

I.U.F.M
Académie de Montpellier
Site de Montpellier
Année universitaire : 2008-2009

CUVILLIER, Elisa

« Les textes fondateurs en 6° :
de la découverte à l'imprégnation »
ou les stratégies à mettre en place pour donner aux textes
fondateurs une dimension culturelle accessible à une
classe de 6°

Lettres Classiques
Classe de 6^{ième} A
Collège Le Coutach, Quissac

Tuteur de mémoire : Daniel Nigoul

Résumé : Cette étude souhaite réfléchir à la manière dont le professeur doit aborder les textes fondateurs avec une classe de 6°. Elle s'intéresse aux stratégies que ce dernier doit mettre en place pour conférer à ces textes une dimension culturelle accessible aux besoins et capacités de ce niveau de classe, sans les transformer en un bloc de culture qu'il apporterait tel quel au risque d'être indigeste, à savoir les travailler avec le support de l'étude de l'image en relation avec celle du texte et dans une organisation pensée au long de l'année autour d'un projet pédagogique fédérateur pour son projet d'enseignement.

Summary: This study is working on a way for the teacher to get onto original texts in 6°. It is focusing on works that teacher have to initiate, in order to confer these texts a cultural dimension opened to this level's needs and abilities, without turning it into a supplied compact cultivation, uneasily assimilated. These works are to make work together picture and text survey, coordinate through the year with an educational plan which can manage his teaching objective.

Mots clefs : antiquité, culture, lecture, lecture d'image, sixième, textes fondateurs

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION p.4-5

I. LES CONSTATATIONS DE DEPART p.6-12

- 1) Genèse de la Séquence sur « Les Métamorphoses » d'Ovide p.6-7
- 2) Analyse des problèmes rencontrés lors de la mise en place de la séquence p.7-12
 - a) *Les difficultés rencontrées* p.7-9
 - b) *L'élément déclencheur : la dichotomie avec la séance sur Pinocchio* p.9-10
 - c) *Le fond du problème* p.10-12
 - d) *Conclusion* p.12

II. ELEMENTS DE THEORISATION p.13-18

- 1) Quelle(s) place(s) pour les textes fondateurs dans la séquence ? p.13-14
- 2) Le secours de l'image p.14-17
 - a) *Pourquoi faire appel à l'étude de l'image ?* p.15
 - b) *Comment s'aider des images pour étudier les textes fondateurs ?* p.15-17
 - c) *Conclusion : penser un projet annuel autour des textes fondateurs* p.17-18

III. MISE EN PRATIQUE p. 19-25

- 1) Nouveau travail mené sur l'image pour l'étude des textes fondateurs p.19-23
 - a) *Comment s'est intégrée l'étude de l'image dans cette séquence ?* p.19-20
 - b) *Analyse de la progression suivie à travers l'exemple de deux lectures d'image* p.20-21
 - c) *Les résultats obtenus lors de l'évaluation finale* p.21-23
- 2) Organisation du projet d'enseignement sur les textes fondateurs au sein du projet pédagogique p.23-25
 - a) *Sur les textes fondateurs* p.23-24
 - b) *Intégration au sein du projet annuel* p.24-25

BILAN ET PROJECTIONS p.26

BIBLIOGRAPHIE ET ICONOGRAPHIE p. 27

ANNEXE

INTRODUCTION

La *formation culturelle* est au fondement des programmes de l'enseignement secondaire. La diversité des matières enseignées, littéraires et scientifiques confondues, participe de cette formation, régie par un socle commun de compétences dans lequel la culture tient une grande place. Il s'agit de construire des *ponts indispensables entre les disciplines et les programmes*.¹

Et c'est à travers la notion de *culture humaniste* (compétence 5) qu'est abordée la part culturelle de l'enseignement du français. En effet, le décret précise : *la culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques (...)* Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle. En un mot, la place prépondérante de la littérature dans l'histoire des idées et de l'art, la grande part qu'elle a prise aux réflexions des siècles qui nous ont précédés, en font une matière toute indiquée pour construire un savoir culturel, développer l'esprit critique d'un individu, l'aider à se positionner et à penser. La dimension culturelle sera de ce fait dans les programmes une dominante inhérente à l'enseignement du français, au même titre que peuvent l'être l'écriture, la lecture, l'oral et la langue, dominantes présentes elles aussi dans ce décret.

C'est donc au contact de cet enseignement, tout au long de ma carrière d'élève dans l'éducation nationale, bien que le socle commun n'existât pas encore, mais que la *formation d'une culture* fût déjà partie des trois axes majeurs de l'enseignement du français, que, pourrait-on dire, ma réflexion s'est amorcée. En effet, c'est au fil des apprentissages que ce mot abstrait de « culture », les notions éparses qui s'y rattachaient, et la multitude des savoirs apparemment sans liens les uns avec les autres, vinrent peu à peu apporter leur propre définition à ce mot : l'ensemble de toutes les connaissances acquises et les *ponts* qui se formaient entre elles. Ce qui, au départ, me paraissait donc inutile et disparate, se trouva être une base solide pour ces liens que désormais je faisais toute seule avec grand plaisir.

Tout naturellement, mon activité de jeune professeur de Lettres Classiques s'est engagée sur ce terrain « culturel », alors que je me voyais confier la charge d'une classe de sixième, au collège Le Coutach, à Quissac. Une Classe qui d'entrée de jeu me sembla très vive. Bien sûr, j'avais beaucoup entendu dire qu'en sixième les élèves n'avaient pas encore peur de participer et se posaient d'innombrables questions, mais dès le départ je pus facilement repérer près de quatre moteurs de classe dont l'un avait déjà placé une citation latine dans la toute première rédaction², les autres élèves ne se situant pas loin derrière. Avant même de me voir attribuer cette classe, je souhaitais avoir une classe de sixième, sachant que les chances d'obtenir des latinistes étaient minces. En effet, je considérais la Sixième comme *la* classe susceptible de favoriser ces

¹ BO n°29, 20 juillet 2006

² Tirée de la Bande Dessinée Léonard de Turk&de Groot, mais je ne l'appris que bien plus tard.

perspectives culturelles au regard des programmes qui font une grande place à la culture antique. L'on m'avait certes « privée » de latin mais dotée d'une classe que je pouvais « cultiver » à ma guise, et tout était à construire. Je me suis donc lancée très tôt dans l'année dans une séquence à caractère culturel³. Trop tôt, en réalité, ce qui permit de mettre au jour de nombreux problèmes dus à mon inexpérience de l'enseignement, tant sur le plan didactique que sur le plan disciplinaire. Je n'avais pas encore pris la mesure de leurs besoins et capacités que, suivant mon envie, je leur imposais le livre à lire pendant les vacances de la Toussaint. Je restai sourde à leurs revendications concernant la difficulté du texte que je pris pour de la comédie, ces « histoires » ne pouvant être que fascinantes. D'où la nécessité de ce mémoire, dont le premier travail, qui finalement en est devenu l'objet principal, a été de transformer ce qui pour moi était au départ du domaine de l'émotionnel « Je veux faire ça, je veux travailler là-dessus, je veux cultiver mes élèves » en une réflexion suivie tout au long de l'année pour rendre cette culture accessible et en poser les jalons plutôt que de la leur transmettre « en bloc », guidée par des choix plus personnels que didactiques.

Dans la première partie de ce mémoire, je reviens sur le déroulement de cette séquence III en analysant les difficultés que j'ai pu rencontrer lors de sa mise en œuvre et leur fondement. Cette analyse m'a permis de cerner le domaine d'investigation en fonction des problèmes rencontrés et d'apporter des éléments de solution tirés de mes lectures et de la réflexion que j'ai menée, qui feront l'objet de la seconde partie. Enfin, dans une troisième partie, je me propose d'illustrer cette réflexion par la mise en pratique de certaines de ces solutions potentielles et ce que j'ai pu en retirer.

³ Séquence III sur Les Métamorphoses d'Ovide

PARTIE I : CONSTATATIONS DE DEPART

« Trop de culture épuise un champ fertile »⁴

1) Genèse de la séquence sur « Les Métamorphoses » d'Ovide

Ainsi, au tout début du mois de novembre j'entamai la séquence sur Les Métamorphoses d'Ovide à partir des *16 Métamorphoses d'Ovide* adaptées par Françoise Rachmühl⁵, série disponible au CDI du collège. Au départ ce n'était pas un choix à proprement parler. En effet, au mois d'octobre, lors de la formation GAP sur la conception d'une séquence autour d'une œuvre intégrale, avec une collègue nous choisîmes de monter cette séquence car ce livre-là était disponible en plusieurs exemplaires. Cela m'embêtait un peu car je n'avais pas envie de travailler Les Métamorphoses en œuvre intégrale. J'imaginai plus un groupement de textes autour de différentes versions de différents mythes d'Ovide, et pourquoi pas, un rapprochement avec d'autres mythes antiques. Mais comme nous étions là, que nous avions le livre et qu'il fallait bien apprendre à monter une séquence sur une œuvre intégrale, nous nous lançâmes.

Or ce jour-là, nous décidâmes de ne pas aborder l'œuvre sous l'angle que prenaient tous nos camarades : le discours narratif, et très vite nous nous orientâmes vers une séquence plus culturelle dans laquelle chaque texte était associé à un support culturel. C'est pour cette raison que je décidai de la mettre en œuvre le plus tôt possible. Car, sans compter le fait qu'une séquence toute prête est toujours la bienvenue quand on débute, le projet que nous avions formé me plut à un tel point que le texte, qui me semblait perdre de sa saveur dès lors qu'il était « adapté » aux programmes, étudié sous l'angle narratif, retrouva pour moi son charme et je sentis que j'allais pouvoir me faire plaisir ! En effet, je considérais à ce moment-là que faire le choix d'étudier l'œuvre d'Ovide pour aborder le discours narratif c'était réduire obligatoirement la part donnée à la dimension culturelle du texte, si importante à mes yeux. En un mot je préférerais réduire la part donnée aux « discours » des programmes !

Nous pensâmes d'abord les grandes lignes de la séquence : les objectifs généraux et les supports⁶. En partant de l'idée d'une séquence à ponts culturels, nous la construisîmes sur le principe d'un texte/un référent culturel. Les textes furent choisis parmi ceux sur lesquels on ne peut pas faire l'impasse justement parce qu'ils ont donné lieu à une quantité de reprises, et à partir de là nous n'avions plus que l'embarras du choix pour les supports culturels. Le tout était regroupé sous le titre : « Postérité des Métamorphoses, réécritures au fil du temps et des supports ». Le terme de « Postérité » fait évidemment référence aux « textes fondateurs » des programmes, mais le choix du mot « fondateur » dans les programmes insiste, me semble-t-il, sur la dimension originelle du texte, sous-entendant une certaine « élite textuelle » alors que le mot « postérité » permet d'insister sur la notion de descendance, d'introduire l'idée de floraison

⁴ Cardinal de Bernis, extrait de *Poésies diverses*

⁵ Edition castor poche

⁶ Cf. Annexe I: première ébauche de la Séquence III

face au caractère unique et sacré du texte d'origine, et notre optique était bien de travailler la résurgence des mythes fondateurs dans notre civilisation et au quotidien, *les* résurgences plutôt, à travers les époques et les supports. Nous voulions étudier cette floraison, caution de la dimension fondatrice d'un texte.

Puis, j'affinai la séquence chez moi, courant octobre⁷. Je procédai à quelques modifications des supports choisis, notamment pour l'évaluation finale pour laquelle les différents tableaux envisagés ayant Narcisse pour thème⁸ me semblèrent trop complexes pour une évaluation, et je leur préfèrai l'« Orphée ramenant Eurydice des Enfers » de Camille Corot. Je pris garde à la diversité des dispositifs proposés (allant de tableaux à un spot publicitaire, en passant par un opéra/ballet, séance finalement supprimée au dernier moment) tout en alternant la manière de les traiter : l'étude du texte seul, l'étude du texte précédée de la lecture d'image, ou encore la lecture d'image venant prolonger l'étude du texte. Enfin, je tentai de respecter aussi une certaine diversité temporelle (du XVIII^e siècle pour l'opéra de Gluck à nos jours pour le spot publicitaire ou le ballet). Quant à « l'approche littéraire » des objectifs généraux, elle me sembla parfaitement représentée dans la grande part donnée à l'étude des textes, tant dans le contenu poussé vers l'interprétation que dans le temps passé dessus, six heures en tout.

Mais cette séquence dans son ensemble me laissa un goût amer. Dès les premières séances je me trouvai confrontée à de nombreuses difficultés qui se poursuivirent tout au long de la séquence. Je n'arrivais pas à remonter à la source des différents problèmes que je rencontrai. Entre le désintérêt des élèves, les cours plus ou moins bien réussis, et un certain découragement quant à ce que j'apportais à la classe, le fond du problème restait obscur. D'autant que je n'avais pas encore le recul nécessaire, ni dans le temps ni dans ma pratique, pour éclairer tout ça. Et la question restait la même : « Pourquoi cette séquence si prometteuse n'a pas marché ? ».

2) Analyse des problèmes rencontrés lors de la mise en place de la séquence

a) *Les difficultés rencontrées*

En effet lors du déroulement la séquence, je n'ai eu de cesse de la modifier : nouvelle modification des supports, suppression de séance (séance 11), des objectifs de cours et implicitement des objectifs généraux. Je constate aujourd'hui, avec le recul, que ces modifications confirment le malaise que j'ai pu ressentir lors de l'application de cette séquence. Car si tout avait bien commencé, si cette séquence me paraissait satisfaisante à première vue, les modifications incessantes qui j'y apportai ne furent que la réponse urgente aux difficultés rencontrées au fur et à mesure de sa mise en œuvre.

A l'époque les problèmes me paraissaient de deux ordres : le problème des élèves qui dès le début semblèrent se désintéresser de mes cours et de cette séquence, et le problème de mes cours qui me donnaient du fil à retordre lors de la préparation ET de la mise en œuvre et semblaient « inefficaces ».

⁷ Cf. Annexe II: Déroulé définitif de la séquence III

⁸ "Narcisse et Echo" Poussin; "La métamorphose de Narcisse" Dali; "Narcisse" Le Caravage

Ainsi, avant même que la séquence ne soit commencée, à partir du moment où je distribuai l'œuvre aux élèves, je me trouvai confrontée à une difficulté de taille, celle du refus des élèves. Elle pris d'abord la forme d'un refus de lire une œuvre intégrale et l'annonce de la « lecture d'un livre pendant les vacances » déclencha un tollé général. Le lendemain, les plus téméraires qui s'étaient lancés dans la lecture piqué par la curiosité arrivèrent en classe encore plus découragés que la veille me disant : « Madame c'est trop difficile, on a rien compris ». Je me suis donc dit qu'ils agissaient ainsi juste pour s'opposer à moi, car j'avais du mal à concevoir que ces mythes puissent ne pas être fascinants pour des enfants. Cette attitude des élèves se poursuivit tout au long de la séquence, où il ne se passait pas un jour sans qu'un élève me rétorque qu'il n'avait rien compris à l'histoire et que donc il avait abandonné la lecture. Si les premiers jours j'ai pris cela pour de la mauvaise volonté, les fois suivantes je n'ai pu rester sourde à leurs revendications, forcée d'admettre qu'ils étaient en difficulté face au texte. Cependant ma classe n'était pas plus « nulle » que n'importe quelle autre classe de sixième qui était passée par cette adaptation des Métamorphoses, certes pas aisée mais pas non plus incompréhensible. Et mon erreur m'apparut assez rapidement. Cela n'était pas tant de les avoir mis face à un texte difficile que de ne pas les avoir accompagnés dans cette lecture et de les y avoir jetés sans autre forme de procès. Il était évident pour moi alors que les Métamorphoses se suffisaient à elles-mêmes et n'avaient nullement besoin d'un quelconque dispositif pour être lues. Pas pour les élèves. A cette difficulté je tentai alors de remédier avec un contrôle sur la lecture cursive qui plutôt que de porter sur une vérification de lecture pure et simple, portait sur une compréhension très générale des histoires lues, de manière ludique et plus rassurante qu'un questionnaire⁹, par le biais d'images en relation avec la métamorphose ou le moment clé du mythe à relier aux titres et d'un QCM sur les moments clés ou personnages clés du mythe. Un désintérêt croissant donc, peut-être simplement dû à leur difficulté à entrer dans le texte et à ma difficulté à écouter leurs revendications et à me pencher sur la lecture avec eux...

Le second problème était l'impression grandissante de cours qui ne « marchaient pas ». Je sortais de cours avec l'impression de ne leur avoir rien appris, ou beaucoup de choses inutiles, pas ce qu'il fallait en tout cas (« Mais que faut-il au juste que je leur apprenne ? » était la question qui me trottait dans la tête avant-pendant-après les cours). Leur attention se maintenait uniquement les dix premières minutes de cours, leurs questions sur ce que l'on travaillait n'étaient plus de l'ordre de la curiosité ou de la compréhension, mais de l'ordre de la remise en question pure et simple de ce que je pouvais leur apporter. Un fait normal dans une certaine mesure, comme un lycéen découvrant le commentaire de texte dirait au professeur « L'auteur a-t-il vraiment pensé à tout ça quand il a écrit son texte ? ». Mais le phénomène s'amplifia et durant les cours tout ce que l'on pouvait découvrir et tout ce que je pouvais leur dire était prétexte à discussion et confrontation comme si ce que j'essayais de leur faire voir ne les convainquait pas, comme si l'apprentissage était de l'ordre de la croyance, de l'avis de chacun. Je ne dis pas qu'il fallait qu'ils boivent mes paroles et me considèrent comme ayant la science infuse, je dis simplement que dans le cours flottait une sorte d'ambiance d'hémicycle dans

⁹ Cf. Annexe III: Contrôle sur la lecture cursive des Métamorphoses

laquelle chacun y allait de sa propre opinion, et considérait qu'il pouvait ou pas, écouter, suivre le cours, selon s'il partageait mon avis discutable.

Cette séquence donc n'avait pas du tout répondu à mes attentes : je voulais faire découvrir à ma classe un pan de notre civilisation, leur donner la possibilité de faire des liens entre tous ces textes que l'on voit dans le cours de français, l'art, leur quotidien même, et je me heurtais à un mur de protestation.

b) Élément déclencheur : la dichotomie avec la séance sur Pinocchio

Ces difficultés face à la classe, que je n'avais réglées ou analysées qu'en partie, auxquelles j'avais tenté de trouver des solutions, trouvèrent un écho étonnant lors d'un cours un peu spécial. En effet, tandis que ma déception se construisait au fur et à mesure que la séquence avançait et que je tentais de remédier à la partie émergée de l'iceberg de mes difficultés, arriva la jour de grève du jeudi 20 novembre : un cours, un seul, qui fonctionna comme sur des roulettes et duquel je sortis en me disant que c'était à ça que je devais tendre, que c'était là le moyen qui me permettrait de mettre mon projet d'enseignement en œuvre.

Ce jour-là, je l'appréhendais un peu, ne sachant pas ce que j'allais faire avec ma classe, face au dilemme « faire cours et tant pis pour les absents ou bien, que faire ? ». Je pris le parti d'avoir le cours normalement prévu tout prêt avec moi, mais je m'étais fixé un quota d'absents, qui dépassé, donnerait lieu à un cours de rechange que je voulais absolument en rapport avec la séquence, mais pris comme un espace privilégié où les élèves auraient eu « quelque chose de plus que les autres ». Comme je remarquai qu'il n'y avait pas de texte comme prolongement des mythes dans ma séquence sur les réécritures, je choisis un extrait de « Pinocchio » de Carlo Collodi, conte accessible et connu des élèves, que je pouvais mettre en relation avec le travail sur Pygmalion que nous venions de terminer, sans empiéter sur la suite de la séquence, pour les absents. Le mercredi soir je préparai ça dans l'urgence sans trop me poser de questions, comme ça venait, comme je le sentais. Ce cours¹⁰ se déroula à merveille. Paradoxalement je n'avais pas inscrit d'objectif sur ma feuille de préparation, ni ne l'avais donné aux élèves, d'ailleurs, je ne m'étais même pas posé la question de savoir s'il m'en fallait un ! Et pourtant je savais exactement où je voulais les emmener : voir la filiation entre Pygmalion et Pinocchio, et pourquoi une telle filiation ; et le cours se construisit tout seul. En réalité j'avais un objectif de cours sans le savoir. Car pour moi, leur montrer cette filiation, c'était mon but « personnel », et aussi fou que cela puisse paraître, ça n'était pas du tout ce que j'appelais un objectif de séance. Je n'avais pas non plus prévu de trace écrite étant donné la situation particulière de ce cours qui se présentait comme un cours bonus pour les élèves présents, et je ne souhaitais pas qu'ils en gardent quelque chose de concret (d'écrit). Bien évidemment c'est ce cours-là que tous ont retenu et grâce auquel la grande majorité a pu obtenir le point bonus qui portait sur cette séance dans l'évaluation finale¹¹. Pour les élèves ce fut une véritable prise de conscience que tous les textes que nous avons vus étaient liés aux œuvres que je leur présentais. Et lors du temps qui

¹⁰ Cf. Annexe IV et IV bis : Séance et texte sur Pinocchio (restitution de mes notes de cours)

¹¹ Cf. Annexe V : Panel des réponses à la question bonus dans l'évaluation finale de la séquence.

nous resta à la fin du cours, les élèves engagèrent la discussion sur d'autres séances de la séquence précédente: « C'est comme *la Cimaise et la Fraction*¹² qu'on a travaillé, il a voulu dire autre chose que La Fontaine ». Ils commençaient à voir la relation de filiation entre les textes et c'était cela le plus important. Et pour obtenir ce résultat, cette prise de conscience, je fis ce jour-là ce que je n'avais pas fait depuis le début de la séquence : je replaçai Collodi et Ovide en contexte afin qu'ils se rendent compte que Collodi se situait bien après Ovide dans le temps. En effet, c'est lors de cette séance que je remarquai (comment n'y ai-je pas pensé avant ?) d'après leurs questions que, pour eux, Ovide et tous les autres auteurs existants se situaient dans un temps indéfini à la fois lointain et proche du nôtre et surtout tous à la même époque !

Mais sortie du cours tout cela ne m'apparut pas tout de suite, je venais juste de terminer un cours « réussi », quelque chose avait fonctionné et je ne m'y attendais pas étant donné que j'y étais allée en m'appuyant sur une grande part d'improvisation, avec quelques notes sur le texte, sachant les activités de repérage que je voulais leur faire faire et la conclusion qu'on devait en tirer. Presque rien d'écrit en somme. Mais un cours qui comparé aux précédents ne me semblait pas si différent des autres dans le contenu, hormis le fait qu'il avait eu lieu un jour un peu particulier, qu'il n'y avait pas eu de trace écrite (ce qui leur a plu d'ailleurs) et que je leur avais apporté une ou deux explications en plus pour situer Collodi par rapport à Ovide. Ce que je remarquai en revanche, c'est que le désintérêt s'était transformé en intérêt (« Je ne lirai plus jamais « Pinocchio » de la même manière » me dit une élève en sortant) et le dialogue de sourds en véritable discussion où tous, nous cherchions le pourquoi du phénomène (Pourquoi cette intertextualité ?)

c) *le fond du problème*

Ce n'est que bien plus tard, lorsque j'ai commencé à réfléchir sur le mémoire et qu'au cours de l'année je me suis trouvée confrontée à certains problèmes didactiques concernant la construction d'objectifs de cours et de préparation de séances, que je me rendis compte de ce qui différenciait cette séance des autres. C'était la première « véritable » séance que j'avais construite tout simplement. En effet, elle comportait toutes les caractéristiques d'un cours fait pour fonctionner. Et c'est aujourd'hui seulement, après le travail que j'ai mené avec madame Blanc, que je suis à même de dire qu'effectivement je ne savais pas ce qu'était un objectif de séance (et ce jour-là j'en fis un sans le savoir). Je considérais alors qu'un objectif était une problématique de lecture du type de celle d'un commentaire de texte (« La métamorphose inversée : de l'inanimé à l'être humain » séance 5 ; « Le pouvoir magique de la poésie : une métamorphose symbolique du poète » séance 10...), ou encore un point de langue.

Ainsi, dans cette séance, l'objectif était clair et précis, me permettant de diviser mon cours en deux parties distinctes pour accéder progressivement au sens ciblé, pour construire la réponse peu à peu avec les élèves. Les questions étaient elles aussi plutôt claires, elles aussi tournées vers cet objectif, les mots et images étaient à la portée des élèves. En un mot, c'était tout ce que je

¹² R. Queneau *La Cimaise et la Fraction* (*La Cigale et la Fourmi* selon la méthode S+7), poème travaillé lors de la séquence II sur la liberté en poésie.

n'avais pas mis en place dans la séquence. En effet, le désintérêt des élèves et cette contestation ambiante n'étaient pas tant un problème majeur de mes cours que la conséquence d'un problème bien plus profond, un problème d'objectifs : de cours, de séquence et à plus grande échelle, de projet d'enseignement. Si cette séance avait bien marché c'est qu'il y avait eu du lien entre mon objectif de séance et l'objectif général « Initiation à la notion de réécriture » abordé sous la question : « pourquoi y a-t-il réécriture ? ». La séance était aussi en lien avec mon projet d'enseignement, faire ces ponts culturels dont je parlais en introduction.

Au regard de cela, reprenant un à un tous les objectifs de séance de cette séquence, je constate effectivement que d'une part tous correspondent à l'idée que je me faisais alors d'un objectif (point de langue ou problématique de commentaire de texte exhaustif), et que d'autre part il n'existe pas de lien véritable entre eux, toutes les séances semblent déconnectées, même celles qui devaient fonctionner ensemble. Par exemple, la séance de langue n° 3 sur les compléments circonstanciels de temps dans le texte de Narcisse ne semble rien apporter au sens du texte, qui par ailleurs a déjà été dégagé lors de la séance précédente. Il en est de même pour les séances 4 et 5. En effet, l'objectif de la séance 4 est tout à fait recevable et n'empêche en rien, après l'étude du tableau, de mettre les deux supports en relation, mais l'on ne retrouve pas d'angle d'attaque commun, pas de problématique qui permettrait de faire le lien entre les deux supports, hormis le passage de la statue à être humain, sens général du texte.

En réalité le travail qui semble avoir été mené tout au long de la séquence est un travail qui a été dissocié : d'un côté un travail littéraire sur la définition d'une « métamorphose », les formes qu'elle pouvait prendre (punition, amoureuse, symbolique), et de l'autre un travail qui se rattacherait à la seconde partie des objectifs généraux (les réécritures et la postérité), mais de manière vague et implicite. De fait, ce second travail s'est affiné au cours de la séquence tandis que je me rendais compte petit à petit que l'angle sous lequel j'essayais d'étudier ces réécritures, cette floraison, était celui de la fonction des mythes : la façon dont les mythes s'adressent à l'homme, et parlent de l'homme, rendant nécessaire de les perpétuer. Ainsi l'histoire de Pinocchio et le mythe de Pygmalion réfléchissent sur la relation de l'homme à son œuvre, Midas représente la part d'excès dans la nature humaine etc. En somme deux façons distinctes de travailler dans une même séquence qui, si l'angle d'approche avait été plus clair dès le départ, si les objectifs généraux avaient été plus ciblés et plus « conscients », auraient pu être mises en relation pour aboutir à une réelle étude. Un problème d'objectifs généraux trop larges, trop ambitieux, et pas assez réfléchis, qui m'a empêché de construire ces liens entre les textes et les supports. Je me suis attaquée à tous les fronts de bataille : la littérature, les réécritures, la culture antique, la culture générale, les ponts culturels, les mythes...Il aurait fallu aborder chaque texte en ciblant l'étude sur le message qu'il portait à l'homme, et aborder chaque support en regardant la nature de ce message : reproduit à l'identique, ou bien comment il était transformé ou intégré aux problématiques de notre temps. Ainsi dans le spot publicitaire « The Skittles touch »¹³ dans lequel je n'ai que très peu exploité le côté humain du mythe qui pourtant ressortait majoritairement, je me suis instinctivement tournée vers la stratégie visuelle pour signifier tel

¹³ Cf. Annexe VI : aperçu du spot publicitaire « The Skittles touch »

sentiment, un décryptage de la mise en scène, et en cela je n'ai pas du tout répondu à mon objectif de séance¹⁴.

Mais tous ces problèmes d'objectifs ne sont pas seulement dus à un problème didactique de construction de séquence et d'objectifs de séance. L'ambition des objectifs généraux trouve aussi sa source dans ce que je disais au début de cette partie : *En effet, je considérais à ce moment-là que faire le choix d'étudier l'œuvre d'Ovide pour aborder le discours narratif c'était réduire obligatoirement la part donnée à la dimension culturelle du texte, si importante à mes yeux. En un mot je préférais réduire la part donnée aux « discours » des programmes !. J'avais fait un choix que je croyais indispensable pour apporter LA culture. Pour moi c'était l'un ou l'autre ne pensant pas une seconde que, si la synergie des dominantes et les liens qui existaient entre elles n'amenait pas la culture, elle permettait de poser des jalons pour la construire correctement et sereinement. Finalement, la phrase qui suit résume bien le fonctionnement de ma séquence : *Il était évident pour moi alors que les Métamorphoses se suffisaient à elles-mêmes et n'avaient nullement besoin d'un quelconque dispositif pour être lues. Pas pour les élèves. En effet, la diversité des supports de cette séquence et le déroulement n'étaient pas mis en place pour aider à lire et à comprendre les Métamorphoses et le message qu'elles apportent, ça n'était pas des dispositifs pour aider à construire les bases d'une « réflexion autour », mais c'était la culture elle-même, c'était un échantillon de tout ce qu'il fallait avoir vu dans sa scolarité, c'était l'incontournable, et non plus un « tremplin vers ». J'avais confondu donner une culture et mettre en place des stratégies pour construire peu à peu une culture.**

d) Conclusion

Ainsi n'écouter que mon envie j'ai confondu « donner la culture » et « donner accès à la culture » dans la mise en place de mes dispositifs. Cela m'a conduit à tomber dans l'exhaustivité, avec des objectifs trop ambitieux. Un écueil qu'il est vivement conseillé d'« éviter » et dont on se dit bien souvent que cela ne nous arrivera pas à nous, puisqu'on est prévenu. J'en ai donc malgré moi négligé les besoins et capacités de ma classe, en faisant un contresens sur l'usage et l'intérêt des supports choisis. Finalement ce qui devait arriver arriva, les élèves n'ont pas compris l'intérêt d'étudier ces textes. C'est donc dans ce sens, forte de ces réflexions que je me suis interrogée et documentée sur les stratégies qui s'offraient à moi pour remédier à ces problèmes. Comment ne pas reproduire les mêmes erreurs dans ma prochaine séquence ? Comment mieux construire et organiser autour d'un objectif précis mes prochains cours sur les textes fondateurs en prenant en compte les besoins de ma classe.

¹⁴ CF. Annexe VII : Tableau récapitulatif de la séance sur « The Skittles touch »

PARTIE II: ELEMENTS DE THEORISATION

Comment redonner du sens à la démarche entreprise sur les textes fondateurs ?

L'approche des textes fondateurs en sixième, comme toute approche, mérite une réflexion poussée. Car si les programmes et les documents d'accompagnement donnent de manière succincte des indications sur la façon dont il faut les aborder, ils ne disent pas combien l'approche de cette part de notre culture est difficile. Une culture qui n'est plus à l'ordre du jour dans l'esprit des élèves, qui est digérée dans leur quotidien, qui leur paraît obscure et à mille lieux de leur préoccupations. Il est donc nécessaire de mettre en place un travail en amont pour rendre ces textes accessibles à la classe, afin de leur donner la possibilité de s'ouvrir aux racines de notre culture occidentale. A travers les quelques lectures que j'ai pu mener, bien que le sujet soit finalement peu traité par les ouvrages, et à travers l'expérience que j'ai pu tirer de ma première séquence, j'ai retenu trois principes pour répondre aux difficultés rencontrées, et aborder les textes fondateurs avec ma classe de manière sereine et adaptée. Dans un premier temps je m'interrogerai sur la place à donner aux textes fondateurs au sein de la séquence. Puis je parlerai de l'importance de l'image pour cette étude, plus que pour n'importe quel autre point du programme. Enfin, j'aborderai la nécessité d'une organisation, d'un projet pensé sur l'année, pour fédérer cet apprentissage.

1) Quelle(s) place(s) pour les textes fondateurs dans la séquence ?

La première réflexion que je me fis après l'étude de cette séquence fut de me demander comment il était possible d'étudier autrement tous ces textes fondateurs présents dans les programmes. En effet, la séquence que je venais de mettre en œuvre, en plus du fait d'avoir été difficile à mener, fut perçue comme trop longue et trop « lourde » par mes élèves et par moi-même. Tous nous voulions en finir. Mais la place des textes dans les programmes ne semblait m'offrir que la possibilité de travailler autour de trois œuvres majeures donc en trois séquences distinctes : Les Métamorphoses, la Bible, L'Odyssée.

C'est donc lors de la réflexion sur le mémoire en séminaire et en relisant les programmes plus attentivement que je me rendis compte que certes il y avait trois piliers à étudier, mais que rien n'interdisait, et qu'au contraire il était fortement conseillé, de privilégier la diversité dans la place accordée aux textes fondateurs à l'intérieur d'une séquence. En effet, il n'a été dit nulle part que ces trois œuvres devaient constituer chacune le *pivot* d'une séquence.

Etudiée comme pivot de la séquence, l'œuvre fera l'objet d'une lecture plus approfondie. Autour d'elle graviteront les différentes dominantes de l'enseignement du français pour former un tout et construire un apprentissage complet. C'est en général le choix qui est fait par les manuels scolaires, comme celui choisi par mon collègue¹⁵ qui se propose de travailler sur les

¹⁵ « Français 6°, textes et méthodes », collection « Du côté des lettres » dirigée par M.F Sculfort, Nathan

textes fondateurs autour du titre : « Mythes et légendes de l'antiquité, des enfants et des dieux » qui correspond à un groupement de textes thématique. Autant dire que tout le programme sur les textes fondateurs est regroupé sous ce titre, en une seule séquence, et que les textes antiques n'apparaissent nulle part ailleurs dans les autres séquences au cours de l'année, comme prolongements par exemple. Il en va de même pour les ouvrages théoriques que j'ai pu lire¹⁶ qui, du fait de choisir l'étude de ce point précis du programme, n'ont guère le choix que de proposer des séquences toutes faites autour des textes fondateurs. Ils précisent tous cependant que si l'organisation choisie est celle de séquences complètes, elles ont été conçues pour que le professeur puisse extraire les séances de son choix pour les intégrer à sa guise dans d'autres séquences au cours de l'année. Ainsi Les textes fondateurs par les images propose deux séquences, l'une sur la Bible et l'autre sur les textes de l'antiquité, qui s'articulent autour d'images et de textes, mais aussi d'activités orales, de lexique et de recherche documentaire comme prolongements. Mais l'ouvrage indique aussi pour chaque séance dans quel autre type de séquence elle peut s'intégrer (le récit, le récit épique, le texte documentaire...).

On voit se dégager alors un autre moyen d'étudier ces textes : les étudier en tant qu'éléments seconds d'une séquence qui n'aura pas nécessairement de rapport direct avec l'antiquité (comme le conte ou le théâtre). Le texte pourra être pris comme un prolongement de l'étude, pour donner à voir des liens entre les textes de différentes époques ou de différents genres. Ces liens pourront aussi s'étudier au sein d'un groupement de texte, fédéré autour d'une problématique de lecture, ce qui permettra d'envisager le texte sous un autre angle encore. Diverses possibilités de places au sein d'une séquence qui, en plus d'alléger la lourdeur de l'utilisation de textes-pivots à répétition, permettent de conférer aux textes fondateurs une place que peu d'autres textes peuvent revendiquer : une omniprésence à tous les stades d'apprentissage, dans tous les séquences. Il y a toujours, semble-t-il, un moyen de trouver un lien avec les textes antiques : pourquoi ne pas rapprocher le mythe de Persée d'un conte de fées, ou la structure des mythes du conte en général, rapprocher le théâtre de Molière de celui de Plaute... Se dessine alors un fil rouge au fur et à mesure de l'année, se construisent des ponts d'une séquence à l'autre de manière discrète et par petites touches. Ponts qui permettront d'illustrer sans marteler l'importance de ces textes pour notre culture. La multiplication des approches permettra aussi de s'attarder sur un panel de textes plus étendu que celui des trois entrées choisies par les programmes. Et par là, s'attacher un public plus large grâce à la diversité des textes mais surtout grâce à la diversité des entrées dans les textes.

2) Le secours de l'image

En lisant ces ouvrages quelque chose m'a frappée. Je savais déjà que les instructions officielles préconisaient l'étude de l'image, mais je constatai quelque chose : que ce soit à l'IUFM au cours des années PLC1 et PLC2 ou que ce soit dans les ouvrages scolaires et théoriques, l'étude de l'image tenait une grande place dans l'approche des textes fondateurs, et

¹⁶ Les textes fondateurs par les images, Daniel Salles, Bordas « Lire les images » et Pour lire aujourd'hui les textes de l'antiquité, Collette Briffard et Serge Goffard, Argos Démarches 2003

elle était utilisée de préférence de cette manière-là. Instinctivement, je lui ai d'ailleurs accordé une place importante lors de ma première séquence. Aucun des ouvrages parcourus ne fait l'impatte sur l'étude de l'image pour étudier ces textes. Moyen premier ou élément second, elle est toujours présente. Elle paraît indispensable, plus que pour n'importe quel autre point du programme de sixième.

a) *Pourquoi faire appel à l'étude de l'image ?*

J'ai moi-même spontanément utilisé l'image dans ma séquence pour des raisons que j'ai déjà évoquées en partie I, c'est-à-dire la part culturelle qu'elle était susceptible d'apporter, partant du principe que cette présence de l'image était due au fait que les textes fondateurs ont tout simplement toujours nourri notre univers pictural et culturel. Mais en l'utilisant principalement comme apport culturel et non comme « aide pour aborder les textes » j'ai négligé un passage important des instructions officielles qui rappelle que *l'approche des images, en 6^e, vise surtout à faire reconnaître les formes de discours qu'elles induisent : préciser la dominante narrative, identifier les dominantes descriptives et argumentatives*. En effet, c'est grâce à sa dominante discursive que l'image entre et prend sa place dans les programmes. Fonctionnant elle-même comme un discours elle doit être lue comme tel et mise en rapport avec le texte pour envisager qu'ils s'éclairent l'un l'autre. L'auteur des textes fondateurs par les images éclaire un peu plus cette démarche dans sa préface, répondant à la question « pourquoi l'étude de l'image ? » par ces mots : *La force de l'image tient en effet au fait qu'elle est perçue synthétiquement, sans le filtre d'un code linguistique. Elle éveille nos affects, suscite nos émotions(...) il est donc plus facile pour les élèves d'entrer dans le monde de l'image que dans celui des textes*. Ainsi, l'image serait effectivement un moyen de contourner la difficulté des textes due au passage par l'écriture, qui pose un obstacle de plus à une compréhension directe et instinctive. Car si « lire » une image met en jeu les mêmes mécanismes que lire un texte, la perception du sens de l'image est la plupart du temps immédiate, car elle est dégagée de la barrière linguistique, ne relevant pas de cet apprentissage d'un langage codé qu'est la lecture. Ce n'est qu'après cette perception première qu'il s'agira d'éduquer les élèves à une lecture d'image avertie et leur apprendre les codes propres à l'image.

Cependant, cet ouvrage n'oublie pas non plus la part culturelle de l'image et fait entrer dans ses objectifs des objectifs d'ordre culturel comme « découvrir la permanence culturelle de certains mythes à travers le langage de l'art »¹⁷. Il est ici toujours question du langage de l'image, l'image n'est pas prise en compte comme un objet culturel pur et simple. Mais l'auteur ne néglige pas non plus l'apport culturel contenu dans l'image, qu'elle soit objet d'art ou de communication. En effet, l'image peut être utile pour aborder la civilisation, ou pour permettre la connaissance et la découverte de la société et de l'imaginaire social de son époque.

b) *Comment s'aider des images pour étudier les textes fondateurs ?*

¹⁷ Préface de Lire les textes fondateurs par les images

L'image donc, toujours travaillée dans sa relation avec le texte, doit, comme lui, trouver sa place au sein de la séquence ET par rapport au texte avec lequel on veut la travailler. Ainsi elle sera un outil adaptable selon l'angle sous lequel on veut aborder un texte. Selon la difficulté du texte et le message plus ou moins explicite de ce dernier, l'image sera présente pour annoncer, mettre en valeur, compléter, prolonger voire contester ce message à découvrir. Ainsi, tout comme les textes pouvaient être à différentes places dans les séquences successives, l'image, dans la séquence, peut occuper presque tous les postes et mettre en jeu toutes les dominantes.

Dans Les textes fondateurs par les images, l'étude de l'image accompagne systématiquement la lecture et l'étude du texte selon quatre modalités, dans lesquelles le savoir construit sur l'image est indissociable du savoir construit sur le texte. Le tout en complexifiant progressivement l'approche. Ainsi, elle est d'abord étudiée après une étude du texte¹⁸. A partir de là se met en place petit à petit une véritable lecture d'image. On s'intéresse d'abord aux éléments du paratexte puis il s'agit de classer et faire correspondre les signifiés (ce qui est exprimé) et les signifiants (comment les signifiés sont représentés), dans un tableau par exemple, pour aboutir à l'interprétation¹⁹. Exactement comme on le ferait pour commenter un texte en cherchant les indices donnés dans le texte, les procédés stylistiques pour les mettre en valeur, pour finalement en tirer une interprétation. D'ailleurs, l'ouvrage Pour lire aujourd'hui les textes de l'antiquité fait état d'une technique assez similaire, quoiqu'un peu plus complexe pour une classe de sixième, qui vise à collecter dans un premier temps les renseignements donnés par le paratexte, puis qui procède par association d'idées (ce que l'on voit et ce à quoi cela fait penser), les signifiants seraient alors classés avec le « ce que l'on voit », pour aboutir à une interprétation²⁰.

Daniel Salles dans Lire les textes fondateurs par les images propose ensuite une découverte simultanée du texte et de l'image²¹, dans laquelle les deux supports s'éclairent l'un l'autre simultanément. Cette approche permet ainsi de rapprocher systématiquement un texte de son interprétation picturale, faisant émerger le sens du texte à partir du rendu de l'image. Ensuite, il est proposé au professeur d'entrer progressivement dans l'analyse du symbolisme de l'image en émettant des hypothèses d'illustration après la lecture du texte²² (la démarche inverse est aussi possible, émettre des hypothèses de lecture sur un texte à partir d'une analyse d'image), c'est-à-dire faire ce travail de tri dans les informations (Quels seront les signifiés ?) et de transformation (Comment les représenterons-nous ?). Enfin, les élèves étant *habitués à repérer les éléments narratifs dans une image*²³, l'ouvrage propose de s'attaquer directement au support pictural pour reconstituer pas à pas le mythe (connu).

Pour la mise en place de toutes ces approches, l'auteur a fait le choix d'un travail oral collectif à partir de l'observation de transparents projetés à la classe entière. Mais les modalités

¹⁸ Parcours pédagogique 1 sur Adam et Eve, p20-23

¹⁹ P9-12 "Une méthode simplifiée de lecture d'image"

²⁰ Encart "lire une image" p52

²¹ Parcours pédagogique 4 sur David et Goliath p31-33

²² Parcours pédagogique 5 sur le jugement de Salomon p34-36

²³ Parcours pédagogique 10 sur Phaéton p51-54

de mise en place peuvent être variées selon la dominante que l'on veut travailler et les savoir-faire que l'on veut apporter aux élèves : une projection à la classe entière pour favoriser le travail oral de manière collective, un support papier peut servir à un travail (d'oral, de lecture ou d'écriture) individuel ou en petits groupes, un support informatique pour des travaux de recherche...

L'image toutefois n'est pas seulement utile pour accompagner le texte en toutes circonstances. Elle peut aussi occuper une place secondaire, comme un prolongement pour approfondir les connaissances acquises, découvrir d'autres champs d'investigation, ouvrir sur un travail de recherche. Et c'est dans cette optique là que se situe l'ouvrage de Collette Briffard²⁴, dans lequel l'accent a été mis sur les textes mais où la place des images n'a pas été négligée.

c) Conclusion : penser un projet annuel autour des textes fondateurs.

Ainsi l'image a une place prépondérante pour l'étude des textes fondateurs, et il est nécessaire de mettre en place une progression vers une complexification dans cette étude d'image, ce qui peut permettre d'acquérir de nombreuses compétences pour la lecture et découverte des textes. C'est pour la même raison qu'il est important de prendre en compte la place et la position des différents supports, qu'ils soient textes ou images, dans et hors de la séquence. Car, un projet d'enseignement, tel que favoriser l'imprégnation des textes fondateurs en sixième pour permettre aux élèves de construire les bases de l'accès à la culture antique et par là à notre culture, nécessite forcément un travail approfondi sur une progression et organisation annuelle. Et c'est dans ce sens que j'ai choisi d'aborder plus haut la position des textes dans la séquence et la manière d'étudier l'image, qui toutes deux permettent d'élargir les perspectives d'étude, de varier les modalités d'approche et donc, l'entrée dans les textes et images, la familiarisation avec les textes fondateurs.

De cette manière, les deux ouvrages précédemment cités, qui tous les deux font entrer dans leur intitulé la dimension de « lecture » des textes fondateurs : Lire les textes fondateurs par les images, Pour lire aujourd'hui les textes de l'antiquité ne prônent pas un lecture qui signifie « comprendre le texte », mais un projet de lecture qui signifie « accéder au texte » au sens étymologique du terme²⁵ : s'approcher, se rapprocher du texte, avoir un accès auprès du texte, avoir la possibilité de l'approcher²⁶, comme si existait le privilège de pénétrer dans l'univers de ces textes dû à un effort particulier de la part du lecteur (et du professeur !). Car quand il s'agit des textes fondateurs il y a toujours derrière la dimension culturelle à laquelle il faut **accéder** grâce à la lecture des textes. Et cela est mis en œuvre, dans ces ouvrages, au moyen de l'image pour l'un et d'entrée thématiques et anthropologiques pour l'autre. Mais c'est la mise en commun et l'organisation des différentes dominantes, des différentes stratégies existantes, les faisant marcher de concert, qui permet de donner vie et matière à ce projet d'accès aux textes. Et il en va de même pour le projet annuel du professeur qui, bien sûr sans négliger les autres points

²⁴ Pour lire aujourd'hui les textes de l'antiquité

²⁵ *lat accedo, cessi, cessum, ere*

²⁶ *Lat accessus*

du programme de français, et même en les y intégrant, doit se poser la question des compétences qu'il veut que ses élèves aient à la fin de l'année grâce à cette familiarisation avec les textes, des moyens qu'il va mettre en œuvre et comment il va les fédérer pour sans cesse dans l'année activer et réactiver ce privilège d'accès aux textes, jusqu'à, peut-être, une certaine forme d'imprégnation. Et c'est ce que je me propose de faire dans la partie suivante, montrer comment à partir de ces réflexions j'ai d'une part travaillé à l'amélioration des études menées au sein de la séquence (notamment sur l'image) et d'autre part modifié dans la mesure du possible mon projet d'enseignement, et par là annuel, de « cultiver mes élèves ».

PARTIE III : MISE EN PRATIQUE

Vers une étude plus raisonnable et raisonnée des textes fondateurs

Ma réflexion s'affina au fur et à mesure de l'année et de l'expérience que j'acquerrais et trouve aujourd'hui, jour(s) de l'écriture de ce mémoire, un aboutissement²⁷. L'évolution dans ma pratique s'est clairement faite sentir au retour des vacances de février grâce à l'aide de Madame Blanc. C'était alors le moment de ma sixième séquence consacrée aux textes bibliques. Cette séquence fut le point de départ d'une nouvelle approche de l'étude de l'image au sein d'une séquence sur les textes fondateurs, mais aussi le point de départ d'une organisation plus raisonnée sur l'année. Je vais donc tenter, dans cette partie, d'exposer quelques points importants qui illustrent la mise en pratique des solutions envisagées précédemment, prenant appui dans un premier temps sur le travail mené sur l'image et son rapport au texte dans cette séquence VI et dans un second temps sur une étude plus générale des enjeux de la séquence et de la suite du déroulement de l'année.

1) Nouveau travail mené sur l'image pour l'étude des textes fondateurs

Cette nouvelle séquence, ayant pour objet les textes bibliques, se présente encore comme une séquence où les textes en sont le pivot. Il me semble aujourd'hui que cette démarche était nécessaire à la mise en place d'un nouveau travail poussé sur la relation étroite entre l'image et les textes fondateurs. C'était aussi le moyen de prendre une revanche sur mon premier échec.

a) Comment s'est intégrée l'étude de l'image dans cette séquence ?

Dans le respect de la réflexion que j'avais commencée à l'époque, la lecture d'image au sein de cette séquence a été mise au service d'objectifs précis, eux-mêmes au service de mon projet portant sur l'accès aux textes fondateurs. L'image n'était donc plus la culture à elle seule, même si la tentation a été grande et qu'il a fallu la combattre à maintes reprises²⁸. Et la première preuve de ce changement de statut radical en est, à l'observation du déroulé de la séquence²⁹, que les lectures d'images apparaissent comme moins systématiques, n'accompagnant plus le texte arbitrairement, mais au service de l'apprentissage de compétences de lecture et d'écriture à mettre en œuvre dans l'évaluation finale. J'ai aussi mis un point d'honneur à varier l'approche des images dans leur position au sein de la séquence (venant quelques jours après l'étude du

²⁷ Temporaire, bien entendu!

²⁸ C'est de cette tentation que m'est venue l'idée de faire travailler trois « Cènes » différentes aux élèves divisés en trois groupes, frustrée de ne pas pouvoir leur montrer la quantité astronomique des « Cènes » existantes (supports et époques confondues), mais finalement je pense avoir su mettre à profit correctement cette étude

²⁹ Cf. Annexe VIII: Déroulé de la séquence VI sur les textes bibliques.

texte, comme prolongement ou comme préparation à l'étude du texte) ainsi que les modalités d'étude (réflexion en groupe, oral collectif, travail individuel) et les supports (ordinateur, photocopie couleur). Le but était surtout de tester ces différentes approches et modalités, d'en éprouver les effets sur le travail en classe et sur l'acquisition des connaissances. D'une manière générale, tous les « tests » ont été concluants, malgré le fait que dans le travail d'oral collectif, même dans un court laps de temps, les élèves sont en « ébullition » et en émulation les uns par rapports aux autres, surexcités d'être sollicités de cette manière (visuellement j'entends) et cela a été parfois dur à canaliser.

Ce travail mené sur l'image a par ailleurs grandement facilité le travail sur l'objectif d'identification des symboles culturels. Et l'image a, comme son nom l'indique, permis de « mettre en images » une notion abstraite et compliquée comme peut l'être le symbole dans les mythes et récits d'origine. Cela grâce à la progression par paliers, allant de l'identification à l'utilisation du symbole. Elle a aussi permis d'étudier la dimension narrative de l'image et de ce fait, du mythe.

b) Analyse de la progression suivie à travers l'exemple de deux lectures d'image

Voici comment a été mené ce travail de lecture d'image. Après la découverte de ce qu'était un symbole lors de l'étude de l'extrait de la Genèse concernant l'histoire de Noé³⁰, la première lecture d'image avait pour objectif de réactualiser ce savoir sur les symboles grâce à la dimension discursive de l'image.

En effet, derrière l'objectif « découvrir comment l'image raconte le mythe »³¹ il y avait l'idée du symbole comme signifiant, de sa « mise en scène » pour aider à raconter le mythe et à le reconnaître. Les élèves forts de leur découverte de ce qu'était un symbole à travers le texte de Noé et forts de leur compréhension des enjeux du texte d'Adam et Eve quelques jours auparavant, ont tenté (et réussi), grâce à la visualisation de la scène du mythe dans le tableau de Cranach, de trouver quels pouvaient être les objets symboliques représentés dans ce tableau illustrant Adam et Eve (et donc ceux du mythe). En effet, j'avais mis en place une lecture d'image qui s'appuyait sur un tableau mettant en relation les symboles et leur représentation. Cela afin d'aboutir à la découverte de leur sens (dernière colonne) collectivement. Par exemple, le fruit associé à la couleur rouge, qu'ils ont identifiée spontanément comme étant la couleur de l'amour mais aussi de la mort, mis en valeur par sa position centrale sur le tableau et reliant les personnages, a pu être analysé comme le symbole de la tentation et du péché. Je leur ai ensuite demandé de mettre ce fruit en relation avec une autre « histoire de fruit dangereux » présente dans les contes, pour leur permettre de percevoir brièvement la portée de ce symbole. Lors de cette séance, nous n'étions plus dans la « découverte » mais dans la « reconnaissance et l'interprétation du symbole ». Dans la seconde partie de la séance, il a été question de leur montrer l'évolution du symbole qui, même s'il conserve sa signification profonde, peut être le

³⁰ Séance 3

³¹ Cf. Annexe IX et IX bis: déroulé de la séance 4 et supports

véhicule d'un message différent. Pour ce faire, j'ai bien entendu replacé les œuvres en contexte³².

Le travail suivant, en séances 7 et 8, a permis de passer à l'étape supérieure : de la reconnaissance du symbole à l'étude de sa construction puis à sa mise en pratique. En effet, Dans la séance 7³³, il s'agissait cette fois d'étudier l'image sans le support d'un texte connu, pour émettre des hypothèses de lecture. Le questionnement n'était pas pour le moment axé sur le symbole (une seule question qui préparait la séance suivante et qui permettait de réactualiser la phase d'identification du symbole) mais il était axé sur le travail de la narration de l'image. En effet, les premières questions ont servi à mettre en évidence les éléments de la situation d'énonciation (où ? quand ? qui ? à qui ?) et les suivantes ont attiré l'attention des élèves sur l'importance à attacher à la mise en scène pour trouver des indices sur l'histoire. Car si la plupart de leurs réponses ont été d'abord instinctives lors du travail en petits groupes, la mise en commun des différentes réponses sur des œuvres de peintres et de siècles différents a fait ressortir les récurrences de mises en scène pour mieux confirmer ou infirmer les hypothèses de chacun. Par exemple le choix de placer Jésus au centre pour montrer son importance par rapport aux autres convives a pu être finalement rapproché de la fonction hiérarchique du dialogue³⁴ qui instaure une place à chacun en fonction de son importance dans le texte. Si la similitude de fonctionnement entre l'image et le texte n'a pas été explicitement abordée et qu'elle s'est bornée à cette remarque, elle fut tout de même effleurée et mise sous leurs yeux.

C'est lors du cours suivant³⁵ sur le texte de la Cène³⁶, préparé par cette étude d'image, que le travail sur le symbole a été possible. En lisant le texte, par rapport au travail mené sur l'image, les symboles furent perçus immédiatement par les élèves (le pain et le vin). L'identification était acquise et le travail d'étude de la création d'un symbole a pu commencer. C'est à travers l'étude des verbes associés aux objets du repas que trois étapes ont pu être identifiées dans le processus de création d'un symbole. C'est d'abord une action importante qui se déroule autour d'un objet du quotidien, puis la correspondance de cet objet avec un autre élément auquel il ressemble par sa forme, sa couleur... (Ainsi le pain et le vin pour leurs couleurs et consistances respectives) et enfin le message transmis. Puis dans cette séance 8 le réinvestissement a pris la forme d'un travail à faire à la maison sur la construction d'un symbole. C'était aux élèves d'appliquer le processus à un autre objet/animal, en l'occurrence le lion, symbole du courage. Ce travail était aussi une préparation au travail d'écriture de l'évaluation finale.

Ainsi, j'ai tenté de mettre en œuvre une étude réfléchie dans la progression où l'étude de l'image ne faisait plus l'impasse sur sa dimension discursive, mais la mettait au service d'un objectif précis, celui de la découverte de ce qu'est un symbole.

³² Comme annoncé dans la séance 1, sur une frise chronologique à remplir au fur et à mesure de l'année

³³ Cf. Annexe X, X bis et X ter : déroulé de la séance 7, questionnaire guide, supports

³⁴ Séance 5 Moïse sur le Mont Sinai

³⁵ Cf. Annexe XI: déroulé de la séance 8

³⁶ Cf. Annexe X: texte en bas de page.

c) Les résultats obtenus lors de l'évaluation finale

Comme de juste, l'évaluation finale s'est appuyée sur le travail mené en classe tout au long de la séquence³⁷. En effet, j'ai distribué aux élèves une gravure de Gustave Doré³⁸ intitulée « la pêche miraculeuse » qui illustre l'épisode du même nom³⁹ qu'ils ne connaissaient pas et ont eu lors de la correction. La première partie de l'évaluation reprit donc point par point le questionnement qui avait été mené en séance 7 sur les différentes Cènes, avec le même objectif qui était celui de leur faire dégager les indices permettant de raconter l'histoire. Mais cette fois pour préparer une phase d'écriture et non plus d'oral. Puis ce questionnement reprit une à une les étapes de la création d'un symbole vues en classe, pour faciliter, là aussi, le passage à la phase écrite. Vint s'ajouter enfin une consigne d'écriture sur l'insertion d'un court passage de dialogue dont les marques avaient été étudiées en début de séquence⁴⁰.

Dans l'ensemble l'évaluation a été réussie, et il n'était bien évidemment pas demandé aux élèves de restituer l'histoire exacte, même si beaucoup s'en sont approchés. Ce qui leur était demandé était de mettre en pratique les savoirs acquis pendant la séquence, c'est-à-dire le travail sur la narration du mythe et sur le symbole par l'intermédiaire du va-et-vient texte/image.

Ainsi, Lucie⁴¹ après avoir répondu judicieusement au questionnaire en s'aidant du titre de la gravure que je leur avais donné comme indice, a produit un texte qui respectait tous les critères demandés à peu de choses près. Elle semble avoir intégré le travail mené sur les symboles et sur la lecture d'image. Elle a respecté dans son textes tous les indices d'énonciation et a plutôt bien exploité son observation de la gravure, malgré l'oubli d'intégrer le message du symbole à sa rédaction, du moins de manière pas assez explicite.

Cependant, les élèves qui ont eu des difficultés m'ont permis de cerner les problèmes qu'avaient posés cette évaluation et certaines lacunes et dysfonctionnements de la séquence. En effet Amandine⁴², comme d'autres, a eu tendance à coller un savoir appris par cœur en réponse à la question 3, preuve d'une observation un peu légère voire mécanique du tableau. Peut-être le questionnaire-guide a-t-il trop guidé les élèves lors de l'évaluation et les a-t-il empêchés de produire une analyse autonome. De plus, outre le non respect mineur de la consigne de l'intégration d'un passage de dialogue, elle n'a visiblement pas compris le processus de construction d'un symbole et n'a pas non plus compris qu'il fallait l'intégrer au texte et que le questionnaire était un questionnaire de préparation à l'écriture.

Effectivement si la lecture des indices apportés par l'image sur le mythe a été bien travaillée, et plutôt bien comprise lors du déroulement de la séquence, ainsi que la reconnaissance d'un symbole, peut-être que, pour certains, le travail conduit en classe sur le processus de création d'un symbole a été trop rapide et ne leur a pas permis de l'assimiler

³⁷ Cf. Annexe XII : évaluation finale de la séquence VI

³⁸ « La Bible illustrée » de Gustave Doré

³⁹ Luc 5, 1-11

⁴⁰ Séance 5

⁴¹ Cf. Annexe XIII : copie de Lucie

⁴² Cf. Annexe XIV : copie d'Amandine

correctement. Et s'ajoute à cela le fait que l'évaluation elle, était peut-être un peu trop difficile et faisait entrer beaucoup trop de compétences à mettre en œuvre en un laps de temps réduit.

2) Organisation d'un projet d'enseignement sur les textes fondateurs au sein du projet pédagogique

La réflexion menée a rendu nécessaire un remaniement, ou du moins une révision, du projet pédagogique annuel. En effet, le début de cette année scolaire a été marqué par mes premiers pas dans l'enseignement et la précipitation dans laquelle se sont déroulés les événements n'a pas été propice à une réflexion envisageant l'ensemble de l'année pour la mise en place du projet pédagogique, mais a plutôt laissé place à une vague envie de travailler plus en détail tel ou tel point du programme, en l'occurrence les textes fondateurs. Il s'agit aujourd'hui de passer en revue ce projet de manière à envisager une étude réfléchie des textes fondateurs sur l'année.

a) Sur les textes fondateurs

Si au départ il s'agissait pour moi de « cultiver » mes élèves, puis de « faire des ponts » assez maladroitement dans la séquence sur les Métamorphoses, au regard de ce mémoire, je dois aujourd'hui me poser la question de la « problématique » ou « projet d'enseignement » sous lequel je veux aborder mes différentes séquences sur les textes antiques. En effet c'est là le moyen de fédérer ces séquences au sein de l'année et sans cette problématique, il serait difficile de construire une cohérence dans les apprentissages apportés aux élèves tout au long de l'année.

Ainsi c'est ce que j'ai tenté de faire en reliant la problématique de travail sur les Métamorphoses (autour de la « postérité », de la floraison et les ponts culturels, cautions de la dimension fondatrice du texte) et celle sur les textes bibliques. En effet j'ai continué dans ce questionnement qui visait à rechercher ce qui fait d'un texte un texte fondateur pour notre culture, toujours dans l'optique de découvrir l'origine d'une culture, de « remonter à la source » pour éclairer notre civilisation (et il n'y a qu'à regarder les deux titres des séquences). Mais dans cette dernière séquence cette problématique était déclinée en objectifs centrés autour de l'étude de ce qui constitue un mythe. Car après la séquence III, j'ai réfléchi à la manière dont je pouvais dans ma nouvelle séquence compléter, enrichir et organiser le savoir qui avait été apporté. J'ai donc continué sur la dimension humaine du mythe, amorcée implicitement dans la séquence III, grâce au travail autour de la fonction du mythe et du récit étiologique, prenant garde après chaque étude à faire parler les élèves sur ce qu'ils avaient compris de la portée du texte après l'étude. A cette dimension humaine, j'ai adjoint l'étude des symboles et de leur signification dans le mythe, ce qui a permis de rappeler et compléter les caractéristiques générales du mythe et sa fonction.

De cette manière, ce que j'aimerais en fin d'année, c'est que les élèves puissent acquérir, en plus d'un savoir approfondi sur le mythe classique et biblique et sur ses constituants (son message et sa symbolique), une conscience de son importance pour notre civilisation et pour l'homme (notamment à travers l'étude de l'universalité des symboles et les échos que l'on a pu

retrouver⁴³ par exemple). Ce que je pense avoir plutôt bien réussi dans cette séquence étant donné l'intérêt qu'on portait mes élèves à cette réflexion commune élaborée et à la manière de réfléchir et de se questionner que l'on a mise en place en classe dans tous les cours, même lors d'autres séquences.

Malheureusement, le temps ne m'a pas permis de réfléchir en détail à une troisième manière d'entrer dans les textes fondateurs et de répondre à cette problématique. Cependant en voici une brève esquisse. En effet, soucieuse de varier l'entrée dans les textes et leur place au sein de la séquence, étant donné que j'en avais fait deux fois le pivot d'une séquence, j'ai décidé d'attaquer L'Odyssée sous un angle différent, moins direct. Ainsi je décidai de ne pas étudier L'Odyssée mais le héros Ulysse, et non pas Ulysse seul, mais d'autres figures héroïques importantes comme Enée ou Hercule, donc un groupement de texte thématique autour du héros. Ce qui m'en a donné l'idée c'est d'abord l'atelier de création de jeu de société que j'ai pris en charge pour les classes de 5^o/4^o latinistes, et pour lequel nous avons gagné le premier prix⁴⁴ en créant un jeu autour d'un parallèle entre les parcours d'Ulysse, d'Enée et Hercule. Je souhaite y faire jouer les élèves à la fin de la séquence

Par la suite je me suis dit qu'il serait peut-être intéressant de faire entrer dans ce groupement de textes d'autres figures de héros comme le chevalier ou le super-héros (donc en ne choisissant qu'un seul des trois héros antiques pour éviter une séquence trop lourde). Les objectifs, j'imagine, seraient de l'ordre d'une initiation au discours descriptif (le portrait du héros) et continuer le travail sur le discours narratif (la narration de hauts faits), et surtout un objectif qui serait d'observer l'évolution de la figure du héros, ce que nous en avons gardé, ce qui s'est modifié dans notre imaginaire collectif. Bien évidemment tout cela n'est qu'un rapide aperçu, ça n'est pas fouillé et rien n'est dit que ce projet ne sera pas totalement remanié lors de sa construction. Tout reste à construire.

b) Intégration au sein du projet annuel

Des questionnements et une réflexion similaires se sont mis en place au cours des séquences qui ont suivi, bien qu'elles ne soient pas sur les textes fondateurs. En effet, j'ai tenté de mettre des objectifs de savoir-faire au service de cette découverte et imprégnation progressive d'une culture, plus forcément antique, et tenté de poser les bases de cette acquisition.

Ainsi dans la séquence qui a suivi, la séquence VII sur les contes, l'un de mes objectifs généraux était « savoir reconnaître la visée d'un conte ». Il sous-entendait un travail sur la portée du conte, le message qu'il contenait et de quelle manière il le contenait. Ce fut le même travail que sur les mythes en somme, mis à part le fait qu'au lieu de s'arrêter sur les symboles, c'est sur la moralité du conte et la généralisation qu'elle opère que nous avons travaillé⁴⁵.

Ainsi c'est en remarquant cela et en revenant sur mon projet pédagogique annuel lors de la visite d'évaluation que, malgré le fait que la visiteuse et moi-même avons estimé qu'il n'y avait

⁴³ Cf. Annexe IX séance 4 Séquence VI

⁴⁴ Concours « jeux et créations » dans le cadre du festival européen de latin-grec 2009 (FELG)

⁴⁵ Cf. Annexe XV :objectifs généraux de la séquence VII

pas de lien véritablement apparent dans mon projet pédagogique et qu'il pouvait être rattaché à une succession de séquences, j'ai pu dégager dans ma pratique une souci permanent. En effet, j'y ai découvert un lien implicite qui englobe à la fois mon projet sur l'étude des textes fondateurs (découvrir le sens caché des textes et les répercussions sur notre culture) et les objectifs généraux de premières séquences réalisées plus ou moins maladroitement, mais quand même dans cet esprit. Par exemple dans la séquence IV sur le texte documentaire, l'un de mes objectifs était l'initiation à « l'orientation » des textes, aux notions d'objectivité et de subjectivité à travers la différenciation des textes documentaires et textes de fiction. En bref, quel est le message que l'auteur souhaite « insinuer » au lecteur ?

BILAN ET PROJECTIONS

Pour conclure cette réflexion sur l'étude des textes fondateurs, je dirai que l'importance qui leur est accordée dans les programmes n'est pas à remettre en question. La difficulté et l'obscurité apparente des textes a en fait révélé le travail et le projet inappropriés menés dessus. Mon erreur a été de confondre culture « de masse » et imprégnation progressive, de regarder les supports étudiés comme des supports culturels avant tout et non pas comme des outils pour aborder la culture d'une manière différente.

Ma pratique au départ instinctive, reposant sur des idées préconçues sur l'enseignement, était au début de l'année « bornée », n'en faisant qu'à sa tête sous couvert de respecter les préceptes enseignés à l'IUFM, et tout cela bien malgré moi, persuadée que j'étais de sans cesse réfléchir sur « le pourquoi du comment » de ce que je mettais en place. Cette séquence sur les Métamorphoses à été le déclencheur et le révélateur de ces difficultés et a permis, en la mettant au centre de ce mémoire, de penser mon enseignement plutôt que de le vivre et parfois de le subir. Et j'ai pu finalement observer une évolution certaine et bénéfique.

Cependant je suis bien consciente que tout ceci n'est pas achevé, que la réflexion va se poursuivre. Car l'impression qui me reste à la fin de la rédaction de ce mémoire c'est de n'avoir rien dit, de n'avoir abordé qu'une petite partie du domaine de réflexion que pouvait englober ce sujet « des stratégies à mettre en place pour », et d'avoir abordé une partie encore plus petite de la réflexion sur l'enseignement du français. Il s'agira pour moi par la suite de sans cesse maintenir cet état d'esprit de réflexion et de questionnement, seul moyen je pense de faire évoluer ma pratique.

BIBLIOGRAPHIE et ICONOGRAPHIE

Ouvrages et revues

- Programmes et documents d'accompagnement du français (collège)
- Les textes fondateurs par les images Daniel Salles, éditions Bordas, collection « lire les images »
- Pour lire aujourd'hui les textes de l'antiquité, Colette Briffard et Serge Goffard, Argos Démarches 2003

Sources iconographies

- http://imagesbible.jexiste.fr/Dep2_COMPRENDRE.htm
- <http://www.texteimage.com/index.php>
- <http://expositions.bnf.fr/>

ANNEXES

ANNEXE I :

Première ébauche de la séquence III

16 Métamorphoses d'Ovide, adaptation de Françoise Rachmühl

Problématique :

Postérité des Métamorphoses, réécritures au fil du temps et des supports

Objectifs généraux :

- Approche littéraire et culturelle d'une œuvre
- Initiation à la notion de réécritures

Evaluation finale :

Lecture d'image autour de deux questions :

- Quels éléments du mythe retrouve-t-on ?
- Quels éléments ont été ajoutés ?

Travail d'analyse lors de la correction: Le peintre apporte son interprétation, sa lecture du mythe.

Objectifs spécifiques :

Support textuel	Langue	Prolongement culturel
Narcisse	<ul style="list-style-type: none">• Majuscule/minuscule : le passage du nom propre au nom commun pour la métamorphose• Les compléments circonstanciels de temps	Evaluation finale sur un tableau représentant Narcisse (Dali ? Le Caravage ? Poussin ?)
Pygmalion	Valeurs et formation de l'imparfait de l'indicatif	« Pygmalion et Galatée » J-L Gérôme
Midas	(Indéterminé)	Trouver un support « actuel » du type BD, dessin animé...
Orphée	(indéterminé)	Un opéra ou film de Cocteau

ANNEXE II :

Déroulé définitif de la SEQUENCE III: Les Métamorphoses, des histoires immortelles...

Durée : 16 heures environ (13 séances + 1)

Objectifs principaux:

- approche littéraire et culturelle d'une œuvre
- initiation à la notion de « réécritures »

Production finale : étude d'un tableau de Camille Corot « Orphée ramenant Eurydice des Enfers » (XIX^e)

Support : *16 Métamorphoses d'Ovide*, Françoise Rachmühl (éditions castor poche)

Séance 1 : Langue, Introduction aux « Métamorphoses » d'Ovide (1 heure)

Objectif : qu'est-ce qu'une métamorphose ?

- Travail sur le **lexique** : Métamorphose et transformation (formation des mots et étymologie ; nuances de sens) + discussion autour de l'univers des Métamorphoses
- Vérification de lecture cursive

Séance 2 : Lecture, « Narcisse au bord de l'eau » p. 51 (2 heures)

Objectif : la construction progressive d'une métamorphose

- 1- L'univers divin et tragique
 - 2- La (les) rencontre(s) amoureuse(s) impossible(s) : déclencheur de la métamorphose
 - 3- De la transformation de Narcisse à sa métamorphose
- Mineure de langue :
 - Majuscule/Minuscule : passage du nom propre au nom commun
 - Conclusion : ouverture : postérité du nom Narcisse

Séance 3 : Langue (1 heure)

Objectif : Compléments circonstanciels de temps

Support : « Narcisse au bord de l'eau »

Retour plus complet sur les compléments circonstanciels (place dans la phrase, fonction), introduction au complément circonstanciel de **temps** (nature et ce qu'il exprime)
+ Temps d'exercices (à finir à la maison)

Séance 4 : Lecture d'image (1 heure)

Objectif : initiation à la lecture d'un tableau : comment passer de la description à l'interprétation

Support : « Pygmalion et Galatée » de Jean-Louis Gérôme (XIX^e)

- Mineure : étymologie de Galatée

Séance 5 : lecture, « La statue de Pygmalion » p.149 (2 heures)

Objectif : la métamorphose inversée : de l'inanimé à l'être humain

Support : « la statue de Pygmalion »

- 1- Une statue déjà presque une vraie femme
- 2- La préférence de Pygmalion (préfère sa statue à l'amour véritable)
- 3- la métamorphose en trois étapes.

Séance supplémentaire jour de grève : Lecture

Objectif : Pinocchio inspiré de Pygmalion ?

Support : « Les aventures de Pinocchio » Carlo Collodi (XIX^e)

- différences et ressemblances entre le mythe de Pygmalion et « Les aventures de Pinocchio »
- « Pourquoi s'inspirer d'un mythe et faire quelque chose de complètement différent ? » (question récurrente des élèves)

Séance 6 : Langue (1 heure)

Objectif : l'imparfait de l'indicatif (valeurs et formation)

Support : « La statue de Pygmalion »

Séance 7 : Evaluation intermédiaire 3 : Langue : dictée ciblée (1 heure)

Objectifs : l'imparfait

Support : « La statue de Pygmalion » De « il embrassait la statue » jusqu'à « elle ne l'était pas moins » (p. 150/151)

Séance 8 : Lecture, « Les mésaventures du roi Midas » p.162 (1 heure)

Objectif : La métamorphose comme punition

- 1) Métamorphose 1 : sa cupidité le punit
- 2) Métamorphose 2 : Apollon le punit

Séance 9 : Lecture d'image (1 heure)

Objectif : Postérité du mythe de Midas dans le quotidien.

Support : « The skittles touch » (spot publicitaire américain XX^e)

Séance 10 : Lecture (1 heure)

Objectif : Le pouvoir magique de la poésie : une métamorphose symbolique du poète

Support : « Vie et mort d'Orphée » p.139

- destin tragique
- pouvoir enchanteur de la poésie

Séance 11 : Lecture d'image (1 heure)

Objectif : Pourquoi Orphée est-il adapté en musique ?

Support : Ballet de Pina Bausch XX^e (à partir de l' « Orphée et Eurydice » de Gluck XVIII^e)

Séance 12 : évaluation finale (1 heure)

Séance 13 : correction de l'évaluation finale et bilan de la séquence (1 heure)

ANNEXE III :

(voir support papier, contrôle sur la lecture cursive)

ANNEXE IV :

Séance sur Pinocchio

Séance jour de grève : Lecture

Objectif : Découvrir un intertexte, trouver le message caché derrière.

Support : « Les aventures de Pinocchio » Carlo Collodi, Chapitre 3 (fabrication de la marionnette)

I- Découvrir la réécriture

- ORAL : Lire le texte et réactions :
 - A quelle histoire cela vous fait-il penser ?
- ➔ Temps de réflexion et de recherche, puis « C'est comme Pygmalion mais c'est différent »
- REPERAGE : Relire le texte silencieusement et **souligner** tout ce qui vous fait penser à l'histoire de Pygmalion
- Mise en commun :
 - Forme humaine qui prend vie, qu'il considère déjà comme un petit garçon (lui donne un nom avant qu'il existe, lui parle...)
 - arrêt particulier sur le terme « sculpter » utilisé au lieu de « tailler » qui convient mieux au menuisier (bien que problème de traduction)
 - arrêt sur le côté artiste du menuisier, qui procure l'illusion (« peint », « trompe l'œil », « semblait être vraie »)

II- Trouver le message caché

- ORAL : Qu'est-ce qui est différent de l'histoire de Pygmalion ?
 - Déjà vivant avant d'être fini, devient vivant qu'à la fin
 - Ils ne sont pas amoureux.
- REC HERCHE : Quelle est leur relation alors ?
 - Père/fils (« respect à ton père », « gamin », « garçon », lui donne un nom)
 - se disputent, le père lui fait la morale, le garçon fait des bêtises

III- Conclusion

- Histoire complètement différente mais choses qui ressemblent étrangement : hasard ou pas (vote)
- Qu'est-ce ça apporte de s'être inspiré d'Ovide car on peut comprendre l'histoire sans savoir ça !
- ➔ Clin d'œil au lecteur qui connaît le mythe de Pygmalion, les faire réfléchir justement sur les différences
- Ovide : œuvre et artiste : relation de couple / Pinocchio : Œuvre et artiste : relation père/fils

ANNEXE IV Bis :
Extrait des « Aventures de Pinocchio » de Carlo Collodi

Maître Cerise, un menuisier vient d'offrir à son ami Geppetto, menuisier lui aussi, un morceau de bois magique (qui pleure et qui rit comme un enfant). Geppetto aimerait bien fabriquer une marionnette qui lui tienne compagnie...

La maison de Geppetto se réduisait à une petite pièce en rez-de-chaussée qu'éclairait une soupenette. Le mobilier était des plus rudimentaires : un siège bancal, un mauvais lit et une table complètement délabrée. Au fond de la pièce brûlait un feu dans une petite cheminée. Mais ce feu était peint sur le mur, **en trompe-l'œil**. Une casserole, peinte elle aussi, bouillait joyeusement près du feu envoyant un nuage de vapeur qui **semblait être de la vraie vapeur**.

Arrivé chez lui, Geppetto prit sans attendre ses **outils** et se mit à **tailler le morceau de bois** afin de confectionner sa marionnette.

- Quel nom lui donner ? Se demanda-t-il. Je l'appellerais bien Pinocchio. Ce nom lui portera bonheur.

J'ai connu une famille entière de Pinocchio. Le père, la mère, les enfants, tous se la coulaient douce. Et le plus aisé d'entre eux se contentait de mendier.

Ayant trouvé le nom de sa marionnette, il se mit à travailler sérieusement. Il commença par **sculpter la chevelure**, puis le front et les yeux. Les yeux terminés, imaginez son étonnement quand il s'aperçut qu'ils bougeaient et le regardaient avec impudence. Ces deux yeux qui le fixaient énervèrent Geppetto. Il dit d'un ton irrité :

- Gros yeux du bois, pourquoi me regardez-vous ainsi ?

Pas de réponse.

Alors il fit le nez, mais le nez à peine fini commença à grandir. Il grandit, grandit, grandit tellement qu'il devint, en quelques minutes, un nez d'une longueur incroyable. Le pauvre Geppetto avait beau s'éreinter à le **retailer**, plus il le **retailait** pour le raccourcir, plus ce nez impertinent s'allongeait. Après le nez, il **sculpta** la bouche. Mais la bouche n'était même pas terminée qu'elle commença à rire et à se moquer de lui.

- Arrête de rire ! Dit Geppetto, vexé.

Mais ce fut comme s'il parlait à un mur.

- Arrête, je te répète ! Hurla-t-il d'une voix menaçante.

Alors la bouche cessa de rire mais lui tira la langue. Geppetto, pour ne pas rater son **ouvrage**, fit semblant de ne rien voir et continua à travailler. Après la bouche, ce fut au tour du menton puis du cou, du ventre, des bras et des mains. Les mains achevées, Geppetto sentit qu'on lui enlevait sa perruque. Il leva la tête et que vit-il ? Sa perruque jaune dans les mains de la marionnette !

- Pinocchio !... Rends-moi tout de suite ma perruque !

Mais au lieu de la lui rendre, Pinocchio la mit sur sa tête. La perruque lui mangeait la moitié du visage.

Ces manières insolentes avaient rendu triste Geppetto, comme jamais il ne l'avait été de toute sa vie. Il se tourna vers Pinocchio et lui dit :

- Bougre de gamin ! Tu n'es même pas fini que tu manques déjà de respect à ton père ! C'est mal, mon garçon, c'est mal !

Et il sécha une larme... Restaient cependant à fabriquer les jambes et les pieds. Quand Geppetto eut fini, il reçut un coup de pied en plein sur le nez.

ANNEXE V :

(Quelques réponses à la question bonus dans l'évaluation finale : voir support papier)

ANNEXE VI :

Aperçu du spot publicitaire “ The Skittles Touch”



« Hé Tim, montre à Joël comment tout ce que tu touches se transforme en skittles ! »



« C’est stupéfiant ! »



« C’est stupéfiant ?? Quand tu ne peux pas prendre dans tes bras ton fils qui vient juste de naître ? Tu as mangé ou tu t’es habillé ce matin ? Moi non ! J’ai rencontré un homme dans le bus aujourd’hui, je lui ai serré la main... »

« ...Il ne reverra plus jamais sa



famille... »

« Je suppose que c'est vraiment stupéfiant... »



ANNEXE VII :

Tableau récapitulatif du travail mené en classe

Séance 9: Lecture d'image

Objectif: Le mythe au quotidien

Support : « The skittles touch »

<i>Scène 1 : les deux collègues de bureau arrivent très curieux, pour voir l'étrange pouvoir de Tim.</i>	Tim à l'air TRISTE et a les poings SERRÉS et en l'air, ça provoque un CONTRASTE avec la joie des deux autres personnages.
<i>Scène 2 :GROS PLAN sur Tim et sur l'agrafeuse.</i>	Le GROS PLAN sert à voir encore mieux l'air de Tim. Mais il sert aussi à voir la main en dessous de l'agrafeuse pour récupérer les bonbons : elle représente la CUPIDITÉ et la GOURMANDISE
<i>Scène3 : « C'est stupéfiant » dit le garçon avec un grand sourire.</i>	Cette phrase représente l' ENVIE de tout être humain d'avoir un SUPER POUVOIR , avant même d'avoir réfléchi aux CONSÉQUENCES comme Midas.
<i>Scène 4 et 5 : gros plan sur Tim, puis plan sur les 3 personnages : il leur fait la leçon et leur parle des inconvénients.</i>	Sa voix a un TON moraliste et grave, et les deux personnages semblent GÊNÉS . De plus, il fait une allusion directe au mythe en parlant de la NOURRITURE .
<i>Scène 6 : De nouveau gros plan sur Tim + ZOOM lorsqu'il laisse tomber les skittles un à un de sa main.</i>	Ici, le ZOOM + le gros plan + le geste (+ les deux autres personnages qui s'arrêtent de manger) provoquent un SOUS-ENTENDU : l'homme n'existe plus, ça ajoute et insiste encore plus sur la gravité de ce don, mais sans le dire, juste en le suggérant.
<i>Scène 7 : « Je suppose que c'est vraiment stupéfiant ».</i>	Croit-il à ce qu'il dit ? NON C'est de l' IRONIE : il dit le contraire de ce qu'il pense pour montrer que c'est stupide de penser que ce don est stupéfiant !
<i>Scènes finales : Métamorphoses du téléphone et du bureau.</i>	Illustre la difficulté de vivre avec un don pareil, Tim nous fait pitié, alors qu'au début c'était plutôt rigolo et on était plutôt content comme les deux autres personnages.

ANNEXE VIII :

Déroulé de la Séquence VI

SEQUENCE VI : Retour aux sources

(Problématique : qu'est-ce qui fait d'un texte un texte fondateur pour notre culture ?)

Support : Textes bibliques

Durée prévue : 9 séances (environ 10 heures)

Objectifs généraux :

- Initiation à quelques grands référents judéo-chrétiens
- Savoir reconnaître les caractéristiques générales d'un récit d'origine/mythe
- Savoir écrire un mythe biblique
- Identifier des symboles omniprésents dans notre culture

Séance 1 : Mise en commun des référents (1 heure)

Objectifs :

- repères historiques et religieux
- définition des objectifs de la séquence
- Que connaissez-vous de la Bible ? (Quiz)
- historique : la Bible, le Coran, la Thora : des origines communes, des histoires communes
- Etablissement d'une frise chronologique pour donner quelques repères (qui va nous suivre tout au long de la séquence et nous permettre de placer et situer tous les supports étudiés)

Séance 2 : Lecture (1 heure)

Objectif : les caractéristiques du récit d'origine

Support : genèse 2 et 3

(Le récit d'origine : « récit sacré, rendant compte des origines, qui se déroule dans un temps très lointain et met en scène des dieux et des hommes. Donne l'explication des conditions difficiles des hommes sur la Terre, et répond aux questions qu'ils se posent sur l'origine de la vie, de la mort, du mal... »)

- Devoirs : lire l'histoire de Noé pour la séance 4 : retrouver les caractéristiques du récit d'origine (temps lointain, imaginaire, dieux et hommes...)

Séance 3 : Lecture (1 heure)

Objectif : Découvrir ce qu'est un symbole (l'arc-en-ciel, la colombe, symboles de l'alliance et de la paix)

Support : Genèse 6, 7, 8, 9 (extraits)

- Mineure : découverte du champ lexical
- Devoirs : retrouver le champ lexical de la destruction et les points communs dans « Deucalion et Pyrrha »

Séance 4 : lecture d'image (séances en groupes) (1 heure)

Objectif : Découvrir comment l'image raconte le mythe

Supports : « Adam et Eve » Cranach / « Adam et Eve » dessin de Serre

- Réinvestissement : Quels seraient les éléments importants que l'on retrouverait si l'on voulait représenter l'histoire de Noé ?

Séance 5 : Lecture (2 heures)

Objectifs :

- les marques du dialogue (tirets, verbes introducteurs, destinataire) (1 heure)
- le dialogue met chacun à sa place (1 heure)

Support : Moïse sur le mont Sinaï exode 19, 20 (extraits)

- Il s'agit de reconnaître la prise de parole d'une part,
- Et de voir une des fonctions du dialogue d'autre part : donner à chaque personnage sa fonction au sein de l'histoire, son rôle (principal ou secondaire), hiérarchiser par la prise de parole
- Devoirs maison : varier les verbes introducteurs de parole parmi ceux relevés dans le texte.

Séance 6 : Langue (1 heure)

Objectif: Connaître et utiliser une manière de donner un ordre (Morphologie du futur simple et valeur injonctive)

Support : Exode 19, 20

- Réinvestissement : donne des ordres à ton professeur.

Séance 7: Lecture d'images (1 heure)

Objectif : retrouver le mythe qui est montré en images

Supports : feuille guide + « la dernière Cène » (Duccio, Bouts, Holbein)

- Fin, lecture de la Cène (Marc 14. Corinthiens 11)

Séance 8 : lecture (1 heure)

Objectif : Connaître la valeur morale fondatrice dans la Bible

Support : La cène (Marc 14, Corinthiens 11)

Séance 9: évaluation finale lecture d'image / écriture (1 heure)

Gravure de G. Doré « La pêche miraculeuse » même travail que celui mené en classe sur l'image

ANNEXE IX :

Déroulé de la séance 4

Séance 4 (en groupe)

Objectif: découvrir comment l'image raconte le mythe.

Support : Adam et Eve, Cranach (+ image complémentaire : Adam et Eve, Serre)

I- Les éléments du mythe

- Lancement : allumer les ordinateurs (Google/image/Cranach)
 - Activité orale :
 - observer le tableau, laisser parler les élèves sur ce qu'ils reconnaissent du mythe (noter les éléments partie gauche du tableau)
 - Quels sont les éléments qui vous paraissent les plus importants pour reconnaître l'histoire ? (entourer)
 - Dans cette image, qu'est-ce qui pourrait être un symbole (rappel oral de la définition : objet ou animal pour représenter quelque chose qui n'existe pas comme un sentiment, une idée... ces symboles représentent la même chose pour tout le monde), (noter sur la partie droite du tableau)
- ⇒ Constatation de la concordance entre les éléments qui leur ont paru importants pour reconnaître l'histoire et les symboles
- > **TE1** : l'image raconte le mythe à l'aide des symboles. Car comme les symboles sont universels, le spectateur sait directement à quelle histoire il a affaire.

II- La mise en scène du symbole.

- Activité écrite : remplir le tableau suivant (sauf la dernière colonne)

SYMBOLES	COULEURS	PLACE SUR LE TABLEAU	ATTITUDE	Que veut dire le symbole ?
<i>Adam et Eve nus et la feuille de figuier</i>				(précisions : Devenue feuille de vigne)
<i>Le serpent</i>				(voir le serpent dans <u>le livre de la jungle</u>)
<i>Le fruit</i>				(voir la pomme dans Blanche-neige)

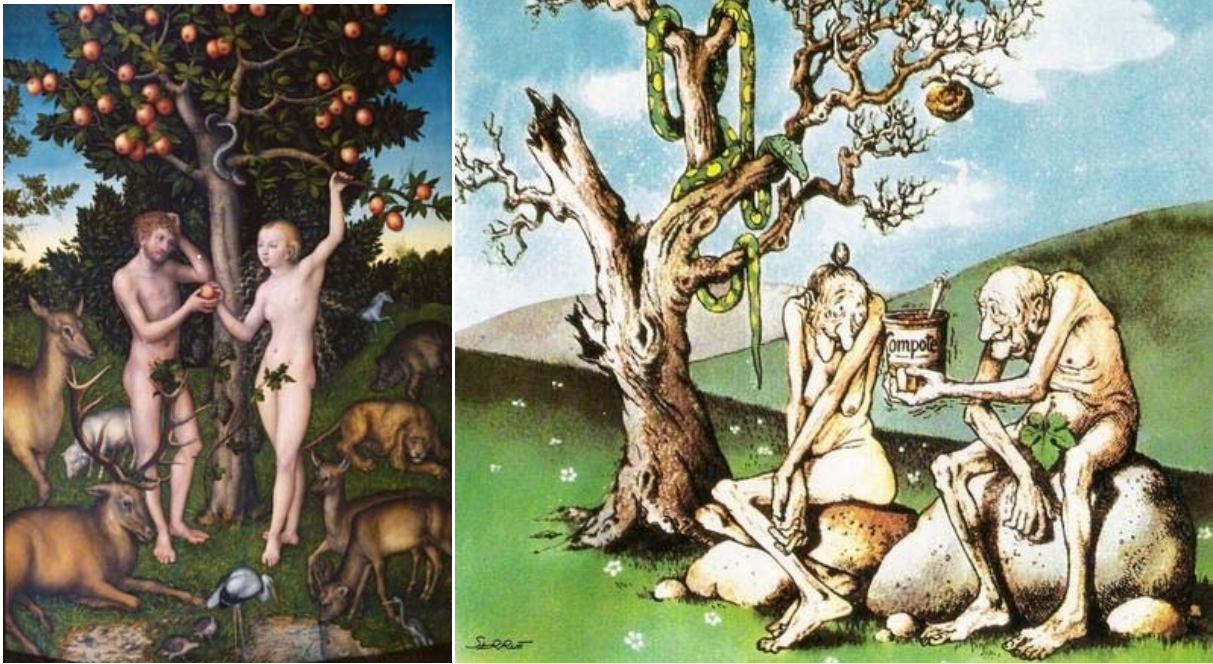
(placer Cranach sur la frise chronologique)

- Activité orale : observer le tableau de Serre (Google/image/Adam et Eve, Serre) : Que sont devenus nos symboles ? (+couleur+place+position...)

(placer Serre sur la frise XX°) > dégradation et ironie

- **TE2** : Le choix des couleurs, de la place sur le tableau, de l'attitude dans laquelle est le symbole aident à raconter et comprendre l'histoire et le sens du symbole. C'est une « mise en scène » Mais chaque peintre ou dessinateur fait ses propres choix pour faire passer un message différent selon son époque.

Supports :



« Adam et Eve » de L. Cranach (n°1) et Serre (n°2)

ANNEXE X :

Déroulé de la séance 7

Séance 7: Lecture d'image

Objectif: retrouver le mythe qui est montré en image.

Supports : feuille guide + « La dernière cène » (de trois artistes différents : Bouts, Duccio, Holbein, répartis selon les 3 rangées de tables de la classe)

- I- Observation et réflexion en groupe autour d'une « Cène » 15aine/20aine de minutes
 - Consigne :
 - Par 2, essayer de retrouver le mythe qui est montré par l'image et qu'on va lire après grâce à la feuille guide
- II- Mise en commun des éléments dénotés pour chacune des colonnes (ignorent que les autres n'ont pas le même tableau)
 - Mise en évidence des récurrences.
 - Et pourtant ...3 images différentes
 - Qu'est-ce qui sera important dans l'histoire alors ?

TE1 : 3 images différentes pour le même mythe : mais ont des points communs : repas aliments, relation personnages, on peut supposer que sera important dans l'histoire

III- Temps de bilan par la lecture du texte de l'heure suivante

Texte : voir support papier : Marc chapitre 14 et Corinthiens chapitre 11)

ANNEXE X Bis :

Questionnaire-guide de la séance 7

Séance 7 : Lecture d'image

Objectif : Retrouver le mythe qui est montré en image.

Support : « La dernière Cène »

Guide pour retrouver le mythe qui est montré dans le tableau.

- 1) Dans quelle pièce cela se passe-t-il?
- 2) A quel moment de la journée cela se passe-t-il ?
- 3) Qui est le personnage le plus important du tableau ?
- 4) Que fait-il ?
- 5) Expliquez la relation qu'il a avec les autres personnages du tableau ?
- 6) Quels objets sur le tableau pourraient être des symboles ?
- 7) En 3 phrases, grâce à toutes vos réponses, imaginez ce qu'il pourrait se passer dans ce mythe ?

ANNEXE X Ter :

Supports de la séance 7 « La dernière Cène »



Bouts (XV°)

Duccio (XIV°)



Holbein (XVI°)



ANNEXE XI :

Déroulé de la séance 8

Séance 8: Lecture

Objectif: Connaître la valeur morale fondatrice dans la Bible.

Support : Marc 14 et Corinthiens 11

I- Par quoi est représentée cette valeur morale ?

- Re-lecture du texte par un élève.
- Question : (par rapport au cours du matin et aux symboles trouvés dans l'image) Quels sont les symboles dans le texte ?
- A quoi sont-ils associés ? pourquoi ?
- Pourquoi leur donne-t-il son corps et son sang lors de ce dernier repas ?

TE1 : grâce aux symboles du pain et du vin (corps et sang) Jésus offre son corps et son sang, juste avant de mourir : c'est-à-dire qu'il se donne en sacrifice par amour pour les hommes, pour racheter leurs péchés.

II- Comment sont-ils passés d'objets du quotidien à symboles?

Consigne : Relever dans le texte les verbes qui concernent le pain/vin (2 groupes, chacun une tâche)

- Mise en commun, pré-classement au tableau en 3 colonnes (sans titre pour les colonnes)

Exemple pour le pain :

- Prit le pain - Après avoir remercié Dieu - Rompit le pain - Le donna à ses disciples	- Il leur dit prenez ceci, c'est mon corps	- Qui est pour vous - Faites ceci en souvenir de moi
---	---	---

- Question : quel titre pourrait-on donner aux trois étapes de la transformation de l'objet en symbole ? (action importante/correspondance- assimilation/message)

TE2 : La transformation de ces objets du quotidien en symboles se fait dans le texte en 3 étapes :

- Actions importantes avec le pain et le vin
- Fait correspondre (verbe être) avec une autre idée ou une image (sang ; corps) car points communs (sang = rouge et liquide comme le vin)
- Pour faire passer un message : se sacrifie

Devoir maison pour jeudi : imaginez avec les mêmes étapes comment le lion est devenu le symbole du courage.

ANNEXE XII :

Evaluation finale sur la séquence VI : « Retour aux sources »

I- Questionnaire

Observe attentivement le tableau intitulé « La pêche miraculeuse » puis remplis le questionnaire-guide qui suit : (*attention, réponds par des phrases correctes*)

- 8) Où cela se passe-t-il?
- 9) A quel moment de la journée cela se passe-t-il ?
- 10) Qui est le personnage le plus important du tableau ?
- 11) Que fait-il ?
- 12) Explique la relation qu'il a avec les autres personnages du tableau ?
- 13) Quel est l'objet ou l'animal sur le tableau qui pourrait être un symbole ?
- 14) Imagine l'action importante qui se passe autour de cet objet ou animal.
- 15) De quoi pourrait-il être le symbole ?
- 16) Pour faire passer quel message ?

II- Expression écrite

Avec l'**aide** du questionnaire-guide que tu viens de remplir, imagine et écris le mythe raconté dans le tableau (7 à 10 phrases)

Consignes :

- Le symbole imaginé (questions 6 à 9) doit avoir une place importante dans l'histoire.
- Il doit y avoir un court passage de dialogue.

ANNEXE XVIII ET XIV :

Copies de Lucie et Amandine (voir support papier)

ANNEXE XV :

Objectifs généraux de la séquence VII

SEQUENCE VII : A LA DECOUVERTE DU CONTE

Support : Œuvre intégrale : Contes de ma mère l'Oye, Perrault

Durée prévue : 12 séances (environ 12 heures)

Objectifs généraux :

- Découvrir un genre littéraire : Le conte merveilleux
- Savoir reconnaître la visée d'un texte.
- Apprendre à inventer et rédiger un conte merveilleux
- S'entraîner à la lecture expressive d'un texte