biographiques au lycée (2001-2010). *Le français aujourd'hui*, 172(1), 35-42.
- DI ROSA, G. & HUYNH, J. (2008). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 3-8.
- DUFAYS, J-L, GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). 1. Les théories de la lecture. Dans : J. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe* (61-73). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

- DUFAYS, J-L. (2013). « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? ». *Recherches & Travaux*, 83, 77-88.
- DUPUY, C. (2005). L'élève interprétant de littérature : quelques enjeux anthropologiques, sémiotiques et pédagogiques. *Tréma*, 24, 51-59.
- EME, E. & ROUET, J. (2001). Les connaissances métacognitives en lecture-compréhension chez l'enfant et l'adulte. *Enfance*, 4(4), 309-328.
- EME, E. & ROUET, J. (2002). « Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (1), 1-15.
- ERNAUX, A., JACQUES, P., LE CLEZIO, J-M-G, LOPES, H. & SEBBAR, L. (2018). *Enfances d'ici et d'ailleurs*. Paris : Flammarion.
- ÉTIENNE, B. (2011). De la dérive techniciste à la tectonique des textes. *Le français aujourd'hui*, 175(4), 11-24.
- FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- FAURE, M. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 19-26.
- FREEMAN, N. (2005). Motricité de dessin et motricité d'écriture. *Enfance*, 1(1), 5-10.
- GABATHULER, C. & SCHNEUWLY, B. (2014). Relation esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires. *Lidil*, 49, 153-178.
- GAONAC'H, D. (1990). « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère ». *Le français dans le monde*. 41-49.
- GAONAC'H, D. (2000). « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13, 5-14.
- GAONAC'H, D. (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia*. Paris : Hachette Éducation.
- GARCIA-FONS, T. (2002). Invention du dessin dans la cure psychanalytique de l'enfant. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 3(3), 43-50.
- GODARD, A. (dir) (2015). *La littérature en enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- GRANGEAT, M. (2010). Les régulations métacognitives dans l'activité enseignante : rôle et modes de développement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 233-253.
- GROSSMANN, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des lecteurs. *Repères*, 19, 139-166.
- HÉBERT, M. & LÉPINE, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16 (1), 25-43.

- HÉNAULT, A. (2008). Image et texte au regard de la sémiotique. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 11-20.
- HUBIER, S. (2020). Intertextualité et comparatisme : entre anthropologie culturelle et théorie de la lecture. Centre interdisciplinaire de recherche sur les langues et la pensée. *Parcours de la reconnaissance intertextuelle*, Éditions Presses universitaires de Reims, 75-91.
- HUYNH, J. & MONGENOT, C. (2011). Présentation. Corpus littéraires en question. *Le français aujourd'hui*, 172(1), 3-8.
- HWANG S-S. (2009). La place de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère - Le cas de l'Université Fu-Jen à Taiwan ». *Synergies Chine*, 4, 53-62.
- JIMÉNEZ MURILLO, J. (2015). La littérature comme voie d'accès à la culture. *LETRAS*, (57), 149-177.
- KOTTELAT, P. (2005). L'iconographie dans les manuels de littérature FLE : fonctions et enjeux didactiques. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2(2), 205-221.
- LAROQUE, L. & RAULET-MARCEL, C. (2017). Littérature et valeurs. *Le français aujourd'hui*, 197(2), 5-14.
- LEBRUN, M. (2008). Enseigner et apprendre la littérature en français langue étrangère ou seconde, pour quoi faire ? *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXIII, 1, 1-4.
- LEBRUN, M. (2015). La littératie visuelle : genèse, défense et illustration. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2.
- LEMIEUX, N. & BEAUDOIN, I. (2015). La multimodalité au cœur de la classe de français : la compréhension de multitextes chez les élèves du 3e cycle du primaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2.
- MAINGUENEAU, D. (2011). Linguistique, littérature, discours littéraire. *Le français aujourd'hui*, 175(4), 75-82.
- MALHEIROS, M-E, DEGACHE, C. & MASPERI, M. (1994). L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes) : stratégies d'accès au sens de textes narratifs. J.-C. Pochard (éd.). Actes du IXe colloque international *Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Profils d'apprenants*, mai 1993, Publications de l'Université de Saint Etienne, 335-350.
- MAZAURIC, C. (2008, octobre). *Le texte du lecteur : présentation du colloque*. Communication présentée au Texte du lecteur, Université de Toulouse II-Le Mirail.
- MERCIER, J.-P. (2010). La part du lecteur de textes littéraires dans la classe de français. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 177-196.
- MESMIN, C. (2005). Au commencement était le dessin: Immigration et témoignages graphiques. *Enfance*, 1(1), 57-72.

- MOLINIE M. & MOORE D. (2012). Les littératies : une *Notion en Questions* en didactique des langues (*NeQ*). *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2.
- MONGENOT, C. & BISHOP, M. (2007). Chronique " didactique de la littérature ". Où en est l'enseignement de la littérature ? . *Le français aujourd'hui*, 159 (4), 119-124.
- MONTÉMONT, V. (2008). Le pacte autobiographique et la photographie. *Le français aujourd'hui*, 161(2), 43-50.
- MOREL, A-S. (2012). Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Synergies Monde*, 9, 141-148.
- MULLER, C. (2013). « L'image en didactique des langues et des cultures : une thématique ancienne remise au goût du jour ». *Synergies Portugal* 2, 2014, p. 119-130.
- NSENGIYUMVA, R. & MANIRAMBONA F. (2018). La didactique de la littérature en question : de nouvelles perspectives pour l'enseignement post fondamental au Burundi. *Synergies Afrique des Grands Lacs*, 7, 103-115.
- OUELLET, S. (2016) Un dispositif didactique pour favoriser l'appropriation de la littérature. Mise à l'essai d'activités de lecture-écriture au Québec et en France. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35.
- PAUZET, A. (2003). En route pour les « i.l.e.s. » !: De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(4), 491-510.
- PERDRIAULT, M. (2014). 1. Qu'est-ce que la littératie ? Dans : M. Perdriault, *L'écriture créative : Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres* (pp. 11-20). Toulouse, France: Érès.
- PERRIN-DOUCEY, A. (2016). « GABATHULER Chloé. Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires ». *Revue française de pédagogie*, 197, 138-140.
- PHILIPPE, C. (1978). L'arme secrète du bon lecteur : la flexibilité. *Communication et langages*, 38, 45-65.
- PICARD, D. (2016). Le dessin comme stratégie constructive des apprentissages à l'école : Entre suggestions de la pratique et apports de la recherche expérimentale. *Psychologie & Sclolarités*.
- PICARD, D. & BALDY, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements*, 1(1), 45-60.
- PICARD, D. (2013). La recherche sur le dessin : quelles questions se pose-t-on actuellement en psychologie ? . *Développements*, 3(3-4), 83-93.
- PICARD, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Les Editions de Minuits.
- PONGE, F. *Le parti pris des choses*. Paris : Gallimard (2011).
- REY A. (dir.) (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Dictionnaires Le Robert.

RICHARD M. & LACELLE N. (dir) (2020). *Croiser littératie, art et culture des jeunes, impacts sur l'enseignement des arts et des langues*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

RIQUOIS, E. (2010, mars). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*. Communication présentée à la onzième rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève.

ROBERT, J. (2004). Présentation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(4), 389-391.

ROBERT, J. (2004). Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(4), 499-511.

SOUCHON, M. (1995). « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère », *Semen*, 10, 1-30.

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

TURIN, J. (2010). Les premiers cheminements vers la littérature. *Le français aujourd'hui*, 168(1), 93-102.

VAN DER LINDEN, S. (2008). L'album, le texte et l'image. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 51-58.

VIALA, A. (2011). Le grand implicite. *Le français aujourd'hui*, 172(1), 113-120.

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016).

VOULGARIDIS, C. (2009, juin). *Du bon usage du texte littéraire en classe de langue/culture*. Communication présentée au Colloque international sur la place de la littérature dans l'enseignement du FLE de l' Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes, Grèce.

WALLON, P. (2012). L'évolution du dessin d'enfant. Dans : éd., *Le dessin d'enfant (27-35)*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

WIDLÖCHER, D. (2002). *L'interprétation des dessins d'enfants*. Sprimont, Belgique : Mardaga.

YULIANTO, A. (2012). Modèle d'apprentissage schématique pour améliorer la compétence de la compréhension écrite. *Language circle, Journal of Language and Literature*, 6 (2), 1-11.

Annexe I : Déclaration sur l'honneur

Document sous droits non diffusable

Annexe II : Programme littéraire de langue II

Langue II-6^{ème}

Année scolaire	Thème	Œuvre pivot
2016-17	La représentation du travail dans le récit contemporain	Maylis de Kerangal, <i>Naissance d'un pont</i> // A. Nothomb - <i>Stupeurs et tremblements</i>
2017-18	La littérature à l'épreuve du réel	<i>L'écriture ou la vie</i> - G. Semprun (lecture cursive <i>Adieu, vive clarté</i>)
2018-19	Récit de vie et vocation littéraire	<i>Le Testament français</i> , Andreï Makine,
2019-20	L'autre et la liberté	<i>Huis clos</i> , Sartre
2020-21	Les choses et les mots	<i>Le parti pris des choses</i> , Francis Ponge

Langue II-7^{ème}

Année scolaire	Thème	Œuvre pivot
2016-17	Biographie et roman d'apprentissage, ou comment faire voir l'envers du monde	<i>L'Enragé</i> , Dominique Rolin
2017-18	Théâtre, contes et réécriture	<i>Cendrillon – Le Petit chaperon rouge</i> - J. Cl. Pommerat (à mettre en regard avec les <i>Contes</i> de Perrault et des Frères Grimm)
2018-19	Le monde de Feydeau : mieux vaut en rire !	<i>Un fil à la patte</i> , Feydeau <i>La puce à l'oreille</i> , Feydeau
2019-20	Théâtre et absurde	<i>La Leçon, la cantatrice chauve</i> , Ionesco
2020-21	Quête et enquête	<i>Dora Bruder</i> , Patrick Modiano,

Annexe III : Programme littéraire de langue III

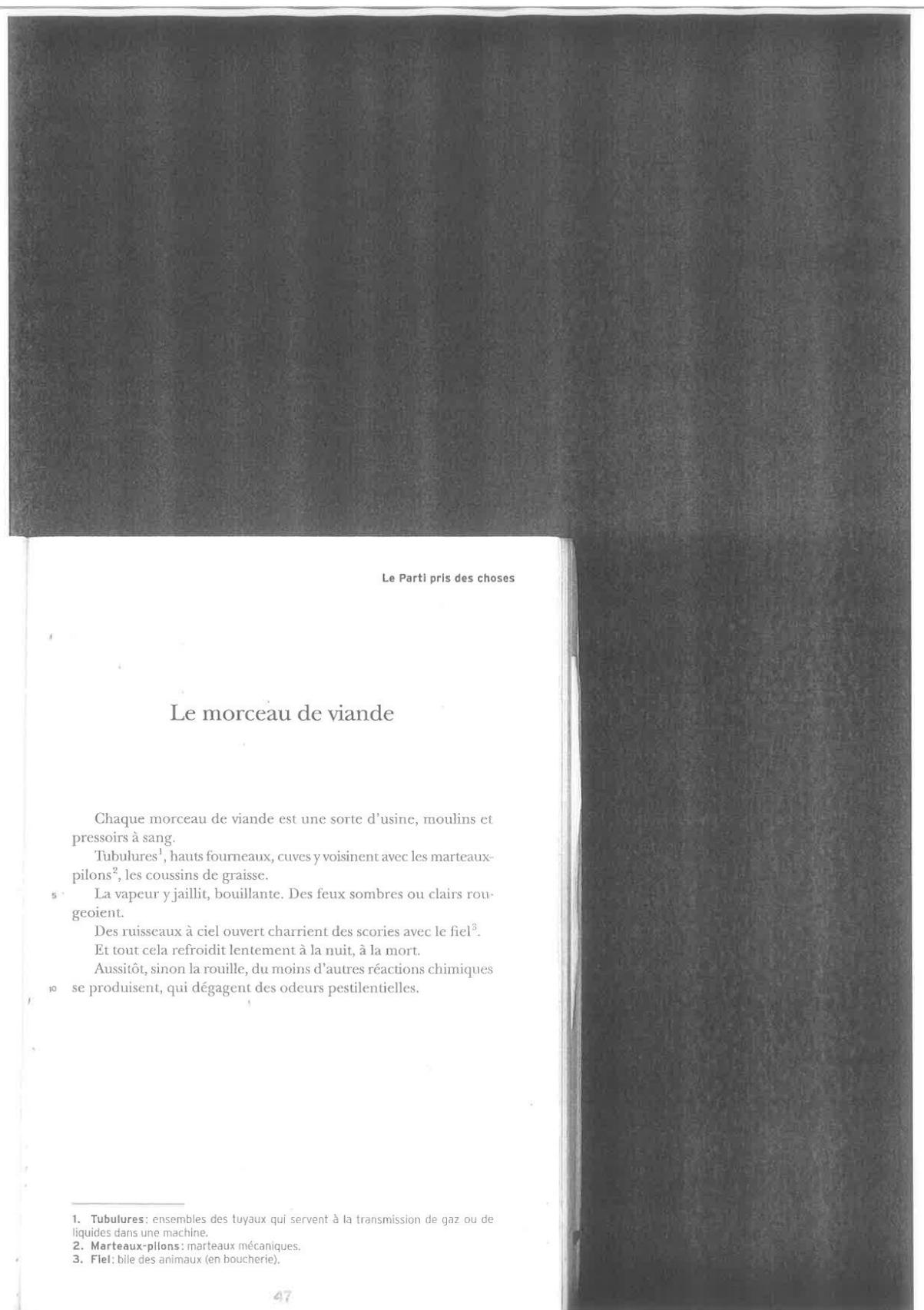
Langue III-6^{ème}

Année scolaire	Thème	Œuvre pivot
2016-17	Poésies et voyages	<i>Voyages en bohême</i> , Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, « GF/Étonnants classiques », Flammarion, 2015
2017-18	Une écriture du conflit	<i>Le dieu du carnage</i> , Yasmina Reza <i>Trois version de la vie</i> , Yasmina Reza
2018-19	Une écriture du conflit	<i>Le dieu du carnage</i> , Yasmina Reza <i>Trois version de la vie</i> , Yasmina Reza
2019-2020	Une prose poétique	<i>L'Écume des Jours</i> , Boris Vian
2020-2021	L'innocence de l'enfance face à l'histoire (formule choisie pour l'affiche de l'adaptation cinématographique du roman) : Gaël Faye	<i>Petit pays</i> , Gaël Faye

Langue III-7^{ème}

Année scolaire	Thème	Œuvre pivot
2016-17	Récits porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporain	Nouvelles d'Andrée Chedid
2017-18	Récits porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporain	Nouvelles d'Andrée Chedid
2018-19	Poésie et chanson	De Brel à Grand corps malade, de Barbara à Linda Lemay, de Nougaro à Dominique A Recueil de textes au choix du professeur
2019-20	Poésie et chanson	De Brel à Grand corps malade, de Barbara à Linda Lemay, de Nougaro à Dominique A Recueil de textes au choix du professeur
2020-2021	Récits d'enfance	<i>Enfances d'ici et d'ailleurs</i> , Annie Ernaux, Paula Jacques, J.M.G. Le Clézio, Henri Lopes, Leïla Sebbar, coll. « GF/ Étonnants classiques », Flammarion, 2018

Annexe IV : « Le Morceau de viande » de Ponge



Le Parti pris des choses

Le morceau de viande

Chaque morceau de viande est une sorte d'usine, moulins et pressoirs à sang.

Tubulures¹, hauts fourneaux, cuves y voisinent avec les marteaux-pilons², les coussins de graisse.

5 La vapeur y jaillit, bouillante. Des feux sombres ou clairs rougeoient.

Des ruisseaux à ciel ouvert charrient des scories avec le fiel³.

Et tout cela refroidit lentement à la nuit, à la mort.

10 Aussitôt, sinon la rouille, du moins d'autres réactions chimiques se produisent, qui dégagent des odeurs pestilentielles.

1. **Tubulures**: ensembles des tuyaux qui servent à la transmission de gaz ou de liquides dans une machine.

2. **Marteaux-pilons**: marteaux mécaniques.

3. **Fiel**: bile des animaux (en boucherie).

Annexe V : Corpus dispositif classique « Le morceau de viande »

Date : 30/4/2020

Classe B	Dispositif classique	Ponge	Elève A
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). Le morceau de viande. Dans *Le parti pris des choses* (p. 47). Paris : Gallimard (2011).

1) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 4 ?

Les couleurs dominantes sont le rouge, des sang, et aussi je trouve que le gris, en relation avec les machines objets mécaniques et comme le marteaux, les presseurs. À propos des formes, je trouve que ils prédominent les formes des marteaux mécaniques.

2) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> La viande crue Un paysage urbain Le conditionnement de la viande dans les abattoirs
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> L'incendie dans la forêt La cuisson de la viande La malbouffe
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> Vers le processus de putréfaction de la viande Le repas La digestion de la viande

3) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	vue	tacté	l'odorat	"oreille"	
Items	vapeur	refroidit	odeurs pestiférées	machines, presseurs	

4) Quel sens n'est pas représenté dans le texte ? Pourquoi est-ce étonnant ?

Le sens qui n'est pas représenté est le goût, c'est étonnant parce que normalement les morceaux de viande sont uniquement pour les manger.

Date :

5) A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ?

Le morceau de viande sert à exprimer le processus ~~qui~~ qui se passe dans les abattoirs et avec la viande même les étapes par où elle passe que la viande passe.

6) D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ?

Je pense que les ruisseaux, sortent des ~~abattoirs~~ abattoirs, ~~est~~ et ce sont des restes de la viande.

7) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « Le morceau de viande » vous fait-il penser ? Justifiez.

Ce poème me fait penser ~~à~~ au poème :

Le cycle des saisons, par l'aspect mécanique et les différentes processus, ou étapes.

Date : Vendredi 30 avril

Classe B	Dispositif classique	Ponge	Elève B
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). Le morceau de viande. Dans *Le parti pris des choses* (p. 47). Paris : Gallimard (2011).

1) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 4 ?

la couleur dominante est le rouge.
les formes sont surtout circulaires, ~~app~~ cylindriques.

2) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<input checked="" type="radio"/> La viande crue <ul style="list-style-type: none">• Un paysage urbain• Le conditionnement de la viande dans les abattoirs
Partie 2	<input checked="" type="radio"/> La cuisson de la viande <ul style="list-style-type: none">• L'incendie dans la forêt• La malbouffe
Partie 3	<input checked="" type="radio"/> Vers le processus de putréfaction de la viande <ul style="list-style-type: none">• Le repas• La digestion de la viande

3) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	vue	toucher	ouïe	odorat	
Items	"de flux sombres ou clairs"	"coussins de graisse"	"naïvante"	"odateurs postulant"	

4) Quel sens n'est pas représenté dans le texte ? Pourquoi est-ce étonnant ?

Le goût n'est pas représenté dans le texte. C'est étonnant, car on parle de nourriture.

Date :

5) A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ?

Le morceau de viande a été cuisiné pour être mangé. Mais à la fin du poème on peut voir que il devient pourri.

6) D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ?

Les ruisseaux qui transportent les résidus sortent de l'animal mort.

7) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « Le morceau de viande » vous fait-il penser ? Justifiez.

Le poème "Le morceau de viande" m'a fait penser à "la pluie", parce que dans tous les deux poèmes on parle de quelque chose de mécanique, comme une usine. Ça m'a fait aussi penser à "la bouillie", parce que le passage du temps est représenté avec le processus de pétrification de la viande. "Le pain" est aussi un poème qui se semble. Dans "le pain", Ponge utilise un vocabulaire très spécifique (géologie) et dans "le morceau de pain" l'auteur utilise le vocabulaire des usines. ("usine", "moulin", "tubulures", "hautes fourneaux", etc...)

Date : 30.4.2021

Classe B	Dispositif classique	Ponge	Elève C
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). Le morceau de viande. Dans *Le parti pris des choses* (p. 47). Paris : Gallimard (2011).

1) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 4 ?

Formes : Vaine, muscles, Tubercules, hauts fourneaux, caves
 Couleurs : Ponge (sang) "rongeait"...

2) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> • La viande crue • Un paysage urbain • Le conditionnement de la viande dans les abattoirs
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'incendie dans la forêt • La cuisson de la viande • La malbouffe
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> • Vers le processus de putréfaction de la viande • Le repas • La digestion de la viande

3) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	L'ouïe	Le toucher	La vue	L'odorat	Le goût
Items	/	- refroidit - nouveau de viande	- les essuies de grille - la vapeur - Des feux rouges un clair	- odeurs postdentelles	/

4) Quel sens n'est pas représenté dans le texte ? Pourquoi est-ce étonnant ?

Les sens de l'ouïe et le sens du goût n'est pas représenté dans le texte, qui étonnant, car ils complètent bien le poème.
 L'ouïe aurait pu être insérée, pour faire entendre de joliment et le sens du goût, pour par exemple décrire le goût avant et après la cuisson.

Date : 30.4.2017

5) A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ?

Dans le Parti 1 et 2, la viande sert à la production on pourrait dire, car elle est comparé à des usines, des Tubes sont décrit, qui me fait penser à une fabrique, un usin de transport métaphoriquement.

Après il sert concrètement à la digestion si on a écrit la métaphore, il fait penser à la cuisson, et dans le Parti 3 à la digestion.

6) D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ?

Les ruisseaux ont toujours été présent, ils représentent les Venes du sang dans la viande, qui sont à ciel ouvert, car la viande a été découpée.

7) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « Le morceau de viande » vous fait-il penser ? Justifiez.

Le poème me fait penser à plusieurs poèmes :

1. La pluie avec le mécanisme : Dans ce poème avec l'eau, le monde, qui sont en sort de mécanismes.

2. Le papillon avec la Transformation : Dans ce poème après l'inspiration, on peut reconnaître une transformation, et un morceau de viande vivante, à la mort.

3. La bougie avec le passage du temps et la mort : Dans ce poème, le passage du temps et à reconstruire,

de moment ou le morceau vit jusqu'au moment,

ou il est représenté mort, dégagé de odeurs pestiférées.

4. L'Orange avec le jus et les os : Dans ce poème, le jus et le sang, et les os sont bien visibles et d'écrit avec les dimensions de température ou le visible avec les formes par exemple "un menton ou une usine".

Vendredi
Date : 30 avril 2021

Classe B	Dispositif classique	Ponge	Elève D
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire



PONGE, F. (1942). Le morceau de viande. Dans *Le parti pris des choses* (p. 47). Paris : Gallimard (2011).

1) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 4 ?

formes: "moulins" (ligne 1), "tubulaires" / tuyaux (ligne 3),
ovales "cuves" / grands balons (ligne 3), "les coussins" / rectangles (ligne 4) - formes mécaniques et d'usines.

couleurs: gris → "tubulaires, hauts fourneaux", "les coussins de graisse"
rouge → "pressoirs à sang", "morceau de viande"

2) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<input checked="" type="radio"/> La viande crue <input type="radio"/> Un paysage urbain <input type="radio"/> Le conditionnement de la viande dans les abattoirs
Partie 2	<input type="radio"/> L'incendie dans la forêt <input checked="" type="radio"/> La cuisson de la viande <input type="radio"/> La malbouffe
Partie 3	<input checked="" type="radio"/> Vers le processus de putréfaction de la viande <input type="radio"/> Le repas <input type="radio"/> La digestion de la viande

3) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	la vue / visuelle	l'odorat	touchée	l'ouïe / l'écoute	le goût
Items	"d'usine", "moulins et pressoirs à sang", "coussins de graisse", "la vapeur", "fougeaient", "tubulaires, hauts fourneaux"	"la vapeur y jaillit", "les odeurs pestilentielles"	"bouillante"	"le vapeur y jaillit", "réactions chimiques se produisent"	

4) Quel sens n'est pas représenté dans le texte ? Pourquoi est-ce étonnant ?

le goût → c'est étonnant parce que le poème parle d'un morceau de viande qui est de la nourriture, mais le goût n'est pas mentionné.

Date : Ven 30 avril 2021

5) A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ?

Ce morceau de viande sert à ^{decrire/} expliquer le processus et la condition de la viande dans les différentes parties pour lesquelles la viande passe. Cette explication est une explication mécanique de ce processus.

6) D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ?

7) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « Le morceau de viande » vous fait-il penser ? Justifiez.

La pluie : la pluie avait être comparée et associée à un machine aussi. Aussi, la pluie est décrit avec le processus et mentionne les différentes parties de la pluie.

Le pain : le pain avait être comparée à la nature, à des vallées, des montagnes et un paysage du naturel et le morceau de viande est comparée à un paysage d'usines et machines.

Date : 30/04/2021

Alec W.

Classe B	Dispositif classique	Ponge	Elève E
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). Le morceau de viande. Dans *Le parti pris des choses* (p. 47). Paris : Gallimard (2011).

1) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 4 ?

Les formes sont l'univers, machines, pressoirs, tubulures, marqueurs-pilons, coussins et couvercles. Ponge utilise des mots mécaniques pour décrire les formes de la viande. Tubulures, couvercles et coussins donne une bonne description sans utiliser des mots comparatifs comme "comme" etc... En terme de couleur il ne précise pas une couleur par contre il dit "sang" qui nous fait penser à la couleur rouge.

2) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<input checked="" type="checkbox"/> La viande crue <input type="checkbox"/> Un paysage urbain ✗ <input type="checkbox"/> Le conditionnement de la viande dans les abattoirs ✗
Partie 2	<input type="checkbox"/> L'incendie dans la forêt ✗ <input checked="" type="checkbox"/> La cuisson de la viande <input type="checkbox"/> La malbouffe ✗
Partie 3	<input checked="" type="checkbox"/> Vers le processus de putréfaction de la viande <input type="checkbox"/> Le repas ✗ <input type="checkbox"/> La digestion de la viande

3) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	Touche	Vue	Odeur	Ouïe	gout
Items	"coussins" "bouillantes" "retroussé"	"pressoirs à sang" "feux sombres" "ruineaux à ciel ouvert"	"odeurs persistantes"	"vapeur jaillit"	✗

4) Quel sens n'est pas représenté dans le texte ? Pourquoi est-ce étonnant ?

Le sens qui n'est pas représenté dans le texte c'est le goût, ceci est étonnant car on peut dire que le

Date :

goût de la viande et le sens le plus important et Bourge elle a décider de ne pas écrire sur le goût.

5) A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ?

Le morceau de viande sert à décrire les différents étapes de la ~~vie~~ de viande. Premièrement il décrit la viande crue, deuxièmement il décrit le processus de cuisson de la viande et finalement il explique le processus de putréfaction de la viande. Il approche la viande d'une manière scientifique (il ne la mange pas).

6) D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ?

Tubulaire ou bile
Les ruisseaux sont des "Tubulaires" de la viande. Ces "Tubulaires" sont des ensembles des tuyaux qui servent à la transmission de gaz ou de liquides, en ce cas les ruisseaux qui transportent les résidus.

7) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « Le morceau de viande » vous fait-il penser ? Justifiez.

Ce poème me fait penser au poème de la "Pluie". Car comme dans le poème de la pluie Francis Bourge utilise des mots mécaniques pour décrire le processus de la viande. Aussi ce poème va en ordre chronologique en même qu'on parle de ~~processus de vie~~ ~~processus de vie~~, ce qui est la même que le poème de la pluie dans le processus de comment la pluie tombe du ciel. Une autre ressemblance est que les deux poèmes ne parlent pas des sens de goût. L'aspect de vie de la viande (la vie et la mort) se fait aussi penser à la bougie.

Pluie
l'aspect
mécanique

*1

la "vie" de la viande car il explique les différents étapes (cuisson, putréfaction).

Date : 30.04.2021

Classe B	Dispositif classique	Ponge	Elève F
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). Le morceau de viande. Dans *Le parti pris des choses* (p. 47). Paris : Gallimard (2011).

1) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 4 ?

LES FORMES DOMINANTES DANS LES LIGNES 1 à 4 SONT DES FORMES MÉCANISÉES MÉCANISÉES ET INDUSTRIELLES AVEC DES GRANDES DIMENSIONS ("usine", "moulin", "tubulaires", "hauts fourneaux", "cuves", "marteaux-pilons")

AVEC LES MOTS "PRESOIRS À SANG" ET "MORCEAU DE VIANDE" (IL N'EST PRÉCISÉ PAS SI IL EST CUISINÉ) LA COULEUR DOMINANTE EST LE ROUGE.

2) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> • La viande crue • Un paysage urbain • Le conditionnement de la viande dans les abattoirs
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'incendie dans la forêt • La cuisson de la viande • La malbouffe
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> • Vers le processus de putréfaction de la viande • Le repas • La digestion de la viande

3) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	l'odeur	la vision	le toucher	l'audition	
Items	"des odeurs pestiférées"	"des feux sombres ou clairs rougeolent" "la vapeur" "des ruisseaux"	"refroidit" "la vapeur" "les coussins de graisse" "bouillante"	"réactions chimiques" "des ruisseaux" "marteaux-pilons"	

4) Quel sens n'est pas représenté dans le texte ? Pourquoi est-ce étonnant ?

le sens qui n'est pas évoqué dans le texte c'est le goût. Je trouve que c'est étonnant car le poème s'appelle "le morceau de viande", c'est

Date :

à dire, ^{la} protagoniste est une nourriture, par contre on ne parle pas de la manger.

5) A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ?

Dans ce poème le morceau de viande sert à le préparer, pourtant ce morceau connaît la fin et devient quelque chose de laquelle on veut être loin à cause de la putrefaction ("des odeurs pestilentielles")

6) D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ?

Je pense que les ruisseaux sortent de la propre viande quand elle est vers le processus de décomposition et putréfaction ("des ruisseaux à ciel ouvert charrient des scories avec le fiel") ^{intérieurs de la}

7) A quel(s) autre(s) poème(s) du recueil, le poème « Le morceau de viande » vous fait-il penser ? Justifiez.

Selon moi, le poème "le morceau de viande" a un rapport avec beaucoup des poèmes de ce recueil. Premièrement, avec ~~rap~~ la présence des "martedux-pilons" cette partie me fait penser à "la pluie", car Ponge faisait aussi une référence mécanique dans ce poème. D'autre part, le poète fait quelques mentions au feu, ~~et à la chaleur qui me~~ ("bouillante"), "feux sombres", "hauts fourneaux") ce sens de chaleur est aussi évoqué dans les poèmes "le papillon" et "le pain". Et la caractéristique des poèmes de Ponge que j'ai aperçue la première c'est l'allusion à la mort, à la fin de l'objet, à l'éphémérité de chaque chose ("Et tout cela, refroidit lentement à la nuit, à la mort"), ce concept est aussi dans le poème de "la bougie", et cela me fait penser à la peinture de Vanité et comment l'auteur peut ~~me~~ donner des ~~ses~~ capacités artistiques et non prosaïques à des objets ~~que~~ qu'on ne pense pas qui pourraient être poétiques.

Date : 30.4.21

Classe B	Dispositif classique	Ponge	Elève G
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). Le morceau de viande. Dans *Le parti pris des choses* (p. 47). Paris : Gallimard (2011).

1) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 4 ?

les couleurs dominantes dans ces lignes sont <<des feux sombre ou clairs rougeâtres>> qui nous montre le feu qui sont qui à un couleur claire ou obscure avec un ton rouge.

2) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> • <u>La viande crue</u> • Un paysage urbain • Le conditionnement de la viande dans les abattoirs
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'incendie dans la forêt • <u>La cuisson de la viande</u> • La malbouffe
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Vers le processus de putréfaction de la viande</u> • Le repas • La digestion de la viande

3) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	l'odorat	la vue	le toucher		
Items	<<des odeurs pestiférées>>	<<le vapeur jaillit>> <<feux sombres ou clairs>>	<<bouillante>> <<refroidit>> <<le vapeur>>		

4) Quel sens n'est pas représenté dans le texte ? Pourquoi est-ce étonnant ?

Le sens de le goût est pas présente dans le texte. Il me surprenne un peu qu'il n'y a pas le goût parce que à cette

Date :

poème parle de "la viande", qui est quelque chose pour manger, et il n'y a pas aucune description sur le goût de la viande.

5) A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ?

~~Ce morceau de viande sert pour le manger.~~
Après de le processor dans l'usine il doit être vendu dans quelque supermarché. Ce morceau de viande sert pour être mangé.

6) D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ?

Ils sortent de l'usine, d'où ils fabriquent la viande, et les ruisseaux ~~et~~ transportent les résidus. « des ruisseaux à ciel ouvert charrient des scories avec le fiel »

7) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « Le morceau de viande » vous fait-il penser ? Justifiez.

Il me fait penser a le poème « Le pain » car ~~dans~~ c'est un nourriture, quelque chose pour manger.

Date : Vendredi 30 avril

Classe B	Dispositif classique	Ponge	Elève H
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). Le morceau de viande. Dans *Le parti pris des choses* (p. 47). Paris : Gallimard (2011).

1) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 4 ?

• les couleurs qui dominent est le rouge, parce que on parle du "sang" et des "tubulaires" qui sont des veines qui transportent le sang.

Les formes les plus dominants sont les cubes et les cylindres.
"fornax" "moulin" "pressoirs"

2) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> • La viande crue • Un paysage urbain • Le conditionnement de la viande dans les abattoirs
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'incendie dans la forêt • La cuisson de la viande • La malbouffe
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> • Vers le processus de putréfaction de la viande • Le repas • La digestion de la viande

3) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	visuel	l'ore	toucher	odorat	ouïe
Items		"hauts fornax" les faux sombres ou clairs rouge ent.	"pressoirs" la rouille ?	odeurs pestilentielle	

4) Quel sens n'est pas représenté dans le texte ? Pourquoi est-ce étonnant ?

le goût. C'est étonnant car on parle de la viande et c'est de la nourriture donc aux normal on a goût la nourriture mais c'est pas le cas.

Date : Vendredi 30 avril

5) A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ?

Ce morceau de viande est utilisé pour créer une image des animaux dans des abattoirs et il explique que si la viande n'est pas utilisée elle va être gâtée dans une poubelle.

6) D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ?

Ces ruisseaux viennent de la viande et ils transportent tout le sang.

7) A quel(s) autre(s) poème(s) du recueil, le poème « Le morceau de viande » vous fait-il penser ? Justifiez.

"Le morceau de viande" me fait penser à "la bagie" car les deux parlent de la mort et aussi de passage du temps : "refroidit lentement"

Aussi, il me fait penser à "les plaisirs de la porte" car on a un aspect mécanique : "une usine" "parts fonctionnelles"

Date : 30/4/21

Classe B	Dispositif classique	Ponge	Elève 1
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). Le morceau de viande. Dans *Le parti pris des choses* (p. 47). Paris : Gallimard (2011).

1) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 4 ?

Dans les lignes 1 à 4 on peut voir que les formes sont morceau, hauts fourneaux, pressoirs à sang, Moulin et la couleur rouge car il y a de sang.

2) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> La viande crue Un paysage urbain Le conditionnement de la viande dans les abattoirs
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> L'incendie dans la forêt La cuisson de la viande La malbouffe
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> Vers le processus de putréfaction de la viande Le repas La digestion de la viande

3) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	le goût	le toucher	la vue	l'odorat	l'ouïe
Items		Marteaux Pilans	chaque morceau de viande - réaction chimiques (rouille)	odeurs, pois à lentilles	

4) Quel sens n'est pas représenté dans le texte ? Pourquoi est-ce étonnant ?

le goût ce étonnant car on parle de la viande que c'est quelque chose qu'on mange et maintenant il a son propre goût

14

Date :



5) A quoi sert concrètement ce morceau de viande dans ce poème ?

6) D'où sortent les ruisseaux qui transportent les résidus ?

les ruisseaux qui transportent les résidus sortent de la boucherie.

7) A quel(s) autre(s) poème(s) du recueil, le poème « Le morceau de viande » vous fait-il penser ? Justifiez.

Le poème morceau de viande me fait penser un peu à la pluie car des marteaux-pilons est quelque chose mécanique comme la pluie. Aussi à la fin il parle d'odeur qui me fait penser au orange car l'orange parle d'odeur aussi.

L'huître

L'huître, de la grosseur d'un galet moyen, est d'une apparence plus rugueuse, d'une couleur moins unie, brillamment blanchâtre. C'est un monde opiniâtrement¹ clos. Pourtant on peut l'ouvrir: il faut alors la tenir au creux d'un torchon, se servir d'un couteau ébréché et peu franc, s'y reprendre à plusieurs fois. Les doigts curieux s'y coupent, s'y cassent les ongles: c'est un travail grossier. Les coups qu'on lui porte marquent son enveloppe de ronds blancs, d'une sorte de halos.

À l'intérieur l'on trouve tout un monde, à boire et à manger: sous un *firmament*² (à proprement parler) de nacre, les cieux d'en-dessus s'affaissent sur les cieux d'en-dessous, pour ne plus former qu'une mare, un sachet visqueux et verdâtre, qui flue et reflue à l'odeur et à la vue, frangé d'une dentelle noirâtre sur les bords.

Parfois très rare une formule perle à leur gosier de nacre, d'où l'on trouve aussitôt à s'orner.

1. **Opiniâtrement**: avec opiniâreté, ténacité.

2. **Firmament**: voûte céleste.

Annexe VII : Corpus dispositif dessin « L'huître »

Date : vendredi 7 mai 2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève A
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale.



Date : 7 Mai 2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève A
----------	-------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

2) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 ?

~~Les couleurs~~ couleur dominante dans le premier paragraphe ~~est~~, ~~le blanc~~, "en le blanc, "blanchâtre".
 Les formes dominantes ~~est~~, ~~est~~, la rondeur (coquille), et (monde)

3) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> • Tentative d'ouverture de l'huître • Le suicide de l'huître • La colère de l'huître
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'huître, cet être marin • L'ennui de l'huître • Un microcosme
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> • Les mots sont des perles • Le collier de perles • La perle est une formule mathématique

4) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	toucher	odorat	vue	goût	
Items	tacte regrese les doigts ... s'écourent "visqueux"	repue à l'odeur	brillamment blanche	boire et à manger	

5) Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ?

Les éléments qui s'opposent sont ; les deux côté ci eux, et aussi la contradiction de la perle et le sache visqueux et verdâtre par la beauté de la perle.

Date :

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève A
----------	----------------------	-------	---------

6) Qu'est-ce qui est paradoxal pour les cieux au niveau de leur position ?

^{concordance}
Ce qui est paradoxal dans la phrase est
qu'un ciel ne peut pas être en bas et
du coup il ne peut pas y avoir plusieurs
cieux cieux.

7) Montrez que le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez.

Je pense que le poème l'huître peut être
peut être comparé avec une chasse
au trésor puisque la tentative de l'ouverture
peut être la tentative d'un trésor ou la recherche
d'un trésor, puis ~~le~~ le paragraphe
suivant ça pourrait être le déroulement
du trésor, ~~le~~ l'ouverture et l'appréciation
de ce qui a été trouvé.

8) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « L'huître » vous fait-il penser ?
Justifiez.

Ce poème me fait penser à un peu à
au poème de l'orange car ~~il décrit~~ l'auteur
décrit d'abord l'extérieur et après il continue
jusqu'à l'intérieur. Il fait comme un zoom.

Date : vendredi 7 Mai

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève B
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale.



Date : Vendredi 7 Mai

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève B
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

2) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 ?

Une forme ronde domine les 8 premières lignes.

Une couleur blanchâtre domine dans les lignes 1 à 8.

3) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<input checked="" type="radio"/> Tentative d'ouverture de l'huître <input type="radio"/> Le suicide de l'huître <input type="radio"/> La colère de l'huître
Partie 2	<input type="radio"/> L'huître, cet être marin <input type="radio"/> L'ennui de l'huître <input checked="" type="radio"/> Un microcosme
Partie 3	<input type="radio"/> Les mots sont des perles <input checked="" type="radio"/> Le collier de perles <input type="radio"/> La perle est une formule mathématique

4) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	<u>goût</u>	<u>toucher</u>	<u>odorat</u>	<u>vue</u>	<u>ouïe</u>
Items		<u>"rapueuse"</u>	<u>"reflue à l'odeur"</u>	<u>"couleur moins vive"</u>	

5) Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ?

L'auteur nous décrit l'intérieur de l'huître comme quelque chose très célestiel et belle mais après comme quelque chose de visqueux, perdante qui pu.

Date : Vendredi 7 Mai

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève B
----------	----------------------	-------	---------

6) Qu'est-ce qui est paradoxal pour les cieux au niveau de leur position ?

le qui est paradoxal est que un des deux cieus est en dessous de l'autre. le ciel d'en dessus s'effraie sur l'autre.

7) Montrez que le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez.

le poème « l'huître » nous fait penser à une chasse au trésor, parce que le texte nous montre que pour ouvrir l'huître il nous faut des outils et de grands efforts. à la fin il y a toujours une récompense, dans ce cas là c'est une perle.

8) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « L'huître » vous fait-il penser ? Justifiez.

Le poème « l'huître » me fait surtout penser à « l'orange ». Avant tout parce que tout les deux peuvent être un aliment, mais aussi car l'élément d'un type "d'écorce" protège se qu'il y a à l'intérieur. Dans tout les deux poèmes on parle des odeurs et aussi comme l'intérieur est plus doux et visqueux.

Date : 7.5.2021

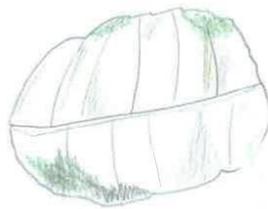
Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève C
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

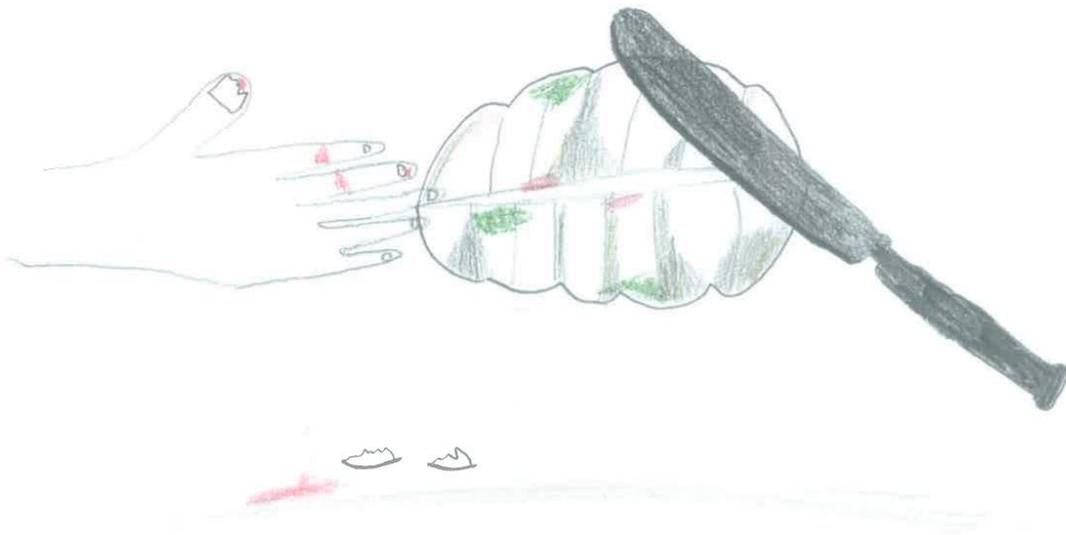
PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale.

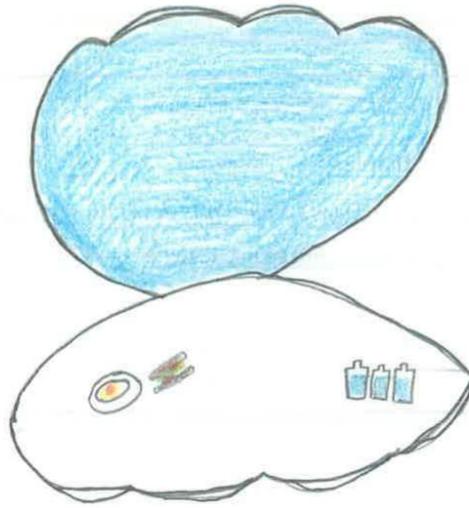
[V. 1-3]



[V. 4-8]



[49-15]



Date: 7.5.2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève C
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

2) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 ?

Formes: valves, rugueuse, (mors épinasternes), clos, creux, éboulés

Couleurs: (mors) noir, brulantes blanchâtre, bleues

3) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<input checked="" type="radio"/> Tentative d'ouverture de l'huître <input type="radio"/> Le suicide de l'huître <input type="radio"/> La colère de l'huître
Partie 2	<input type="radio"/> L'huître, cet être marin <input type="radio"/> L'ennui de l'huître <input checked="" type="radio"/> Un microcosme
Partie 3	<input type="radio"/> Les mots sont des perles <input type="radio"/> Le collier de perles <input checked="" type="radio"/> La perle est une formule mathématique

4) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	la vue	l'odorat	le touché		
Items	- gribet mouge - apparence plus rugueuse.	- Un rocher visqueux et vermineux, qui flûte et vibre à l'odorat.	= les doigts luisent, s'y insèrent, s'y accrochent les ongles.		

5) Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ?

Dans le deuxième paragraphe, les éléments comme « flûte et vibre » s'opposent, ou « les jours l'entourant » s'opposent sur les deux à son dessein s'opposent.

Date : 7.5.2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève C
----------	----------------------	-------	---------

6) Qu'est-ce qui est paradoxal pour les cieus au niveau de leur position ?

* « les cieus d'anderson s'affaissent sur le lens d'en dessous ».

Ceci est paradoxal, car le ciel est comme on le connaît et anderson.
Ici il est dit, qu'il est déjà anderson, et qu'il s'écroule.

7) Montrez que le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez.

Le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor, car peut-être
on essaye de trouver un chemin pour l'ouvrir et y avoir un accès à l'intérieur.

8) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « L'huître » vous fait-il penser ?
Justifiez.

Le poème « l'huître » me fait penser à d'autres poèmes de part pris des
choses.

Le papillon : la transformation, ici avec l'ouverture de l'huître.

L'orange : le jus, ici avec le « flux et reflux : l'ondeur et à la vague ».

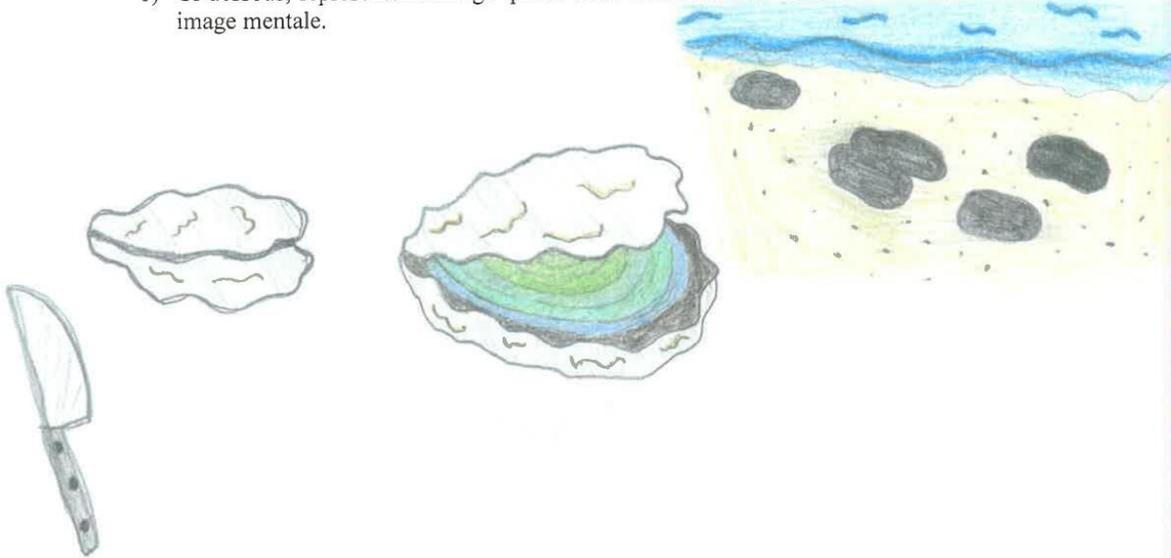
Vendredi
Date: 7 mai 2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève D
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale.



Ven
Date : 07 mai 2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève D
----------	-------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

2) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 ?

le couleur unie d'huître, brillamment blanchâtre, le gris du couteau brillant, et "les ronds blancs d'une sorte de halos" forme "d'un galet moyen" de plage.

3) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> • Tentative d'ouverture de l'huître • Le suicide de l'huître ⊙ La colère de l'huître
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'huître, cet être marin • L'ennui de l'huître ⊙ Un microcosme
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> ⊙ Les mots sont des perles • Le collier de perles • La perle est une formule mathématique

4) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	goût	toucher	odorat	vue	ouïe
Items	"boire et à manger"	"grosseur" "hugreuse"	"l'odeur" "une main un sachet visqueux et verdâtre"	"galet moyen" "rouleur" moins unie brillamment blanchâtre "fermement"	"visqueux et verdâtre" "s'orner"

5) Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ?

"Les creux d'en-dessus s'affaissent sur les creux d'en-dessous pour ne plus former qu'une mare."
Les deux creux s'opposent. Les creux en-dessus s'affaissent sur les creux d'en-dessous.

Ven
Date: 7 mai 2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève D
----------	-------------------	-------	---------

6) Qu'est-ce qui est paradoxal pour les cieux au niveau de leur position ?

les cieux sont en-dessus et en-dessous
et s'affaissent sur le cieux d'en-dessous.
le ciel normalement est juste au dessus
et le ciel n'est peut pas s'affaisse sur un
autre ciel qui est en-dessous

7) Montrez que le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez.

L'huître est "un monde opiniâtement dos"
c'est difficile de l'ouvrir et on a besoin
d'un couteau. Un fois c'est ouvert, à l'intérieure
on trouve toute un monde, un microcosme.

8) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « L'huître » vous fait-il penser ?
Justifiez.

'Les plaisirs de la porte' par ce que la porte
ouvrir a des nouveaux différents mondes
et espaces qu'on peut pas imagine
et l'huître et aussi un petite monde
qu'on peut ouvrir et découvrir des
différents choses.

Date : 7/5/2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève E
----------	-------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale.



Date : 7/5/2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève E
----------	-------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

2) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 ?

Les formes dominantes sont le "gallet moyen", "vagueuse", "vade".
 Les couleurs dominantes sont "brillamment blanchâtre", "points blancs".

3) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<input checked="" type="radio"/> Tentative d'ouverture de l'huître <input type="radio"/> Le suicide de l'huître <input type="radio"/> La colère de l'huître
Partie 2	<input type="radio"/> L'huître, cet être marin <input checked="" type="radio"/> L'ennui de l'huître <input type="radio"/> Un microcosme
Partie 3	<input type="radio"/> Les mots sont des perles <input type="radio"/> Le collier de perles <input checked="" type="radio"/> La perle est une formule mathématique

4) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	gout	tact	odorat	vue	ouïe
Items	"à boire et à manger"	"vagueuse" "cament les ongles"	"qui cloue et reboue à l'odeur"	"brillamment blanchâtre", "vagueuse et vade", "dentelle", "noirâtre"	

5) Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ?

L'élément plus important qui s'oppose c'est le "gallet vagueuse" et la perle. Il s'oppose car la perle est un objet esthétique et contrasté qu'on aime par contre elle est entouré par un liquide vagueuse et vade qui a l'air d'être un objet. La contradiction de beaux et moches.

Date : 7/5/2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève E
----------	-------------------	-------	---------

6) Qu'est-ce qui est paradoxal pour les cioux au niveau de leur position ?

contradictoire
Les cioux sont en position en dessous ou il tombe les, c'est paradoxal car les cioux / le ciel est toujours placé au-dessus de nous, c'est presque impossible d'être au-dessus du ciel sans aide technologique. Alors ces cioux ~~qui ont~~ les cioux en-dessous est un peu contradictoire à notre idée du ciel.

7) Montrez que le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez.

Le poème "l'huître" peut faire penser à une chasse au trésor car on pourrait dire que la perle est un trésor. La perle est un trésor car elle est belle et coûteuse par contre elle n'est pas facile à obtenir. Premièrement vous devez trouver une huître, deuxièmement vous devez l'ouvrir et troisièmement il y a pas toujours une perle dedans.

8) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « L'huître » vous fait-il penser ? Justifiez.

l'orange de l'orange

Ce poème me fait penser à celui de "l'orange". Car ~~comme l'orange~~ les deux on un type d'écorce pour protéger le "trésor" à l'intérieur. Aussi que comme l'orange, l'huître a un aspect vivant dans son poème elle doit avec ~~caractère~~ *caractère* pour garder son "sacré" intérieur et garder et peut être elle a le trésor caché de la perle. Lorsque ~~on~~ *on* l'orange protège les morceaux ~~de la~~ *de la* carapace avec un goût.

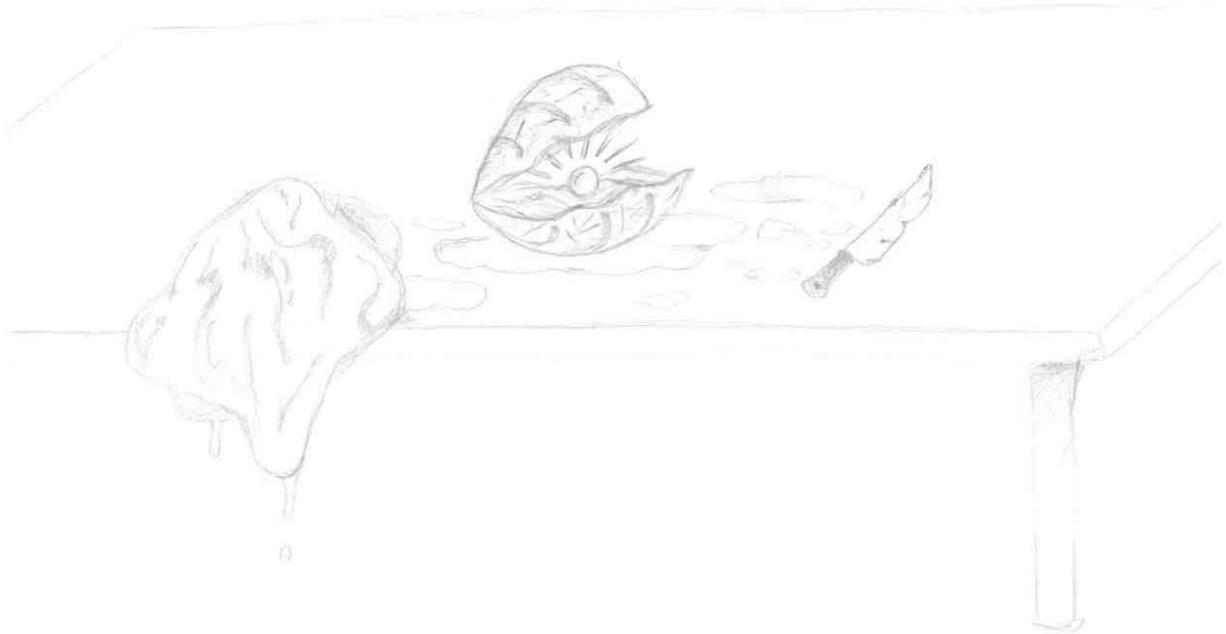
Date : 07.05.2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève F
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale.



Date : 07.04.05.2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève F
----------	-------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

2) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 ?

Les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 sont le blanc, peu uni et très brillante ("brillamment blanchâtre", "ronds blancs", "halos")
 Les formes dominantes dans les lignes 1 à 8 sont les formes rondes et tenaces qui sont difficiles à manipuler ("de la grosseur d'un galet", "apparence plus rugueuse", "un travail grossier" ronds blancs")

3) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> Tentative d'ouverture de l'huître Le suicide de l'huître La colère de l'huître
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> L'huître, cet être marin L'ennui de l'huître Un microcosme
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> Les mots sont des perles Le collier de perles La perle est une formule mathématique

4) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	Goût	toucher	Odorat	vue	Ouïe
Items	"l'on trouve tout un monde, à boire et à manger"	"rugueuse" "les doigts cuneux s'y coupent" "usqueux"	"qui flue et reflue à l'odeur"	"brillamment blanchâtre" "halos" "verdâtre" "demielle nacrée"	"qui flue et reflue" (ça nous fait penser au son de d'un fleuve)

5) Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ?

"intérieur" "monde" "deux" → le monde et le ciel sont à l'extérieur
 "en-dessus" "en-dessous" → c'est le contraire

le poète emploie cette opposition des mots pour faire que le lecteur attire l'attention du lecteur et pour exprimer la plénitude qu'il y a dedans l'huître.

Date : 07.05.2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève F
----------	-------------------	-------	---------

6) Qu'est-ce qui est paradoxal pour les cieux au niveau de leur position ?

La paradoxe dans les lignes 10 à 11 explique comme "les cieux d'en-dessus s'affaissent" etes ce qui n'est pas très habituel et prosaïque car le ciel est en haut et pour s'affaisser il doit venir en bas à la terre.

7) Montrez que le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez.

Ce poème nous fait penser à une chasse au trésor car Ponge décrit le difficile et compliqué processus d'ouvrir une huître, que ça peut nous couper et ça ça peut devenir un peu désagréable à cause de sa viscosité, mais après avoir fait un grand effort pour l'ouverture de l'huître on gagne un trésor qui est la perle dedans et, au même temps, l'huître elle-même, parce que on la peut manger.

8) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « L'huître » vous fait-il penser ? Justifiez.

Le poème "l'huître" me fait penser principalement à 3 poèmes dans ce recueil. Premièrement, elle me fait penser à "l'orange" car les deux poèmes sont dirigés vers une nourriture et dans "l'orange" on par Ponge parle aussi très précisément de "l'intérieur de ce fruit et il raconte les couleurs, les formes, et textures comme dans "l'huître". Deuxièmement, le processus pour arriver à ouvrir l'huître me fait penser à "le pain" et aussi à "le cycle des saisons". Dans le poème "le pain" on parle de la préparation pour après le manger, un peu comme dans la ligne 9 dans "l'huître". D'autre part, les processus de changement dans "le cycle des saisons" me fait penser à l'huître quand elle est fermée et après ouverte, car il le décrit comme deux mondes très différents.

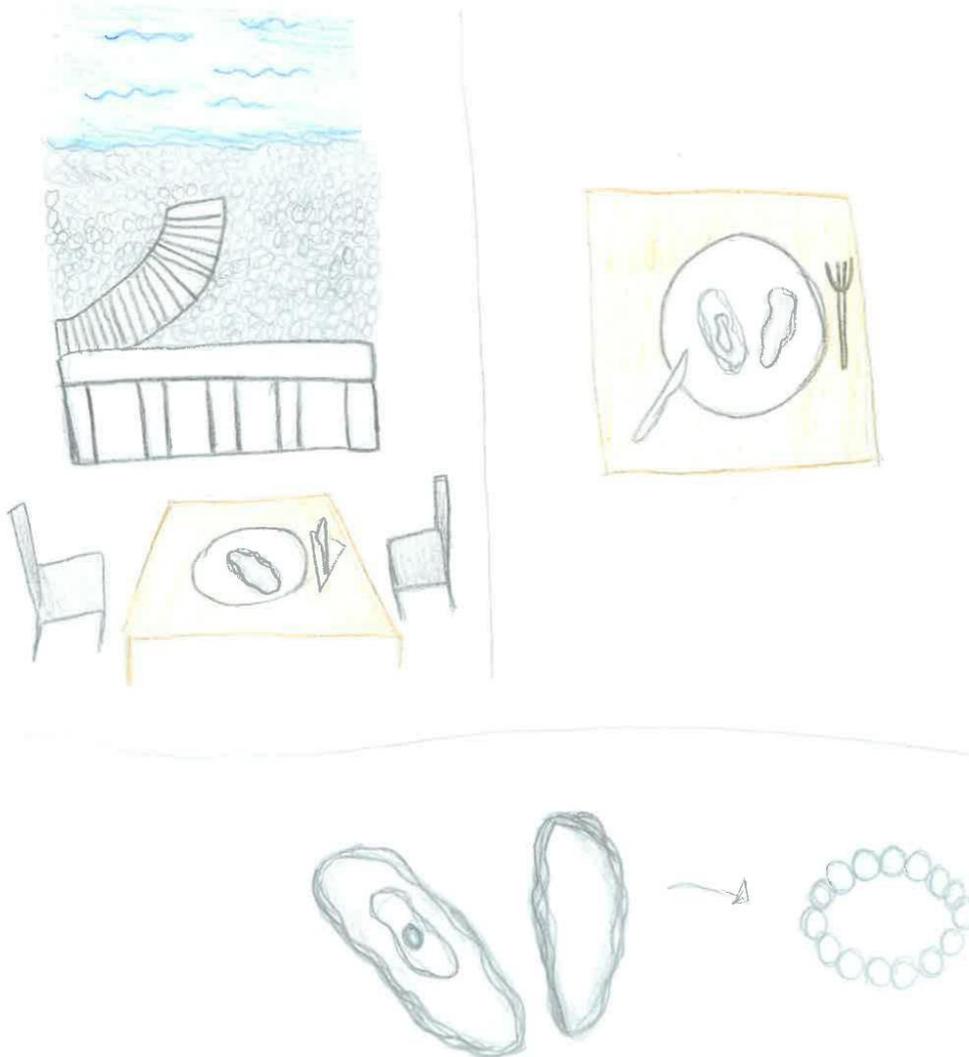
Date: 7.5.21

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève G
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale.



Date : 7.5.21

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève G
----------	-------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

2) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 ?

"brillamment blanchâtre", "ronds blancs",
 "visqueux et verdâtre", "une apparence plus
 rugueuse", "une couleur moins unie",
 "dentelle noirâtre".

3) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tentative d'ouverture de l'huître</u> • Le suicide de l'huître • La colère de l'huître
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'huître, cet être marin • L'ennui de l'huître • <u>Un microcosme</u>
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> • Les mots sont des perles • <u>Le collier de perles</u> • La perle est une formule mathématique

4) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	l'odorat	vue	goût	toucher	
Items	« qui flue et reflue à l'odeur »	« apparence plus rugueuse »	« à boire et à manger » « l'huître »	« les doigts curieux s'y courent »	

5) Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ?

« Les yeux d'en-dessus s'affaissent sur les yeux d'en dessous », « qui flue et reflue »

Date :

Classc B	Dispositif dessin	Ponge	Elève G
----------	----------------------	-------	---------

6) Qu'est-ce qui est paradoxal pour les cieux au niveau de leur position ?

7) Montrez que le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez.

Cette poème nous fait penser à une chasse au trésor par ce qu'il dit que c'est pas très commun de trouver un perle dans un huître, alors il nous fait penser comme si la personne qui avait ce huître était entrainé de trouver un perle, comme si s'était un trésor. « parfois très rare une formule perle à leur gosier de nacre ».

8) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « L'huître » vous fait-il penser ? Justifiez.

Le poème « le plaisir de la porte » me fait penser un peu à le poème de l'huître parce que il parle de comme la porte s'ouvre, à l'égalé que l'huître s'ouvre aussi. Il me rapelle aussi à les poèmes de « l'orange » et « le pain », car ils sont des nourritures, et ils parlent de le manger, et aussi les odeurs.

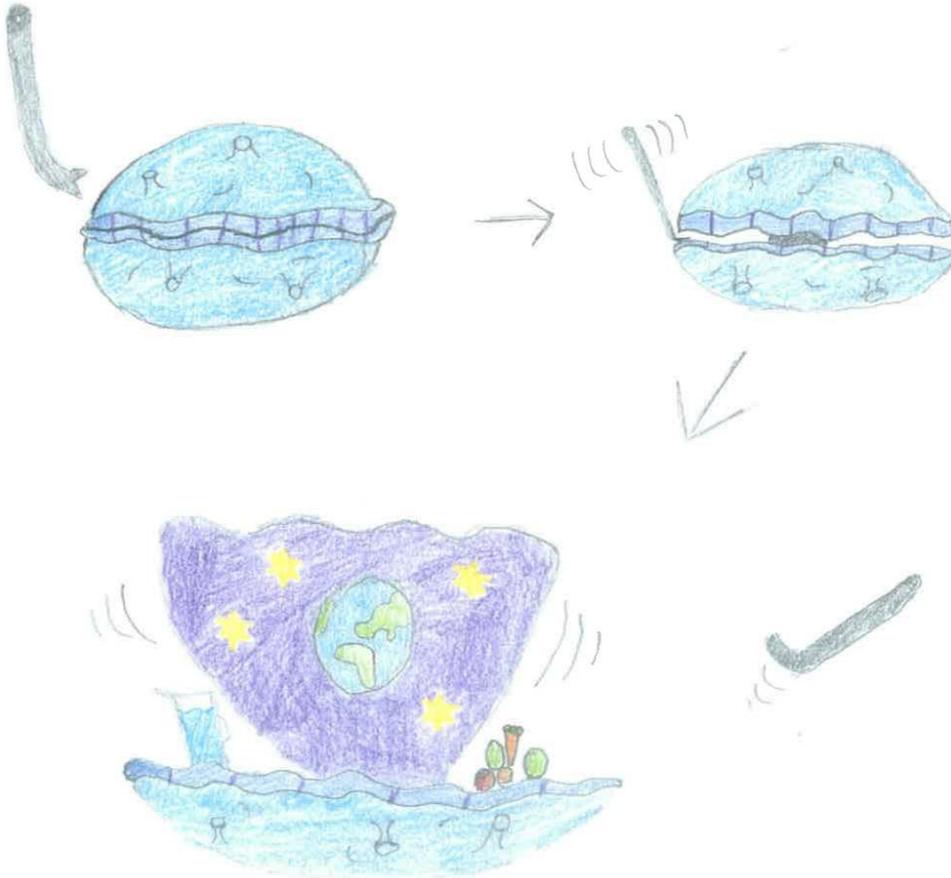
Date : Vendredi 7 mai 2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève H
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huitre. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale.



Date: Vendredi 7 mai 2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève H
----------	-------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

2) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 ?

• Un galet • rugueuse • "Une couleur moins unie" • Blanchâtre
• Couteau ébréché • fonds • blancs

3) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Tentative d'ouverture de l'huître</u> • Le suicide de l'huître • La colère de l'huître
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> • L'huître, cet être marin • L'ennui de l'huître • <u>Un microcosme</u>
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Les mots sont des perles</u> • Le collier de perles • La perle est une formule mathématique

4) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	Toucher	Vue	goût	Ouïe	odorat
Items	rugueuse "les doigts couleurs s'y couleurs" visqueux	couleur. Blanchâtre blancs les cieux	boire, manger		reflue à l'odorat

5) Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ?

On parle d'un monde à boire et manger mais il est visqueux et il a un odeur pas agréable.

"(...) tout un monde, à boire et à manger (...)"

"(...) un sâchet visqueux et verdâtre (...)"

"Qui flue et reflue à l'odeur et la vue"

Date: Vendredi, 7 mai 2021

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève H
----------	----------------------	-------	---------

6) Qu'est-ce qui est paradoxal pour les cieux au niveau de leur position ?

Les cieux dans ce poème sont invertés et ils sont en-dessous.

7) Montrez que le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez.

Le poème "l'huître" peut faire penser à une chasse au trésor car pour obtenir la perle et la nourriture qui a dans l'huître on devrait faire une grande effort.

8) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « L'huître » vous fait-il penser ? Justifiez.

Ce poème me fait penser à "l'orange" parce que l'orange a une écorce qu'on devrait surpasser pour obtenir la nourriture qui a dedans comme l'huître.

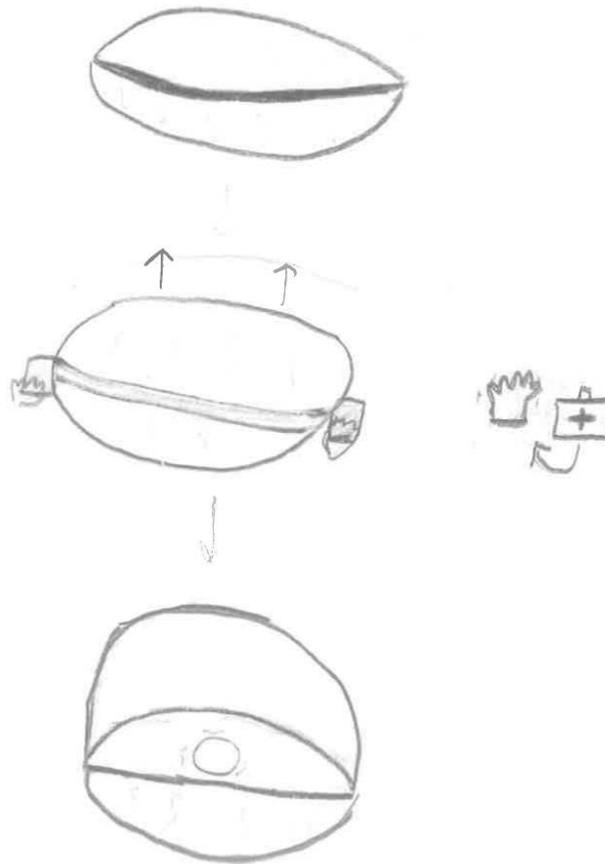
Date: 7/5/21

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève I
----------	----------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale.



Date : 7/5/21

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève 1
----------	-------------------	-------	---------

Compréhension littéraire

PONGE, F. (1942). L'huître. Dans *Le parti pris des choses* (p. 23). Paris : Gallimard (2011).

2) Quelles sont les formes et les couleurs dominantes dans les lignes 1 à 8 ?

Dans les lignes 1 à 8 on peut voir que les couleurs dominantes sont "d'une couleur noire" aussi "de blanchâtre" et blanc. Les formes sont "de la grosseur d'un petit Meyer" et aussi "son enveloppe de ronds blancs".

3) Quel titre correspondrait le mieux à chacune des trois parties parmi ceux proposés ? Entourez.

Partie 1	<ul style="list-style-type: none"> Tentative d'ouverture de l'huître Le suicide de l'huître La colère de l'huître
Partie 2	<ul style="list-style-type: none"> L'huître, cet être marin L'ennui de l'huître Un microcosme
Partie 3	<ul style="list-style-type: none"> Les mots sont des perles Le collier de perles La perle est une formule mathématique

4) Parmi les cinq sens, lesquels sont représentés dans le poème ? Notez les mots pour les justifier.

Sens	Ouïe	Toucher	Olfaction	Vue	Goût
Items		rugueuse		"brillamment blanchâtre"	à boire et à manger

5) Quels sont les éléments qui s'opposent dans le deuxième paragraphe ?

Date: 7/5/21

Classe B	Dispositif dessin	Ponge	Elève 1
----------	----------------------	-------	---------

6) Qu'est-ce qui est paradoxal pour les cieux au niveau de leur position ?

Parce que les cieux c'est quelque chose qui est
très haut mais l'huître a son position dans la plage

7) Montrez que le poème « l'huître » peut faire penser à une chasse au trésor. Expliquez.

Le poème "l'huître" car peut faire penser à une
chasse au trésor car le trésor est la perle et
pour la trouver on doit trouver une huître après on
doit ouvrir la huître pour trouver la perle donc c'est
comme une chasse au trésor.

8) A quel (s) autre (s) poème (s) du recueil, le poème « L'huître » vous fait-il penser ?
Justifiez.

A mon avis cet poème me fait penser au "Poète
de Plaisir" car quand il décrit la porte qui se
ferme il dit que c'est comme un autre monde et
quand l'huître se ouvre, dans son intérieur c'est
comme si on trouve tout un monde.

jamais la rivale de celle-ci. Et puis, ces nuances-là ne sont pas affaires d'enfants. Le Noir-Chinois était le dirigeant d'un parti politique surveillé par les services de sécurité belges. Il venait souvent rendre visite à papa, non pour quémander une adhésion mais pour regarder couler le fleuve, retrouver le calme, l'inspiration et la force dont il avait besoin pour son action. Le site de Maluku possède peut-être à cet égard des qualités particulières.

³⁵⁵ Une année plus tard je verrais la photo du Noir-Chinois dans la presse parisienne. Il s'appelait Joseph Kasavubu, le premier président de la République du Congo-Léopoldville. Ce n'était donc pas un Noir-Chinois mais un Noir-Peau-Rouge. Il a fait débaptiser les lieux et les bateaux aux ³⁶⁰ patronymes de cow-boys.

Après m'être recueilli sur la tombe de papa, je suis demeuré quelques jours encore à Maluku. Aucun bateau à roues n'est passé au large. Le fleuve n'a plus la même vie, m'a expliqué mon frère. La route et l'avion ont tout ³⁶⁵ changé. Les rares bateaux qu'on aperçoit aujourd'hui sur le Congo sont comme des vestiges d'une époque révolue. Peu d'entre eux possèdent encore ces gigantesques paires de roues qui faisaient jaillir des gerbes d'eau derrière eux, semblables au sable que soulevaient dans le désert les pas ³⁷⁰ des caravaniers. Les rares survivants sont des barges¹ rouillées et crasseuses, fantômes des navires de notre enfance, sur lesquelles s'entassaient marchandises, animaux et êtres humains. Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du

1. *Barges* : bateaux pour la pêche en eau peu profonde.

³⁷⁵ fleuve. En tout état de cause, tous dorénavant fonctionnent au mazout¹. Nulle raison pour eux de faire escale au poste à bois de Maluku-Lopes.

Le monde n'est plus le même.

Pourtant, tout autour de Maluku, sur les deux côtés de ³⁸⁰ la berge, on dirait que les herbes ont conservé la même taille. La forêt demeure toujours aussi impénétrable, les arbres paraissent avoir le même âge que ceux de mon enfance. Dans la journée, le silence est toujours aussi ³⁸⁵ dense. La brise qui vient du fleuve porte ici un sentiment de sérénité et de quiétude qui apaise l'esprit et l'âme. Un endroit délicieux pour ceux qui, comme moi, sont allés

comme le Noir-Peau-Rouge, recharger mon âme pour les ³⁹⁰ besoins de mon travail. Aurais-je donc le courage de revenir m'établir ici pour le reste de mes jours ? Car c'est dans ces parages que rôdent les esprits et les êtres qui hantent les pages de chacun de mes romans. Aurais-je donc peur de mon petit Liré ? Adolescent, déjà, lorsque j'y venais en vacances, son silence m'effrayait. Je regrettais les ³⁹⁵ grandes villes où j'avais appris (ou désappris) à vivre et une angoisse me saisissait. J'avais soudain le sentiment de me trouver sur une terre qui avait cessé de tourner. J'aurais beau crier pour appeler au secours, personne ne m'entendrait. Surtout, je redoutais la nuit où chaque froissement de feuille, chaque craquement de branche, chaque cri ⁴⁰⁰ d'animal ou d'oiseau nocturne me glaçait le sang. Allez savoir s'il ne s'agissait pas d'un fauve qui nous avait sentis

1. *Mazout* : pétrole.

2. *Liré* : village de naissance de Joachim Du Bellay (1522-1560), auteur du poème « Heureux qui comme Ulysse », où il exprime sa nostalgie des lieux. Par cette référence, Henri Lopes désigne le village de son enfance.

Annexe IX : Corpus dispositif classique « Maluku au temps des bateau à roues », *Enfances d'ici et d'ailleurs*

Date: 12/5/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève A
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LOPES, H. (1993). Maluku au temps des bateaux à roues. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 120-121, ligne 361-383). Paris : Flammarion.

1) Est-on dans le passé ou dans le présent du narrateur ? Justifiez avec les mots du texte.

événements Il me semble que le narrateur de l'histoire raconte les événements dans le présent.
« Ils sont si surchargés »

2) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la ^{décadence} décrépitude ?
Notez les mots relatifs à la mort et au passage du temps.

Personnellement, le premier paragraphe se déroule dans un environnement pessimiste et nostalgique. « recueilli sur la tombe de papa ». De plus, le narrateur évoque les vestiges de la ville à l'époque, comme si la ville avait passé une extrême dégradation.

3) Où se trouve le narrateur ? Soyez le plus précis possible.

Le narrateur se retrouve chez lui, à Maluku (Indonésie). Il nous explique qu'il va passer quelques jours à sa vie natale pour recueillir à son père sur sa tombe.

4) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Ne partons pas fâchés
- Rien n'a changé
- Au fil du fleuve, je remonte le fil du temps
- Aujourd'hui, papa est mort
- L'exil

Date: 12/15/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève A
----------	----------------------	----------	---------

5) Pourquoi le fleuve est désert ?

Selon le narrateur, le fleuve est un lieu inhabité par des fantômes. Il y a moins d'activité de pêche à cause d'une dégradation de technologie. Ils ne peuvent pas faire la compétition contre les « routes et avions ». Il me semble que le narrateur explique son ancien vie rural.

6) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

À mon avis, les couleurs et les formes les plus dominantes sont les queues qui explique la dégradation des conditions des bateaux. « Ces rares survivants sont des berges raillées et crasseuses ». Ces couleurs nous explique les mauvaises caractéristiques et état qu'ils sont.

7) Reformulez la phrase aux lignes 373-375 « Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve ».

« Ils sont tellement occupés, ajoute mon frère qu'un de ces jours ils seront ombre par le beau milieu du fleuve. »

8) Repérez les oppositions qu'il y a dans le texte. Quels sont les éléments qui s'opposent ?

Date: 12/05/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève B
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LOPES, H. (1993). Maluku au temps des bateaux à roues. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 120-121, ligne 361-383). Paris : Flammarion.

1) Est-on dans le passé ou dans le présent du narrateur ? Justifiez avec les mots du texte.

On est dans le passé du narrateur. Il dit "Aucun bateau à roues n'est passé au large" et "les rares bateaux (...) sont comme des vestiges d'une époque révolue". Même si le narrateur oscille entre le présent et le passé (son enfance), on voit que le texte parle principalement des souvenirs.

2) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la décrépitude ?

Notez les mots relatifs à la mort et au passage du temps.

↳ aetericu

Premièrement, le paragraphe commence avec la mort de son père ("la tombe de papa"). Ensuite, il parle de tous les changements qu'il voit sur le fleuve. Il dit que "le fleuve n'a plus la même vie" et que les bateaux nouveaux sont "des vestiges d'une époque révolue". Tout ces références font une image de la mort et de la décrépitude.

3) Où se trouve le narrateur ?

Le narrateur est à Maluku, à côté d'un fleuve appelé le Congo.

4) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Ne partons pas fâchés
- Rien n'a changé
- Au fil du fleuve, je remonte le fil du temps
- Aujourd'hui, papa est mort
- L'exil

Date: 12/05/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève B
----------	----------------------	----------	---------

5) Pourquoi le fleuve est désert ?

Avec la création de la route (l'auto route peut-être) et l'avion, les gens des Mokuiv ne voyage plus dans le fleuve.

6) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Les couleurs vert, bleu, marron sont très présente. Il parle des "germes d'eau", "les herbes", "la forêt", etc. Les formes les plus dominantes sont celle de fleuve et de le bateau à roues.

7) Reformulez la phrase aux lignes 373-375 « Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve ».

Les barges sont très surchargés donc peut-être un jour une va sombrer dans le fleuve, dit mon frère.

8) Repérez les oppositions qu'il y a dans le texte. Quels sont les éléments qui s'opposent ?

- Le fleuve et le route + avion.
- Les bateau à roues et les barges.
- Centre de Mokuiv et autour de Mokuiv.
- Le présent et le passé / l'enfance.

Date: 12/5/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève C
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LOPES, H. (1993). Maluku au temps des bateaux à roues. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 120-121, ligne 361-383). Paris : Flammarion.

1) Est-on dans le passé ou dans le présent du narrateur ? Justifiez avec les mots du texte.

Le narrateur est dans le présent. "Je suis demeuré quelques jours encore à Maluku".

2) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la décrépitude ? Notez les mots relatifs à la mort et au passage du temps.

Le premier paragraphe est sous le signe de la mort et de la décrépitude, car il parle de la mort du père. De plus il dit qu'aucun bateau ne passe pas. Il parle aussi de fleuve qu'il n'a pas la même vie. Les routes des avions ont changé.

3) Où se trouve le narrateur ?

Il est dans le fleuve du congé. Il aperçoit les rares bateaux. Il les compare à des vestiges d'une époque révolue.

4) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Ne partons pas fâchés
- Rien n'a changé
- Au fil du fleuve, je remonte le fil du temps
- Aujourd'hui, papa est mort
- L'exil

Date: 12/5/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève C
----------	----------------------	----------	---------

5) Pourquoi le fleuve est désert ?

Les bateaux sont rouillés et crasseux et fantômes des navires de notre enfance.

6) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Noire = tombe et la mort
jaune = désert

forme = tombe
fleuve
bateaux

7) Reformulez la phrase aux lignes 373-375 « Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve ».

Le bateau comme il est à beaucoup des chose un jour il va pas fonctionner.

8) Repérez les oppositions qu'il y a dans le texte. Quels sont les éléments qui s'opposent ?

les éléments qui s'oppose dans le text dans le texte c'est la végétation qui n'a pas changé. les herbes ont conservé la même taille. la forêt demeure toujours aussi impénétrable. Et dans l'autre côté le fleuve à changé. Il n'a pas plus la même vie.

Date: 12/05/21

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève D
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LOPES, H. (1993). Maluku au temps des bateaux à roues. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 120-121, ligne 361-383). Paris : Flammarion.

1) Est-on dans le passé ou dans le présent du narrateur ? Justifiez avec les mots du texte.

On est dans le présent, au début le narrateur écrit au passé mais c'est un passé proche car il change directement au présent quand il parle avec son frère. Le narrateur dit aussi que « le monde n'est plus le même », ce qui montre qu'il est le présent.

2) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la décrépitude ? Notez les mots relatifs à la mort et au passage du temps.

Le premier paragraphe est plein de références à la mort: la tombe du père, l'absence des bateaux à roues, la modernisation du transport, les barges rouillées, la comparaison entre fantôme et les bateaux manquants, la honte du frère que les barges vont s'embarquer.

3) Où se trouve le narrateur ?

Le narrateur se trouve au bord du fleuve Congo avec son frère dans la République démocratique du Congo. Dans son village natal de Maluku près de la tombe de son père.

4) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Ne partons pas fâchés
- Rien n'a changé
- ⊙ Au fil du fleuve, je remonte le fil du temps
- Aujourd'hui, papa est mort
- L'exil

Date: 12/05/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève D
----------	----------------------	----------	---------

5) Pourquoi le fleuve est désert ?

Le fleuve est désert à cause de la transition technologique qu'il y a eu; le fleuve n'est plus le centre commercial et l'artère du pays parce que tout se fait par avion en route.

6) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Les couleurs sont celles de la nature: le vert et le marron. Le marron de la boue du large et du fleuve et le vert de la forêt impénétrable. Les formes sont aussi celles de la nature, vu que le fleuve n'a pas de gens; les arbres hauts, l'herbe, l'eau qui baigne etc.

7) Reformulez la phrase aux lignes 373-375 « Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve ».

Les petites barges ont aussi tant de marchandise pour leur taille qu'ils sombreront éventuellement au milieu du fleuve.

8) Repérez les oppositions qu'il y a dans le texte. Quels sont les éléments qui s'opposent ?

Les oppositions sont entre le passé et le présent: le passé était un lieu où le fleuve était trafiqué par des grands bateaux, des pêcheurs etc. Le présent est un lieu où le fleuve contient les vestiges du passé.

Il y a aussi l'opposition que malgré le fleuve soit désert le bois et l'environnement qui l'entoure. Le fleuve n'est pas changé, le bois reste le même et le silence et le vent aussi.

Date:

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève E
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LOPES, H. (1993). Maluku au temps des bateaux à roues. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 120-121, ligne 361-383). Paris : Flammarion.

1) Est-on dans le passé ou dans le présent du narrateur ? Justifiez avec les mots du texte.

On est dans le présent du narrateur : " le fleuve n'a plus la même ne " ; " la route et l'union ont tout changé " ; " le monde n'est plus le même " ; " les arbres paraissent avoir le même âge QUE CEUX DE MON ENFANCE ". Il est retourné à Maluku.
" FANTOMES DES NAVIRES DE NOTRE ENFANCE "

2) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la décrépitude ?
Notez les mots relatifs à la mort et au passage du temps.

→ on parle de la mort du père du narrateur : " sur la tombe de papa " ^{décadence / détérioro}
→ Maluku est changé et on souligne la décrépitude du lieu : " le fleuve n'a plus la même ne " ; " les fars bakawa sont comme des vestiges d'une époque révolue " ; " les rares survivants sont des baryes NOUILLÉES ET CRASTEUSES, fantômes des naufrés "

3) Où se trouve le narrateur ?

le narrateur est à Maluku : " je suis demeuré quelques jours encore à Macau ". Il est allé voir son père, le fleuve et les bateaux et la forêt.

4) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Ne partons pas fâchés
- Rien n'a changé
- ⊙ Au fil du fleuve, je remonte le fil du temps
- Aujourd'hui, papa est mort
- L'exil

Date:

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève E
----------	----------------------	----------	---------

5) Pourquoi le fleuve est désert ?

le fleuve est ~~devenu~~ désert parce que maintenant on a la route et l'aéron, qu'ont tout changé. Dans le fleuve maintenant il y a seulement les bateaux pour le pétrole et eau peu profonde

6) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

→ Noir → la mort du père, le pétrole
→ Bleu → fleur, eau
→ Vert → la forêt, les herbes
→ Marron → barges rouillées et crasseuses
noir, gris
→ beige → sable dans le désert

7) Reformulez la phrase aux lignes 373-375 « Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve ».

Les bateaux ~~portent~~ portent beaucoup marchandises, animaux et ~~être~~ humains. C'est trop poids pour ce type de bateaux. Le frère du narrateur pense un jour l'un des bateaux va couler dans le fleuve et va disparaître dans l'eau.

8) Repérez les oppositions qu'il y a dans le texte. Quels sont les éléments qui s'opposent ?

① → le fleuve → la route et l'aéron
② → les bateaux à roues → les barges, tous deux maintenant fonctionnent au moteur

Date: 12/05/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève F
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LOPES, H. (1993). Maluku au temps des bateaux à roues. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 120-121, ligne 361-383). Paris : Flammarion.

1) Est-on dans le passé ou dans le présent du narrateur ? Justifiez avec les mots du texte.

on est dans le présent du narrateur car il dit " les arbres paraissent avoir le même âge que ceux de mon enfance." et aussi il dit "fantômes de navires de notre enfance."

2) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la décrépitude ? Notez les mots relatifs à la mort et au passage du temps.

- Tombe
- n'a plus la même vie
- tout changé
- vestiges
- rouillées
- fantômes

3) Où se trouve le narrateur ?

le narrateur se trouve dans son lieu natal, Maluku, près de la rivière le Congo.

4) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Ne partons pas fâchés
- Rien n'a changé
- Au fil du fleuve, je remonte le fil du temps
- Aujourd'hui, papa est mort
- L'exil

Date: 12/05/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève F
----------	----------------------	----------	---------

5) Pourquoi le fleuve est désert ?

Le fleuve est désert à cause de la route et l'avion.

6) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Formes	Couleurs
- vestiges	Jaune → sable
- gerbes (forme de bouquet de fleurs)	rouillées → gris et orange crasseuses → gris et noir mazout → noir
	herbes / arbres → différents formes de vert.

7) Reformulez la phrase aux lignes 373-375 « Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve ».

Ils ont plus de poids de ce qu'ils peuvent apporter, dit mon frère, ~~qu'ils~~ ~~qu'on~~ qu'un de ces bateaux va terminer par se couler.

8) Repérez les oppositions qu'il y a dans le texte. Quels sont les éléments qui s'opposent ?

Les éléments qui s'opposent sont le fleuve et la végétation autour de lui. ~~Le~~ le narrateur dit comme tout a changé, que le fleuve n'a plus la même vie et que les bateaux sont rouillés. D'autre part à la fin du texte il dit qu'il semble que les herbes ont conservé la même taille et que les arbres paraissent avoir le même âge que ceux de son enfance.

Date: 12/5/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève G
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LOPES, H. (1993). Maluku au temps des bateaux à roues. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 120-121, ligne 361-383). Paris : Flammarion.

1) Est-on dans le passé ou dans le présent du narrateur ? Justifiez avec les mots du texte.

On est dans le présent, mais le narrateur se rappelle de quelques choses du passé: "C... les arbres paraissent avoir le même âge que ceux de mon enfance."

2) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la décrépitude ? Notez les mots relatifs à la mort et au passage du temps.

Le premier paragraphe est sous le signe de la mort et de la décrépitude, car "le fleuve n'a plus la même vie", "les rares bateaux (...) sont comme des vestiges", "les rares survivants sont des barges rouillées et vagues, fantôme de navire"; Tout ces exemples symbolisent le temps qui passe et la notion que les choses stagnent et meurent peu à peu.

3) Où se trouve le narrateur ?

Le narrateur se trouve à Maluku, en Iongo.

4) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Ne partons pas fâchés
- Rien n'a changé
- Au fil du fleuve, je remonte le fil du temps
- Aujourd'hui, papa est mort
- L'exil

Date: 12/5/2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève G
----------	----------------------	----------	---------

5) Pourquoi le fleuve est désert ?

Le fleuve est désert, parce que maintenant on utilise des avions et des routes pour voyager au lieu d'utiliser des bateaux et le fleuve.

6) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Circle → "roues"
bleu → "le fleuve", "gêles d'eau"
vert → "la forêt (ou) impénétrable", "les herbes"
orange/ondé → "des barges rouillées"

7) Reformulez la phrase aux lignes 373-375 « Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve ».

Les barges sont si surchargées de marchandises, d'ailleurs et d'être humaines, qu'un jour les barges peuvent se combler dans le fleuve.

8) Repérez les oppositions qu'il y a dans le texte. Quels sont les éléments qui s'opposent ?

Les éléments qui s'opposent sont la merge de vie du fleuve et la jeunesse de la végétation près du fleuve. L'auteur décrit le fleuve sans la même vie qu'il avait et la forêt comme si elle avait le même âge de son enfance.

Date: 12 mai 2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève H
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LOPES, H. (1993). Maluku au temps des bateaux à roues. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 120-121, ligne 361-383). Paris : Flammarion.

1) Est-on dans le passé ou dans le présent du narrateur ? Justifiez avec les mots du texte.

On est dans le présent du narrateur, mais on peut voir aussi qu'il fait de comparaisons avec ce qu'il se rappelle de son enfance. On peut voir ça car il parle de comme les choses ont changé: "Le fleuve n'a plus la même vie", "la route et l'auisn ont tout changé" et, finalement, quand il dit "Les arbres paraissent avoir le même âge que ceux de mon enfance", on peut voir comme il se rappelle de les choses de son passé autant qu'il est là.

2) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la décrépitude ?

Notez les mots relatifs à la mort et au passage du temps.

Dans le premier paragraphe c'est très évident la présence des mots qui nous font imaginer un endroit très décrépite. Le narrateur nous parle de choses qui sont devenues avec le passage des temps, comme: "Les rares bateaux... sont comme des vestiges d'une époque reculée"; "qui pouvaient jurer des gribes d'eau d'émiraux"; "Les rares survivants sont des barges rouillées et crasseuses, fantômes des navires" et finalement "sur la tombe de papa", ce qui nous montre la mort en général, tout les phrases que j'ai écrites sont signe de la mort, de une civilisation et de son père, et nous montre comme cette place a passée à être complètement décadent.

3) Où se trouve le narrateur ?

Le narrateur se trouve au Maluku, que c'était aussi la ville où le narrateur passé son enfance aussi. On peut voir pour les places qu'il a décrit que les jours qu'il passait là, il avait investigé car il allait à des places qui le rappelaient à son enfance.

4) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Ne partons pas fâchés
- Rien n'a changé
- Au fil du fleuve, je remonte le fil du temps
- Aujourd'hui, papa est mort → j'ai choisis ce titre car, pour moi, il ne représente pas seulement la mort de son père, car le narrateur aller a Maluku pour la mort de son père et il trouve que le place où il avait grandi c'est mort aussi d'une manière, car ce ne pas le même.

Date:

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève H
----------	----------------------	----------	---------

5) Pourquoi le fleuve est désert ?

6) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Les couleurs dominantes dans le texte peuvent être le bleu et le vert, car le narrateur parle des bâteaux qui se sombrent et des fantômes de rivières et aussi des gerbes d'eau derrière des paquets de roues, mais il ne mentionne pas des couleurs directement. Par un autre part, les formes dominantes dans ce texte sont comme des grosses dérivés et en décalage.

7) Reformulez la phrase aux lignes 373-375 « Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve ».

Le frère disait que des bâteaux ~~étaient~~ étaient surchargés, c'est à dire, avec plus des choses que le bâteaux pouvait être, que le plus probable était qu'un jour ils se sombrent au milieu du fleuve, car ils ne supportent pas la quantité des choses qu'ils ont.

8) Repérez les oppositions qu'il y a dans le texte. Quels sont les éléments qui s'opposent ?

"Les rares survivants sont des bâteaux ravillés et crasseuses, fantôme des rivières de notre enfance"; ça c'est opposé car il dit que c'est la seule chose qui remanait de son enfance mais c'est pratiquement détruit.

Date: 12 mai 2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève I
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LOPES, H. (1993). Maluku au temps des bateaux à roues. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 120-121, ligne 361-383). Paris : Flammarion.

1) Est-on dans le passé ou dans le présent du narrateur ? Justifiez avec les mots du texte.

On est dans le ^{passé} présent du narrateur parce qu'il compare le présent de Maluku à son enfance. Son frère lui explique que: «Le fleuve n'a plus la même vie», «La route et l'avion ont tout changé», «Les rares bateaux qu'on aperçoit aujourd'hui sur le Congo sont comme des vestiges d'une époque révolue».

2) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la mort et de la décrépitude ? decadencia
Notez les mots relatifs à la mort et au passage du temps.

Le premier paragraphe représente la décadence du Congo en parlant de la mort: «La tombe de papa», «le fleuve n'a plus la même vie», «Les rares survivants», «fantômes», «l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve». Il parle aussi de la décrépitude des éléments du paysage et de l'environnement: «vestiges d'une époque révolue», «barges rouillées et crasseuses». On peut observer la notion d'abandon puis qu'il rest peu de gens car presque tout le monde est mort et tout est désert.

3) Où se trouve le narrateur ?

Le narrateur se trouve à Maluku dans la maison où il habitait, près de la rivière car son père était capitaine de bateau.

4) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Ne partons pas fâchés
- Rien n'a changé
- ⊙ Au fil du fleuve, je remonte le fil du temps
- Aujourd'hui, papa est mort
- L'exil

Date: 12 mai 2021

Classe A	Dispositif classique	Enfances	Elève I
----------	----------------------	----------	---------

5) Pourquoi le fleuve est désert ?

Le fleuve est désert parce qu'il n'y a presque aucun bateau qui arrive. Aussi, la route et l'avion ont changé, donc moins de gens utilisent le bateau et moins de gens visitent Maluku.

6) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Les couleurs dominantes dans le texte sont des couleurs sombres comme le noir (« la mort », « le mazout »), le gris (« fantômes ») et le jaune sombre (« le désert », « barges rouillées »). Les formes dominantes sont les formes cassées (« vestiges », « barges crasseuses »).

7) Reformulez la phrase aux lignes 373-375 « Ils sont si surchargés, ajoute mon frère, qu'un jour l'un d'entre eux va sombrer au beau milieu du fleuve ».

Mon frère m'a dit que les bateaux sont si surchargés que l'un de ces jours, un d'entre eux va sombrer au milieu du fleuve.

8) Repérez les oppositions qu'il y a dans le texte. Quels sont les éléments qui s'opposent ?

Une opposition est la « tombe », donc la mort, et la « vie ». Une autre est « une époque révolue » et l'actualité. Il y a aussi l'opposition entre « jaillir » et « sombrer ». La notion de désert s'oppose au fleuve. Une autre est, l'avion est de la route contre les vieux bateaux. La nouveauté de

100 pieds nus pour courir. Les premiers temps, je m'écorchais sur le ciment du sol en courant – je ne sais pourquoi, c'était toujours le gros ortie du pied droit dont la peau s'arrachait. Ma mère me bandait le pied, et je cachais le pansement dans mes chaussettes. Puis cela recommençait.

105 Alors, un jour, nous avons couru tout seuls dans la plaine fauve¹, en direction de la rivière. L'Aïya à cet endroit n'était pas très large, mais était animée d'un courant violent qui arrachait aux rives des mottes de boue rouge. La plaine, de chaque côté de la rivière, paraissait sans bornes. De loin en loin, au milieu de la savane, se dressaient de grands arbres au tronc très droit, dont j'ai su plus tard qu'ils servaient à fournir les planchers d'acajou des pays industriels. Il y avait aussi des cotonniers, et des acacias épineux qui faisaient une ombre légère. Nous courions presque sans nous arrêter, à perdre haleine, dans les hautes herbes qui fouettaient nos visages à hauteur des yeux, guidés par les fils² des grands arbres. Aujourd'hui encore, quand je vois des images de l'Afrique, les grands parcs du Serengeti ou du Kenya, je ressens un élan du cœur, il me semble reconnaître la plaine où nous courrons chaque jour, dans la chaleur de l'après-midi, sans but, pareils à des animaux sauvages.

110 Au milieu de la plaine, à une distance suffisante pour que nous ne puissions plus voir notre case, il y avait des châteaux. Le long d'une aire dénudée et sèche, des pans de murs rouge sombre, aux crêtes noircies par l'incendie, tels les remparts d'une ancienne citadelle. De loin en loin,

1. *Kizuna* : voir note 2, p. 35.

2. *Fils* : troncs.

115 le long des murs, se dressaient des tours dont les sommets paraissaient bequetés d'oiseaux, déshiquetés, brûlés par la foudre. Ces murailles occupaient une superficie aussi vaste qu'une ville. Les murs, les tours étaient plus hauts que nous. Nous n'étions que des enfants, mais dans mon souvenir j'imagine que ces murs devaient être plus hauts qu'un homme adulte, et certaines des tours devaient dépasser deux mètres.

Nous savions que c'était la ville des termites.

120 Comment l'avons-nous su ? Peut-être par mon père, ou bien par un des garçons du village. Mais personne ne nous accompagnait. Nous avons appris à démolir ces murs. Nous avions dû commencer par jeter quelques pierres, pour sonder, pour écouter le bruit caverneux qu'elles faisaient en heurtant les termitières. Puis nous avons frappé à coups de bâton les murs, les hautes tours, pour voir 125 s'érouler la terre poudreuse, mettre au jour les galeries, les bêtes aveugles qui y vivaient. Le jour suivant, les ouvrières avaient colmaté les brèches, tenté de reconstruire les tours. Nous frappions à nouveau, jusqu'à en avoir mal aux mains, comme si nous combattons un ennemi invisible. 130 Nous ne parlions pas, nous cognions, nous poussions des cris de rage, et de nouveaux pans de murs s'éroulaient. C'était un jeu. Était-ce un jeu ? Nous nous sentions pleins de puissance. Je m'en souviens aujourd'hui, non pas comme d'un divertissement sadique de sale gosse – la cruauté gratuite que des petits garçons peuvent aimer exercer contre une forme de vie sans défense, couper les pattes des doryphores¹, écraser les crapauds dans l'angle d'une

1. *Doryphores* : insectes.

Annexe XI : Corpus dispositif dessin, *L'Africain*

Date : 10/5/2021

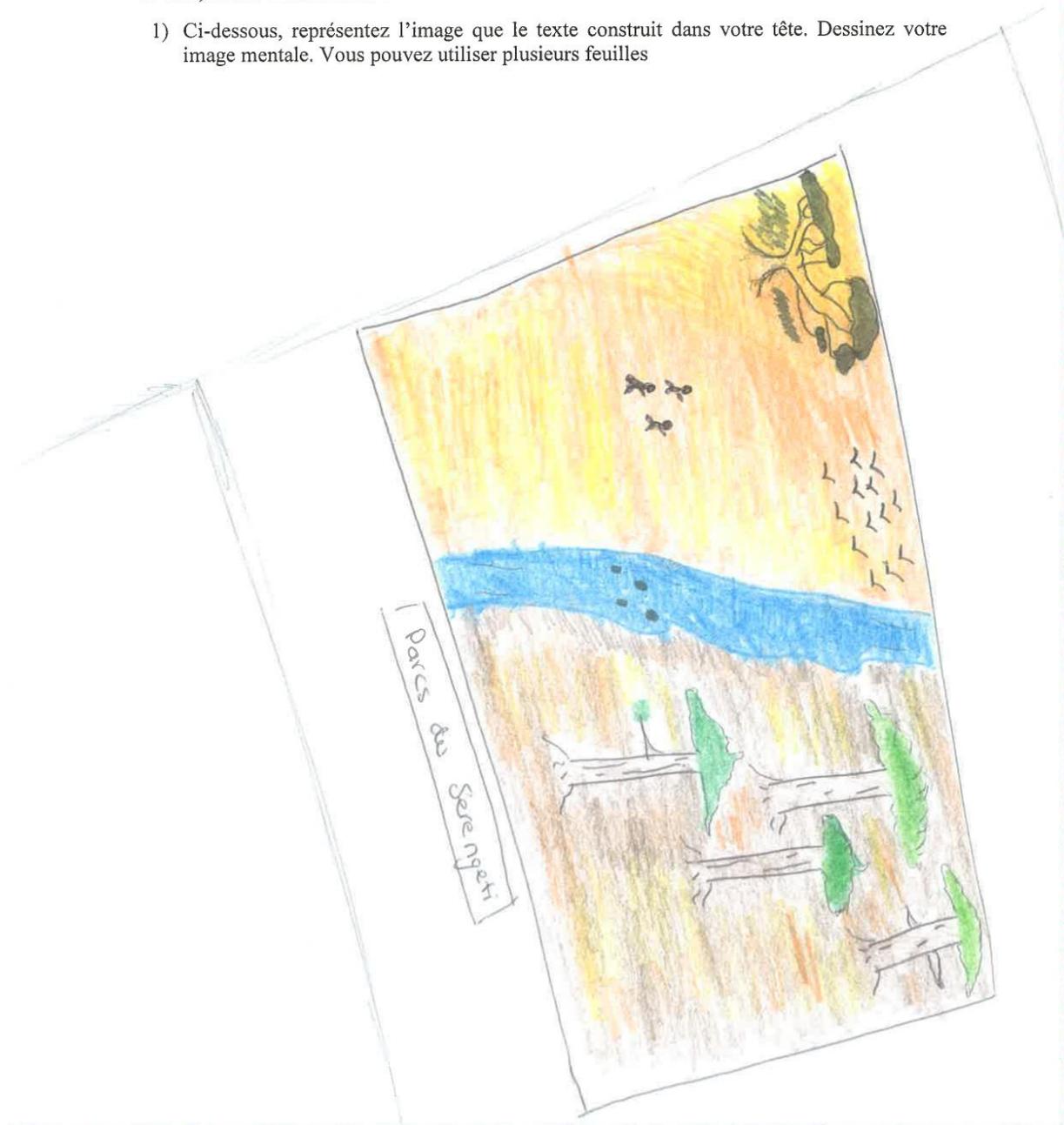
Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève A
----------	-------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LE CLEZIO, J. M. G. (2004). *L'Africain*. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 48-49, ligne 81-112). Paris : Flammarion.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 10/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève A
----------	-------------------	----------	---------

2) Expliquez les deux temporalités présentes dans le texte.

Les deux temporalités dans le paragraphe représentent le contraste entre la déforestation / ~~et~~ savane et les grandissements d'arbres. Il me semble que la déforestation de la savane peut expliquer la fin de son étape en Afrique ~~et~~ au contraire de son nouveau vie en Europe. A mon avis, son vie en Afrique était plus simple et facile ~~après~~ qu'a celui dehors, c'est pour cela qu'il parle des arbres très grandes comme des obstacles.

3) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ? Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations.

Cet paragraphe nous montre l'importance des sensations et de l'entourage. Le climat et les couleurs vivante nous fait penser qu'il faut être toujours en alerte. De plus, cet paragraphe dévoile la brutalisation à travers le paysage et en conséquence nous les lecteurs peuvent réussir à ressentir une sensé d'angoisse.

Mots: courant violent, plaine fauve, épineux, ombre

4) Expliquez l'itinéraire des enfants dans la plaine. Soyez le plus précis possible (donnez le point de départ, la direction, le point d'arrivée).

L'enfant et ses amis commence à courir dans la plaine fauve, en direction de la rivière qui était dans la ville de l'Aiyaa. ~~et que~~ La distance entre leur point de départ et le point d'arrivée n'est pas ainsi large.

5) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Une cage dorée
- La chaleur
- Les arbres de mon enfance
- Face à l'immensité
- La photo

Date : 01/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève A
----------	-------------------	----------	---------

- 6) Quel sentiment, selon vous, le narrateur adulte ressent-il (ne reprenez pas les mots du texte) ? Pourquoi et pour quoi ?

Le narrateur adulte Avec le langage utiliser par le narrateur adulte il present de la nostalgie Il se souvient parfaitement des ce jours en Afrique ou il pouvait être libre et courir. Ces bonnes souvenirs en Afrique avec ses amis lui rendre heureux

- 7) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Dans le texte « Termites, fourmis, etc. » on sont plusieurs couleurs vivide. Par exemple; jaune (jeune et rayé), le bleu de la rivière. À mon avis, les couleurs dans cette paragraphe ont beaucoup d'importance. Le jaune et le rouge passent considère les dangers d'habité et prêt à la savane.

- 8) A quoi ressemblent les termitières ?

Les termitières se ressembleraient à des châteaux avec des long murs et rouge murs.

- 9) A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ?

Les événements qu'on voit que le narrateur était infantile sont quand il décrit ces journées à la savane en courant avec ses amis. En soit il me semble que ce sont d'act assez infantile parce qu'ils ne s'inquiet pas des dangers de la savane.

Date : 10/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève B
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LE CLEZIO, J. M. G. (2004). L'Africain. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 48-49, ligne 81-112). Paris : Flammarion.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 10/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève B
----------	-------------------	----------	---------

2) Expliquez les deux temporalités présentes dans le texte.

Le narrateur raconte une histoire de son enfance, c'est-à-dire du passé, avec son perspective à présent. Donc on voit la dualité entre le passé et le présent. Il dit, par exemple, "Nous n'étions que des enfants, mais dans mon souvenir, j'imagine que ces murs devaient être plus haut qu'un homme adulte." Cela montre comment le narrateur est adulte mais les personnages est enfant.

3) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ? Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations.

Le premier paragraphe est une description très détaillée du paysage de plaine africain. Il parle d'un "courent violente" et les "acacias épineux qui font une ombre légère" et les "hautes herbes qui fouettaient nos visages" et finalement "la chaleur d'après-midi." Le narrateur fait un mélange de tout les sensations violente qui provoque "Afrique".

4) Expliquez l'itinéraire des enfants dans la plaine. Soyez le plus précis possible (donnez le point de départ, la direction, le point d'arrivée).

Après-midi, les enfants courent dans la plaine fauve en direction de la rivière qui était dans le sens contraire de ça maison. Ils passent à côté des grands arbres entre les hautes herbes jusqu'à voir "la ville des termites" c'est-à-dire les termitières.

5) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Une cage dorée
- La chaleur
- Les arbres de mon enfance
- Face à l'immensité
- La photo

Date : 10/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève B
----------	----------------------	----------	---------

- 6) Quel sentiment, selon vous, le narrateur adulte ressent-il (ne reprenez pas les mots du texte) ? Pourquoi et pour quoi ?

A mon avis, le narrateur adulte ressent de la nostalgie vers son enfance dans l'Afrique. Il se rappelle de ses aventures dans la savane avec son frère. Selon moi, le narrateur manque la liberté qu'il avait quand il était petit et ce pour ça qu'il se rappelle si bien de cet scène : car il représente la liberté infantile.

- 7) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Les couleurs marron, vert et rouge domine le textes. Les "rives des mottes de boue rouge", "grands arbres", "hautes herbes" et les "murs rouge sombre". Les formes présentes sont immense et structure par exemple les arbes et "le long murs" qui ressemble à une citadelle de la termitière.

- 8) A quoi ressemblent les termitières ?

Les termitières évoque une image d'un ancienne châteaux aussi vaste qu'une ville.

- 9) A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ?

Il y a une esprit d'aventure qui est très présent chez ces enfants. Aussi, toute est très grande selon la perspective qu'il indique qu'il est petite. En plus, dans le dernier paragraphe, il dit "nous n'étions que des enfants" ce qui confirme qu'il était enfant dans ce moment-là.

Date : 10/5/2020

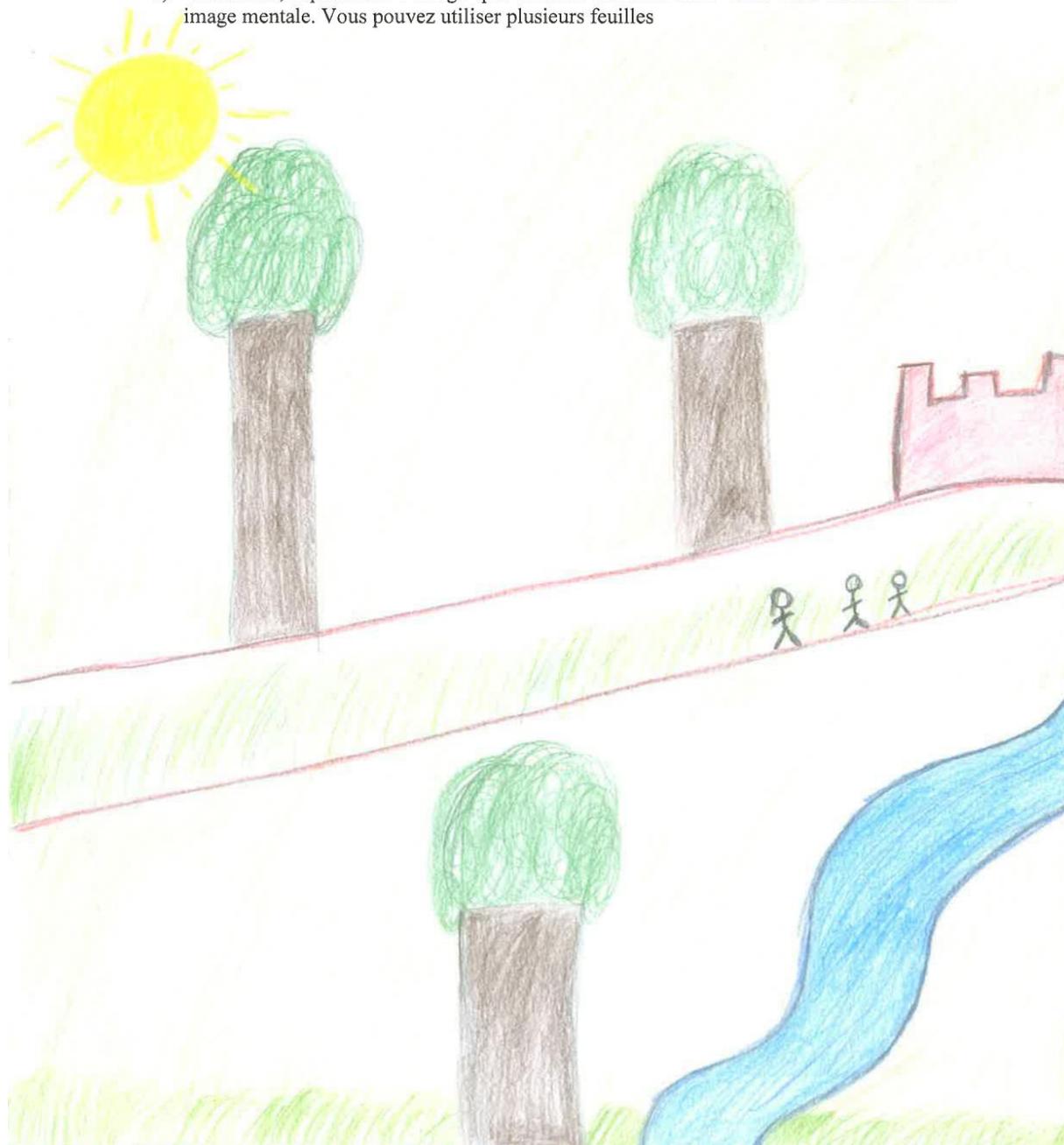
Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève C
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LE CLEZIO, J. M. G. (2004). L'Africain. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 48-49, ligne 81-112). Paris : Flammarion.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 10/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève C
----------	----------------------	----------	---------

2) Expliquez les deux temporalités présentes dans le texte.

Dans le texte les deux temporalité présentes sont
à Nice la quarie et après l'Afrique dans la
savane avec ses amie qui coure dans la savanne
par voir les termitaire.

3) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ? Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations.

les mots relatifs à la brutalité des sensations
c'est par exemple arrachait, courant violent qui
arrachait. Aussi l'image des enfants qui sont
entrein de courir, la chaleur.

4) Expliquez l'itinéraire des enfants dans la plaine. Soyez le plus précis possible (donnez le point de départ, la direction, le point d'arrivée).

les enfants commence leur départ comme dans
son case, la direction qu'ils suivent c'est
de la rivière. leur point d'arrivée c'était la
ville des termites.

5) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Une cage dorée
- La chaleur
- Les arbres de mon enfance
- Face à l'immensité
- La photo

Date : 10/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève C
----------	-------------------	----------	---------

- 6) Quel sentiment, selon vous, le narrateur adulte ressent-il (ne reprenez pas les mots du texte) ? Pourquoi et pour quoi ?

Selon moi le narrateur ressent de nostalgie car il se souvient des murs quand il était petite. Il dit " nous n'étions que des enfants, mais dans mon souvenir j'imagine que ces murs devaient être plus hauts qu'un homme adulte".

- 7) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Les couleurs présente dans le texte sont la fauve, le jaune, de la du soleil et de la chaleur. Le bleu du rivière. La couleur des arbres. Et les termitières de couleur rouge. Les formes dominantes sont les châteaux, les case (la maison).

- 8) A quoi ressemblent les termitières ?

Les termitières ressemblait à des châteaux. Il le décrit avec des long murs du couleur rouge, aux crêtes noircies par l'incendie, avec des remparts d'une ancienne citadelle.

- 9) A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ?

Le texte dit " nous n'étions que des enfants, mais dans mon souvenir j'imagine que ces murs devaient être plus hauts qu'un homme adulte", ça montre qu'il était un enfant à cette époque car il se rappelle de se moment là.

Date : 10/05/2021

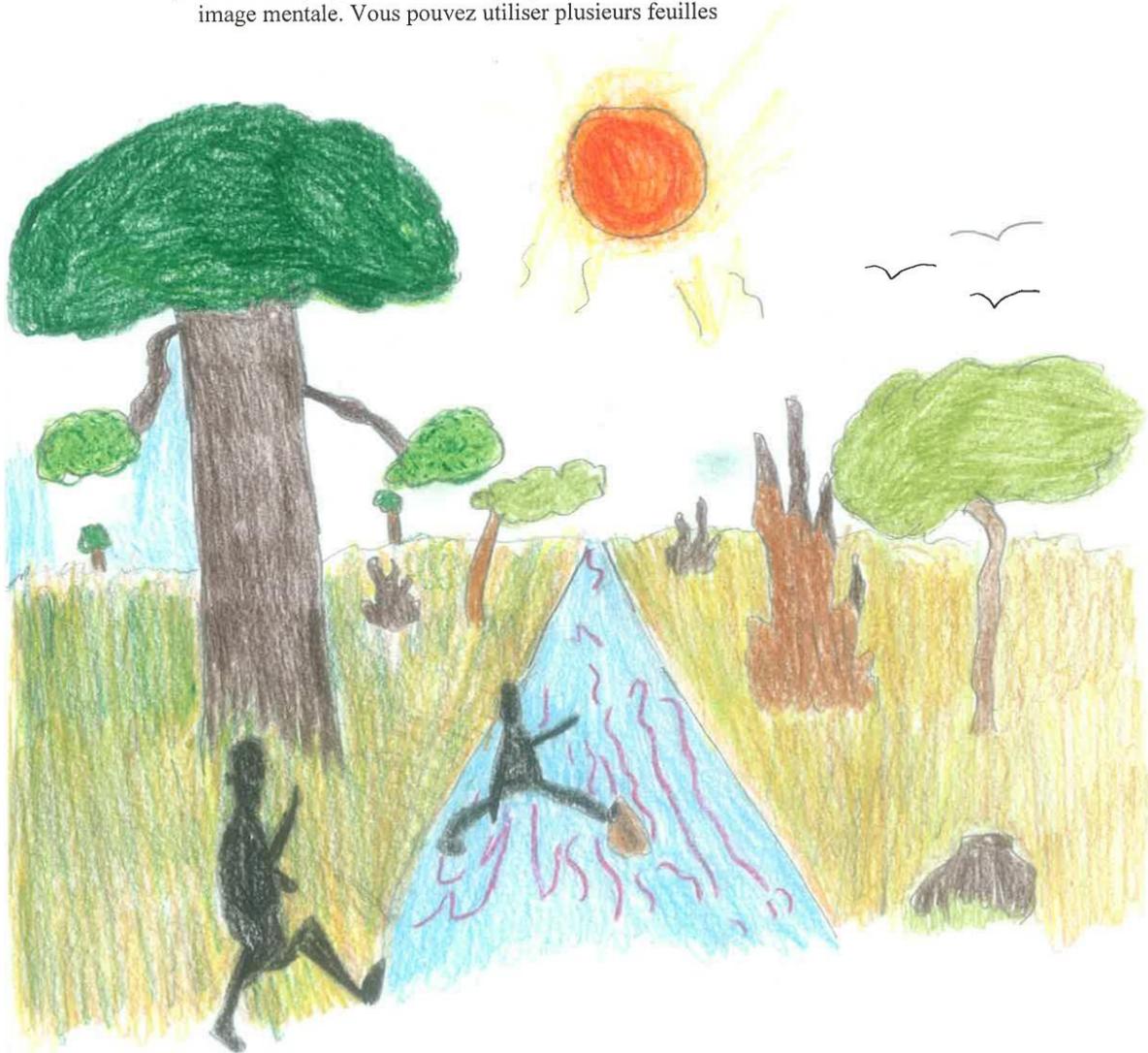
Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève D
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LE CLEZIO, J. M. G. (2004). L'Africain. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 48-49, ligne 81-112). Paris : Flammarion.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 10/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève D
----------	-------------------	----------	---------

2) Expliquez les deux temporalités présentes dans le texte.

Les deux temporalités sont celle de l'auteur quand il est petit et celle de l'auteur quand il est grand. Quand il est petit il était en Afrique, un souvenir que le narrateur plus grand semble de considérer très lointain; comme un rêve. Le narrateur explique que chaque fois qu'il voit des photos ou images d'Afrique il se rappelle de son enfance.

3) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ? Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations.

Le narrateur rappelle que son enfance en Afrique était (violente), on le sait parce que ses souvenirs sont très vivides de sensations:

- Courant violent
- Courir à perdre haleine
- Les herbes qui fouettaient les visages
- La chaleur de l'après-midi
- Animaux sauvages (pareil à)

4) Expliquez l'itinéraire des enfants dans la plaine. Soyez le plus précis possible (donnez le point de départ, la direction, le point d'arrivée).

Les enfants commencent à courir en partant de leur case vers la plaine jaune, en direction de la rivière Aïya. Ils courent dans les herbes hautes de la savane jusqu'à qu'ils ne voient plus leur case. Leur point d'arrivée c'est les termitières gigantesques.

5) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Une cage dorée
- La chaleur
- Les arbres de mon enfance
- ⊙ Face à l'immensité
- La photo

Date: 10/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève D
----------	-------------------	----------	---------

- 6) Quel sentiment, selon vous, le narrateur adulte ressent-il (ne reprenez pas les mots du texte) ? Pourquoi et pour quoi ?

Le Clésio idéalise son enfance, il écrit sur cette enfance en la traitant comme un rêve lointain de la réalité, comme dans un transe. Les descriptions oniriques des paysages et des sensations détachent ces souvenirs de la réalité, cependant c'est que de la nostalgie. Le narrateur est nostalgique de son enfance sauvage libre de préoccupations.

- 7) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Le jaune domine le paysage des plaines africaines car c'est la couleur de l'herbe. Le marron et le rouge sont aussi importants car ils symbolisent la base du fleuve et des termitières. Les formes sont irrégulières et pointues: les épines, les tours des termitières, l'herbe, les arbres droits etc.

- 8) A quoi ressemblent les termitières ?

Les termitières sont comparées aux charretons et aux forts à cause de leurs « tours » et « remparts ». Elles sont noires à cause des incendies et des jours de broule. Les crétes des tours étaient usées, par le temps comme si des oiseaux avaient becqueté.

- 9) A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ?

Le narrateur raconte l'histoire d'une perspective infantile; il décrit tout comme très grand, surtout les termitières qui étaient que la taille d'un adulte.

Date : 10.05.2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève E
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LE CLEZIO, J. M. G. (2004). L'Africain. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 48-49, ligne 81-112). Paris : Flammarion.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 10.05.2011

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève E
----------	-------------------	----------	---------

2) Expliquez les deux temporalités présentes dans le texte.

→ le passé et le présent

→ le passé: quand il était un petit garçon qn' courait dans la plaine fauve

→ le présent: il voit des images de l'Afrique et ressent un élan du cœur, il reconnaît la plaine

3) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ? Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations.

→ "courant violent qn' arrachait aux nœuds des mottes de boue rouge"

→ "pareils à des animaux sauvages sans nous arrêter"

→ "je ressens un élan du cœur"

→ "Les hautes herbes qn' fouettaient nos visages à hauteur des yeux"

→ "la chaleur de l'épave-midi"

4) Expliquez l'itinéraire des enfants dans la plaine. Soyez le plus précis possible (donnez le point de départ, la direction, le point d'arrivée).

les deux garçons partent de leur case vers la rivière. Ils passent les grands arbres, ils voyent les cotonniers et les acacias épineux. Ils passent la hôte des termites. (point d'arrivée)

5) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Une cage dorée
- La chaleur
- Les arbres de mon enfance

⊙ Face à l'immensité → le cœur sans s'arrêter dans la plaine fauve, tout est plus grand parce qu'il est petit.

Date : 10. 05. 2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève E
----------	-------------------	----------	---------

- 6) Quel sentiment, selon vous, le narrateur adulte ressent-il (ne reprenez pas les mots du texte) ? Pourquoi et pour quoi ?

Il a de la nostalgie vers son enfance ~~libérée~~ et surtout l'Afrique parce que il a un flashback de quand il était petit et il se rappelle de la liberté de l'Afrique et de courir dans la plaine fauve. Il avait pas des préoccupations.

- 7) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

→ la plaine fauve = couleur jaune tirant vers le rouge, le soleil (chaleur)
→ la tinte = bleu
→ les arbres = vert (aussi les acacias épineux)
→ la ville des kermises = rouge, noir (craie noire)
→ "couleurs sèches"

- 8) A quoi ressemblent les termitières ?

les termitières ressemblent à des murailles rouges aux crétes noires par l'aspect, comme les remparts d'une ancienne citadelle. Elles occupent une superficie aussi vaste qu'une ville et les murs sont très hauts.

- 9) A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ?

→ il a plus d'énergie et curiosité : il court dans la plaine comme un animal sauvage
→ il se rappelle que pour lui les murs des termitières étaient très hauts, il dit qu'ils font comme des murailles et plus hauts qu'un homme adulte.

Date : 10/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève F
----------	----------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

I.F. CLEZIO, J. M. G. (2004). L'Africain. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 48-49, ligne 81-112). Paris : Flammarion.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 10/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève F
----------	----------------------	----------	---------

2) Expliquez les deux temporalités présentes dans le texte.

Les deux temporalités présentes dans le texte sont le passé, c'est-à-dire l'enfance du narrateur et le présent, le narrateur aujourd'hui.

3) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ? Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations.

Le premier paragraphe est sous le signe de la violence des sensations car le narrateur décrit avec précision tous les sensations qu'il se rappelle d'avoir ressenties.
Les mots relatifs à la brutalité des sensations sont : courant violent, arrachait, grands arbres, hautes herbes, élan du cœur, chaleur.

4) Expliquez l'itinéraire des enfants dans la plaine. Soyez le plus précis possible (donnez le point de départ, la direction, le point d'arrivée).

- ① Courir dans la plaine vers la rivière
- ② Courir dans les hautes herbes.
- ③ De loin ils voyaient des énormes murs et châteaux.
- ④ Ils se rapprochaient jusqu'à se trouver devant la ville des termites.

5) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Une cage dorée
- La chaleur
- Les arbres de mon enfance
- **Face à l'immensité**
- La photo

Date : 10/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève F
----------	-------------------	----------	---------

- 6) Quel sentiment, selon vous, le narrateur adulte ressent-il (ne reprenez pas les mots du texte) ? Pourquoi et pour quoi ?

qu'il avait dans l'Afrique

Selon moi le narrateur adulte ressent de la nostalgie. Il se rappelle encore des sensations qu'il a vécu comme enfant et sent de la nostalgie pour cette liberté. Il dit que quand il voit des photos de l'Afrique il sent "un élan au coeur."

- 7) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

- Fauve (la plaine)
- Rouge (les mottes)
- Rouge sombre (pans de murs)
- Noir (crêtes)

- 8) A quoi ressemblent les termitières ?

- les termitières ressemblent à des châteaux et à des tours

- 9) A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ?

On voit que le narrateur était un enfant à cette époque car il le dit dans la ligne 108 : " nous n'étions que d'enfants !"

Date : 10 / 5 / 2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève G
----------	-------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LE CLEZIO, J. M. G. (2004). L'Africain. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 48-49, ligne 81-112). Paris : Flammarion.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles

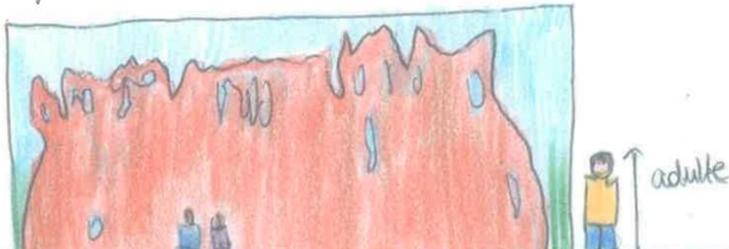
ligne 81 → 90



ligne 90 → 101



ligne 101 → 112



Date : 10/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève G
----------	-------------------	----------	---------

2) Expliquez les deux temporalités présentes dans le texte.

Dans le texte il y a deux temporalités : le présent et le passé. Le passé est l'histoire qu'il est entrain de raconter : " nous avons couru tout seuls dans la plaine fangeuse (...)" . Le présent est quand il raconte ce qu'il ressent maintenant, quand il regarde des images de l'Afrique : " Aujourd'hui encore, quand je vois des images de l'Afrique, (...)" .

3) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ? Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations.

Dans le premier paragraphe, on voit la violence des sensations car l'auteur décrit tout avec beaucoup de détails sensoriels : "plaine fangeuse", "courant violent", "de boue rouge", "de grands arbres au tronc très droit", "ombre légère", "nous courions presque sans nous arrêter", "à pleine haleine", "hautes herbes qui fouettaient nos visages", "je ressentais un élan du cœur", "la chaleur" et "pareils à des animaux sauvages".

4) Expliquez l'itinéraire des enfants dans la plaine. Soyez le plus précis possible (donnez le point de départ, la direction, le point d'arrivée).

- Ils courent près d'une rivière.
- Ils courent entre des hautes herbes, donc ils s'éloignent de la rivière.
- Dans la distance ils voient ... "un château" énorme.
- Ils s'approchent au château.
- Ils voient que c'est "la ville des termites".

5) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Une cage dorée
- La chaleur
- Les arbres de mon enfance
- Face à l'immensité
- La photo

→ métaphorique, pas seulement "la ville des termites", mais l'immensité des sensations aussi.

Date : 10/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève G
----------	-------------------	----------	---------

- 6) Quel sentiment, selon vous, le narrateur adulte ressent-il (ne reprenez pas les mots du texte) ? Pourquoi et pour quoi ?

Selon moi, je crois que l'auteur ressent un peu de la nostalgie. Il se rappelle des moments incroyables en Afrique et en même temps qu'il pense des souvenirs, il peut ressentir la même chose qu'il faisait quand il était petit : "(...) je portais un élan du cœur, (...), pareils à des animaux sauvages."

- 7) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

- jaune → "faune"
- rouge → "boue rouge", "murs rouge sombre"
- verte → "arbres", "cotonniers", "acacia épineux", "hautes herbes"
- noire → "crêtes noires"
- épineux → "acacia épineux", "deux crêtes noires", "bequets d'oiseaux"
- droit → "les fils"

- 8) A quoi ressemblent les termitières ?

Les termitières ressemblent une ville de maisons rouges, bequets d'oiseaux, déchiquetés, brûlés et très grands. Elles ont une air sèche et démodé.

- 9) A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ?

On peut voir qu'il était un enfant à cette époque grâce à sa façon très merveilleuse et surréaliste. De plus, il dit : "(...) j'imagine que ces murs devaient être plus hauts qu'un homme adulte, et certaines des tours devaient dépasser deux mètres". Ça peut dire qu'il était un enfant petit.

Date : 10 mai 2021

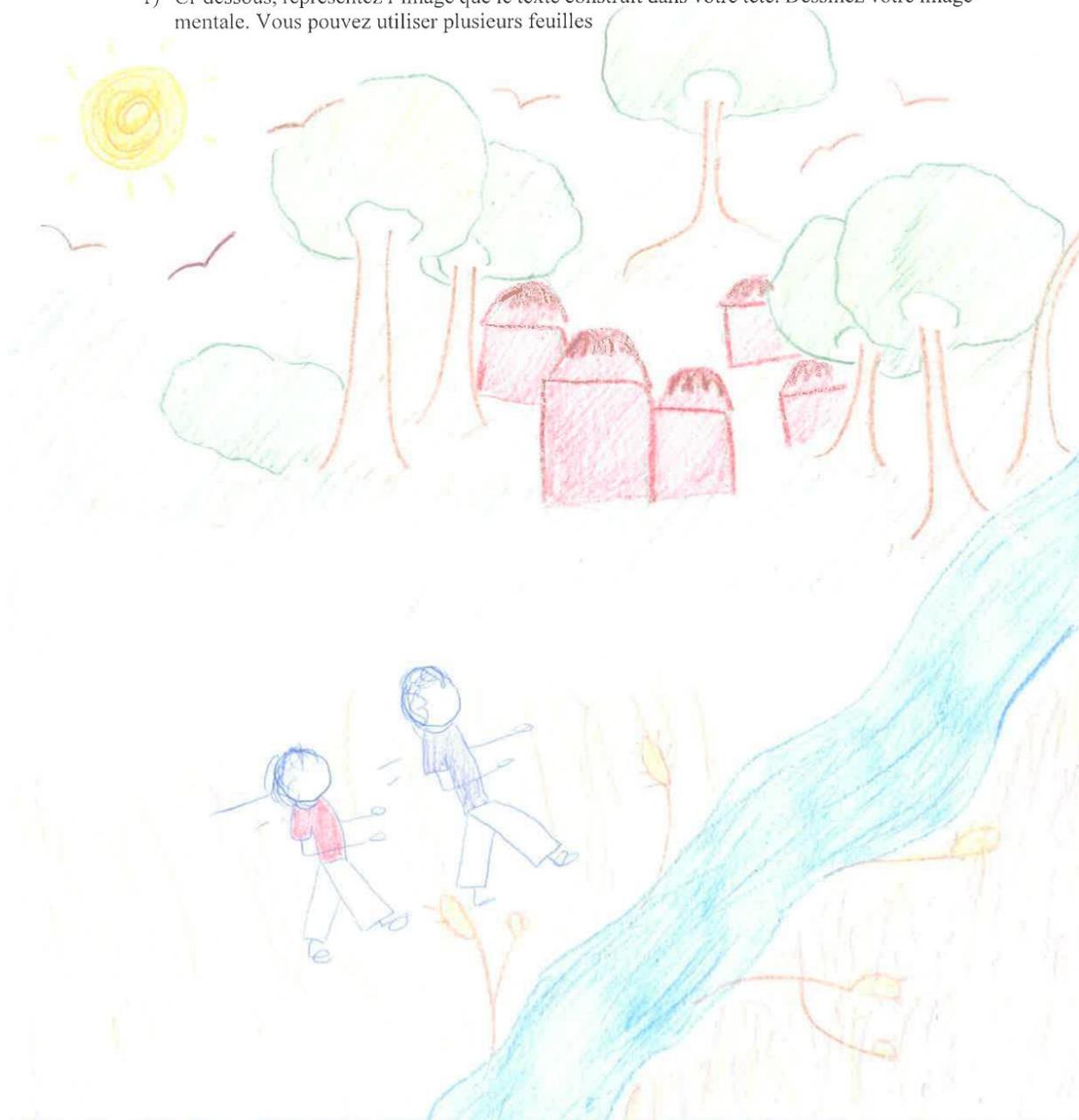
Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève H
----------	-------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LE CLEZIO, J. M. G. (2004). L'Africain. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 48-49, ligne 81-112). Paris : Flammarion.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 10 mai 2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève H
----------	-------------------	----------	---------

2) Expliquez les deux temporalités présentes dans le texte.

Dans le texte on peut voir deux temporalités différentes, la première c'est quand le narrateur était un enfant; quand il courait dans la plaine fauve, et l'autre c'est très courte mais c'est dans l'actualité; les pensées de le narrateur quand il se souvient de cette moments dans l'Afrique, car il dit: "dans mon souvenir j'imagine que ces murs devaient être plus haute", donc il raconte ses expériences dans le passé, mais il est déjà un adulte. Aussi: "Aujourd'hui encore quand je vois des images (...) je ressens un élan du cœur", ce qui nous montre cet double temporalité.

3) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ? Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations.

À mon avis, ce qui le premier paragraphe transmette c'est de la liberté, de la paix. Sont ça les sensations qui transmette pour l'espace où les actions se déroulent. Les paysages nous donne de la tranquillité; "des grands arbres"; "la plaine fauve"; "en direction à la rivière", et ce que les personnages faisaient, de la liberté: "nous courions sans presque nous arrêter", ainsi que la personnification utilisée: "pareils à des animaux sauvages", car ils sont l, sans préoccupations. Finalement, on peut sentir que sont des souvenirs, car il dit "je ressens un élan de cœur".
bonnes souvenirs

4) Expliquez l'itinéraire des enfants dans la plaine. Soyez le plus précis possible (donnez le point de départ, la direction, le point d'arrivée).

ils commencent à courir dans la plaine fauve, en direction de la rivière. Après, de loin en loin, il y avait des grands arbres; des cotonniers, des acacias... ils couraient sans s'arrêter, dans les hautes herbes qui fouettaient ses visages à hauteur de ses yeux. Au milieu de la plaine, il y avait des châteaux, et après, de loin en loin, les longs murs. Ça c'était l'itinéraire de le narrateur et son ami, donc ils partis de la plaine, et arrivait à les châteaux avec les côtes noircies par un incendie.

5) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- ⊙ Une cage dorée → car, normalement, des choses de couleur dorée sont très précieuses (ex. l'or) et, à mon avis, le narrateur se rappelle de
- La chaleur précieuse (ex. l'or) et, à mon avis, le narrateur se rappelle de
- Les arbres de mon enfance cette étape de son vie comme quel que chose
- Face à l'immensité précieuses, comme un cage des souvenirs de son enfance.
- La photo

Date : 10 mai 2021

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève H
----------	-------------------	----------	---------

- 6) Quel sentiment, selon vous, le narrateur adulte ressent-il (ne reprenez pas les mots du texte) ? Pourquoi et pour quoi ?

Le narrateur adulte, à mon avis, a de la nostalgie, car il raconte cette histoire avec des détails et des couleurs ~~très~~ vives. Aussi parce qu'il dit : "je ressens un élan de cœur", parce que c'étaient des ~~très~~ bons souvenirs. Il a de la nostalgie pour l'Afrique, et à son avis, car ils avaient ces ~~bons~~ souvenirs ensemble. Aussi parce qu'il décrit ce moment comme de la liberté pure, car il se compare avec des animaux sauvages.

- 7) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Aux commences de texte les couleurs dominantes sont le jaune et le rouge, quand il parle de pleine, ce qui nous fait penser aux documents de l'Afrique quand ils montrent la savane. Après, au même temps que l'histoire se déroule, les couleurs dominantes sont le vert et le marron, car il dit que c'est tout avec végétation, et, à la fin, le rouge et le noir, car il parle des châteaux avec des arêtes noircies par un incendie.

- 8) A quoi ressemblent les termitières ?

Les termitières ressemblent à

- 9) A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ?

On peut voir que le narrateur était un enfant à cette époque presque au final de texte, quand il dit : "les murs, les tours étaient plus hauts que nous". On pouvait le voir peut-être aussi quand il disait : "dont j'ai su plus tard qu'ils servaient à fournir les planchers d'acajou des pays industriels", c'est qui nous fait penser qu'il était trop petit pour comprendre des choses autour il

Date : 10.05.21

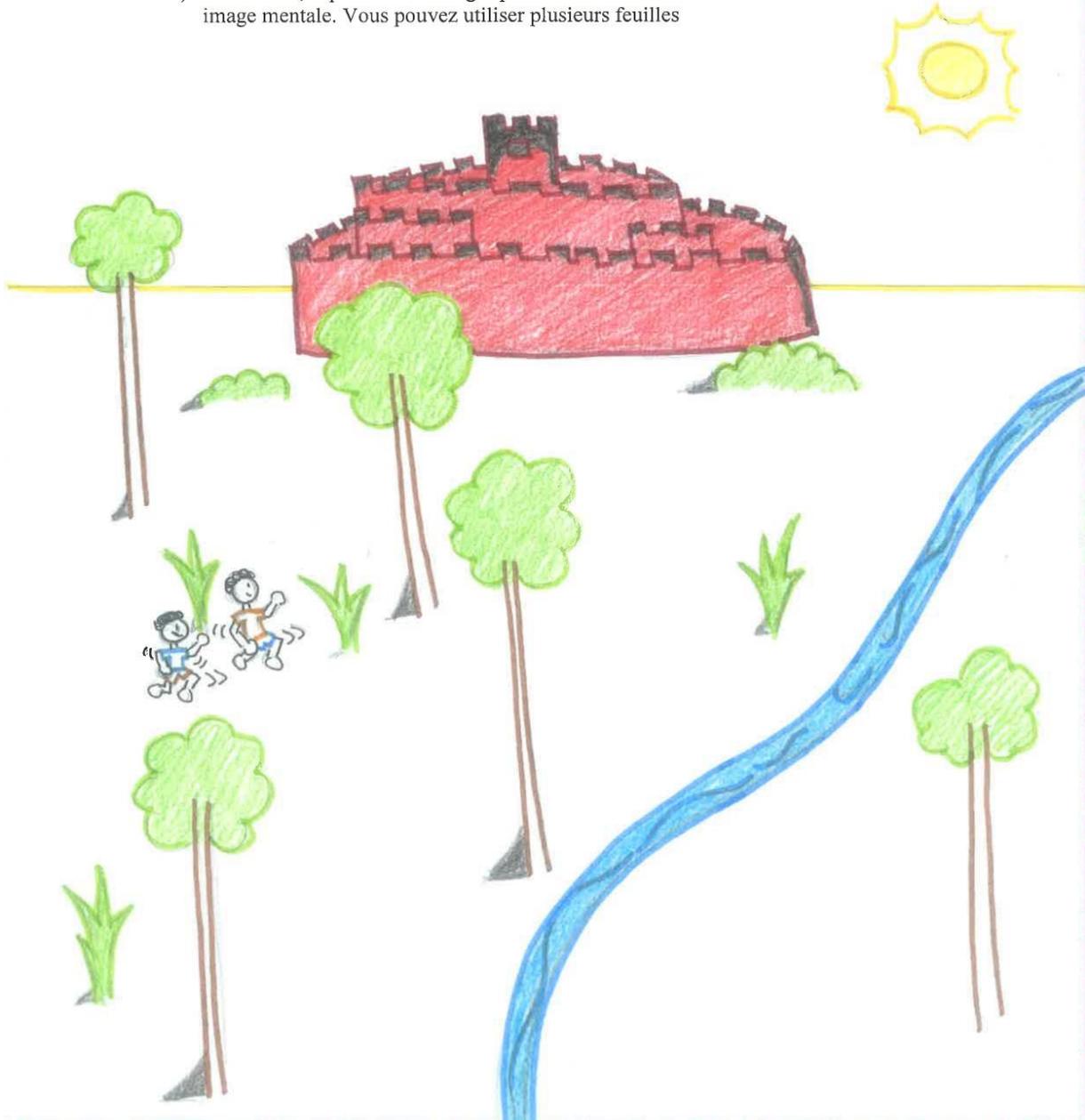
Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève I
----------	-------------------	----------	---------

Compréhension littéraire

Enfances d'ici et d'ailleurs

LE CLEZIO, J. M. G. (2004). L'Africain. Dans *Enfances d'ici et d'ailleurs* (p. 48-49, ligne 81-112). Paris : Flammarion.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 10.05.21

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève I
----------	-------------------	----------	---------

2) Expliquez les deux temporalités présentes dans le texte.

Il y a deux temporalités : le présent et le passé. D'une part il y a le présent de l'adulte qui se rappelle de son enfance et qui a une mémoire que exagère quelques éléments de son passé à cause du temps. D'une autre part, il y a le passé, quand la voix narrative était un enfant. Tout était immense pour l'enfant puis qu'il était plus petit de taille.

3) En quoi le premier paragraphe est-il sous le signe de la violence des sensations ?
Notez les mots relatifs à la brutalité des sensations.

Le premier paragraphe présente la violence du paysage puisque quelques éléments, ^{par exemple} le courant de la rivière, ^{soit} est décrit comme violent ou personnifié en faisant des actions violentes : « courant violent qui arrachait » « herbes qui fouettaient nos visages ». Il y a aussi la notion de violence des enfants parce qu'ils actuaient « pareils à des animaux sauvages ». Cette violence sont en lien avec la liberté de l'Afrique.

4) Expliquez l'itinéraire des enfants dans la plaine. Soyez le plus précis possible (donnez le point de départ, la direction, le point d'arrivée).

Les enfants sont sorti de leur case. Puis, ils sont couru dans la plaine en direction de la rivière. Ils regardent des grands arbres, des cotonniers et des acacias. Ils commençant à perdre haleine pendant que des herbes les fouettent leur visages mes ils n'arrêtaient pas de courir. Quand ils ne peuvent plus voir leur case, ils observent des châteaux au milieu de la plaine. Ils arrivent aux termitières.

5) Si vous deviez donner un titre au texte lequel choisiriez-vous ? Entourez.

- Une cage dorée
- La chaleur
- Les arbres de mon enfance
- Face à l'immensité
- La photo

Date : 10.05.21

Classe A	Dispositif dessin	Enfances	Elève I
----------	-------------------	----------	---------

- 6) Quel sentiment, selon vous, le narrateur adulte ressent-il (ne reprenez pas les mots du texte) ? Pourquoi et pour quoi ?

Selon moi, le narrateur ressent de la nostalgie parce que l'Afrique est le trésor qu'il garde dans la mémoire puisque son expérience dans cet endroit est la première fois qu'il se connaît la liberté. C'est pour cette raison qu'il a des sensations violentes vers son enfance parce que c'est une étope de sa vie qui lui a marqué beaucoup.

- 7) Quelles sont les couleurs et les formes dominantes dans le texte ? Justifiez par les mots du texte.

Les couleurs dominantes dans le texte sont le fauve et le rouge et les formes dominantes sont des formes grandes et de tailles ou immenses. Par exemple, il y a des «grands arbres», «hautes herbes» et les murailles des châteaux «occupaient une superficie aussi vaste qu'une ville». En relation avec les couleurs, la plaine est fauve et les châteaux ont des murs rouge sombre.

- 8) A quoi ressemblent les termitières ?

Les termitières ressemblent aux murs des châteaux situés au milieu de la plaine, dont les murs semblaient avoir des sommets bequetés par des oiseaux et qui étaient très hautes.

- 9) A quoi voit-on que le narrateur était un enfant à cette époque ?

On peut voir que le narrateur était un ^{enfant} à cette époque par la violence, l'énergie, la capacité d'impression et l'imagination du personnage. Le narrateur se compare avec un animal sauvage qui voit tout dans des dimensions énormes et qui profite de sa liberté.

LXV

Les deux porteurs trouvèrent Colin qui les attendait dans l'entrée de l'appartement. Ils étaient couverts de saleté, car l'escalier se dégradait de plus en plus, mais ils avaient leurs vieux habits et n'en étaient pas à une déchirure près. On voyait, par les trous de leurs uniformes, les poils rouges de leurs vilaines jambes noueuses et ils saluèrent Colin en lui tapant sur le ventre, comme prévu au règlement des enterrements pauvres.

L'entrée ressemblait maintenant à un couloir de cave, ils baissèrent la tête pour arriver à la chambre de Chloé. Ceux du cercueil étaient partis, on ne voyait plus Chloé mais une vilaine boîte noire marquée d'un numéro d'ordre et toute bosselée. Ils la saisirent, et s'en servant comme d'un bélier, la précipitèrent par la fenêtre, on ne descendait les morts à bras qu'à partir de cinq cents doublezons. C'est pour cela, pensa Colin, que la boîte a tant de bosses ; et il pleura parce que Chloé devait être meurtrie et abîmée ; il songea qu'elle ne sentait plus rien et pleura plus fort ; la boîte fit un

fracas sur les pavés et brisa la jambe d'un enfant qui jouait à côté, on le repoussa contre le trottoir, et ils la hissèrent sur la voiture à morts, c'était un vieux camion peint en rouge et un des deux porteurs conduisait.

5 Très peu de gens suivaient le camion, Nicolas, Isis et Colin, et deux ou trois qu'ils ne connaissaient pas ; le camion allait assez vite ; ils durent courir pour le suivre ; le conducteur chantait à tue-tête ; il ne se taisait qu'à partir de deux cent cinquante dou-

10 blezons.

Devant l'église, on s'arrêta, et la boîte noire resta là pendant que tous entraient pour la cérémonie. Le Religieux, l'air renfrogné, leur tournait le dos et commença à s'agiter sans conviction, Colin restait debout

15 devant l'autel, il leva les yeux : devant lui, accroché à la paroi, il y avait Jésus sur sa croix, il avait l'air de s'en- nuyer et Colin lui demanda :

— Pourquoi est-ce que Chloé est morte ?

— Je n'ai aucune responsabilité là-dedans, dit Jésus.

20 Si nous parlions d'autre chose.

— Qui est-ce que cela regarde ?... demanda Colin.

Ils s'entretenaient à voix très basse et les autres n'entendaient pas leur conversation.

— Ce n'est pas moi, en tout cas, dit Jésus.

25 — Je vous avais invité à mon mariage, dit Colin.

— C'était réussi, dit Jésus. Je me suis bien amusé.

Pourquoi n'avez-vous pas donné plus d'argent cette fois-ci ?

Annexe XIII : Corpus dispositif classique *l'Écume des jours*, les porteurs

Date : Lundi 3 mai

Classe A	Dispositif classique	Vian	Elève A
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 323-324.

1) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

- Que ~~colin~~ les porteurs étaient couverts de saleté.
- Ils sauvèrent Colin en lui tapant sur le ventre.

2) Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez.

La dégradation de l'appartement de Colin montre comment sa vie va à ~~degrader~~ ^{revenir} après la mort de Chloé. Il aura perdu ^à l'amour de sa vie donc il va se sentir incomplet.

3) Quel est le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe ?

Les deux porteurs sauvèrent à Colin en lui tapant sur le ventre. Selon le premier paragraphe c'est un règlement des enterrements pauvres.

4) Que vont transporter les « porteurs » ?

Les porteurs vont transporter le corps de Chloé. Au début du deuxième paragraphe ils ~~montrent~~ (porteurs) donnent une symbole de respect à la personne qui vient de mourir. (la scène du couloir)

5) Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ?

À mon avis, le premier détonnante qui m'a lancé à cette conclusion c'est quand les deux porteurs ont décider de frapper à Colin pour ~~lui donner~~ ^{lui donner} ses condoléances.
exprimer ses

Date :

6) Expliquez l'itinéraire des porteurs pour arriver à la chambre de Chloé.

Les porteurs baissent leurs têtes dans le couloir chez Colin, pour rendre des respects. Après ils vont la plonger par la fenêtre parce qu'ils qu'elle ne valait plus cinq cents doubloons. Après ils ont laissé l'épousset contre le trottoir pour la hisser sur la voiture à morts.

7) En quoi Chloé est réduite à son corps pour Colin ? Expliquez.

~~À cause de sa mort, Chloé était~~
~~par Colin, Chloé a perdu tout sa beauté.~~

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans l'ensemble du texte ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
- rouges - noire	poils rouges de leurs vilaines Elle n'était pas ainsi belle dans la boîte noire.

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (Chloé, l'attitude des porteurs etc...).

- 1) Chloé devait être meurtrie et abîmée.
- 2) La précipitent par la fenêtre.
- 3) Elle ne satisfait pas leur valeur économique.
- 4) La hisserent sur la voiture à morts.

La déshumanisation de Chloé est plus que visible.

10) Que pensez-vous de l'expression « voiture à morts » ?

Il ne semble que l'expression « voiture à morts » veut signifier qu'il a ainsi des morts qu'il faut les laisser n'importe où.

Date : Lundi 3 mai, 2021

Classe A	Dispositif classique	Vian	Elève B
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 323-324.

1) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe. ^{rare} "poils rouge"

"l'escalier se dégradait", "les trous de leurs uniformes", "leurs
vitraines jantes noueuses", "en lui tapant ~~de~~ sur le ventre",
"enterrements pauvres"

2) Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez.

L'appartement est en train de se dégrader (l'escalier)
et de retressir (les porteurs doivent baisser la tête
pour arriver à la chambre). Tout est sol et sans
beaucoup de lumière. (représente les effets de la
mort de Chloé).

3) Quel est le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe ?

comme partir au règlement des "enterrements pauvres",
les porteurs tapent Colin sur le ventre.

4) Que vont transporter les « porteurs » ?

une boîte noire marquée d'un numéro d'ordre et
toute bosselée. Ils la précipiteront par
la fenêtre, (Chloé est dans la boîte).

5) Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ?

L'indifférence des porteurs, la violence de la jetée
par la fenêtre, Chloé qui est "meurtrie et abîmée"
et le concept de la voiture à mort indique que la
scène qui suivra va être très cruelle et irée.

Date :

6) Expliquez l'itinéraire des porteurs pour arriver à la chambre de Chloé.

Les porteurs doivent monter l'escalier qui se dégradait, taper le ventre de Colin, passer le couloir qui ressemblait un cave et baisser la tête pour arriver à la chambre de Chloé.

7) En quoi Chloé est réduite à son corps pour Colin ? Expliquez.

Chloé est déjà morte mais son corps souffre des violences excessives aux mains de porteurs. Quand elle était précipitée par la fenêtre, Colin commence à pleurer en la voyant imaginant meurtrie et abîmée. Il songea qu'elle ne sentait plus rien physiquement mais il ne pense pas à sa dignité.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans l'ensemble du texte ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
Rouge Noire	<u>Rouge</u> : " les poils rouges de leurs vilaines jambes noires. " " c'était un vieux camion peint en rouge " <u>Noire</u> : " une vilaine boîte noire "

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (Chloé, l'attitude des porteurs etc...).

Chloé est dans une boîte noire marquée d'un numéro, donc elle est privée de son identité. Le narrateur parle d'un "enterrement pauvre" pour montrer la superficialité. Aussi, la violence et manque de respect vers le cadavre de Chloé montre à quel point elle est déshumanisée. Dans le roman, l'argent détermine la dignité et le valeur de chaque personne.

10) Que pensez-vous de l'expression « voiture à morts » ?

L'expression "voiture à mort" montre comment cette société est désensibilisée aux morts. C'est une voiture qui porte des cadavres d'un lieu à autre mais elle représente la mort aussi. Elle est rouge et vieux qui symbolise la brutalité et manque d'attention qui reçoivent les morts.

Date : 3/5/2021

Classe A	Dispositif classique	Vian	Elève C
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 323-324.

1) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

les porteurs étaient couverts de saleté, ^{→ raris} les habits sont vieux et à une déchirure près. De plus leurs uniformes avait des trous, les poils rouge de leur vilaines jambes.

2) Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez.

Le couloir ressemblait à un cave. La chambre aussi devenait plus petite, il y avait de plus un manque de lumière. Tout devenait plus sombre et noir.

3) Quel est le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe ?

^{→ doit la rendre} Ils saluèrent Colin en lui tapant sur le ventre. car c'est prévu pour une homme qui paye pour un enterrement pauvre.

4) Que vont transporter les « porteurs » ?

une vilaine boîte noire marquée d'un numéro d'ordre et toute bosselée. Transporter le corps de Chloé.

5) Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ?

Tout est très violente, comme c'est une enterrement des pauvres tout en plus obscure. Par exemple ils transport pas la boîte par les escalier, c'est par la fenêtre. Colin pleure parce que il dit "Chloé devait être meurtre et abimée" a cause des hommes.

Date : 3/5/2021

→ bruyants.

6) Expliquez l'itinéraire des porteurs pour arriver à la chambre de Chloé.

Les porteur devait baissèrait la tête pour arriver à la chambre de chloé.

7) En quoi Chloé est réduite à son corps pour Colin ? Expliquez.

Chloé devait être meurtrie et abimée, il s'ongea qu'elle ne sentait plus rien et pleura. Pour colin c'est seulement un corps.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans l'ensemble du texte ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
rouge noire	camion morte / cave / boîte

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (Chloé, l'attitude des porteurs etc...).

- L'enterrement n'a pas de respect. Les porteur lance la boîte noire par la fenêtre. Ils ont brisé la jambe d'un enfant. Ils utilise des mots désagréable comme "voiture à morts." la présence des hommes c'est pas professionnel, leur uniforme c'est pas propre. Et aussi l'argent à cause de leur pauvreté, a du voir comment les homme lance la boîte par la fenêtre. Tout est lié a la déshumanisation.

10) Que pensez-vous de l'expression « voiture à morts » ?

Je pense que c'est pas un term respectueuse. c'est une mot très désagréable d'utiliser pour faire référence à une personne qui est mort. c'est comme si chloé n'a pas d'importance.

Date 03/05/2021

Classe A	Dispositif classique	Vian	Elève D
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 323-324.

1) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

- La dégradation des escaliers
- Les vilaines jambes noueuses
- Comme les porteurs ont calmé Colin
- Les habits des porteurs qui sont sales et vieux
- Les « enterrements des pauvres »

2) Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez.

L'appartement de Colin est étroit et devient sombre main à main que l'histoire progresse. Ici il est décrit comme une cave qui est étroite et obscure en plus la notion du « creusement » peut aussi être appliquée à l'appartement. Les escaliers sont aussi « dégradés » comme Colin.

3) Quel est le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe ?

Une salutation étrange qui ~~consiste~~ consistait en taper le ventre de Colin. C'est l'équivalent de serrer la main.

4) Que vont transporter les « porteurs » ?

Le cercueil qui contient le corps décédé de Chloé

5) Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ?

À cause de la manque d'argent les porteurs ne vont pas porter le cercueil à main et descendre les escaliers et donc ils lancent la boîte par la fenêtre sans un minimum de respect pour le décédé et pour Colin. En plus le cercueil casse la jambe d'un enfant, qui est traité comme une marchandise. Ces éléments de négligence envers le souffrance humaine indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique.

Date :

6) Expliquez l'itinéraire des porteurs pour arriver à la chambre de Chloé.

Les porteurs arrivent chez Colin couverts de saleté apparemment à cause de la dégradation de l'escalier. Ils saluent Colin en lui tapant le ventre, puis après à cause de l'abaissement du plafond ils baissent la tête, prennent le cercueil de Chloé et le lancent par la fenêtre.

7) En quoi Chloé est réduite à son corps pour Colin ? Expliquez.

Colin est plus préoccupé que le cadavre de Chloé soit abîmée que que sa femme soit morte. Il est aussi mécontent de la condition du cercueil.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans l'ensemble du texte ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
Noir	- saleté, le cercueil, l'obscurité de l'appartement
Rouge	boils des porteurs, sang, le camion
	le noir et le rouge sont les couleurs de la mort et la violence

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (Chloé, l'attitude des porteurs etc...).

Les porteurs se comportent complètement indifférents envers Chloé et Colin. Le cercueil de Chloé est décrit comme une vilaine boîte et en plus elle est marquée par un numéro d'ordre et pas par son nom. Le service basique de transport n'est pas offert sans paiement et donc le cercueil est traité comme un sac de poubelle. L'enfant dont la jambe est brisée vient ignorer et finalement le véhicule responsable de transporter le cercueil c'est qu'un vieux camion.

10) Que pensez-vous de l'expression « voiture à morts » ?

Cette expression est hautement déshumanisatrice. Elle semble objectifier les morts et de les traiter comme une marchandise ou un objet qui a besoin d'un véhicule pour la transporter.

Date :

Classe A	Dispositif classique	Vian	Elève E
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 323-324.

1) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

les païs rouges des vieilles jambes boueuses des deux porteurs, le fait que les porteurs saluent Colin en lui tapant sur le ventre (sa femme est morte et ils sont pas des amis de Colin), le fait qu'ils sont couverts de saleté et les trous de leurs uniformes, l'escalier qui se dégrade de plus en plus.

2) Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez.

l'appartement de Colin est devenu très petite et humide avec la maladie de Chloé. C'est comme un mariage. Tout s'est terni et dégradé. Il y a pas de luminosité et Nicolas s'est devenu plus noir très rapidement. L'entrée est comme un couloir de cave et on doit baisser la tête pour arriver à la chambre de Chloé.

3) Quel est le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe ?

les deux porteurs saluent Colin en lui tapant sur le ventre parce que c'est le prévu au règlement des enterrements pauvres. le rituel social devrait être très correct et respectueux parce c'est une enterrement mais s'il y a pas d'argent pour payer l'église, les porteurs sont très malouques. ça montre la supériorité de l'église.

4) Que vont transporter les « porteurs » ?

la noire boîte noire avec ~~sur~~ le corps de Chloé à l'intérieur.

5) Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ?

les porteurs sont pas respectueux, ils font pas le condoléances et ils sont très hâtives avec la boîte noire avec le corps de Chloé à l'intérieur. c'est une attitude très cruelle.

Date :

6) Expliquez l'itinéraire des porteurs pour arriver à la chambre de Chloé.

Ils vont entrer dans la maison de Colin, passer par l'entrée qui semble maintenant à un couloir de cave et ils baissent la tête pour arriver à la chambre de Chloé. Avant d'entrer dans la maison, ils sont passés par l'escalier qui se dégradait de plus en plus et dans l'entrée de l'appartement ils sautent Colin.

7) En quoi Chloé est réduite à son corps pour Colin ? Expliquez.

Chloé est morte et maintenant il y a seulement son corps parce que les porteurs ont utilisé la boîte noire où elle est très violemment. Colin pense qu'elle devrait être morte et abandonnée et il songe qu'ils ne sentent plus rien. Chloé est déshumanisée et elle est pas considérée une personne par les porteurs mais comme une objet sans âme.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans l'ensemble du texte ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
→ rouge → noir	→ "les pois rouges" ; "nœux camion peint en rouge" → "une vieille boîte noire" "en rouge"

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (Chloé, l'attitude des porteurs etc...).

→ La superficialité de l'église qui offre pas un enterrement normal et il y a pas d'argent.
→ le niveau social des porteurs et la façon comment ils portent Chloé : ils la précipitent par la fenêtre : la violence

10) Que pensez-vous de l'expression « voiture à morts » ?

L'expression "voiture à morts" sert pour montrer à le lecteur que l'église a pas une voiture normale pour ceux qui payent moins d'argent. Ils sont pas considérés comme des personnes. C'est un vrai camion. Ça montre la décadence.

Date : 3/05/2021

Classe A	Dispositif classique	Vian	Elève F
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Ecume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 323-324.

1) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

^{→ rare}
- La dégradation des escaliers
- La couleur des poils des jambes des deux porteurs
- La manière dont laquelle ils saluent Colin, en lui tapant sur le ventre

2) Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez.

L'appartement de Colin est un espace corsive et obscur. Les escaliers sont en train de se dégrader et on compare ~~le couloir~~ l'entrée avec un couloir de cave. L'appartement devient un espace oppressant et étouffant.

3) Quel est le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe ?

Le rituel social qui est présenté dans le 1^{er} paragraphe est la salutation des porteurs à Colin qui était en train de les attendre. Ils saluent Colin en lui tapant sur la ventre car cela est le protocole pour les enterrements pauvres.

4) Que vont transporter les « porteurs » ?

Les porteurs vont transporter le cercueil / la boîte ou se trouve le cadavre de Chloé.

5) Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ?

Il y ont des nombreuses éléments qui nous indiquent qu'on va assister à une scène cruelle et ironique. Premièrement la manière dont laquelle les porteurs saluent Colin est très insensible. Deuxièmement le fait qu'ils lancent la boîte avec Chloé par la fenêtre parceque Colin n'a pas payé 500 doublézons. La scène est très brusque et ironique, elle manque d'humanité.

Date: 3/05/2021

6) Expliquez l'itinéraire des porteurs pour arriver à la chambre de Chloé.

Afin d'arriver à la chambre de Chloé les porteurs ont dû baisser leur tête car l'entrée avait diminué et maintenant elle rassemblait le couloir d'une cave.

7) En quoi Chloé est réduite à son corps pour Colin ? Expliquez.

Quand les porteurs la jettent par la fenêtre Colin pense seulement aux conséquences physiques du corps de Chloé comme qu'elle va être abîmée. Colin ne pense pas à la dignité de Chloé mais seulement à son corps.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans l'ensemble du texte ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
rouge	les poils des jambes des porteurs
noir	la boîte de Chloé
rouge	"la voiture à morts" / vieux camion

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (Chloé, l'attitude des porteurs etc...).

① Chloé est seulement vu comme un corps de la perspective de Colin.

② Les porteurs sont très brusques et peu empathiques. Ils jettent son cadavre dans une vieille boîte par la fenêtre. Le fait que la boîte était marquée avec un numéro montre la déshumanisation car ils classifient Chloé comme un numéro.

10) Que pensez-vous de l'expression « voiture à morts » ?
De mon point de vue l'expression "voiture à morts" est extrêmement dénigrant, c'est clair que cela est ironique et humoristique, mais une autre fois cela est un exemple de la manque d'humanité et empathie dans le texte.

Date : 3/5/2021

Classe A	Dispositif classique	Vian	Elève G
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Ecume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 323-324.

- 1) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

→ staro
Selon moi, les éléments qui me semblent insolites sont les suivants : la palette des porteurs, l'escalier qui se dégrade, l'uniforme vieux (avec des trous) et le salme qu'il faut à Colin (ils lui frappent sur le ventre).

- 2) Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez.

On peut voir que l'appartement de Colin se dégrade, le couloir de Colin se refermerait à une cave et l'appartement se rétrécit.

- 3) Quel est le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe ?

Le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe est ^{celui} de taper le ventre d'un prochain du mort.

- 4) Que vont transporter les « porteurs » ?

Les porteurs vont transporter le cercueil de Colin avec elle dans ~~le~~ jusqu'au cimetière.

- 5) Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ?

Les éléments qui indiquent qu'on va assister à une scène cruelle et ironique sont les actions violentes, sans tact, des porteurs. Par exemple, ils entraînent le cercueil comme un bœuf pour ouvrir une porte.

Date : 3/5/21

→ trayecto / chemin

6) Expliquez l'itinéraire des porteurs pour arriver à la chambre de Chloé.

Les porteurs ont dû passer la tête pendant qu'ils marchent ~~sur~~ dans un cercueil qui contenait une cave, jusqu'à arriver à la chambre de Chloé

7) En quoi Chloé est réduite à son corps pour Colin ? Expliquez.

Chloé est réduite à son corps pour Colin, car quand les porteurs lancent le cercueil par la fenêtre, il pleure car il pense qu'elle (son corps) sera meurtrie et abîmée.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans l'ensemble du texte ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
① ROUGE	① "[...] les poils rouges [...]" "[...] un vieux camion peint en rouge [...]"
② NOIR	② "[...] une vieille boîte noire [...]"

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (Chloé, l'attitude des porteurs etc...).

On peut voir ~~la~~ déshumanisation grâce aux suivantes éléments :

- La attitude des porteurs (pas de respect)
- Le cercueil est bousillé et abîmé (pas de respect ni tacte)
- Ils lancent le cercueil par la fenêtre (pas de tacte)
- Le cercueil brisa la jambe d'un enfant qui jouait
- Ils transportent à Chloé dans un camion peint en rouge

10) Que pensez-vous de l'expression « voiture à morts » ?

Clairément, "la voiture à morts" est très déshumanisante pour le décès. Dans notre société, la mort est quelque chose très délicat, donc ce n'est pas normal ~~de~~ lancer un corps dans une voiture, par une fenêtre. On a beaucoup ~~de~~ respect pour la mort.

Date :

Classe A	Dispositif classique	Vian	Elève H
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 323-324.

1) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

ce qui me semble insolite c'est la manière de saluer de porteurs : "ils saluèrent Colin en lui tapant sur le ventre" car c'est ne pas la manière habituelle de le faire. Aussi les vêtements et l'impression que les porteurs donne, car c'est très dégradant : "ils étaient couverts de saleté"; "les poils rouges de leurs vilaines jambes noueuses".

2) Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez.

on peut voir que l'appartement de Colin se trouve dans un état très mauvaise : "l'escaier se dégradait de plus en plus"; "l'entrée ressemblait à un couloir de cave"; "ils baïssèrent la tête pour arriver à la chambre de Chloé". Tout ça donne une sensation d'angoisse car on imagine un endroit très petit et avec saleté pour tout la place, ce qui pour moi, d'une manière montre la tristesse et pauvreté de Colin, car normalement, on traite bien où nous habite.

3) Quel est le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe ?

Le rituel social présenté c'est, je pense, quand on accueille quelqu'un chez nous, c'est à dire, le recevoir.

4) Que vont transporter les « porteurs » ?

Les porteurs vont transporter le corps de Chloé, car elle est mort, dans le cercueil.

5) Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ?

A mon avis, on peut imaginer qu'on va assister à une scène comme ça le commence; on peut voir comme les porteurs traite le corps de Chloé, et comme tout c'est délimité par l'argent, sans importance que c'est un moment très dur et qui il doit traité avec respect, donc comme les porteurs prendre le corps et le précipitent par la fenêtre, la peu considération que à le conducteur...

Date :

6) Expliquez l'itinéraire des porteurs pour arriver à la chambre de Chloé.

Ils la prenaient et précipitèrent par la fenêtre en dans le cercueil. Après, ils la repoussa contre le trottoir, et la laissèrent sur la voiture à morts. Des amis et familiers suivaient le camion, maintenant que le conducteur a été vite et chanté.

7) En quoi Chloé est réduite à son corps pour Colin ? Expliquez.

On peut voir que pour Colin c'est seulement le corps de Chloé qui existe car quand il parle avec dieux, il est très indigne par ça. Il ne voit pas plus loin de le corps, et ne pense pas à son âme.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans l'ensemble du texte ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
• Rouge	• "Les poils rouges"; "un vieux camion peint en rouge".
• Noir	• "la boîte noir"; "une vraie boîte noir".
• Couloir de cave	• "l'entrée ressemblait maintenant à un couloir de cave".

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (Chloé, l'attitude des porteurs etc...).

Pour moi quelque chose qui montre très bien la déshumanisation c'est l'importance qu'ils le donne à l'argent, et comme si Colin ne paye pas, Chloé ne pourrait avoir un funérail digne, et aussi quand le conducteur chante et n'espère pas pour les vivants donc ils doit courir pour le suivre.

10) Que pensez-vous de l'expression « voiture à morts » ?

À mon avis, c'est un mot très direct et crade. Dans notre société on sommes habitués à ne parler de certain choses ou de ne mentionner pas certains mots parce qu'ils sont très direct mais, si on pense, on réaliseraient que, vraiment, c'est un voiture à morts, car il porte le corps de les personnes mortes aux cimetière. Donc oui, et je ne suis pas habitué à écouter les choses comme ça mais c'est simplement la vérité, et de l'écouter ne devrait pas nous impressionner.

Date :

Classe A	Dispositif classique	Vian	Elève I
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Ecume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 323-324.

1) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

« Les ^{deux} porteurs [...] couverts de saleté [...] avaient leurs vieux habits. » « On voyait, par les trous de leurs uniformes, les poils rouges de leurs vilains jambes noueuses. » « ils saluèrent Colin en lui tapant sur le ventre [...] prévu au règlement des enterrements pauvres ».

2) Que remarquez-vous par rapport à l'espace de l'appartement de Colin ? Expliquez.

L'appartement est retreci. Au fil que la maladie de Chloé progresse, l'appartement se fait plus petit car ça représente la manque d'air et de vie. En plus, l'appartement était carré au début mais il se tourne circulaire et moins lumineux, comme une cave.

3) Quel est le rituel social qui est présenté dans le premier paragraphe ?

Dans le premier paragraphe, les porteurs saluent Colin en lui tapant sur le ventre parce qu'il est pauvre. C'est un contraste avec le mariage entre Colin et Chloé car ils étaient riches et donc les personnes les traitaient mieux.

4) Que vont transporter les « porteurs » ?

Les porteurs vont transporter le cercueil noir et bosselé marqué d'un numéro d'ordre ou reste le corps de Chloé.

5) Quels sont les éléments qui indiquent que le lecteur va assister à une scène cruelle et ironique ?

Premièrement, les porteurs sont habillés avec des vieux habits qui sont déchirés et saluent de manière comique à Colin. Puis, les porteurs jettent le cercueil par la fenêtre car ils ne sont pas payer pour le descendre proprement par les escaliers. Finalement, ils montent le cercueil dans une "voiture a morts" qui est rouge et vieille, ce qui donne l'impression que Chloé n'est pas digne dans enterrement normal.

Date :

6) Expliquez l'itinéraire des porteurs pour arriver à la chambre de Chloé.

~~Ils rentre par la porte et~~ ^{Ils} montent les escaliers qui se dégradent de plus en plus et rentre par la porte. Donc, ils rentre dans un couloir de cave et pour arriver a la chambre de Chloé, ils baissèrent la tête.

7) En quoi Chloé est réduite à son corps pour Colin ? Expliquez.

Chloé paraît perdre son âme. Elle est juste un corps morts sans réactions et sans sentiments. C'est pour cette raison que Colin pleure, car il a perdu la vraie Chloé. Son corps morts c'est tout ce qui reste.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans l'ensemble du texte ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
<ul style="list-style-type: none">rougenoir	<ul style="list-style-type: none">les poilsle camionle cercueil

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (Chloé, l'attitude des porteurs etc...).

• L'attitude des porteurs vers Colin : ils montrent aucun respect par la mort de Chloé, ils font jusque ce qu'ils sont payé à faire.

• Le cercueil n'est pas propre car Colin peut pas se permettre acheter un autre.

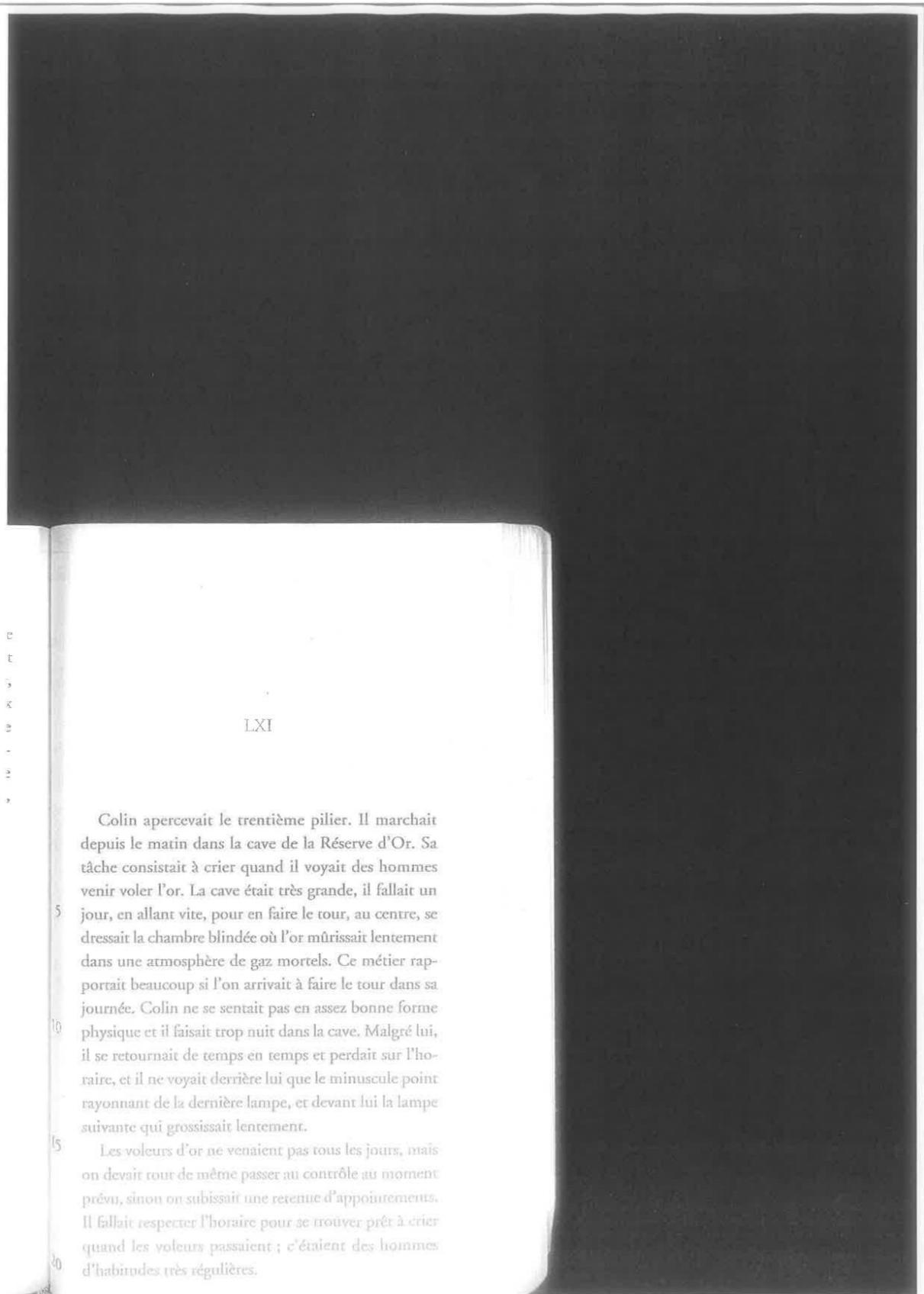
• Le corps de Chloé est traité comme une ordre et pas comme un humain.

~~La voiture est rouge et pas noire.~~ « La voiture à morts »

10) Que pensez-vous de l'expression « voiture à morts » ?

À mon avis, cette expression est vraiment critique vers le traitement des pauvres. Ça donne l'impression que Chloé est jusque un numéro, un autre corps qui n'est pas important. C'est totalement déshumanisant. Le cercueil pareil être une boîte pour la poste et pas un humain pour un enterrement.

Annexe XIV : Extrait de *l'Écume des jours*, « La Réserve d'or »



Annexe XV : Corpus dispositif dessin *l'Écume des jours*, « La Réserve d'or »

Date: 5/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève A
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 312.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 5/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève A
----------	----------------------	------	---------

2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

- ~~Il~~ dans la chambre blindée l'or mûrissait à cause dans une atmosphère de gaz
- Qu'il (Colin) avait besoin de crier pour alarmer
- Son tâche principal était de crier pour alarmer

3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

- Colin se retrouve au travail, il était depuis la matin dans la Réserve d'Or.
- La Réserve est décrite comme une ^{grande et obscure} cave

4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

Colin devait contrôler la Réserve d'Or donc il était tout la journée en marchant. ~~pour la~~ À cause de l'obscurité Colin avait besoin de suivre des petites lampes qui grossissaient lentement.

5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

À mon avis, l'événement programmatique de violence du système dans le premier paragraphe est le fait que Colin a besoin de surveiller une Réserve d'or tout les jours. Il fait référence qu'on peut pas faire confiance aux gens.

6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

À mon avis, l'idée de la rentabilité ~~est~~ pour Colin m'appareil ironique. À cause d'ancien relation économique qu'il avait avec l'actuel, il a une grande contrast avec les deux ^{sur} vie. Du coup, c'est aussi ironique parce qu'il est en train de surveiller quelque chose qu'avant lui apparaît importante. La dégradation de l'or, à mon avis, symbolise la proche mort de Colin.

Date :

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève A
----------	-------------------	------	---------

7) En quoi le travail de Colin est-il absurde ?

Le travail de Colin est absurde. Il a juste besoin de surveiller, tout seul, une grande œuvre ~~pour~~^{et} faire une attention spéciale à des voleurs. Si, il avait vu des voleurs d'or il doit crier pour attirer l'attention.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans le deuxième paragraphe ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
point le jeune / blanc jeune noir	point rayonnant de la lampe. → l'Or - obscurité

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...)

Le lieu et les conditions de travail de Colin ne sont pas les meilleurs à cause des long distance et proche contact avec ~~des~~ gaz mortel. De plus, Colin n'est pas dans une bonne forme physique.

10) Que pensez-vous de l'expression « Les voleurs d'or [...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières » ?

Personnellement, je trouve cette expression de la description de voleurs très adéquate pour l'univers dystopique de Boris Vian. À mon avis, l'auteur fait référence à qu'on n^{ne} peut pas faire confiance aux gens parce qu'on fait des ~~actions~~ mauvaises actions très régulièrement.

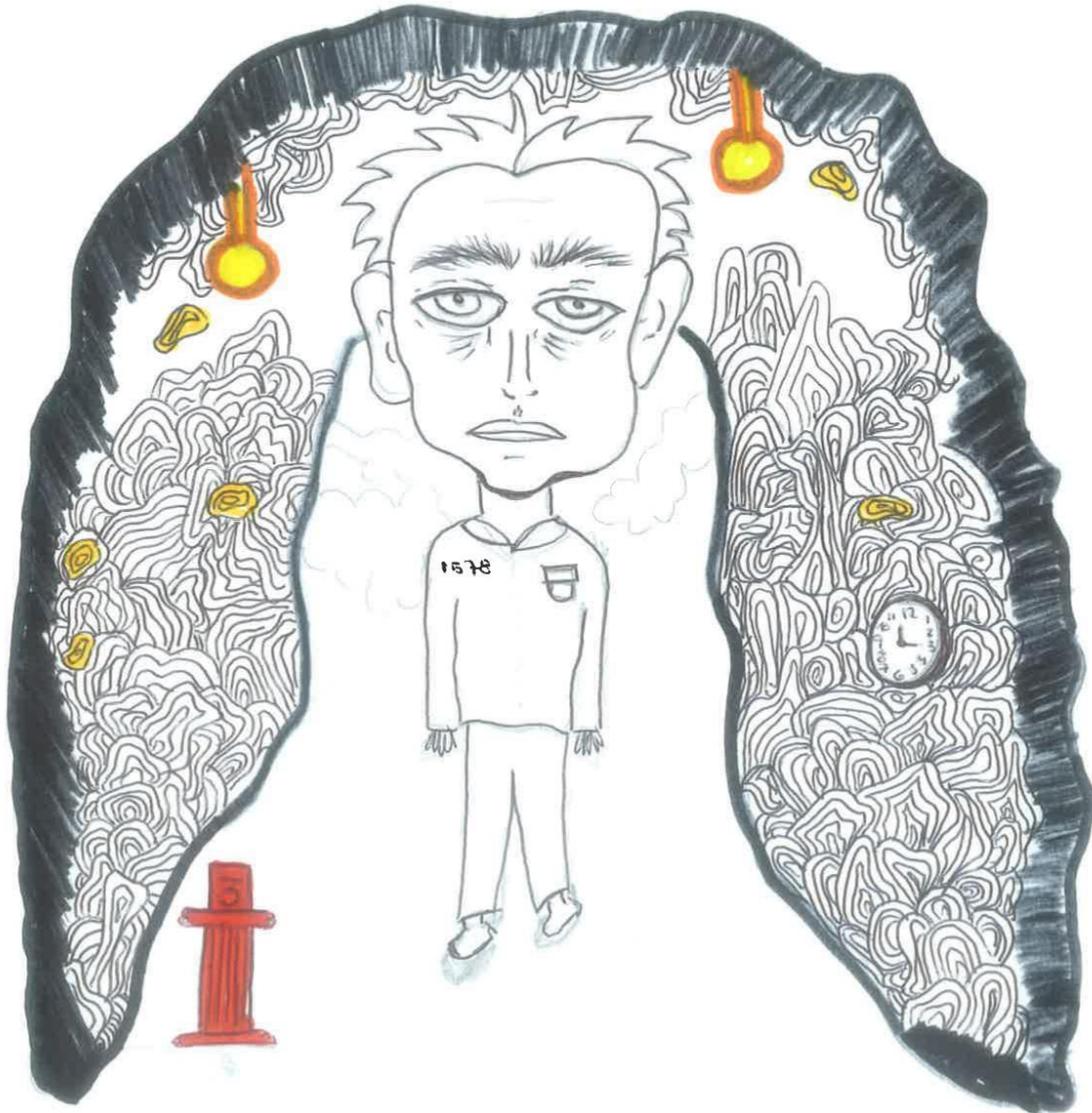
Date: 5/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève B
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 312.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 05/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève B
----------	----------------------	------	---------

2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

"le treizième pilier", "sa tâche consistait à crier quand il voyait des hommes venir voler l'or.", "l'or mûrissait lentement dans une atmosphère de gaz martels"

3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

Colin est dans la cave de la réserve d'or. Il y a de pilier pour marquer la localisation dans la cave, une chambre blindée et l'or dans cette chambre. Il faisait trop nuit et il y a quelques lampes qui allumaient.

4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

Colin doit faire le tour de la cave marqué par des piliers. Il fallait un jour en allant vite pour faire le tour complet et ça rapporte beaucoup. Le rythme est marqué par l'horloge qu'il doivent suivre, et la manque de luminosité.

5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

Le premier élément est celle de voleurs. Ça représente la criminalité et donc, violence, du système. Le deuxième élément est le "gaz martels" qui s'expanse dans la chambre blindée de l'or, ça symbolise la violence vers les voleurs et la manque de sensibilité car ce une manière très cruel de mourir.

6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

En premier lieu, l'objet que Colin doit protéger ce l'or qui est le symbole universelle de l'argent, l'économie, etc. Deuxièmement, le tour de la cave prendre beaucoup de temps et est physiquement très rigoureuse mais il paye bien. Ça montre comment Colin doit sacrifier son temps et corps pour l'argent, la rentabilité. Finalement, même si la conservation de l'or est très important, Colin doit passer une contrainte pour ne pas subir une retenue d'appointments.

Date : 05/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève B
----------	----------------------	------	---------

7) En quoi le travail de Colin est-il absurde ?

Colin doit crier quand il voyait des hommes venir voler l'or, il n'a droit pas les arrêter ou les arrêter mais seulement d'alerter, comme une alarme. En plus ce est absurde car il doit respecter l'horaire pour se trouver prêt à crier.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans le deuxième paragraphe ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
NOIR	" il faisait trop nuit dans la cave. "
VERT	" une atmosphère de gaz mortels "
DORÉE/JAUNE	" le minuscule point rayonnant de la dernière lampe, "

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...)

Le métier de Colin est très déshumanisant, il est comme une alarme qui travaille tout le jour. La cave est un lieu précaire avec peu de lumière, d'espace et plein de gaz mortels. Il doit sacrifier tout ce temps, pendant que chérie est malade, pour gagner de l'argent. C'est un travail solitaire et dangereux.

10) Que pensez-vous de l'expression « Les voleurs d'or [...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières » ?

L'expression indique qu'il y a une normalisation de la criminalité donc il n'est pas puni comme dans le monde réel. Il y a un certain respect vers les voleurs. Aussi on voit comment les voleurs sont organisés et automatique ce qui indique que voler de la réserve d'or est quelque chose quotidienne et banal. Tout est très routinier, les voleurs sont prévisibles mais ils retournent toute le temps.

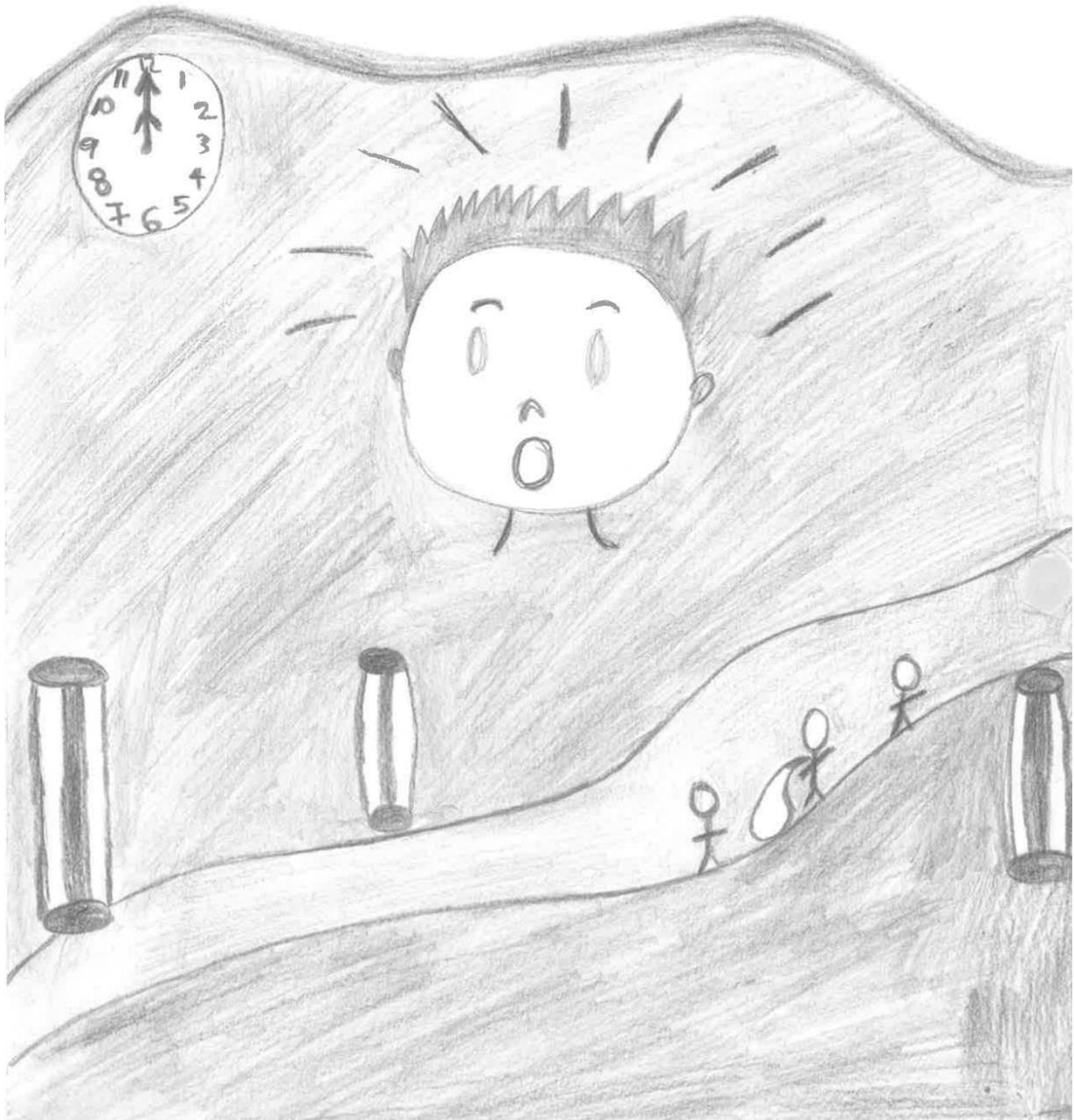
Date : 5/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève C
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 312.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 5/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève C
----------	----------------------	------	---------

→ bizarre

2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

son travail est très insolite, le lieu aussi (la cave)
son travail est consisté à crier quand il voyait des voleurs.

3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

Il se trouve dans la cave de la Réserve d'or.
La cave était très grande, c'est très obscure (nuit)
la chambre se dressait blindée où l'or mûrissait.

4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

le travail de colin consiste, de crier quand il voyait
les voleurs. le rythme du livre c'est suivre
le temps de l'horloge.

5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

→ prévisionnel

- Une élément c'est quand ils parient de la chambre
ils disent que l'atmosphère de gaz est mortels. De
plus, il parle de la lumière est comment il se fait
plus grand chaque fois. sa provoque de tension

6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

→ monnaie

Il y a des contrôle qu'il doit passer, il doit
suivre l'horloge pour le contrôler. Sino ils subissent
une retenue d'appointments. Colin aussi a besoin
d'argent pour aider Chloé, avec sa maladie.

Date : 5/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève C
----------	----------------------	------	---------

7) En quoi le travail de Colin est-il absurde ?

son travail est très absurde car il doit suivre un horaire pour crier quand il voyait les voleurs.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans le deuxième paragraphe ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
noire lumière/or jeune gris	cave jeune lumière/or gaz mortels.

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...)

le lieu est très obscur et déprimant. Il travail seul est abandonné. Les conditions de son travail sont très défavorable. Mais comme il n'a pas d'argent, et il veut aider chloé, il se sacrifie pour gagner d'argent. la marque de lumière.

10) Que pensez-vous de l'expression «Les voleurs d'or [...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières » ?

Selon moi quand je le lis je pense à la routine. Colin doit être là tous les jours pour suivre l'horaire pour faire bien son travail. c'est comme si Colin est attrapé dans cette cave. Aussi, ils donne beaucoup d'importance au notion de l'argent.

05/05/2021

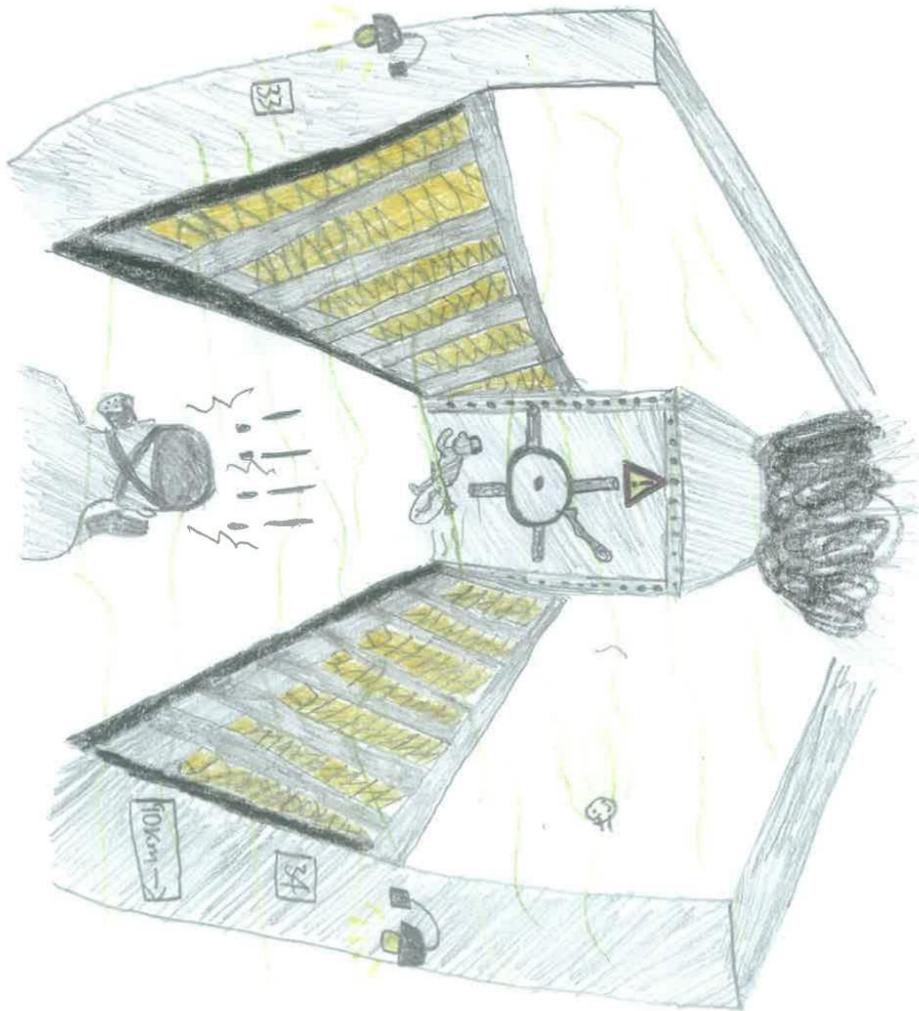
Date :

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève D
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Ecume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 312.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 05/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève D
----------	----------------------	------	---------

2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

Le fait que la Réserve d'Or soit dans une cave et pas dans un bâtiment. Le travail de Colin est insolite et absurde. La taille gigantesque de la Réserve d'Or. Le «embarras» de l'Or, et bien sûr les gaz mortels.

3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

Ils se trouve dans une immense cave qui fait de Réserve d'Or. C'est un endroit avec beaucoup de piliers, et très sombre. Au centre de cette gigantesque cave il y a la chambre blindée dans laquelle il y a l'Or. La seule source de lumière ce sont des lampes qu'on trouve éparpillées dans la cave mais ce n'est pas suffisant pour illuminer tout. Le sol est très inégal et difficile à marcher.

4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

Colin marche tout le matin dans la cave, il doit faire le tour de toute la cave un travail qui compte d'une journée. Le rythme ce sont les piliers qu'il passe et sa condition physique qui détériore.

5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

Il y en a plusieurs, le premier c'est le fait que l'Or se trouve dans une chambre pleine de gaz mortels. Cela donne une image très sombre et évoque la mort. Le deuxième c'est que Colin soit très fatigué à cause des immenses distances qu'il doit faire.

6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

Généralement les métiers qui sont rentables traitent leur travailleurs de façon humaine. La rentabilité est si importante que l'Or est protégé par des gaz toxiques, et Colin est forcé à marcher toute la journée pour le protéger. Le texte dit aussi que si on n'était pas là quand il y avait les vols («on subissait une retenue d'appointments»).

Date : 05/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève D
----------	-------------------	------	---------

7) En quoi le travail de Colin est-il absurde ?

Colin doit « sentir » quand il voit les voleurs passer. C'est absurde car il y a l'existence des alarmes qui sont plus efficaces et moins chères. Il a un travail qui est logiquement inutile.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans le deuxième paragraphe ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
Le jaune / Or	L'Or, la lumière -
Noir	L'obscurité, la nuit la nuit, la pierre
Blanc	les lignes

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...)

- le fait que Colin substitue le travail d'une alarme
- le fait que la taille de la cage n'est pas à échelle humaine
- le fait que l'Or soit protégé par du gaz toxique
- le fait que Colin soit très fatigué
- le fait que la rentabilité soit plus importante que la santé humaine
- le fait que les voleurs soient anonymes
- le fait que le sol soit mauvais malgré son artificialité

10) Que pensez-vous de l'expression « Les voleurs d'or [...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières » ?

Cette phrase est clairement une phrase ironique de Vian. Il semble qu'il est en train de féliciter les voleurs pour leur ponctualité. En vérité il n'a pas tort, les voleurs devaient avoir un plan très méticuleux pour réussir à voler des grandes quantités de biens mais c'est la pagode dont il est écrit qui est réelle. En plus c'est comme si Colin savait leurs horaires, comme s'ils étaient ses collègues.

Date : 05.05.2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève E
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 312.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date: 5 mai 2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève E
----------	-------------------	------	---------

2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

→ le travail de Colin : creuser quand il voyait des hommes
venir voler l'or
→ la chambre blindée au centre de la cave avec l'or
et les gaz mortels
→ il fait trop nuit dans la cave.

3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

→ Il est dans la cave de la Réserve d'Or
→ Éléments qui structurent le lieu : les puits, au centre
de la cave il y a la chambre blindée avec l'or, l'atmosphère
de gaz mortels, les lampes, la dure pierre artificielle de la cave,
le sol rugueux et inégal, les lignes blanches

4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

→ Colin arrive au treizième puits de la cave après
avoir marché dans la cave toute la journée. Il se retrouve
de temps en temps et il doit respecter l'horaire pour se
trouver prêt si creuser quand les vendeurs arrivent.

5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

→ le marche depuis le matin dans la cave mais il peut
pas laisser de travailler même s'il se sent pas en
assez bonne forme physique et il fait trop nuit dans
la cave. On parle de l'exploitation du travailleur.

6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

Colin doit faire ce travail parce qu'il a pas
d'argent après l'avoir donné à l'ouvrier et l'avoir
utilisé pour chercher l'or. Donc, ça veut dire que sans
argent on est obligés à faire ce type de travail
ou le travailleur est exploité. L'argent bouge le
monde et la société fait tout le possible pour
l'avoir.

Date : 5 mai 2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève E
----------	-------------------	------	---------

7) En quoi le travail de Colin est-il absurde ?

→ le travail de Colin est absurde parce que si on voit des voleurs on devrait les arrêter et chercher de les rattraper et pas crier seulement. Moi je mettrais plus de sécurité dans l'entrée de la cave. Aussi, c'est absurde de ^{le fait de} savoir ^{le fait de} rattraper plus tard quand les voleurs arrivent et continuer à crier.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans le deuxième paragraphe ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
① → jaune	① → "le minuscule point rayonnant de la dernière lampe"
② → noir	② → "il faisait trop nuit dans la cave"
③ → blanc	③ → "la huitième ligne blanche"
④ → marron/gris	④ → "deux pierre artificielle"

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...)

→ Quand il chante les échos lui renvoyaient des mots hautes et menaçants

→ Colin travaille tout le jour sans s'arrêter
 → Colin ne se sent pas en bonne forme physique, il souffre du pied droit, il a les jambes douloureuses
 → le lieu est très obscur
 → Colin a pas mangé ~~pas de nourriture pendant plusieurs jours~~
 → si Colin ~~est~~ passe pas au contrôle au moment prévu il subira une retenue d'appointments.

→ le sol de la cave est rugueux et inégal
 10) Que pensez-vous de l'expression « Les voleurs d'or[...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières » ?

Cette phrase montre comme le travail de Colin est absurde parce que si on sent quand les voleurs vont venir on devrait être prêt à les rattraper. Aussi, cette phrase normalise la criminalité et le vole quand on le devrait arrêter. ~~Elle~~ ~~laisse~~ ça ~~laisser~~ accepter les deux voleurs comme quelque chose de normal.

Date : 5/05/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève F
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 312.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date: 5/05/21

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève F
----------	----------------------	------	---------

2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

- Qu'il fallait un jour pour faire le tour de la cave
- Que son travail est de crier quand il voit des voleurs

3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

Colin se trouve à côté du trentième pilier.

- chambre blindée
- obscurité (presque pas de lumière)

4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

Colin devait passer les contrôles au moment où ils étaient prévus si non ses appointements allaient se retarder. Ce qui le rythme c'est l'horaire pour être prêt à crier quand les voleurs passaient.

5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

L'élément dans le premier paragraphe qui est programmatique de la violence du système est le fait que Colin ne se sent pas en bonne forme physique, il doit beaucoup marcher.

6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

- Les voleurs voulaient voler de l'or
- Colin ~~est~~ travaille en ~~et~~ protègent l'or
- ~~Il~~ Colin risque son état physique pour avoir de l'argent.

Date : 5/05/21

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève F
----------	-------------------	------	---------

7) En quoi le travail de Colin est-il absurde ?

Le travail de Colin est absurde car il consiste en crier quand il voit des voleurs. Il est payé pour crier.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans le deuxième paragraphe ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
jaune	l'or et la lumière de la lampe des lampes
noir	la cave / on ne voit rien

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...)

- Cave énorme et presque sans lumière

- Condition physique de Colin n'est pas bonne car il doit beaucoup marcher et crier sans avoir de la lumière. Il est physiquement fatigué.

10) Que pensez-vous de l'expression « Les voleurs d'or [...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières » ?

À mon avis cette phrase est très paradoxal car normalement les voleurs sont très imprévisibles et ils trouvent des moments où personne vas leur voir. C'est bizarre que les voleurs ayaient des horaires.

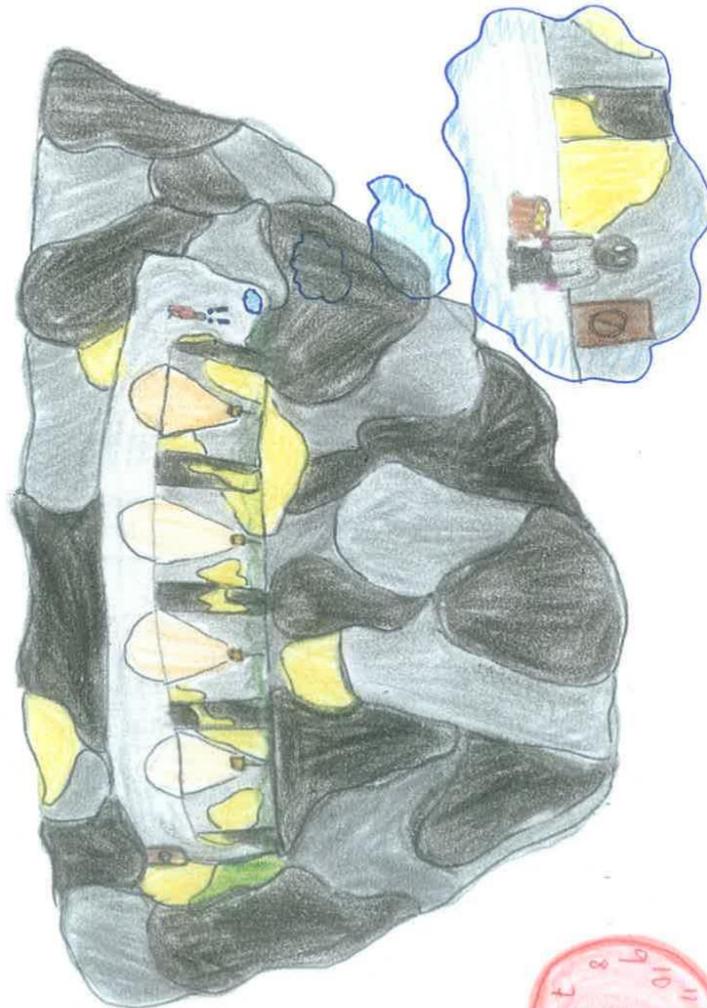
Date : 5/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève G
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Ecume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 312.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 5/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève G
----------	----------------------	------	---------

→ raro

- 2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

Les éléments qui me semblent insolites est la taille de la cave (il fallait un jour pour faire le tour), l'or mûrissait dans l'atmosphère de gaz mortels et le fait qu'il perdait horaire; donc il ne savait pas si c'était le jour ou la nuit.

- 3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

bondée Colin se trouve dans une cave très grande et les éléments qui structurent le lieu font une chambre au centre de la cave où se situe l'or, des piliers et des lampes.

- 4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

L'itinéraire de Colin à un rythme visuel qui se construit des piliers et des lampes.

- 5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

Les éléments qui programment la violence du système sont les longues heures (quelque fois, des jours) du travail, les gaz mortels et le travail: crier quand il voyait des hommes venir voler l'or; peut-être un des voleurs est armé. En général, ce sont les conditions du travail.

- 6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

Colin travaille beaucoup d'heures pour lui peu d'argent, mais il est chargé de briser et de vendre d'or (beaucoup d'argent).

Date : 5/5/2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève G
----------	-------------------	------	---------

7) En quoi le travail de Colin est-il absurde ?

Son travail est absurde, parce qu'il doit faire beaucoup des tours dans une cage jusqu'il n'a pas des forces et si un voleur entre, il doit crier.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans le ^{texte} deuxième paragraphe ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
1- dorée	1- "C..." l'or mûrissait lentement"
2- orange/jaune	2- "C..." le minuscule point rayonnant de la dernière boupe"
3- gris/noir	3- "C..." la cave, construite de dure pierre artificielle C..."
4- blanc	4- "C..." la troisième ligne blanche"

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...)

Les éléments qui montrent la déshumanisation sont le lieu (= une cage) sombre avec seulement des petits lampes, les conditions de travail (= beaucoup des tours et il travaille seul) et le fait qu'il a mal aux jambes mais il doit continuer. Finalement, le fait qu'il peut pas perdre 5 secondes grand marche.

10) Que pensez-vous de l'expression « Les voleurs d'or [...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières » ?

Les voleurs d'or (...) c'étaient des hommes d'habitudes très régulières, me fait penser qu'il critique les banquiers et la corruption. Les banquiers ressemblent des personnes très normales, mais il y a quelques un qui sont corrompu et ils volent l'argent.

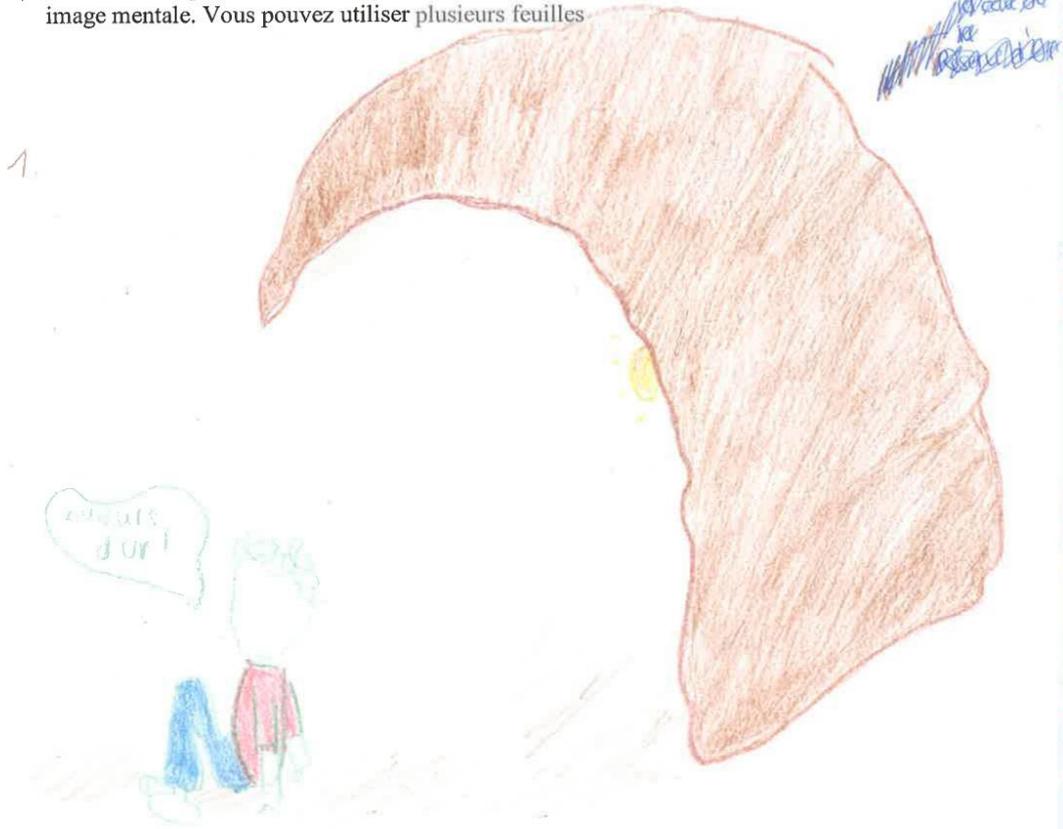
Date : 5 mai 2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève H
----------	----------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 312.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 5 mai 2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève H
----------	----------------------	------	---------

2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

Ce qui me semble insolite c'est le travail de Colin en général, car il devait creuser quand il voyait venir de valeurs d'Or. Aussi, le gaz mortel, car c'est quelque chose surréaliste, ainsi que Colin qui saute de haut.

3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

Colin se trouve dans la Résene d'Or, qui c'est où il travaille. C'est un cave, où l'Or est gardé avec beaucoup de sécurité. Ce qui structure le lieu c'est, la trentième des puits, que la cave était très grande, qui au centre se trouvait un chambre blindée avec l'Or et qui il avait des lampes. On peut imaginer le lieu grâce à cette description.

4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

L'itinéraire de Colin c'est, de quelque manière, très lent. On peut voir qu'il allait à la Résene, et beaucoup des jours il reste là, avec rien de faire car il n'y a pas des visites prévues, ou il reste là à la espère de valeurs. C'est un rythme très lent, et Colin ne fait pas beaucoup, quelque fois il donnait des tours mais c'est ça.

5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

Dans ce chapitre l'auteur le donne beaucoup d'importance au thème de l'argent. On peut voir ça car, par exemple, l'Or est gardé dans un chambre blindée, et avec du gaz mortel, ainsi que Colin qui dort en cas de valeur, qui fait le lecteur pense que c'est quelque chose très précieux.

Date : 5 mai 2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève H
----------	-------------------	------	---------

2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

Ce qui me semble insolite c'est le travail de Colin en général, car il devait creuser quand il voyait venir de valeurs d'Or. Aussi, le gaz mortel, car c'est quelque chose surréaliste, ainsi que Colin qui saute de haut.

3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

Colin se trouve dans la Résene d'Or, qui c'est où il travaille. C'est un cave, où l'Or est gardé avec beaucoup de sécurité. Ce qui structure le lieu c'est, la trentième des puits, que la cave était très grande, qui au centre se trouvait un chambre blindée avec l'Or et qui il avait des lampes. On peut imaginer le lieu grâce à cette description.

4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

L'itinéraire de Colin c'est, de quelque manière, très lent. On peut voir qu'il allait à la Résene, et beaucoup des jours il reste là, avec rien de faire car il n'y a pas des visites prévues, ou il reste là à la espère de valeurs. C'est un rythme très lent, car Colin ne fait pas beaucoup, quelque fois il donnait des tours mais c'est ça.

5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

Dans cette chapitre l'auteur le donne beaucoup d'importance au thème de l'argent. On peut voir ça car, par exemple, l'Or est gardé dans un chambre blindée, et avec du gaz mortel, ainsi que Colin qui dort en cas de valeur, qui fait le lecteur pense que c'est quelque chose très précieux.

Date : 5 mai 2021

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève H
----------	-------------------	------	---------

7) En quoi le travail de Colin est-il absurde ?

À mon avis, le travail de Colin est absurde car il doit crier à durée s'il voit des voleurs, mais le narrateur dit aussi que ils devaient respecter l'horaire pour se trouver prêt à crier quand les voleurs passait, donc les voleurs ne peuvent pas aller quand Colin n'était pas là.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans le deuxième paragraphe ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
<ul style="list-style-type: none">• blanche• rouge	<ul style="list-style-type: none">• "la huitième ligne blanche"• "un sol rougeur"

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...)

À mon avis, ce qui montre le plus la déshumanisation sont les conditions de travail de Colin, il n'y a pas un place pour être, il doit seulement veiller, sans aucun type de chaise ou quelque chose comme ça. Aussi, le lieu est très bizarre et non habituelle, et donne l'image de quelque place froid et ténébreuse. Aussi parce que Colin ne se trouve pas en bonne forme physique, donc ses conditions de travail ~~étaient~~ ~~étaient~~ étaient plus horribles.

10) Que pensez-vous de l'expression « Les voleurs d'or [...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières » ?

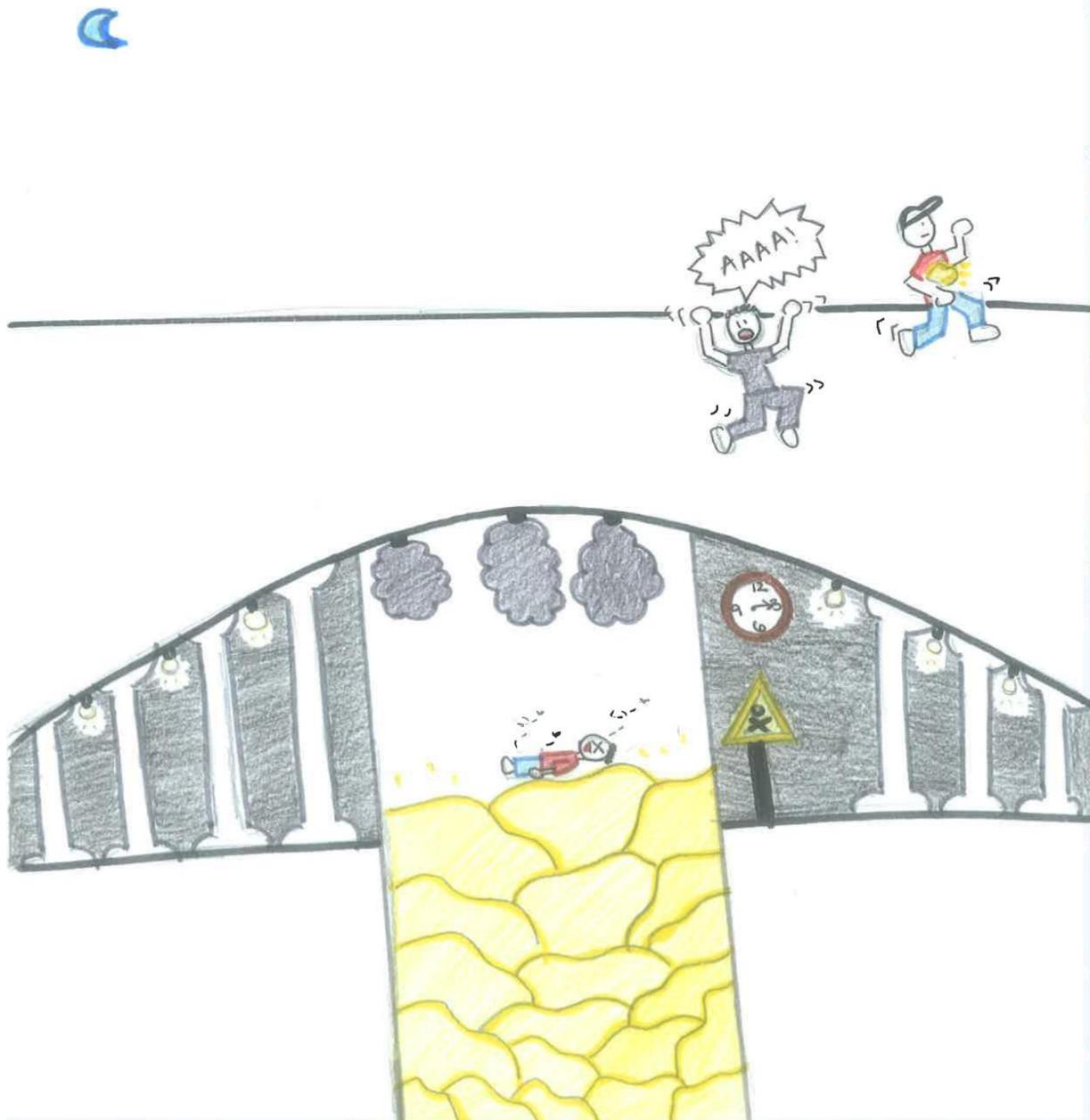
Date : 05.05.21

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève I
----------	-------------------	------	---------

Compréhension littéraire

VIAN, B. (1947). *L'Écume des jours*. Paris : Le Livre de Poche (2016), p. 312.

- 1) Ci-dessous, représentez l'image que le texte construit dans votre tête. Dessinez votre image mentale. Vous pouvez utiliser plusieurs feuilles



Date : 05.05.21

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève 1
----------	----------------------	------	---------

- 2) Citez les éléments qui vous semblent insolites dans le premier paragraphe.

« Sa tâche consistait à crier quand il voyait des hommes venir voler l'or ». « atmosphère de gaz mortels ». « il fallait un jour, en allant vite, pour en faire le tour ». « l'or mûrissait ». « Ce métier rapportait beaucoup si l'on arrivait à faire le tour dans sa journée ».

- 3) Où se trouve Colin ? Quels sont les éléments qui structurent le lieu ?

Colin se trouve dans la cave de la Réserve d'or. Les éléments qui structurent le lieu sont les piliers, la chambre blindée où l'or mûrissait dans une atmosphère de gaz mortels au centre de la cave, la manque de lumière avec l'exception des lampes. Aussi, la cave est grande. C'est un lieu répétitive.

- 4) Expliquez l'itinéraire de Colin ? Qu'est-ce qui le rythme ?

Colin marche le matin dans la cave. De temps en temps il se retourne et se perd sur l'horloge. Au moment prévu, il passe au contrôle et se prépare à crier quand les voleurs arrivent. Les piliers et les lampes le rythme.

- 5) Quel est l'élément, dans le premier paragraphe, qui est programmatique de la violence du système ?

L'élément est les éléments qui sont programmatique de la violence du système sont l'apparition des voleurs d'or, la tâche de crier, et les gaz mortels.

- 6) Montrez l'importance de la rentabilité ?

Dans ce texte, la rémunération est lié avec la productivité de l'individu. Si Colin fait le tour de la cave dans une journée, il peut gagner beaucoup d'argent. Contrairement, s'il ne passe pas le contrôle au moment prévu, il va perdre d'appointements. En plus, il y a l'élément de l'or que des personnes veulent voler, donc sa signifie que l'or a une grande valeur dans la société.

Date : 05.05.21

Classe A	Dispositif dessin	Vian	Elève I
----------	-------------------	------	---------

7) En quoi le travail de Colin est-il absurde ?

Dans un première temps, il doit marché toute une journée dans une cave sans presque rien faire. Deuxièmement, il doit crier si il vois des voleurs. Normalement, des gendarmes protège des choses importants car ils sont forts et peuvent attraper les voleurs. Colin n'a pas si bonne forme physique et il ne doit même pas protéger l'or, seulement crier.

8) Quelles sont les couleurs qui sont présentes dans le deuxième paragraphe ? Justifiez par des occurrences du texte.

Les couleurs	Items
noir jeune/or	la cave l'or les lampes

9) Quels sont les éléments qui montrent la déshumanisation ? Expliquez. Utilisez plusieurs éléments de réponse (le lieu, les conditions de travail etc...)

Le travail de Colin est très répétitive donc c'est comme s'il était une machine. En plus il doit travailler toute la journée et l'argent qu'il gagne va beaucoup dépendre de sa productivité. Le lieu est immense, et sinistre et tel que et obscur, tel que Colin peut presque rien voir pendant un jour entière.

10) Que pensez-vous de l'expression « Les voleurs d'or [...] c'étaient des hommes d'habitudes très régulières » ?

À mon avis, c'est une critique ironique à la société parce que je pense que ça représente que la majorité des personnes gagnent d'argent sans trop travailler. Ça fait référence à la vanité des humains de vouloir plus d'argent de la manière la plus facile possible et que c'est une attitude très commun dans la société.

Annexe XVI : Questionnaire classe B

Date : vendredi 14 mai

Classe B Elève A

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Je trouve que oui, parce que on a pu y réfléchir au poème plus précisément et aussi à l'heure de voir des différents dessins de mes camarades j'ai pu comprendre de nouveaux que je n'aurais pas tout à fait compris.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

Je l'ai trouvée intéressante et plus amusante, de plus je pense que le fait de que se soit des dessins plus ou moins du commun et fantastiques ça nous fait aide à retenir mieux le poème.

Date : Vendredi 14 mai

Classe B Elève B

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Le dessin m'a facilité la compréhension du texte littéraire, parce que grâce au dessin j'ai pu visualiser le poème dans ma tête. Lorsque on a dessiné l'autre étape par étape j'ai pu me rendre compte que Francis Ponge voulait nous montrer que l'autre passe de quelque chose de très mouche à un collier de perles.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

J'ai très bien aimé l'activité de dessin. Selon moi elle est très utile et même quelque chose d'essentielle. Au lieu de mettre une peinture de l'objet que Ponge décrit, c'est nous qui le dessinons. Cela stimule notre créativité, c'est aussi une activité moins "ennuyeuse" qui nous motive à travailler.

Date : 19.5.2021

Classe B Elève C

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Le dessin que on a fait en classe m'a aidé, car on ~~est~~
voit les choses, pas que les lire ou écouter.

A mon avis le visuel m'a aidé car a compris encore mieux.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

Cette activité est calmante, car on peut être créatif avec
les métaphores etc.

En plus on voit ce que les autres ont fait et c'est aussi amusant.

Date: Vendredi 14 mai 2021

Classe B Elève D

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Oui, le dessin m'a aidé à faciliter la compréhension du texte littéraire parce que ça m'aide à avoir une image sur tête de ce qui est écrit et le comprendre mieux. Le dessin et l'image m'aide à visualiser et suivre le texte plus facilement.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

J'aime l'activité de dessiner les images de texte littéraire parce que c'est une activité plus divertissante de faire pour travailler un texte et le comprendre plus. Je crois que c'est bien aussi de voir les illustrations des autres et les différentes images que le texte les inspirent dans leur tête.

Date: 14/05/2021

visualisation

Classe B Elève E

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Oui je crois que le dessin ~~peut aider~~ ^{m'aide} car ça me permet plus facilement de visualiser ~~l'objet~~ ^{l'objet} ou la situation d'un texte littéraire. Dans le cas de "l'huître" spécialement car l'huître est une chose assez étrange avec des couleurs très simple. Par contre avec le texte on peut dessiner l'image qu'on imagine, qui nous donne des différentes couleurs et formes. Aussi le texte donne des différents point de vue de l'huître (Dedans dehors). En plus de tout ça je pense que le dessin nous montre clairement les idées ~~que~~ ^{qu'} on ne comprend pas du texte.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

J'ai bien aimé parce que ça nous a permis d'approcher un texte d'une différente manière qui personnellement ~~peut~~ ^{m'aide} à mieux ~~comprendre~~ ^{m'a} le texte.

Date : 14.05.2021

Classe B	Elève F
----------	---------

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Je pense que le dessin m'a facilité sûrement la compréhension du texte littéraire. Cette activité qu'on a fait avec presque la moitié des poèmes m'a permis de visualiser mieux le récit et d'exprimer mon point de vu en plasmant ces dessins dans le papier. En plus, le fait de partager nos images du poème avec la classe ça a signifié beaucoup dans mon apprentissage des œuvres car, de cette manière, je peux imaginer des choses à lesquelles je m'avais pas rendu compte et ça me permet d'être dans la peau d'autres étudiants.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

cette activité m'a plu beaucoup car on peut développer notre créativité au même temps qu'on apprend du français et on apprend à interpréter chaque poème. L'autre raison par laquelle j'ai aimé beaucoup faire des dessins c'est parce que des fois les professeurs seulement veulent que nous sachions identifier des figures de style, mais à mon avis c'est mieux de nous apprendre à faire du poème une image.

Date : 14.5.21

Classe B | Elève G

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Le dessin m'a aidé à comprendre et
à visualiser bien de quoi parle le
poème. Le contenu du poème était
~~intéressant~~ intéressant, et le dessin
encore ~~plus~~ plus.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

J'ai aimé cette activité, c'est une mode
divertissant pour apprendre. Il aide
à mieux comprendre ce qui ~~se~~ passe
dans le texte, et j'aimerais faire
ça encore des autres fois.

Date: Vendredi 14 Mai 2021

Classe B | Elève H

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

L'exercice de dessin m'a aidé beaucoup à la compréhension du texte littéraire car il m'a donné une perspective plus libre et personnel du poème.

Quand on dessine on peut réfléchir mieux et voir si on a compris le contenu du poème.

Après de dessiner, quand on fait l'activité de correction des dessins, on peut savoir si on est bien positionnés sur l'idée du poème.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

À mon avis l'activité de dessin est une idée génial car c'est pas stressant, à l'enverse, c'est une activité tranquille où on fait ce que nous avons compris dans le texte et après on voit si de nous l'avons bien fait.

~~_____~~

~~_____~~

Date : 14/5/21

Class B Elève I

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

A mon avis le dessin a facilité la compréhension du texte parce que on peut comprendre mieux et aussi on a une image dans la tête et une image a plus de 1000 mots. Une autre chose c'est que c'est quelque chose créative et ça va aide beaucoup pour comprendre.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

Je pense que l'activité de dessin est utile seulement le meilleur chose c'est que je ne dessin pas très bien. Comme j'avais dit avant cet activité aide beaucoup et on laisse d'avoir une bon compréhension du poème.

Annexe XVII : Questionnaire classe A

Date : 13/5/2021

Classe A	Elève A
----------	---------

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Personnellement, dessiner le contexte des livres m'a aider à mieux comprendre. Quand je faisais la tâche de dessiner j'ai été plus précis avec les détails et les descriptions. Il me semble que cette exercice m'a facilité la compréhension. Quand je terminais avec le dessin je lisais de nouveau le paragraphe et j'avais une image dans tête.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

L'activité de dessin a été curieux, j'aurais jamais dit que cette exercice pour y être une bonne façon de remplir les petites fautes de compréhension. Personnellement, je considère que c'était une ~~très~~ manière fabuleux d'être engagé avec le devoir.

Date : 13/05/2021

Classe A	Elève B
----------	---------

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Oui. A mon avis, le dessin m'avait forcé à regarder toute les détails du texte pour créer une image qui représente tous. Mais, je trouve que la session de discussion qu'en a dans la classe pour parler de la détaille m'ont aide plus que dessiner.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

Je trouve l'activité de dessin plus desestresont que vraiment utile pour reviser le bcc. ~~mais~~, par contre, ce vrai qu'il y avait des elements du texte qui passent inaperçus dans la lecture mais qui avec le dessin j'avais noté.

Date : 13/5/2021

Classe A Elève C

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Oui les dessin m'ont aider car j'ai dessiné tous les detail, donc a l'heure de faire les questions j'ai pu les faire. De plus les dessins m'ont aidé avec la forme et avec les couleur. J'ai pu utiliser mon imagination et les mots du texte pour répondre aux questions. Aussi le dessin m'a aidé pour me focaliser dans les petites detail que je n'avais pas présente.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

J'ai trouvé les dessins utile car avant de faire les questions, j'ai déjà le dessin que je fait dans ma tête. Grâce aux dessin j'ai trouvé les questions plus facil. Grâce aux dessin les questions les plus facil sans celui de decrine les couleur et formes.

Date : 13/05/21

Classe A Elève D

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Je ne dirais pas que cela m'a facilité la compréhension du texte entier, mais certainement la compréhension du paragraphe qu'on devrait dessiner. Je crois que c'est parce que j'ai du lire et relire pour faire le dessin. En plus, grâce à avoir lu le paragraphe j'ai des connaissances plus approfondies du texte que je pourrais utiliser ou citer pour prouver que je connais le texte littéraire bien.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

C'était compliquée car j'ai du bien lire le texte pour le représenter de façon correcte, en outre je ne dessine pas bien donc j'ai du inventer une technique de dessin qui était acceptable; je ne suis pas dessinatrice et donc j'ai fait des silhouettes.

Date : 13.05.2021

Classe A Elève E

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Le dessin m'a facilité la compréhension du texte littéraire parce que j'ai fait plus d'attention aux détails et les descriptions et ça m'a aidé à créer une image visuelle.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

Personnellement j'ai aimé l'activité de dessin parce que ça m'a aidé à visualiser l'histoire et à voir des éléments qui passent inaperçus. En général, voir des images du texte que je lis m'aide à le mieux comprendre. C'était très intéressant de dessiner les différents scènes.

Date: 13 /05 /2021

Classe A Elève F

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

De mon point de vue, oui, le dessin a beaucoup facilité la compréhension du texte littéraire. Je pense que comme je devais faire un dessin précis j'ai fait plus attention aux petits détails (couleurs, ~~vocab~~ champ lexique, etc...) que si je n'aurais seulement eu une foi.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

Personnellement dessiner n'est pas une des ~~mes~~ mes activités préférées, mais cette ~~exerc~~ exercice a été productif pour la compréhension des textes.

Date : 13/5/2021

Classe A Elève G

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

À mon avis, le dessin m'a facilité la compréhension du texte parce que je me concentre sur les petits détails de telle que je n'aurais pas vu si je lissais de normal. De plus cette tâche m'aide aussi à m'imaginer ce que le livre dit plus facilement.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

Je crois que l'activité de dessin était une tâche très intelligent pour conseiller l'interprétation des quelques scènes. Je ne le ferais pas pour tous les scènes du livre, mais seulement pour celle qui sont importants.

Date : 13/5/2021

Classe A Elève G

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

À mon avis, le dessin m'a facilité la compréhension du texte parce que je me concentre sur les petits détails de telle que je n'aurais pas vu si je lissais de normal. De plus, cette tâche m'aide aussi à m'imaginer ce que le livre dit plus facilement.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

Je crois que l'activité de dessin était une tâche très intelligente pour conseiller l'interprétation des quelques scènes. Je ne le ferais pas pour tous les scènes du livre, mais seulement pour celle qui sont importants.

Date : 15 Mars 2021

Classe A Elève H

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Parce que les dessins ont été utiles car ils m'ont aidé à imaginer le lieu d'une autre manière, car quand je lisait les deux livres je n'avais pas comme la capacité de leur imaginer, c'est à dire, je lisait les livres rapidement et donc je n'avais pas à penser en des images. Donc les dessins ont aidé à avoir une compréhension plus grande de le livre car je m'attache à visualiser et en prendre en compte des éléments qui passent inaperçus.

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

Je l'aime car c'est très original et interactive mais je pense que j'aurais aimé un autre chose car c'est quelque chose qui nécessite beaucoup de temps (1 classe par dessin) et qu'on ne peut pas comment après. Appart de ça je trouve un grand bonne idée pour être capable non seulement d'entendre le texte mais aussi de l'imaginer.

Date : 13 mai 2021

Classe A	Elève I
----------	---------

1) Le dessin vous a-t-il facilité la compréhension du texte littéraire ? Si oui en quoi ?

Le dessin ma facilité la compréhension du texte parce que je devais relire tout pour entendre mieux toutes les éléments qui formait la scène. En plus, quand on lis rapidement, il y a quelques éléments qui passent inaperçus donc on ne imagine pas proprement ce qui se passe où nous ne donnent pas assez d'importance à des éléments qui sont symbolique et qui représentent quelque chose, comme l'ironie, la critique...

2) Qu'avez-vous pensé de l'activité de dessin ?

J'aime bien dessiné mais je ne dessine pas trop bien donc il y a quelques éléments que je ne savez pas dessiner ou situer dans mon dessin. Je sais pas si j'ai bien dessiné les scènes.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS..... 1

INTRODUCTION..... 5

PARTIE I : Le dessin, un dispositif réflexif pour fixer la lecture.....10

1. La lecture et l'émergence d'images mentales.....11

1.1. Le sujet-lecteur au travers de ses images mentales11

1.2. Du lecteur-générateur d'images au lecteur-récepteur d'images.....13

1.3. Image et texte : à la croisée des littératies.....14

2. Le dessin, un espace d'une réception active de la lecture.....16

2.1. La parenté des langues, une variable de l'aisance dans l'activité de compréhension écrite 16

2.2. L'appropriation de la lecture par le dessin17

2.3. Un apprenant-enquêteur19

2.4. La fonction palimpseste du dessin21

3. Le sens du dessin, une mise en exergue du sens du texte littéraire22

3.1. Le dessin comme dispositif d'une maïeutique du texte littéraire22

3.2. Entre lecture, création et spectature24

3.3. Le dessin : la lecture en jeu26

3.4. Dessiner, une réflexion métacognitive sur sa lecture.....29

PARTIE II : Le terrain, deux classes de l'École européenne d'Alicante et le dispositif d'expérimentation, une comparaison d'activités de réception du texte littéraire, la variable du dessin liminaire 31

1. La transmission du texte littéraire sur le terrain.....31

1.1. Les raisons de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE.....31

1.2. Le public, des adolescents allophones, l'épreuve écrite du Baccalauréat européen pour objectif33

1.3. Un besoin de faciliter la transmission du texte littéraire.....33

2. Protocole de recueils de données : le dessin facilitateur d'un accès au sens du texte littéraire ?.....34

2.1. Une démarche comparatiste entre deux activités de réception : un dessin suivi du dispositif classique du questionnaire vs la démarche traditionnelle du questionnaire.....34

2.2. Une démarche de réduction des difficultés sémasiologiques	38
2.3. La sélection des textes littéraires de nos deux classes	39
2.3.1. Le parti pris des choses de Ponge : « le morceau de viande » et « l’huître »	39
2.3.2. Fragments de nouvelles autobiographiques : une enfance en Afrique	40
2.3.3. L’Écume des jours, la mort et le monde du travail	41
2.4. Le point de vue rétroactif de l’apprenant sur l’expérience du dessin de l’extrait du texte littéraire.....	43
2.5. La « question-témoin », le dessin palier d’une lecture satisfaisante.....	44

**PARTIE III : Analyse et interprétation des réponses apportées
aux dispositifs de réception écrite à l’aune de la variable du dessin
liminaire, de « la question-témoin » et de l’évaluation rétroactive
des apprenants sur l’expérience 46**

1. Analyse des questionnaires métacognitifs, une évaluation a posteriori : plaisir et motivation, la récurrence de l’image mentale, précision et engagement cognitif.....	47
1.1. Dessiner sa lecture, une activité plaisante et motivante.....	47
1.2. Le dessin, la concrétisation d’une visualisation de la lecture	49
1.3. Le paradigme de la précision.....	50
2. La qualité littéraire du dessin, révélatrice de la compréhension du texte littéraire : l’enjeu de la « question-témoin »	51
3. La démarche comparatiste des réceptions écrites : les points d’impact du recours au dessin sur la lecture d’un texte littéraire	57
3.1. Les formes et les couleurs	57
3.1.1. Les poèmes de Ponge : « L’huître » et « Le morceau de viande »	57
3.1.2. Les deux textes autobiographiques d’enfance en Afrique.....	57
3.1.3. Les deux extraits du corpus de l’Écume des jours à l’aune du critère des couleurs	58
3.2. Le dessin de la topographie du texte, une concrétisation de la compréhension	59
3.2.1. Les cieux de l’huître vs les tuyaux du morceau de viande.....	59
3.2.2. Sur les lieux de l’enfance	60
3.3. La fixation graphique, facilitateur d’inférences et d’interprétations	62
3.3.1. Les oppositions dans « L’huître » et un morceau de viande qui s’évide de sa substance	63
3.3.2. Comparaison de deux questions déductives sur les deux textes autobiographiques.....	64

3.2.3. Le principe d'abduction au travers d'une question sur les extraits de L'Écume des jours.....	64
---	----

BIBLIOGRAPHIE 72

Annexe I : Déclaration sur l'honneur.....	78
Annexe II : Programme littéraire de langue II	79
Annexe III : Programme littéraire de langue III.....	80
Annexe IV : « Le Morceau de viande » de Ponge.....	81
Annexe V : Corpus dispositif classique « Le morceau de viande ».....	82
Annexe VI : « L'huître » de Ponge.....	101
Annexe VII : Corpus dispositif dessin « L'huître ».....	102
Annexe VIII : Extrait de <i>Maluku au temps des bateau à roues, Enfances d'ici et d'ailleurs</i>	130
Annexe IX : Corpus dispositif classique « Maluku au temps des bateau à roues », <i>Enfances d'ici et d'ailleurs</i>	131
Annexe X : Extrait de <i>L'Africain, Enfances d'ici et d'ailleurs</i>	149
Annexe XI : Corpus dispositif dessin, <i>L'Africain</i>	150
Annexe XII : Extrait de <i>l'Écume des jours</i> , les porteurs	177
Annexe XIII : Corpus dispositif classique <i>l'Écume des jours</i> , les porteurs.....	179
Annexe XIV : Extrait de <i>l'Écume des jours</i> , « La Réserve d'or »	197
Annexe XV : Corpus dispositif dessin <i>l'Écume des jours</i> , « La Réserve d'or ».....	198
Annexe XVI : Questionnaire classe B.....	226
Annexe XVII : Questionnaire classe A.....	235

TABLE DES MATIÈRES 245

RÉSUMÉ 248

ABSTRACT 249

RÉSUMÉ

La compréhension du texte littéraire présente de nombreux écueils en classe de Français Langue Etrangère (*désormais FLE*). L'apprenant de langue étrangère rencontre des obstacles sémasiologiques. Il convient de partir de la notion de schème, de paradigme interne engendré par la lecture. Le dessin pourrait rendre compte des représentations internes d'un lecteur, de ses images mentales. Le dessin est une pratique ancestrale et universelle. Le dessin, cette fixation, d'images mentales pourrait être un accès au sens du texte littéraire en classe de FLE. La représentation de sa lecture par le geste graphique est une concrétisation d'un parti pris et donc une construction sémantique, une mise en image de la littératie. Elle permet une appropriation de la lecture par le lecteur. Le dessin est un chemin vers la maïeutique du texte littéraire qui tend au sens global et non à un pointillisme sémantique propre des lecteurs qui restent au palier de représentation partielle. Ainsi, le dessin est une manière de poser sur le papier ce que le lecteur a du mal à abstraire. Le dessin est un dispositif d'accueil et de rétention des données du texte, données qu'il n'est pas toujours aisé de garder en mémoire pour un lecteur qui rencontre des écueils de compréhension. Dessiner le texte littéraire c'est s'engager cognitivement d'une part, parce que dessiner est un processus qui s'inscrit dans le temps, d'autre part, le geste graphique pourrait rapprocher la lecture du jeu, il pourrait faire revivre le plaisir du geste graphique de l'enfant. Enfin, dessiner est une activité métacognitive, car le lecteur-dessinateur dispose un éclairage sur sa lecture au-delà de la trace écrite. La représentation graphique pourrait être un préambule à une réception écrite plus affûtée qui mettrait en exergue la configuration des lieux dans le texte littéraire ainsi que les couleurs et les formes. Ces éléments sont loin d'être vains, ce sont des étayages d'une interprétation car ils participent d'une analyse. Enfin, le dessin pourrait être une manière de faciliter l'inférence et l'abduction pour le lecteur.

Dessin, lecture, littérature, image mentale, FLE

ABSTRACT

Understanding the literary text presents many pitfalls in teaching French as a Foreign Language (FLE). The foreign language learner encounters semasiological obstacles. It is advisable to start from the notion of schema, of internal paradigm generated by reading. Drawing could reflect the internal representations of a reader, their mental images. Drawing is an ancestral and universal practice. The drawing, this fixation of mental images, could serve as an access to the meaning of the literary text in FLE teaching. The representation of their reading by the graphic gesture is a concretization of a bias and therefore a semantic construction, a conversion of literacy into image. It allows the reader to take ownership of the reading. Drawing is a path to the maieutics of the literary text, which tends towards the global sense and not towards a semantic pointillism specific to readers who remain at the level of partial representation. Thus, the drawing is a way of putting on paper what the reader has difficulty in abstracting. The drawing is a device for receiving and retaining data from the text, data that is not always easy to keep in mind for a reader who encounters pitfalls of understanding. Drawing the literary text is engaging cognitively on the one hand, because drawing is a process set over time; on the other hand, the graphic gesture could bring reading closer to the game, it could revive the pleasure of the child's graphic gesture. Finally, drawing is a metacognitive activity, because the drawing reader sheds light on his reading beyond the written trail. The graphic representation could be a foreword to a sharper reception of the written that would emphasise the configuration of sites in the literary text, as well as the colours and shapes. These elements are far from being pointless; they are structural supports for an interpretation because they are part of an analysis. Finally, drawing could be a way to facilitate inference and abduction for the reader.

Drawing, reading, literature, mental image, FLE