

Image de Pinterest, revisitée par Suzanne Boudon

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

# Sommaire

<u>Présentation</u> <i>Françoise BOLLENGIER, Françoise GIROD, Angeline JOYET</i>	p 1
<u>La formation professionnelle depuis 1945 : quelle place pour la littérature ?</u> <i>Maryse LOPEZ</i>	p 2
<u>La littérature au fil du temps et des pages d'interlignes</u> <i>Françoise BOLLENGIER, Pascaline PREKESZTICS</i>	p 10
<u>Petite histoire de « l'explication de texte »</u> <i>Françoise BOLLENGIER, Françoise GIROD, Loïc SEILLIER-RAVENEL</i>	p 20
<u>Abécédaire de la lecture littéraire</u> <i>Marie-Anne BRUN BERNOLLE</i>	p 27
<u>La littérature a-t-elle sa place en co-intervention ?</u> <i>Bruno GIRARD</i>	p 34
<u>Écrire pour mieux lire : le journal de personnage</u> <i>Florence GUITTARD</i>	p 41
<u>Faire écrire pour apprivoiser la poésie</u> <i>Nathalie GERMINAL, Emmanuelle SAPIN</i>	p 52
<u>Être sujet lecteur : « prendre plaisir à lire une œuvre littéraire »</u> <i>Nathalie GERMINAL</i>	p 61
<u>Abréger et illustrer la littérature : trahison ? Outil pédagogique ?</u> <i>Pierre BRUNET, Angeline JOYET</i>	p 70
<u>Comment favoriser la curiosité et l'implication des élèves lors d'une étude d'œuvre longue ?</u> <i>Aurore TEYSSIER</i>	p 77
<u>De François Bon à François Rabelais au LP, et pourquoi pas ?</u> <i>Christine ESCHENBRENNER</i>	p 81
<u>Littérature-peinture : « Correspondances » ?</u> <u>Et si on allait au musée !</u> <i>Suzanne BOUDON</i>	p 90
<u>Littérature et géographie : une rencontre pour explorer le monde</u> <i>Aurore LECOMTE</i>	p 99
<u>Un conte écrit et joué par et avec les élèves</u> <i>Audrey GARCIA</i>	p 115

# Présentation

Même si, depuis longtemps, la plupart des élèves de lycée professionnel se disent réticents à lire la littérature, il semble que depuis un certain temps leur proposer l'étude d'œuvres littéraires, patrimoniales ou plus contemporaines, soit une véritable gageure pour leurs professeurs.

Insuffisance de la formation littéraire pour nombre d'enseignants, insuffisance de la formation tout court pour des professeurs contractuels de plus en plus nombreux, réduction du temps d'enseignement disciplinaire au bénéfice de dispositifs transversaux gourmands en temps et en énergie, peuvent expliquer que beaucoup d'entre eux hésitent à confronter des élèves, parfois réticents, à lire des œuvres ambitieuses.

Ce numéro 54 d'*Interlignes* s'est donné pour objectif d'explorer quelques pistes pour faciliter la rencontre de nos élèves avec la littérature.

**Une première partie replace notre sujet dans une perspective historique et diachronique** : dans *La formation professionnelle depuis 1945 : quelle place pour la littérature ?*, **Maryse Lopez** éclaire la place de la littérature dans l'enseignement professionnel depuis près de 80 ans. **Françoise Bollengier** et **Pascaline Prekesztics** recensent, dans *La littérature au fil du temps et des pages d'Interlignes*, les articles qui ont traité du littéraire dans notre revue depuis pratiquement son origine. **Françoise Bollengier, Françoise Girod et Loïc Seillier-Ravenel** brossent une *Petite histoire de « l'explication de texte »* depuis le Lagarde et Michard des années 1950 que **Marie-Anne Brun Bernolle** complète par un *Abécédaire de la lecture littéraire*. Enfin, dans le contexte actuel, **Bruno Girard** s'interroge : *La littérature a-t-elle sa place en co-intervention ?*

**Une deuxième partie présente différentes stratégies pédagogiques** pour travailler les œuvres littéraires en classe. *Thérèse Raquin* d'Émile Zola est au cœur des articles de **Florence Guittard** et **Aurore Teyssier** : la première propose d'*Écrire pour mieux lire : le journal de personnage*, la seconde choisit d'engager les élèves dans une enquête : *Comment favoriser la curiosité et l'implication des élèves lors de l'étude d'une œuvre longue ?* Deux articles présentent différentes stratégies pour susciter l'intérêt des élèves à l'égard de la littérature : **Nathalie Germinal** et **Emmanuelle Sapin** proposent de *Faire écrire pour apprivoiser la poésie*, tandis que **Nathalie Germinal** évoque une posture d'élève à travailler : *Être sujet lecteur : « prendre plaisir à lire une œuvre littéraire »*. **Pierre Brunet** et **Angeline Joyet** osent, pour les élèves « petits lecteurs », *Abréger et illustrer la littérature : trahison ? Outil pédagogique ?*

**Une troisième partie élargit notre champ d'investigation** : dans *De François Bon à François Rabelais au LP, et pourquoi pas ?* **Christine Eschenbrenner** nous promène en compagnie des élèves dans le site web de François Bon. **Suzanne Boudon** confronte *Littérature-peinture : « Correspondances » ? Et si on allait au Musée !... au Musée d'Orsay...* Quant à **Aurore Lecomte**, elle rapproche *Littérature et géographie : une rencontre pour explorer le monde*, en particulier à travers l'œuvre d'Élisée Reclus. Enfin **Audrey Garcia** nous emmène avec sa classe au mythique théâtre des Amandiers de Nanterre à travers *Un conte écrit et joué par et avec les élèves*.

Les coordonnatrices du numéro  
Françoise BOLLENGIER, Françoise GIROD, Angeline JOYET

# La formation professionnelle depuis 1945 : quelle place pour la littérature<sup>1</sup> ?

Les dernières évolutions de la voie professionnelle et les changements programmatiques qui lui sont associés semblent bousculer à nouveau les acteurs de l'enseignement professionnel et conforter ainsi les propos de Fabienne Maillard (2017) qui rappelle que ce niveau d'enseignement relève de la « métamorphose permanente ». Elles s'inscrivent toutefois dans une logique qui, depuis les origines de l'enseignement professionnel en 1945<sup>2</sup>, tend à concilier plusieurs finalités : préparer les élèves à l'exercice d'un métier tout en les dotant d'une solide culture générale et rapprocher ce segment scolaire des autres niveaux scolaires du second degré tout en prenant en compte la spécificité des publics scolarisés. On peut y voir l'expression des tensions structurantes qui traversent l'enseignement professionnel depuis la réforme Berthoin (1959). À partir de ce moment charnière dans l'histoire du système éducatif, l'âge de la scolarité obligatoire passe à seize ans générant ainsi une augmentation importante des effectifs d'élèves entrant en sixième. Très rapidement les élèves de l'enseignement professionnel ne viendront plus de l'enseignement primaire, comme ce fut le cas entre 1945 et 1960, mais du collège. Ces transformations s'accompagnent alors de changements programmatiques qui tendent à opérer un rapprochement avec les programmes des autres niveaux scolaires. C'est sans doute ce qui fait dire à Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard (1989/2000) « Sans l'ombre d'une hésitation on fait entrer les enseignements généraux et, en particulier la littérature dans les programmes de l'enseignement technique ainsi unifié. » (p. 278). Ils appuient leurs propos sur les Instructions pédagogiques de 1960 qui ne se réfèrent pas explicitement à la période précédente si ce n'est au travers de la formule « Fidèle à sa doctrine depuis longtemps solidement établie » (circulaire du 27 octobre 1960). Et c'est bien de la période qui précède et suit le tournant des années 1960 et de cette doctrine qu'il sera question dans cet article si l'on veut mettre en perspective les dernières transformations de la voie professionnelle qui tendent à redonner au métier une visibilité dans le *curriculum*<sup>3</sup>.

## Un projet d'éducation globale au service d'une formation ouvrière

À chacune des transformations de ce segment scolaire se (re)pose la question des contours du projet éducatif et des savoirs à privilégier lorsqu'il s'agit de penser l'articulation entre formation professionnelle et formation générale. C'est pourquoi on peut ainsi lire sur le site *éducation.gouv.fr* en présentation des programmes actuels : « *Les programmes des enseignements généraux sont concrets, en relation avec*

---

<sup>1</sup> Cet article reprend en grande partie deux textes que j'ai écrits récemment. Le premier « *Dans les petits diplômés il n'y a pas de culture générale ?* » est paru dans un ouvrage en 2023 « *Idées reçues sur les « petits » diplômés* », coordonné par DEPOILLY S., MOREAU G., PÉRIGOURDIE A., RENARD F., le second « *La discipline française dans l'enseignement professionnel, de la culture disciplinaire à la culture générale ?* » est paru en 2023 dans le numéro 46 « *Enjeux du lycée professionnel* » de « *Regards croisés* », la revue de l'institut de recherche de la FSU.

<sup>2</sup> L'ancêtre de l'actuel lycée professionnel est le centre d'apprentissage (CA) mis en place en 1945. Il deviendra Collège d'enseignement technique (CET) en 1959, puis Lycée d'enseignement professionnel (LEP) en 1976 au moment de la mise en place du BEP et Lycée professionnel (LP) en 1985 au moment de la mise en place du baccalauréat professionnel.

<sup>3</sup> J'utilise ce terme ici dans le sens de programme d'enseignement étalé sur plusieurs années.

*l'entreprise et ses métiers. Ils visent à faire acquérir aux élèves une culture générale. »*

Deux dispositifs pédagogiques, à dimension pluridisciplinaire, semblent pouvoir répondre à cet enjeu pour redonner au métier sa dimension fédératrice et repenser les savoirs disciplinaires. L'un, le chef-d'œuvre, peut prendre la forme d'une production matérielle ou immatérielle en CAP comme en baccalauréat professionnel. Des élèves d'hôtellerie-restauration peuvent créer un restaurant éco-responsable, des classes de coiffure concevoir un *book* de coiffure et des classes de commerce-vente monter une boutique en ligne. L'autre, la co-intervention entre un professeur d'enseignement général et un professeur d'enseignement professionnel dans un même espace, se donne pour finalité de rendre plus concrets les enseignements généraux. Mais l'affirmation de la dimension concrète des enseignements généraux interpelle les acteurs en charge de l'enseignement général, faisant craindre le renforcement du versant pratique de la formation au détriment d'une formation culturelle émancipatrice pour des élèves se préparant à l'exercice d'un métier. Faire aujourd'hui référence à la dimension concrète des enseignements généraux nécessite de mieux comprendre le projet fondateur de l'enseignement professionnel afin de questionner ce qui fait culture dans cette filière depuis sa création en 1945, en ayant présent à l'esprit le fait que le terme « concret » n'a pas toujours eu la dimension discriminante qu'il va ensuite acquérir dans un contexte où le modèle de l'enseignement général va prédominer.

À la Libération le projet éducatif revendiqué par de nombreux acteurs de l'enseignement se lit dans les premiers programmes de 1945 « Former l'homme, le travailleur et le citoyen par l'apprentissage méthodique et complet » (p. 21). Il s'inscrit dans la tradition du projet fédérateur de l'enseignement technique qui, dès 1920, revendique une finalité éducative qui permet de s'émanciper de la demande des employeurs. Le consensus semble donc se faire pour former des producteurs et des productrices en même temps que des citoyens et des citoyennes éclairés. Dans ce contexte les acteurs et actrices de la direction de l'enseignement technique, chargés de l'élaboration des premiers programmes des nouveaux centres d'apprentissage, vont tenter de mettre ce projet au service d'une formation pensée à une échelle jusqu'alors inédite. Le projet éducatif et culturel des différentes écoles de l'enseignement technique<sup>4</sup> s'appuie alors sur une représentation des fonctions sociales qui leur sont attachées et sur les capacités supposées des élèves scolarisés. Ainsi plus que pour les autres établissements de l'enseignement technique, l'enseignement professionnel nécessite de développer la maîtrise du geste plus que celle du verbe (Grignon, 1971) sans toutefois renoncer aux ambitions culturelles.

Pour répondre à cet enjeu les prescripteurs vont convoquer la notion de culture ouvrière, déclinaison ouvriériste de l'humanisme technique. En présupposant que « dans sa nature profonde (elle) ne saurait être différente de la culture » (Instructions sur les programmes et les méthodes des centres d'apprentissage de garçons<sup>5</sup>, 1945, p. 13), ils font le lien avec les humanités techniques qui ne se différencient pas des humanités classiques mais viennent au contraire les enrichir. La culture ouvrière gagne ainsi en dignité et il s'agit de trouver des modalités scolaires adaptées à sa transmission partant de l'idée qu'avant d'être connaissances, elle est attitude culturelle. L'idée de privilégier le développement d'un comportement culturel dans la perspective d'une éducation populaire prenant en compte la dimension post-scolaire est largement revendiquée et est à mettre en relation avec les idées défendues par *Peuple et Culture*<sup>6</sup> dans son manifeste de 1945.

<sup>4</sup> Le centre d'apprentissage est le dernier-né d'un ensemble fortement hiérarchisé qui est composé des collèges techniques et des écoles nationales professionnelles ancêtres des actuelles voies technologiques.

<sup>5</sup> Au moment de la parution des programmes pour garçons les textes évoquent des programmes à venir pour les filles. Ils ne paraîtront pas car en 1946 la distinction n'existe plus pour les programmes de l'enseignement général. On retrouve toutefois cette distinction dans les manuels et plus particulièrement dans les sujets de rédaction de français selon la spécialité professionnelle.

<sup>6</sup> *Peuple et Culture*, fondé par Joffre DUMAZEDIER, Bénigno CACÉRÈS, Paul LENGRAND et Joseph ROYAN en 1944, regroupe diverses associations d'éducation populaire. Bénigno CACÉRÈS est l'auteur d'une *Histoire de l'éducation populaire*, « *Peuple et Culture* », parue aux éditions du Seuil en 1964.

« Il ne s'agit pas de donner à l'esprit des connaissances, mais de développer ses facultés. Avant de "faire de l'histoire", il faut créer dans l'esprit le réflexe historique. Avant de "faire de la géographie", il faut habituer l'esprit à se situer dans l'espace. Avant d'exposer une théorie économique, il faut exercer l'esprit à passer des faits aux causes, des causes aux théories, des théories à l'action. Bref, avant de présenter un enseignement culturel, il faudrait développer une aptitude culturelle. » in « Un peuple, une culture », p. 5.

Bénigno CACÉRÈS, extrait de « Manifeste de peuple et culture », 1945.

## 1945-1960 : une déclinaison disciplinaire du projet fondateur

### Un projet culturel moderne qui inscrit la formation dans l'univers social et professionnel

Les concepteurs et les conceptrices des programmes de 1945 recherchent alors un difficile équilibre entre un enseignement qui négligerait « la formation de l'esprit sous l'absurde prétexte que le garçon est un travailleur manuel » et un trop-plein d'instruction qui risquerait de compromettre « l'acquisition technique, tâche primordiale du Centre ». On peut voir dans ce rejet d'une culture trop abstraite et trop centrée sur l'écrit une dénonciation implicite de la culture des classes du second degré réservées à la formation des élites, et de fait peu émancipatrice pour les futurs travailleurs et les futures travailleuses. À l'inverse le projet culturel des centres se veut moderne et ouvert sur la vie. Dans ce contexte, la culture scolaire doit intégrer l'ensemble des pratiques sociales pour favoriser la socialisation des élèves dans une dimension que l'on pourrait qualifier de plus anthropologique. Pour répondre à ce projet la discipline « français » se structure en articulant les programmes d'examens centrés sur les compétences professionnelles et les programmes de formation soucieux de doter les élèves d'une culture générale. D'une part, comme l'ont montré Lucie Tanguy, Catherine Agulhon et Françoise Ropé (1984), les sujets de français des épreuves certificatives du CAP participent de l'affirmation d'un monde concret et sont encore très proches de l'univers familial, social ou professionnel des élèves comme le montre ce sujet d'un CAP de couturière en 1956 :

*Votre sœur est en convalescence à la campagne. Pour son prochain anniversaire, vous désirez lui confectionner une robe d'été. Vous lui envoyez deux figurines de mode : l'un des modèles est sport, l'autre est habillé. Pour guider son choix, vous lui donnez des conseils sur l'utilisation possible, la qualité et la couleur du tissu de chacun des modèles. Rédigez la lettre.*

Sujet d'un CAP de couturière en 1956.

D'autre part l'étude des programmes et l'analyse des manuels révèlent une volonté de s'éloigner de cette sujétion par la culture. Au travers des manuels de 1945 à 1960 il est possible d'identifier trois strates d'auteurs qui, pour les prescripteurs, peuvent favoriser l'acquisition d'une culture ouvrière ambitieuse.

### Au travers des manuels de 1945 à 1960

La première strate est constituée des auteurs patrimoniaux communs aux différents niveaux d'enseignement. Victor Hugo y est particulièrement représenté. On peut ainsi penser, comme le suggère Anne-Marie Thiesse (1991), que certains textes d'Hugo permettent de consolider la présence des auteurs du patrimoine tout en travaillant l'image sublimée du peuple laborieux paré de toutes les vertus. C'est le cas, par exemple, des *Pauvres Gens* dans la collection Josserand et Souché (1954, 1955) qui poursuit l'étude du poème sur les trois années de CAP. Selon les auteurs, le poème tire sa grandeur de l'évocation des humbles parce qu'elle fait référence aux « larges tableaux qui évoquent les grandes époques de l'histoire de l'humanité » (*Le livre de lecture et de français*, 2ème année, p. 155). Il s'agit de pointer « la vraie noblesse populaire : la noblesse du cœur » (p. 172) et de construire l'épopée de l'homme du peuple comme le suggère la question suivante :

N'y a-t-il pas autant de grandeur morale et d'héroïsme dans « Les Pauvres gens » que dans « Le Mariage de Roland » et « Aymerillot » ? (Ce sont des poèmes épiques, c'est-à-dire héroïques, des épopées où les personnages accomplissent des exploits merveilleux.)

(Le français dans les centres d'apprentissage et écoles d'apprentissage, 1ère année garçons, 1954, p. 172).

La deuxième strate regroupe des auteurs présents dans les manuels de l'enseignement primaire tels Georges Duhamel, Jules Romains, Anatole France, Pierre Loti, Marcel Aymé, Eugène Dabit ou encore Joseph de Pesquidoux. Ces auteurs, considérés comme des classiques pris dans le sens des écrivains de la classe, présentent un double intérêt. Ils permettent de prendre des distances par rapport à la culture de l'enseignement secondaire, jugée trop élitiste, tout en garantissant les bonnes lectures dont ont besoin les enfants issus des milieux populaires.

La troisième strate est constituée d'auteurs considérés comme des représentants de la culture ouvrière, tels Marguerite Audoux et Georges Navel et on peut faire l'hypothèse que la tradition des écrivains régionalistes présents dans les manuels de la première année des centres d'apprentissage comme dans ceux des classes de fin d'études de l'enseignement primaire facilite l'entrée des écrivains ouvriers qui permettent de travailler sur l'évocation des métiers et de l'artisanat. Ces trois strates montrent bien la volonté des prescripteurs et des concepteurs de manuels de dépasser la seule perspective patrimoniale pour s'ouvrir à une culture littéraire élargie.

#### L'étude des écrits de réception

De la même façon l'étude des écrits de réception permet de distinguer trois types d'écrits.

Le premier type se rapproche de ce qui se fait dans les collèges techniques et il est alors demandé aux élèves d'appréhender le texte dans sa dimension littéraire comme dans un manuel de 1948 qui, après avoir donné une définition de la farce, demande aux élèves de « définir le comique de répétition et d'identifier des jeux de scène particulièrement comiques » dans *Le Médecin malgré lui* de Molière (p. 184).

Le deuxième type, plus proche de la tradition de l'enseignement primaire, convoque des modalités de lecture plus affectives. À la suite de la lecture d'un texte de Romain Rolland ou encore de Georges Duhamel il s'agit d'évoquer les bruits de l'enfance et à partir d'un texte de Flaubert d'exprimer ses émotions lors de son arrivée au centre d'apprentissage.

Le troisième type se soucie de faire des liens avec les pratiques sociales et le questionnement vise à rapprocher le contenu du texte avec le vécu professionnel des élèves, se situant alors davantage du côté du présent et des modes de vie de la société et des groupes qui la composent. Ainsi à partir de la lecture d'un extrait de *Jack* d'Alphonse Daudet et d'un poème de *L'Âme des hommes* de Jules Romains, il est demandé aux élèves de lister les précautions à prendre dans le travail au tour ou encore d'observer avec attention leurs camarades à l'atelier. De même dans un manuel de Maurice Duru (1949), un extrait des *Hommes de bonne volonté* de Jules Romains fournit-il l'occasion d'écrire une lettre de protestation à un syndicat, un extrait de *Travail* d'Émile Zola de faire un rapport et un extrait du *Petit Pierre* d'Anatole France de rédiger une demande( ?) d'emploi. Ainsi l'étude des corpus et des écrits de réception montre que dès sa genèse la discipline « français » a eu le souci de faire coexister plusieurs types de rapports au langage. Il s'agit bien de faire exister la littérature dans la classe sans pour autant se laisser enfermer dans les seules logiques disciplinaires afin de proposer une déclinaison originale de la culture scolaire.

### Le tournant des années 1960 : Un nouveau contexte institutionnel et une recomposition des contenus enseignés.

Ce projet initial, dans sa dimension politique, s'est estompé à la fin des années 1960 à un moment où les réformes structurelles vont largement toucher le collège et faire de plus en plus du lycée professionnel un espace de gestion des flux scolaires des élèves scolarisés dans le second degré. Le projet culturel, porté par les disciplines

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

générales, se transforme alors pour s'aligner de plus en plus sur le modèle de l'enseignement général lors de la création du BEP à la fin des années 1960 et du baccalauréat professionnel en 1985. Les évolutions structurelles s'inscrivent, par ailleurs, dans un contexte plus global de « renouvellement du projet culturel, social et économique » (D'Enfert & Lebeaume, 2015, p. 7) et les disciplines scolaires sont, en effet, soucieuses de s'inscrire dans le dessein de modernisation qui touche la société dans son ensemble. Cette période est marquée par une remise en question des modèles disciplinaires qui ont prévalu jusque-là. Dans le second cycle général et technique/technologique, l'augmentation et la diversification des publics scolaires obligent à interroger la connivence culturelle sur laquelle repose l'enseignement de la littérature dans l'enseignement secondaire général. Les corpus se diversifient, le texte remplace l'œuvre, les pratiques culturelles telles que le cinéma, la chanson ou encore la bande dessinée entrent dans les classes et viennent concurrencer la littérature. La discipline « français » dans l'enseignement professionnel, forte de son héritage ouvert sur une littérature dépassant le seul patrimoine littéraire, se glisse aisément dans cette modernisation. Celle-ci semble, par ailleurs, plus en phase avec la transformation de la qualification ouvrière qui se doit d'être plus polyvalente pour répondre à une économie qui se modernise et se tertiarise. Il s'agit de proposer une culture plus théorique pour répondre aux besoins d'élévation du niveau de formation que requiert une économie moderne et compétitive. Les représentants des CNPC<sup>7</sup> du tertiaire réfléchissent alors à la forme que peut prendre l'épreuve de français et insistent sur la nécessité de proposer aux examens des sujets qui permettent de développer les capacités à porter un jugement ou à exprimer une opinion. Les sujets qui suivent semblent devoir répondre à cette exigence :

« Pensez-vous que l'humanité s'oriente effectivement vers cet âge administratif annoncé par l'auteur ? Quels avantages et quels inconvénients y voyez-vous ? » (BEP, sections industrielles, académie de Reims)

« Pour certains la publicité sait parler à l'imagination, éveiller des rêves, des espoirs, des désirs, « elle guette l'homme moderne, elle lui sourit, elle le conseille, elle le baigne, elle ne le quitte pas d'un pas ni d'un instant ». D'autres estiment avec VALÉRY qu'elle est un des plus grands maux de ce temps, qu'elle « insulte nos regards, falsifie toutes les épithètes, gâte les paysages, corrompt toute qualité et toute critique ». Que pensez-vous de ces opinions ? » (BEP, secteur tertiaire, académie de Lyon).

Les évolutions se perçoivent également dans la recomposition du socle hérité des périodes précédentes. Il s'agit désormais d'envisager la formation littéraire en sélectionnant des contenus qui, tout en étant communs avec ceux du lycée, répondent aux besoins des élèves de l'enseignement professionnel. La lettre<sup>8</sup> en est un bon exemple. Dans la période qui précède elle était l'un des écrits phare qui, à partir de *scenari* stéréotypés, permettait au futur ouvrier et à la future ouvrière de se projeter positivement dans le futur métier :

« Un camarade sans emploi vous écrit pour vous demander vos impressions sur le métier que vous avez choisi. Vous lui répondez en signalant en détail les avantages et les inconvénients que vous y rencontrez et vos projets d'avenir. ». (CAP Maçon, 1947)

Il s'agissait au travers de cet écrit court de concilier plusieurs finalités : vérifier le bon usage de la langue pour répondre aux enjeux d'une formation ouvrière et populaire, développer les habiletés sociales et consolider une éthique du travail. Avec la création

<sup>7</sup> Les CNPC (Commissions nationales professionnelles consultatives) sont créées en 1945. Composées des représentants de l'Éducation nationale, des employeurs et des syndicats, ces instances sont chargées de l'élaboration des programmes d'examen et des référentiels de formation des disciplines professionnelles.

<sup>8</sup> Sur cette question de la lettre voir Maryse LOPEZ (2019) « Quand un genre pratique se scolarise : l'exemple de la lettre dans l'enseignement professionnel en France de 1945 à 1985 », dans *La lettre enseignée. Perspective historique et comparaison européenne*, DENIZOT Nathalie et RONVEAUX Christophe, UGA Éditions, Grenoble.

du BEP et les classes d'adaptation<sup>9</sup> permettant à certains élèves de BEP de rejoindre les classes de l'enseignement technique long, la lettre comme écrit pratique perd de sa visibilité au profit de pratiques plus en phase avec le nouveau contexte épistémologique et institutionnel de l'enseignement professionnel.

Nous constatons en effet que dans la configuration disciplinaire de la fin des années 1960, de texte produit, la lettre devient texte lu lorsqu'elle permet de développer le raisonnement et d'exprimer un jugement. D'abord genre pratique elle est dorénavant lettre philosophique ou correspondance. L'exemple de Voltaire est, à ce titre, intéressant. Dans un manuel très largement utilisé dans les classes de BEP (Gabriel Belloc et Gaston Nègre, *Expression française, thèmes et textes : BEP 1ère année*), de nombreux textes proposés à l'étude appartiennent aux *Lettres philosophiques* ou à la correspondance. Forme brève elle semble constituer, pour les auteurs du manuel, une variante de l'essai jugé plus difficile d'accès pour les élèves de l'enseignement professionnel. Pour répondre à ces nouvelles finalités sans oublier le monde du travail, le même manuel propose des textes d'économistes et de sociologues. Des auteurs comme Jean Fourastié et Georges Friedmann viennent progressivement remplacer les auteurs ouvriers et leurs écrits fictionnels présents dans les manuels de l'époque précédente. Si Marguerite Audoux, Georges Navel ou encore Pierre Hamp sont encore parfois présents, leur poids culturel est devenu très faible car si le mode de lecture éducative et documentaire des textes ne fragilise pas les auteurs ancrés dans le patrimoine scolaire, il fragilise ceux qui ne le sont pas. C'est ainsi que dans la perspective d'une littérature témoin, *Élise ou la vraie vie* de Claire Etcherelli va remplacer *Marie-Claire* de Marguerite Audoux. Cette recomposition disciplinaire permet de saisir la réalité plurielle de la discipline dans l'enseignement professionnel et d'identifier un socle assez solide pour qu'elle puisse incorporer et recomposer ses contenus pour répondre à la double finalité de préparer les élèves à l'exercice d'un métier sans les couper des pratiques disciplinaires du second degré général. La création du baccalauréat professionnel en 1985 et l'élévation du niveau de formation des professeurs d'enseignement général, détenteurs au minimum d'une licence<sup>10</sup>, renforcera une dynamique allant dans le sens d'un rapprochement avec le second degré général. La revendication d'une identité disciplinaire centrée sur ses objets n'effacera cependant pas totalement la question de la prise en compte des finalités professionnelles de la formation par la discipline « français »<sup>11</sup>.

Redonner aujourd'hui au métier une meilleure visibilité dans la discipline « français » s'inscrit donc dans une histoire et constitue peut-être un moment essentiel pour (re) penser le projet éducatif pour les élèves de l'enseignement professionnel. Mais, dans un système scolaire dominé par le modèle du second degré général, l'apprentissage d'un métier, l'ancrage dans le réel, l'ouverture sur la vie et sur le monde, le goût pour le concret sont autant d'éléments qui font obstacle à une réflexion sur ce qui peut faire culture dans cette filière.

### Pour conclure<sup>12</sup>

Dans le contexte de transformation de la voie professionnelle ce détour par l'histoire de la discipline et de l'un de ses objets, la littérature, peut aider à mieux appréhender les récentes évolutions. Toutefois la résurgence des discours sur la perte d'identité de la discipline « français » et de sa potentielle dimension émancipatrice doit attirer notre attention. Elle pourrait apparaître comme un attachement à un passé idéalisé voire mythifié. Mais on peut aussi se demander si cette permanence des discours ne constitue pas le signe de l'urgence à repenser des programmes qui, malgré les réductions horaires mal vécues par les enseignants des disciplines générales,

<sup>9</sup> Ces classes sont mises en place en 1969 (BO n° 6 du 26 juin 1969, pp. 2278-2289) et vont s'éteindre avec la création du baccalauréat professionnel en 1985.

<sup>10</sup> Le niveau de formation des professeurs d'enseignement général a connu une hausse constante. D'abord instituteurs venant de l'enseignement primaire, ils sont très rapidement issus de l'université. Au début des années 1970, ils sont majoritairement détenteurs d'une licence alors que contrairement au CAPES la licence complète n'est pas encore exigée. Elle le sera ensuite et depuis 2010 le niveau master est exigé pour les disciplines générales.

<sup>11</sup> On peut se souvenir du Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) mis en place en 2000.

<sup>12</sup> Nous reprenons ici quasi intégralement la conclusion de notre article paru en 2023 dans le numéro 46 de la revue de l'institut de recherche de la FSU : *Regards croisés « Enjeux du lycée professionnel »*.

continuent à empiler les contenus à enseigner et qui, lorsqu'il est question des métiers, tentent de répondre aux injonctions en ne touchant pas trop à l'identité de la discipline « français ». Si ce souci est légitime, il ne dispense pas d'une réflexion sur les finalités des savoirs dans le cadre d'une approche globale des différentes disciplines enseignées dans l'enseignement professionnel tant au niveau des valeurs que des contenus. Peut-être est-ce une opportunité pour mieux cerner ce que serait une culture commune au sein même du lycée professionnel pour former un être socialement intégré et capable d'agir ? La discipline « français », dont l'un des enjeux est de développer les compétences langagières des élèves, pourrait être au cœur de cette réflexion en participant à la compréhension de ce qui fait culture dans l'enseignement professionnel et participer ainsi à une réflexion sur la manière dont une discipline générale comme le français peut concilier culture scolaire et culture sociale en reconnaissant la valeur culturelle de l'ensemble des pratiques sociales, dans une perspective plus anthropologique. De ce point de vue, les réflexions initiées par le CICUR<sup>13</sup> nous semblent proposer des pistes stimulantes et nous pouvons faire nôtres les propos d'Aziz Jellab, Inspecteur général et chercheur, dans le Café pédagogique du 17 novembre 2022. Dépassant le cas particulier de chaque discipline pour évoquer plus globalement, pour l'ensemble des niveaux d'enseignement, le cas du français, il interroge les savoirs scolaires. Sont-ils en dialogue avec la vie des élèves ? Permettent-ils de mieux comprendre le monde ? Pour lui, « il faut repenser les programmes en entrant par ce qui relève des questions socialement vives : l'écologie, le numérique, l'égalité des chances et des possibles ». Ce qui implique de revoir le dialogue entre les disciplines.

Maryse LOPEZ  
Université de Cergy-Pontoise  
EMA (EA 4507)

## Bibliographie

- CACÉRÈS B. (1964). « *Histoire de l'éducation populaire* ». Paris : Éditions du Seuil.
- CHARTIER A.-M., HEBRARD J., 1989, « *Discours sur la lecture, 1880-2000* », Paris, Fayard.
- CHAMPY P. & GAUTHIER R.-F., « *Contre l'école injuste* », 2022, ESF Sciences humaines.
- D'ENFERT R, LEBEAUME J., 2015, (Dir). « *Réformer les disciplines scolaires. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité 1945-1985* ». Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GRIGNON C., 1971, « *L'Ordre des choses, les fonctions sociales de l'enseignement technique* ». Paris : Éditions de Minuit.
- LOPEZ M., 2019, « *Quand un genre pratique se scolarise : l'exemple de la lettre dans l'enseignement professionnel en France de 1945 à 1985* », dans DENIZOT Nathalie, RONVEAUX, Christophe, « *La lettre enseignée. Perspective historique et comparaison européenne* ». Grenoble : UGA Éditions.
- LOPEZ M., 2023, « *Dans les petits diplômés, il n'y a pas de culture générale ?* » dans DEPOILY S., MOREAU G., PÉGOURDIE A., RENARD F., « *Idées reçues sur les « petits » diplômés* », Le Cavalier Bleu.
- LOPEZ M., 2023, « *La discipline français dans l'enseignement professionnel, de la culture disciplinaire à la culture générale ?* » *Regards croisés « Enjeux du lycée professionnel* », FSU, n°46.

<sup>13</sup>. Le CICUR (Collectif d'interpellation du curriculum) est créé en 2020 et se donne comme objectif de questionner les savoirs scolaires et plus largement la culture scolaire commune au travers d'une approche curriculaire. Voir la page : [CICUR : Quels savoirs pour quelle école ? \(cafepedagogique.net\)](https://www.cafepedagogique.net).

Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

MAILLARD F., 2017, « Les évolutions de l'enseignement professionnel depuis 1985 : entre innovations et ruptures », *Le français aujourd'hui*, « Le français au lycée professionnel », n°199, pp. 17 à 26.

TANGUY L., AGULHON C., ROPÉ F., 1984, « L'enseignement du français en LEP, miroir d'une perte d'identité ». *Études de linguistique appliquée*, n° 54, pp. 19-38.

THIESSE A-M., 1991, « Écrire la France, le mouvement littéraire régionaliste de langue française entre la Belle Époque et la Libération ». Paris, PUF.



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Deligne.  
Dessin extrait de l'album « Les zéros sociaux »,  
éditions Iconovox, 2018.

# La littérature au fil du temps et des pages d'interlignes

## Du passé au présent : d'un titre à l'autre, la fluctuation du littéraire

La problématique de ce numéro interroge sur « *la place de la littérature et des textes résistants depuis la succession de réformes, de rénovations et de transformations qu'a subies le lycée professionnel* ». Et notre revue ? Quelle place a-t-elle accordée et accorde-t-elle aujourd'hui à l'enseignement de la littérature ? Sur les cinquante bulletins de liaison<sup>14</sup> consultés<sup>15</sup> – trois des premiers numéros manquent à la collection – *Interlignes* en a consacré une dizaine à la littérature entre les années 80 et 2008. Aucun numéro exclusivement consacré à la littérature depuis plus de quinze ans mais celle-ci reste néanmoins une préoccupation sous-jacente comme en témoignent plusieurs articles publiés dans des numéros non ciblés littérature.

Ce choix, depuis quelques années, de tenter une réponse à des problématiques transversales « *Est-ce qu'ils apprennent ? Enseigner confiné et à distance* » irait-il de pair avec un recul de l'intérêt porté à la littérature voire un recul de la littérature dans les pratiques de terrain ?

### Un passé « littéraire » pas si dépassé qu'on pourrait le penser...

Comment enseignait-on la littérature dans les années 80, 90, 2000 ? Dès les premiers bulletins, qui paraissent à la fin des années 1980, la littérature fait l'objet d'une réelle réflexion didactique et pédagogique tant du côté des pratiques de lecture que de celui des exemples de projets menés, de textes et d'auteurs abordés comme le montrent les séquences réalisées par des groupes de professeurs lors de journées de formation.

La relecture de la presque totalité des articles proposant une approche de la littérature offre une profusion d'exemples. Il a fallu faire un choix. Nous nous sommes arrêtées aux projets de lecture s'appuyant sur l'œuvre intégrale et sur le groupement de textes, formes de lecture qui ont marqué l'enseignement de la littérature au LP.

### Œuvre intégrale, groupement de textes, histoire littéraire, *Interlignes* en parle.

En 1997 dans un article paru dans la revue *Recherche sur la lecture méthodique*<sup>16</sup>, on peut lire que les « *élèves issus de classes de BEP des lycées professionnels ne sont pas vraiment habitués à ce type de travail* ». Ce n'est pas ce qui ressort des travaux publiés dans notre revue à cette même époque. Nombre d'articles entre 1990 et 2010, envisagent des approches des textes littéraires inspirées de ce qui se fait au lycée.

---

<sup>14</sup> Bulletin de liaison des PLP lettres-histoire-géographie créé en 1986 : *Interlignes*

<sup>15</sup> Voir les listes des numéros en annexe.

<sup>16</sup> DENIZOT Nathalie, MERCIER Catherine « *Lecture méthodique et dispositifs de travail* », Revue *Recherches* n°27, 1997.

### Oser la lecture intégrale<sup>17</sup> d'œuvres patrimoniales

La lecture suivie d'une œuvre longue, qui se pratique beaucoup au collège et au lycée, se poursuit dans la voie professionnelle. On trouve ainsi dès le n°5 de la revue, publié à la fin des années 1980, un article portant sur l'étude de *La goutte d'or* de Michel Tournier envisagée dans le cadre de l'argumentation. Cette problématique de lecture sera reprise quelques années plus tard dans une lecture du *Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo.

Les n° 7 *Spécial lecture* et n° 8 sont consacrés à des lectures d'œuvres intégrales romanesques, *Un drame vrai* de Maupassant, *Un roi sans divertissement* de Giono où l'on perçoit l'influence de la narratologie : schémas d'analyse du récit, travail sur la temporalité<sup>18</sup>. Une lecture de *Madame Bovary* construit des savoirs sur la description ; un autre projet engage des élèves de baccalauréat hôtellerie-restauration dans une étude de *Nord* de Céline (ce qui était déjà à l'époque une « gageure »). Le bulletin n°10, non daté mais sans doute paru au début des années 1990, entièrement consacré au théâtre détaille des séquences<sup>19</sup> qui étudient *Knock* de Jules Romains, *Les Caprices de Marianne* de Musset, *La visite de la vieille dame* de Dürrenmatt, *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais et *Ruy Blas* de Victor Hugo dans leur intégralité. En 1995 un second *Spécial lecture* propose des « lectures méthodiques » d'œuvres intégrales courtes, des nouvelles de Grainville, de Le Clézio et *Le Bateau ivre* de Rimbaud.

En 1999 dans le n°25 *Lecture et œuvre intégrale*, Maryse Lopez fait le point sur cette pratique. On y découvre des lectures de romans comme *Le Diable au corps* de Radiguet ou *Le Champ de personne* de Daniel Picouly mais aussi d'une œuvre poétique : le recueil de Victor Segalen, *Stèles*. Le n°33 sur les littératures étrangères aborde l'étude des textes littéraires traduits patrimoniaux, comme le théâtre de Shakespeare, ou contemporains avec des nouvelles de la littérature africaine.

### Le groupement de textes

La didactique du groupement de textes<sup>20</sup> théorisée, entre autres, par Jean Jordy<sup>21</sup> est présentée dans le n° 18<sup>22</sup>. Le n° 19 lui est entièrement consacré avec des groupements autour d'une modalité d'écriture dans les articles *Portraits de femmes chez Zola*, et *Mariages et Mariés à travers les siècles*. Ces deux articles permettent l'accès à la construction de savoirs en histoire littéraire et, à partir de poèmes romantiques et surréalistes, de faire découvrir la notion de mouvement littéraire.

Outre ce numéro spécial sur le groupement de textes, d'autres articles présentent des séquences autour de cette pratique dès les premiers numéros. Ainsi, le n°10 intègre à l'étude de l'œuvre intégrale théâtrale un groupement de textes diachronique dont l'enjeu est de comprendre la diversité des caractéristiques du genre à travers les siècles. Le n°12<sup>23</sup> sur la poésie, le n°13 sur la description ou le n°26<sup>24</sup> *Regards sur l'Afrique* offrent des exemples de projets qui s'appuient sur des groupements de textes.

<sup>17</sup> Les professeurs de LP s'appuyaient sur une « bible » : VECK Bernard « *Œuvres intégrales et projet de lecture* », éditeur Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, 1998. (PB dit : S'agit-il de la 1<sup>ère</sup> parution ?)

<sup>18</sup> GENETTE Gérard, Figures I, II, III, collection poétique, édition du Seuil de 1966 à 1972.

<sup>19</sup> *Interlignes* n°10, voir les articles de HUVET Philippe « *La spécificité de l'écriture théâtrale : Knock, Jules Romains* », « *Étude des Caprices de Marianne, Alfred de Musset* », « *La Visite de la vieille dame, Friedrich Dürrenmatt* », « *Temporalité et dramaturgie* », de BOUILLAUD FORESTIER MARKDESSI, « *Le Mariage de Figaro, Beaumarchais* », de LOPEZ Maryse, « *Lecture d'une œuvre intégrale, Ruy Blas de Victor Hugo* ».

<sup>20</sup> Didacticiens de la lecture : VECK Bernard et HOUDART Robert « *Groupements de textes et projet de lecture* » Bertrand-Lacoste 2000. VECK Bernard, « *Œuvre Intégrale et projets de lecture* » Bertrand-Lacoste 1998. DESCOTES Michel, JORDY Jean, LANGLADE Gérard, « *Lire méthodique des textes* », Bertrand-Lacoste 1996.

<sup>21</sup> JORDY Jean, « *Le groupement de texte au collège et au lycée* », CRDP Toulouse, 1991.

<sup>22</sup> *Interlignes* n° 18, « *Approche des textes littéraires en LP* », 1996, avec les articles de BOLLENGIER Françoise, GIROD Françoise « *Retour sur l'histoire littéraire, adapté d'un exposé d'Alain Boissinot* » et *Interlignes* n° 19, « *Le Groupement de textes en lycée professionnel* », 1996, avec les articles de BOLLENGIER Françoise, « *Construire un savoir en histoire littéraire : la notion de mouvement littéraire sur deux époques, le Romantisme et le Surréalisme* ».

<sup>23</sup> *Interlignes* n°12, avec une séquence « *Le voyage dans la poésie au dix-neuvième siècle* » réalisée par un groupe de travail lors d'un stage MAPPEN.

<sup>24</sup> *Interlignes* n° 26, « *Regards sur l'Afrique* », 2000, avec l'article de ROUYER Christiane « *Images de l'Afrique à travers un groupement de textes* ».

## Une inégale répartition des genres<sup>25</sup>

### La poésie

Les séquences et les projets qui ont fait l'objet d'articles sur la littérature font la part belle à la poésie. Les premiers numéros 4 et 5 s'attachent déjà à l'étude du genre poétique ainsi que les numéros 11 et 12, soit en étudiant un recueil – *Les Fleurs du Mal* de Baudelaire qu'on va retrouver à plusieurs reprises – soit en construisant un parcours dans l'œuvre d'un auteur : les *Poésies* de Prévert ou *Des Ardennes au désert*<sup>26</sup> de Rimbaud. Mais c'est bien Baudelaire qui recueille le plus de suffrages. Ainsi, les travaux des groupes de formation publiés dans les premiers numéros d'*Interlignes* présentent des séquences sur son recueil le plus célèbre. En 2008 un numéro lui est totalement consacré. Ce n° 38 *Baudelaire au LP* publie des articles d'universitaires, revisite en les modernisant les séquences des années 1990, en propose de nouvelles dans le cadre de l'œuvre intégrale du recueil. On peut aussi trouver une lecture méthodique de *La Belle Dorothée*, des études transversales – poèmes en vers/poèmes en prose, liens Baudelaire/Edgar Poe – ou encore un parcours au Musée d'Orsay<sup>27</sup>. C'est sans doute le plus « littéraire » de nos numéros avec peut-être celui sur le théâtre.

### Les genres narratifs, romans, nouvelles

La nouvelle, le roman, en particulier le roman du dix-neuvième siècle, sont les supports privilégiés des séquences autour de l'œuvre intégrale. Outre les articles déjà cités, retenons aussi dans le n°18 sur *l'Approche des textes littéraires* un travail sur *Le Chef-d'œuvre inconnu* de Balzac et dans le n° 14 une réflexion didactique sur la description<sup>28</sup> qui s'appuie sur de nombreux extraits de romans d'auteurs de toutes les époques, Chateaubriand, Céline, Flaubert, Gracq, Robbe-Grillet, ...

### Le théâtre

*Interlignes* n'a pas accordé beaucoup de place au théâtre mis à part le n°10 qui date des années 1990. Entièrement consacré à ce genre, il présente des séquences de manière très détaillée dont certaines révèlent une volonté d'offrir aux professeurs une information pointue sur des outils rhétoriques et stylistiques : structure, rythme, situation de communication, relation texte/scène... Un article du n°15 sur les modules s'intéresse néanmoins au théâtre<sup>29</sup> mais pour y étudier davantage le jeu, la mise en scène que le « texte » de théâtre en lui-même qui est en revanche envisagé dans un article du n°16<sup>30</sup>. En 2004 une ouverture sur la littérature étrangère permet d'approcher le texte de théâtre avec *Roméo et Juliette* et une adaptation d'*Oliver Twist*<sup>31</sup>. Plus récemment enfin, quelques articles y reviennent : *Le théâtre des Amandiers : projet découverte avec les élèves*<sup>32</sup>, *Shakespeare est confiné / Jouer Roméo et Juliette*<sup>33</sup>.

## Littérature bivalence et transdisciplinarité

La bivalence lettres/histoire-géographie est envisagée dans le n° 26 *Regards sur l'Afrique*<sup>34</sup> où deux articles confrontent écrits littéraires et récits géographiques, ainsi

<sup>25</sup> Il manque à la collection d'*Interlignes* 5 anciens numéros.

<sup>26</sup> « *Des Ardennes au désert* » est le titre d'un livre format poche qui réunit tous les textes de Rimbaud, éditeur Pocket.

<sup>27</sup> *Interlignes* n° 38, 2008, a été numérisé et l'ensemble des articles sont accessibles sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles. Voir <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique2>

<sup>28</sup> *Interlignes* n° 14, sur la description, avec l'article de HUVET Philippe « *Réflexion didactique sur la description : Un bandit corse et La petite Roque de Maupassant* », 1994.

<sup>29</sup> *Interlignes* n° 15, « *Les Modules* », article de LOPEZ Maryse « *Développer des compétences de communication à partir du jeu théâtral* », 1994.

<sup>30</sup> *Interlignes* n° 16, « *Articulation BEP / Baccalauréat professionnel en français* », 1995. Voir les articles de LOPEZ Maryse, de HOPPENOT Éric « *Le texte de théâtre : de la sensibilisation en première BEP à l'autonomie en baccalauréat professionnel* ».

<sup>31</sup> *Interlignes* n° 33, « *Regards sur les littératures étrangères* », 2004. Voir les articles de CANY Annick et FELLOUS Nathalie « *Roméo et Juliette en français et en anglais* », de ROUYER Christiane et BOURDIERS Karine « *Un roman adapté au théâtre Oliver Twist* ».

<sup>32</sup> *Interlignes* n° 49, « *Quelles cultures pour les élèves de LP* », 2019.

<sup>33</sup> *Interlignes* n° 51, « *Enseigner confiné et à distance* », 2021. Voir l'article de LECOMTE Aurore « *Shakespeare est confiné ! » jouer Roméo et Juliette en 2021* »

<sup>34</sup> *Interlignes* n° 26, « *Regards sur l'Afrique* », 2000. Voir l'article de ROUYER Christiane « *Images de l'Afrique à travers un groupement de textes* », de BOUDON Suzanne et ROUYER Christiane « *Représentations de l'Afrique : rencontres de la géographie et d'une œuvre littéraire* ».

que dans le numéro 39<sup>35</sup> où le théâtre est « une entrée pour enseigner l'histoire ». L'an dernier, dans le numéro 53 *Aborder les sujets sensibles avec les élèves comment faire ?* la lecture de récits littéraires éclaire un point d'histoire<sup>36</sup>.

En 1995, dans le n° 15, les modules permettent un travail sur « *Écrire la géométrie* » qui s'appuie sur le roman de Henri Vincenot *Les Étoiles de Compostelle*<sup>37</sup>. Par ailleurs le groupement de textes offre des possibilités de liens entre poésie et peinture, *Poésie et peinture surréaliste*<sup>38</sup> dans le n° 12, *Baudelaire au musée d'Orsay* dans le n° 38. Deux numéros 31 et 44<sup>39</sup> proposent des travaux croisés arts et lettres et plus récemment un travail sur l'oral en co-intervention permet d'approcher la littérature<sup>40</sup>.

### La littérature : une préoccupation malgré tout sous-jacente.

Si, après 2008, il n'y a plus de numéros consacrés exclusivement à la littérature<sup>41</sup>, en 2019 le numéro 49 *Quelles cultures pour les élèves de LP* fait la part belle aux articles décrivant des pratiques littéraires<sup>42</sup>. On constate donc que la vague du littéraire, qui semblait s'être un peu éloignée du rivage, le frôle à nouveau avec des préoccupations nouvelles que souligne la problématique de ce numéro.

## Un regard du terrain sur l'enseignement de la littérature en lycée professionnel

« J'ai été élevée dans la croyance que la seule chose qui valait la peine était d'ajouter une information correcte à la totalité des informations correctes existant déjà dans le monde » Margaret Mead, anthropologue engagée (1901–1978).

Quelle réflexion mener et que pouvons-nous donc ajouter aux propositions interligiennes « pas si dépassées » explicitées précédemment ?

### La littérature moins présente et moins enseignée ?

#### Une place repensée et à repenser dans les programmes

Si nous remarquons que la littérature semble « moins » présente, comme le montre l'analyse de Françoise Bollengier, ce n'est certainement pas que les enseignants refusent de l'enseigner « comme avant » ou qu'ils s'autocensurent, c'est parce que le lycée professionnel a changé depuis les années 1990.

La mise en œuvre de l'enseignement de la littérature s'adapte. Le temps de formation (trois ans au lieu de quatre) a diminué<sup>43</sup> ainsi que les horaires disciplinaires dont certains ont été « transformés » en dispositifs transversaux dans lesquels il est parfois difficile de mettre en œuvre un enseignement de la littérature<sup>44</sup>. Aussi, si son enseignement nous semble moins présent c'est certainement parce qu'il est travaillé autrement. Les enseignants font des choix d'œuvres moins longues, moins complexes ou certaines moins sujettes à controverses et dès lors plus rapides à étudier ce qui permet d'en lire plusieurs dans l'année et donc de répondre à tous les attendus institutionnels. Les œuvres intégrales sont étudiées sous forme de parcours de lecture, de « regards croisés », d'itinéraires de lecture en hybride, en projets (rencontre avec un écrivain, travaux d'écriture, concours) et enseignées dans les

<sup>35</sup> *Interlignes* n° 39, « Enseigner autrement l'histoire et la géographie en LP », 2009. Voir l'article de SIGNARBIEUX Régis « Le théâtre : une entrée pour enseigner l'histoire ».

<sup>36</sup> *Interlignes* n° 53, « Aborder les sujets sensibles avec les élèves : comment faire ? », 2023. Voir l'article de GERMINAL Nathalie « Scénarisation, un outil pédagogique pour aborder la guerre d'Algérie ».

<sup>37</sup> *Interlignes* n° 15, « Les Modules », 1994. Voir l'article de BOLLENGIER Françoise « Un module interdisciplinaire mathématiques/ français ».

<sup>38</sup> *Interlignes* n° 12 sur la poésie, 1993.

<sup>39</sup> *Liaison lettres-art, 2 numéros : Interlignes* n° 31 « Arts et lettres au LP », 2002 et *Interlignes* n° 44 « Éducation artistique et culturelle vecteur de réussite au LP », 2014.

<sup>40</sup> *Interlignes* n° 52 « Quels enjeux quelles pratiques pour enseigner l'oral ? », 2022. Voir l'article de PREKESZTICS Pascaline, « Lire à haute voix, lire pour les autres ».

<sup>41</sup> Voir en annexe la liste de ces articles

<sup>42</sup> Voir en annexe les articles du numéro 49, disponibles sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1461>

<sup>43</sup> Le français et l'histoire-géographie-EMC ont perdu environ 500 heures d'enseignement sur le cycle, c'est-à-dire environ 16 semaines de formation.

<sup>44</sup> Dans ce numéro 54 d'*Interlignes*, Bruno GIRARD montre qu'il peut en être autrement avec l'article « La littérature a-t-elle sa place en co-intervention ? »

dispositifs (co-intervention ou AP, même si c'est hasardeux) ou adaptées pour être intégrées à des groupements de textes et répondre au besoin d'élargir les savoirs littéraires.

Donc l'enseignement de la littérature n'est pas en reste. Nous ne pouvons que saluer la créativité des enseignants, des formateurs, des inspecteurs, qui proposent des pistes pédagogiques et didactiques sur les sites académiques et en formation (*padlets* et autres plateformes d'échange de pratiques). On constate la richesse du site lettres-histoire de l'académie de Versailles (et ceux d'autres académies)<sup>45</sup>. Nous pouvons aussi nous inspirer et nous abreuver avec excès du site des lettres de l'enseignement général<sup>46</sup> qui regorge de propositions pédagogiques sur tous les genres littéraires, pour tous les niveaux et propose réflexions didactiques et projets.

### Changements de profils d'élèves des années 1980 aux années 2020

Faut-il voir dans le rajeunissement de nos élèves une explication au fait que nous ne faisons plus lire les mêmes œuvres intégrales ou les mêmes groupements de textes qu'avant, ou qu'il y ait moins de proposition pédagogique sur le théâtre ?

Dans le numéro 53 d'interlignes<sup>47</sup>, à propos d'une nouvelle d'anticipation<sup>48</sup>, Angeline Joyet expliquait que « *Dans cette nouvelle d'anticipation imaginée par Connie Willis, étudier une œuvre littéraire est devenu un exercice périlleux* ». Les réactions de nos élèves, plus jeunes, pourraient-elles amener les enseignants à modifier les supports choisis ?

Des échanges réguliers avec des collègues, il ressort que l'adaptation à un public plus jeune se traduit parfois par une forme d'autocensure car « *c'est compliqué à aborder en Seconde* », « *parce que je le faisais avant mais là quand je le fais c'est difficile* », « *parce que les élèves contestent toujours* ». Les contestations vont parfois au-delà des marques de désaccords habituels de type « *c'est nul* », « *j'aime pas lire* »<sup>49</sup>, « *pourquoi on fait ça* », typiques de nos ados. Les contestations sont violentes, acerbes face à certains supports, documents, enseignements. L'actualité récente montre effectivement que la liberté d'enseigner (littérature incluse) est mise à mal. Éviter certains textes serait-il une facilité ou une protection ?

**La réticence des élèves questionne nos choix d'œuvres littéraires.** Faut-il chercher à leur faire lire ce qu'ils aiment, partir de ce qu'ils connaissent ? L'école a pour vocation de faire acquérir une culture littéraire, de faire découvrir les œuvres patrimoniales, de « choquer » parfois pour réfléchir par soi-même. La littérature favorise aussi l'acquisition d'une culture commune pour permettre à chaque élève de se construire. Ainsi, Sylviane Ahr<sup>50</sup> affirme à propos des listes d'œuvres conseillées en collège : « *La majorité des fictions de la liste ne cherchent pas à assurer au lecteur un certain confort intellectuel en donnant à voir des situations toutes policées ; elles tendent, au contraire, à développer chez celui-ci une posture critique face à des situations fictives parfois extrêmes* »<sup>51</sup>. Alors, est-ce si difficile d'enseigner le théâtre ou d'étudier une œuvre intégrale patrimoniale un peu longue ? Les élèves adorent le théâtre ! Même les plus timides se risquent à tenter de lire à voix haute un extrait de la tirade de Cyrano qu'ils ont parfois remanié en activité ou s'amuse à jouer une scène de Molière ou une petite saynète de *Musée haut, musée bas* de Jean-Michel Ribes.

<sup>45</sup> Voir sur le site [Lettres-Histoire \(ac-versailles.fr\)](http://lettres-histoire.ac-versailles.fr) : des classiques comme « *Cyrano de Bergerac* » d'Edmond Rostand, « *Illusions perdues* » et « *La Peau de chagrin* » de Balzac, « *Au bonheur des dames* » d'Émile Zola, les poésies d'Arthur Rimbaud, « *Voyage au centre de la terre* » de Jules Verne ou « *Les liaisons dangereuses* » de Laclos, ont autant leur place aux côtés de propositions de littérature contemporaine telles que « *Sur les chemins noirs* » de Sylvain Tesson ou « *À vif* » de Kery James ou encore de la poésie avec « *Brûler, brûler, brûler* » et « *Méto-poèmes* » de Lisette Lombé et Maram al-Masri, 2020.

<sup>46</sup> [Enseigner le théâtre avec des ressources en ligne - \(ac-versailles.fr\)](http://lettres-histoire.ac-versailles.fr)

<sup>47</sup> Interlignes n°53, « *Aborder les sujets sensibles au LP, comment faire ?* », 2023.

[https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes\\_53\\_mise\\_en\\_ligne.pdf](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_53_mise_en_ligne.pdf)

<sup>48</sup> WILLIS Connie « *Ado* », dans « *Aux confins de l'étrange* », 1995.

<sup>49</sup> Sélection choisie parmi les propos entendus régulièrement en formation cette année, au lycée, au gré des conversations avec les collègues ou de la part de nos élèves.

<sup>50</sup> AHR Sylviane, la sélection 2016 des « *Lectures pour les collégiens. Quelles valeurs ? Quelles postures de lecture ?* », Le français aujourd'hui, 2017, n° 197, pages 37-50, voir sur le site :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-37.htm>

<sup>51</sup> Références citées par Angeline JOYET dans son article « *Oser la littérature et les sujets sensibles au LP* », pages 114-115. Interlignes, n° 53, juin 2023, « *Aborder les sujets sensibles avec les élèves au LP. Comment faire ?* ».

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

Par ailleurs, beaucoup d'élèves ne s'opposent à des activités de lecture conçues pour enseigner la littérature autrement – lecture partagée et collaborative sous forme d'arpentage<sup>52</sup>, avec débat interprétatif, sous forme de café littéraire.

**Changements de profils des enseignants**

On constate que les anciens numéros d'*Interlignes* regorgent de propositions pédagogiques sur des œuvres littéraires. Les PLP lettres-histoire des années 1990 souvent littéraires de formation, pouvaient réinvestir dans leur enseignement ce qu'ils avaient étudié à l'université. Actuellement, la majorité des enseignants, titulaires ou contractuels, sont historiens. Ils enseignent quatre matières avec moins de temps et adaptent un enseignement disciplinaire à de nouveaux dispositifs. Quelle que soit la valence, il n'est pas facile de créer chaque année de nouvelles séquences autour d'auteurs patrimoniaux ou contemporains.

**On voit moins de littérature : la faute au numérique ?**

Les écrans ont envahi notre quotidien depuis les années 2000. Il est constaté une tendance accélérée, ces dernières années, de la pratique de la lecture d'œuvres intégrales par voie numérique et en format audio : QR code, liens, lecture sur tablette, liseuse ou sur téléphone en format PDF ou via YouTube pour une lecture « écoutée ». Ces outils répondent entre autres aux besoins des élèves dyslexiques et allophones. De nombreuses formations – sur l'inclusion par exemple – surfent sur cette tendance<sup>53</sup>. La place du QR code dans les manuels aux côtés des extraits des textes littéraires souligne aussi cette évolution du numérique dans la mise en œuvre de l'enseignement de la littérature. Est-ce parce qu'on utilise davantage le numérique pour faire lire les élèves que les enseignants auraient tendance à choisir des œuvres moins longues, moins ambitieuses ? Les PLP lettres-histoire sont des lecteurs. Ne plus transmettre cette pratique de la lecture à partir de l'objet-livre se traduit-il par un changement dans les choix d'œuvres et dans l'enseignement de la littérature ? Le constat admis que les élèves sont des petits lecteurs préférant les écrans à l'objet-livre a-t-il orienté les choix vers des œuvres intégrales plus courtes accessibles par voie numérique ? Pourtant lorsque les élèves lisent des livres seuls en classe, ils le font tous, les uns à côté des autres et ils prennent du plaisir même s'ils n'aiment pas le livre. Ils ajoutent même qu'ils préfèrent lire en classe que seuls chez eux pour échanger tout de suite sur le livre lu.

Ce constat interroge sur leurs réticences face aux pratiques de lecture solitaire mais qu'en est-il des démarches de lecture en classe ?

**Lecture méthodique, œuvre intégrale, groupement de textes : travaille-t-on différemment aujourd'hui ?****Faire lire une œuvre autobiographique en 1999 puis en 2023<sup>54</sup>.*****Le diable au corps* de Raymond Radiguet**

Il y a plus de vingt ans, Maryse Lopez proposait une séquence de huit séances (entre 14 et 16 heures) sur *Le diable au corps* de Raymond Radiguet<sup>55</sup>, un roman de 137 pages, à partir de la problématique « *une autobiographie déguisée en roman d'initiation* ». Toutes les compétences sont travaillées : lecture, expression orale et écrite, étude de la langue. Les modalités pédagogiques sont variées : lecture littéraire pour travailler les hypothèses de lecture, interprétation de la structure et des choix romanesques, débat interprétatif, étude de la langue (récit/discours, emploi et valeurs

<sup>52</sup> L'arpentage est une méthode de découverte à plusieurs d'un document ou d'un corpus de documents, en vue de leur appropriation critique. Cette méthode permet de stimuler la lecture collaborative.

<sup>53</sup> Voir les propositions pédagogiques sur Canopé : <https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/amenager-et-adapter/fiche-adaptation/proposer-une-version-audio-dun-texte.html>

<sup>54</sup> La comparaison de l'enseignement de la poésie est similaire. Comparons la mise en œuvre proposée sur *la poésie de Rimbaud* (dans le numéro d'*Interlignes* de 1993) à celle proposée par Simon BÉNISTANT en 2021 (sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1668> ). Les deux séquences proposent des activités de lecture, d'étude de la langue, d'expression orale et écrite. La séquence de 2021 propose un itinéraire de travail envisagé en hybride par sa forme et par ses contenus. Les modalités de travail s'orientent vers davantage de travail collaboratif et l'usage des outils numériques pour faciliter l'analyse littéraire et le travail des compétences.

<sup>55</sup> Séquence proposée dans le numéro 25 d'*Interlignes*, « *Lecture et œuvre intégrale* », en 1999.

des temps), contextualisation à partir d'un corpus<sup>56</sup> qui fait appel à la bivalence, production d'écrit. Une séance d'écriture est suivie d'une évaluation. Il est intéressant de mettre en regard cette proposition de Maryse Lopez à une séquence proposée en 2023 sur l'œuvre intégrale autobiographique.

**L'analphabète d'Agota Kristof**<sup>57</sup> (un texte plus court, 50 pages) ne manque pas d'intérêt. La séquence présentée par Pascaline PREKESZTICS ne dure que huit heures. L'objectif est de montrer que ce récit autobiographique relève du roman d'apprentissage autant pour l'autrice que pour le lecteur. Toutes les compétences (lecture, expression orale et écrite, étude de la langue) sont également mises en œuvre mais on trouve davantage d'activités en groupe et surtout d'usage du numérique. L'œuvre est aussi étudiée dans le cadre de la bivalence et répond à l'objet d'étude « dire, se faire entendre : la parole et l'éloquence ». Les supports sont diversifiés (le format livre et PDF, quelques lectures audios réalisées par l'enseignante, un podcast, des corpus). L'approche du roman se fait en lecture cursive (en classe et à la maison), avec des séances de lecture analytique d'extraits, des exposés en format numérique ou audio, des écrits réalisés avec des outils numériques (travail individuel ou collaboratif.) L'étude de la langue (sur le lexique, l'usage des temps, l'argumentation) est intégrée aux séances de même que la production d'écrits (écriture à la manière de ...). L'accompagnement personnalisé qui n'existait pas il y a 20 ans reprend des points de langue ou de méthodologie (analyse des consignes contenues dans les questions de lecture ou méthodologie sur l'écrit argumenté). L'évaluation est une écriture argumentative. Dans le cadre de la co-intervention, un chapitre permet d'étudier la journée de travail, les tâches professionnelles, le travail à la chaîne. L'étude du roman peut se prolonger dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire qui diffère selon la classe et l'équipe pédagogique<sup>58</sup>.

## En conclusion : Lire encore, lire toujours, tous les jours des œuvres littéraires

Lisons avec les élèves et faisons lire pour accroître leur culture littéraire. Osons les classiques, les œuvres longues en travaillant autrement pour (re)mettre les élèves sur le chemin de la culture littéraire. Augmenter la lecture d'œuvres littéraires autant classiques que contemporaines nous semble une des clés de l'enseignement de la littérature. Il faut donc travailler la posture de lecteur. C'est ce que nous dit Marie-Anne Bernolle<sup>59</sup>, chargée de mission pour l'inspection de lettres, qui propose un article sur les modalités de la lecture et la posture de l'élève lecteur. « *L'école apprend à lire, c'est-à-dire qu'elle a la responsabilité de mettre les livres sur le chemin qu'emprunte l'élève et de former à la fois des lecteurs compétents et des amateurs de lecture. Dès lors, deux grands champs se dessinent dans les apprentissages. Apprendre à lire exige des gestes techniques : repérer des formes, des genres, des usages particuliers de la langue, etc. Apprendre à lire, c'est aussi devenir lecteur en fréquentant les livres le plus souvent possible de façon variée, parfois gratuite et ludique, parfois plus experte.* »

À l'aune des « nouveaux » enjeux ministériels sur la nécessité d'élever le niveau des savoirs de nos élèves et d'un énième remaniement des attendus institutionnels<sup>60</sup>, rappelons que la littérature est toujours au cœur des programmes, et dans l'esprit de chaque enseignant. La culture de nos élèves se construit par la littérature et la

<sup>56</sup> Le corpus est composé d'un extrait de BARBUSSE « *Le Feu* », un extrait de MARTIN du GARD, « *Les Thibault* » et une chronologie sur la guerre de 1914-1918.

<sup>57</sup> Cette œuvre intégrale courte est proposée par Pascaline PREKESZTICS en Seconde (ou en CAP). Un premier pas sur le chemin de la littérature pour ensuite augmenter la longueur ou la difficulté des œuvres.

<sup>58</sup> On peut, par exemple, envisager un projet ou chef-d'œuvre autour d'un livre audio complété d'une préface rédigée par les élèves dans le but de sensibiliser aux handicaps, aux problématiques des élèves allophones. Cela permet de faire un lien avec l'EMC (citoyenneté, fraternité, équité), d'utiliser des outils numériques pour diffuser les supports (éducation aux médias).

<sup>59</sup> BERNOLLE Marie-Anne, article : « *lecture – modalités de lecture* », voir le site : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1670>

<sup>60</sup> Voir la page : <https://eduscol.education.fr/2224/reforme-des-lycees-professionnels>. La réorganisation de l'année de Terminale (épreuves du baccalauréat professionnel avancées au mois de mai, hausse des PFMP) et l'importance accordée à la préparation, à la poursuite d'études ou à l'insertion professionnelle questionnent sur la place de l'enseignement disciplinaire et l'enseignement de la littérature. Resterait peut-être à exploiter les options proposées aux élèves dans le cadre du PACTE enseignant ?

Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

fréquentation de multiples supports littéraires. Les enseignants mettent en œuvre l'enseignement de la littérature mais il faut avoir le temps d'accompagner les élèves dans leur lecture. L'ont-ils ce temps ?

« Les écrivains apprennent tout seuls à être écrivains. La seule chose que vous puissiez pour eux, c'est de les faire lire, beaucoup. »

Marian Engel (1933-1985)

Toutes les occasions et tous les choix sont bons pour (re)faire de la littérature avec nos élèves !

Françoise BOLLENGIER  
Professeure honoraire, formatrice en lettres  
IUFM académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise

Pascaline PREKESZTICS  
Professeure lettres-histoire-géographie, Lycée Nikola Tesla de Dourdan  
Formatrice académique lettres, académie de Versailles

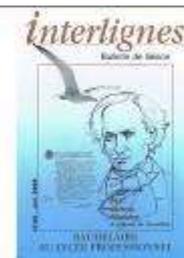
## Annexes

La revue *Interlignes*, Bulletin de liaison des PLP pour l'académie de Versailles, existe depuis plus de 40 ans. Sur les 53 numéros de la collection, 26 sont consultables (du n° 27 au n° 53) sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles<sup>61</sup>. Une collection « papier » qui va du n° 1 au n° 26 réunit les bulletins publiés entre le début des années 80 et 2000.

Les numéros d' <i>Interlignes</i> consacrés à la littérature		
N°	Titres ou thème	Date
7	<i>Spécial lecture 1</i>	1992
8	Lecture	1993
10	Théâtre	
11	La poésie aujourd'hui	1992
12	La poésie aujourd'hui	1993
18	<i>Approches des textes littéraires en LP</i>	1995
HS	<i>Spécial lecture</i>	1995
19	<i>Le groupement de textes</i>	1996
25	<i>Lecture et œuvre intégrale</i>	1999
33	<i>Regard sur la littérature étrangère</i>	2004
38	<i>Baudelaire au LP</i>	2008

Les numéros de 7 à 24 en format papier ne sont pas numérisés.

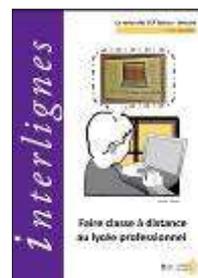
Vous pouvez consulter les sommaires et lire les articles des numéros 33 « *Regards sur les littératures étrangères* » et 38 « *Baudelaire au LP* » sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles.



<sup>61</sup> Voir la page : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique2>

Les numéros d'Interlignes dans lesquels on peut trouver un ou plusieurs articles traitant de littérature.			
N°	Titre	Articles sur la littérature	Date
5	(Pas de titre) œuvre intégrale et argumentation	RENARD Nicolas, <i>La goutte d'or</i> de Michel Tournier.	
14	La description	HUVET Philippe, <i>Réflexion didactique sur la description : Un bandit corse</i> et <i>La petite Roque</i> , G. de Maupassant ; HOPPENOT Éric, Propositions de séquences sur la description, niveau BEP et BAC Pro, <i>Quelques notes sur la description et l'histoire littéraire.</i>	1994
15	Les modules	LOPEZ Maryse, <i>Développer des compétences de communication à travers le jeu théâtral.</i>	1994
17	Articulation BEP BAC PRO en français	HOPPENOT Éric, LOPEZ Maryse, <i>Le texte de théâtre : de la sensibilisation en première BEP à l'autonomie en baccalauréat professionnel.</i> BOLLENGIER Françoise, COUDERC Annie, <i>Étudier la poésie de la quatrième à la seconde BEP.</i>	1995
28	Argumenter au LP	HOPPENOT Éric, <i>Le dernier jour d'un condamné</i> , V. Hugo.	2001
40	Le français au bac : nouveaux programmes	DONADEY Chantal, <i>Quelles lectures dans le nouveau programme ?</i>	2019
49	Quelle culture pour les élèves de LP ?	GIRARD Bruno, <i>Lire les grands classiques au lycée professionnel.</i> GARCIA Audrey, <i>Le théâtre des Amandiers : projet découverte avec les élèves.</i> BRUNET Pierre, <i>Chiche ! On saute des lignes et on lit Maupassant.</i>	2019
51	Enseigner confiné et à distance	LECOMTE Aurore, « Shakespeare est confiné ! », <i>jouer Roméo et Juliette en 2021.</i>	2021
52	Quels enjeux, quelles pratiques pour enseigner l'oral au LP ?	VITTECOQ Sophie, <i>Les ateliers de description chorale et de pratiques théâtrales.</i>	2022

Sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles, vous pouvez consulter les sommaires et lire les articles des numéros 28 *Argumenter au LP*, n° 40 *Le français au bac : nouveaux programmes*, n° 49 *Quelles cultures pour les élèves de LP ?*, n° 51 *Enseigner confiné et à distance*, n° 52 *Quels enjeux, quelles pratiques pour enseigner l'oral au LP ?*



**Numéros d'*Interlignes* dans lesquels on peut trouver un ou plusieurs articles traitant de littérature dans le cadre de la bivalence ou de la co-intervention**

N°	Titre/thème	Articles	Date
12	La poésie	MATAUSIC Martine à propos de poésie et peinture surréaliste.	1993
16	<i>Les modules</i>	BOLLENGIER Françoise, <i>Français et mathématiques : le tracé géométrique à partir d'extraits du roman Les étoiles de Compostelle</i> de Henri Vincenot.	1994
26	<i>Regards sur l'Afrique</i>	ROUYER Christiane, <i>Images de l'Afrique à travers un groupement de textes</i> . BOUDON Suzanne et ROUYER Christiane, <i>Représentations de l'Afrique : rencontres de la géographie et d'une œuvre littéraire</i> .	2000
31	<i>Arts et lettres au LP</i>	Voir l'ensemble des articles.	2002
39	<i>Enseigner autrement l'histoire et la géographie au LP</i>	SIGNARBIEUX Régis, <i>Le théâtre une entrée pour travailler l'histoire</i> .	2009
44	<i>Éducation artistique et culturelle vecteur de réussite au LP</i>	Voir l'ensemble des articles.	2014
52	<i>Quels enjeux, quelles pratiques pour enseigner l'oral ?</i>	PREKESZTICS Pascaline, <i>Lire à haute voix, lire pour les autres</i> .	2022
53	<i>Aborder les sujets sensibles avec les élèves comment faire ?</i>	GERMINAL Nathalie, <i>La scénarisation, un outil pédagogique pour aborder la guerre d'Algérie</i> .	2023

Sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles, vous pouvez consulter les articles des numéros 31 *Arts et lettres au LP*, n°39 *Enseigner autrement l'histoire et la géographie au LP*, n°44 *Éducation artistique et culturelle vecteur de réussite au LP*, 52 *Quels enjeux quelles pratiques pour enseigner l'oral*, n° 53 *Aborder les sujets sensibles avec les élèves de LP*.



# Petite histoire de « l'explication de texte »

Dans l'éventail des exercices canoniques liés à l'enseignement du français dans le second degré, l'explication de texte est certainement le moins contesté. En effet, si ont été souvent critiqués la dissertation (trop élitiste), le commentaire composé (trop compliqué), la contraction de texte et la discussion (pas assez littéraires), l'explication d'un extrait de texte littéraire, seul, ou en groupement, ou encore à l'intérieur d'une œuvre sous forme d'un parcours, est perçue par tous comme constitutive de notre discipline. C'est aussi l'exercice emblématique des examens et concours : de l'oral du baccalauréat à la leçon de l'agrégation en passant par le CAPES et le CAPLP.

Mais si l'activité en soi a rarement été contestée, la façon de la mener a beaucoup bougé depuis les années 1970.

## « Avant c'était comment ? »

### À la recherche des intentions de l'auteur

Même les plus jeunes d'entre nous ont entendu parler de la célèbre collection de manuels littéraires « Lagarde et Michard ». Ces ouvrages étaient en fait des recueils d'extraits des grandes œuvres littéraires patrimoniales, uniquement françaises, majoritairement classées par ordre chronologique, et précédées par la présentation de la biographie de l'auteur censée éclairer la compréhension de l'œuvre, avec l'idée que la connaissance de l'auteur, ce qu'il fut et la place qu'il occupait dans la littérature, était la voie d'accès privilégiée au sens de l'œuvre... Supports quasiment uniques aux cours de « français » à partir des années 1950, ceux-ci consistaient à aller chercher « ce qu'avait voulu dire l'auteur ». Un peu comme à la quête de la vérité qui se cache au fond du puits, le professeur de français lançait les élèves à la recherche du sens d'un extrait, bien caché dans les méandres de l'écriture, par un auteur plus ou moins retors (Balzac ou Zola beaucoup plus transparents que Montaigne ou Mallarmé...). À une époque où à peine 15 % d'une classe d'âge accédait au baccalauréat (général, essentiellement), fondée sur la connivence culturelle d'un groupe-classe socialement homogène, cette pratique était largement magistrale (c'était l'enseignant qui la menait, au mieux les élèves répondant à des questions), intuitive (pas de schéma narratif, ni de réseaux lexico-sémantiques, ni d'indices énonciatifs...), les outils d'investigation relevant majoritairement de la rhétorique. Ainsi les élèves chassaient-ils le sens à l'aide d'oxymores, d'allitérations, de paronomases et autres hypallages...

### De nouveaux outils

Dans les années 1980, la massification de l'enseignement secondaire amène au lycée général une nouvelle population d'élèves moins favorisée, sans compter celle des sections technologiques. La pédagogie du Lagarde et Michard semble de moins en moins adaptée à ces élèves avec qui la connivence culturelle fonctionne moins et qui semblent considérablement s'ennuyer en classe à jouer avec leur professeur au jeu questions-réponses sur des auteurs dont les propos résonnent peu en eux. En même temps de nouvelles approches des œuvres influencées par le structuralisme et fondées sur la narratologie et les sciences du langage, s'invitent dans la classe à travers quelques revues didactiques<sup>62</sup> ou quelques auteurs qui y collaborent et offrent aux

<sup>62</sup> Avant la création des MAFPEN, Missions académiques pour la formation des personnels de l'éducation nationale (lointain ancêtre des EAFC), et en l'absence de vrais stages, la formation continue des enseignants de français passait pour certains par la lecture de revues comme *Repères* (ENS de Lyon), *Le Français aujourd'hui* (AFEF) et *Pratiques* (Université de Lorraine). Les auteurs qui y publiaient (enseignants du secondaire et quelques universitaires) ont été les premiers formateurs des MAFPEN.

enseignants de nouveaux outils d'analyse des textes et des œuvres. Deux professeurs de lettres dans un lycée du Val-d'Oise, Alain Boissinot et Marie-Martine Lasserre, publient un manuel de français fondé sur ces sciences et ces outils<sup>63</sup>. S'il est accueilli avec circonspection par les professeurs de lycée général auxquels il s'adressait, il est plébiscité par ceux de lycée professionnel – dont les programmes depuis la création du BEP se sont considérablement rapprochés de ceux de la voie générale – et qui se trouvent confrontés aux mêmes difficultés. Ce manuel leur offre des démarches et des outils précis rigoureux et surtout « scientifiques ». Donc, pensent ces enseignants, à la portée de tous les élèves même les plus éloignés d'une « culture bourgeoise ».

Mais, sans cadrage institutionnel, les démarches partent dans tous les sens et grilles de lecture, schémas divers (narratif, actanciel, de la communication...) et autres outils puisés parfois sans discernement chez Todorov, Greimas ou Propp, peinent à faire accéder les élèves à l'interprétation des textes qui leur sont soumis.

### La lecture méthodique et « Faire lire les textes avec méthode »

Il apparaît alors nécessaire à l'inspection générale de mettre un peu d'ordre dans tout cela. Les instructions pédagogiques de 1987<sup>64</sup> pour le lycée général voient apparaître une nouvelle façon de conduire l'explication des textes, « la lecture méthodique ». On y précise la démarche et la mise en œuvre : la lecture méthodique « est une lecture réfléchie qui permet aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs ».

#### Du côté des BO

Présenté en une page au BO de 1987, cet exercice qui devait permettre aux élèves « d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs » à partir de « l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes » plonge les enseignants dans la perplexité. Comment conduire un exercice que l'on n'a pas connu soi-même comme élève ou comme étudiant ? Comment accueillir les premières réactions des élèves quand elles paraissent erronées, loin de celles que l'on était en droit d'attendre, sans perdre le contrôle de la conduite de la classe ? Et si on y parvient, comment ensuite lancer les élèves dans l'analyse du texte pour qu'ils reviennent sur leur compréhension première, avec quels outils ?

Le nouveau programme de 1992 pour les classes de BEP – qui poursuit le mouvement de rapprochement entre sections générales et sections professionnelles accentué par la création du baccalauréat professionnel – proposera d'adopter une démarche d'approche des textes identique sous l'énoncé « faire lire des textes de façon méthodique ».

#### Du côté des ouvrages didactiques et pédagogiques

Très rapidement les auteurs des revues déjà citées (dont, entre temps, certains sont devenus universitaires ou inspecteurs...) proposent des ouvrages<sup>65</sup> qui explicitent cette démarche et proposent des façons concrètes de la conduire. Les sources de ces outils, qui avaient surgi précédemment de façon un peu sauvage, sont alors présentées dans le cadre théorique des recherches universitaires mis au service d'une démarche globale. Mais ces ouvrages, encore trop proches de la recherche universitaire, sont complexes et les outils pas toujours vraiment compris par des professeurs insuffisamment formés. Des collections plus « grand public »<sup>66</sup> proposent les schémas simplifiés et des grilles d'analyse qui peuvent s'appliquer à n'importe quel texte, n'importe quel genre, du roman au texte d'idées en passant par la poésie et le théâtre ! Schémas et grilles séduisent d'autant plus les enseignants qu'ils permettent de mettre les élèves au travail directement après la lecture (silencieuse) et un vague recueil de

<sup>63</sup> BOISSINOT Alain, LASSERE Marie-Martine, *Techniques du français*, Bertrand-Lacoste 1987.

<sup>64</sup> BO n° 1 du 8 février 1987.

<sup>65</sup> DESCOTES Michel, ORDY Jean, LANGLADE Gérard, *Lire méthodiquement des textes*, Bertrand-Lacoste 1995.

<sup>66</sup> Les collections, « Balises » chez Nathan, « Profil d'une œuvre » chez Hatier, et surtout « Parcours d'une œuvre » chez Bertrand-Lacoste, donnent des pistes d'étude pour l'œuvre intégrale. On trouve par exemple : des schémas de la temporalité pour *La Peau de chagrin* (Parcours d'une œuvre), *Une Vie* (Balises), un schéma comparatif situation initiale et finale pour *Trois Contes fantastiques* (Parcours de lecture), un schéma actanciel pour *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* (Balises), un schéma sur l'énonciation dans un texte ironique *L'or* de Cendrars (Parcours de lecture).

« premières impressions » – phase au demeurant éliminée au fil du temps...

### De nouvelles instructions

Ces dérives, dénoncées aussi bien du côté des inspecteurs ou des formateurs que des enseignants hostiles à la « lecture méthodique », vont sonner le glas de cette pratique<sup>67</sup> que de nouvelles instructions pédagogiques remplacent par la « lecture analytique ». Un document ressource de 2009<sup>68</sup> destiné aux classes de baccalauréat professionnel, définit alors quatre pratiques de lecture : la lecture privée, la lecture documentaire, la lecture cursive et la lecture analytique. Nous nous intéressons dans cet article aux deux dernières qui sont les approches pratiquées dans le cadre scolaire pour aborder les textes littéraires, même si l'on peut procéder à une lecture documentaire d'un texte littéraire ou lire dans le privé des œuvres patrimoniales.

### La lecture analytique, comment la définir ?

« Elle vise à fonder les premières impressions du lecteur (*horizon d'attente, hypothèses de lecture*) par une démarche de relecture, à faire découvrir les moyens par lesquels l'auteur a obtenu l'effet qu'il recherchait. »<sup>69</sup> Issues des théories de la réception (Hans Robert Jauss, Umberto Eco...), elle prend en compte l'élève-lecteur. Cette démarche de lecture implique que le professeur soit à l'écoute des réactions et des interprétations des élèves, qu'il accepte de les prendre en compte – y compris quand il sait qu'elles sont erronées – en les notant au tableau et qu'il les aide, par des débats et des échanges, à les confronter et, en s'appuyant sur le texte, à valider ou à infirmer les hypothèses posées en première lecture pour en déduire une problématique. Notons aussi que cette démarche ne se pratique pas avec tous les textes mais, pour être efficace, doit porter sur des textes « résistants » – qui nécessitent une interprétation – le plus souvent extraits de l'œuvre intégrale ou du groupement de textes support de la séquence.

### En quoi lecture analytique et lecture méthodique diffèrent-elles ?

Le changement d'appellation est-il seulement terminologique ? Peut-on le supposer plus politique ?

L'adjectif « méthodique » renvoie à ce qui est réglé, organisé, systématique, qui « procède conformément à des règles » ; l'adjectif « analytique » renvoie à un processus de déploiement, d'observation des éléments plutôt que de l'ensemble. On pourrait dire que « méthodique » va dans le sens de « l'esprit de géométrie » pascalien et que « analytique » serait du côté de « l'esprit de finesse ».

La lecture analytique, comme la lecture méthodique, prend en compte les impressions et les hypothèses de lecture proposées par les élèves, et s'articule à une problématique. La différence ne va pas de soi. On peut supposer que la lecture analytique proscrit les grilles et les schémas qui ont fait la faillite de la lecture méthodique et les remplace par des échanges au sein du collectif de la classe.

« Depuis 2011, les démarches et activités pédagogiques issues des recherches en didactique de la littérature ont largement pénétré dans les classes, contribuant à faire reculer la pratique des questionnaires guidant étroitement la lecture et plus généralement les approches technicistes et formalistes des textes. »<sup>70</sup> Mais cette remarque d'Anne Vibert, inspectrice générale de lettres, a peut-être été davantage entendue et prise en compte dans la voie générale. Il semble en effet que la lecture analytique se pratique rarement dans les classes de LP comme le souligne l'article « Lecture de textes littéraires au prisme des rapports d'inspection au LP ». <sup>71</sup>

<sup>67</sup> RAYMOND Michel, *Lecture méthodique ou méthode de lecture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié*, Pratiques : linguistique, littérature, didactique n° 97-98, 1988. Voir la page : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1998\\_num\\_97\\_1\\_2481](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2481)

*La lecture méthodique à la lumière des instructions officielles : une obscure clarté*, Pratiques : linguistique, littérature, didactique n° 101-102 : [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_1999\\_num\\_101\\_1\\_1833](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_101_1_1833)

<sup>68</sup> *Français Lycée professionnel* Ressources Baccalauréat professionnel - Lire – 2009. Voir la page : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro\\_Lire\\_109046.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/RessourcesBacPro_Lire_109046.pdf)

<sup>69</sup> *Ibidem*.

<sup>70</sup> « Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ». Intervention d'Anne VIBERT, inspectrice générale, en séminaire national (mars 2011) Ministère de l'éducation nationale (DGESCO-IGEN), page 7 sur 31 « Faire place au sujet lecteur en classe » Voir : <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>

<sup>71</sup> JOYET Angeline, PLISSONNEAU Gersende, *Le Français aujourd'hui*, 2020 n° 210.

## La lecture cursive

En fait, la lecture analytique se différencie surtout de la lecture cursive, qui est une autre approche du texte littéraire<sup>72</sup>, comme se différenciaient autrefois lecture expliquée (sur un texte court) et lecture suivie (d'un texte intégral plus souvent étudié en classe que lu en autonomie)<sup>73</sup>.

La lecture cursive<sup>74</sup> suppose la lecture individuelle d'une œuvre dans sa totalité mais pas forcément dans son intégralité. On lit jusqu'au bout en suivant parfois un parcours de lecture qui sélectionne certains passages. Alors que la lecture analytique se pratique dans la classe, suppose des échanges oraux et suit une démarche identique pour chaque séance, la lecture cursive alterne lectures en autonomie avec lecture et tâches variées accomplies en classe et avec l'enseignant. Il peut s'agir d'échanges sur les contenus, de travaux d'écriture au service de la lecture voire de procédures permettant d'appivoiser à la lecture les « petits ou les non-lecteurs » : carnets de lecture, écriture « dans le texte » (écrits d'imitation), ou, plus innovant, l'arpentage par exemple.

## Et aujourd'hui, que pratique-t-on dans les classes ?

### Petit état des lieux

#### Le panel d'observation

Pour se donner une idée de l'approche de la littérature – choix des textes littéraires que les enseignants, dont beaucoup débutent dans la voie professionnelle, donnent à lire à leurs élèves aujourd'hui, et démarches qu'ils adoptent – nous proposons de regarder ce qui se passe à l'intérieur des classes lors d'un certain nombre d'observations : « visite-conseils » pour les enseignants contractuels (néo-contractuels ou confirmés) et enseignants néo-titulaires, « rendez-vous de carrière » pour les enseignants titulaires. Notre panel est composé de 44 inspections : 31 CTEN<sup>75</sup>, 8 néo-titulaires et 5 titulaires. Chaque enseignant a eu la liberté de choisir la valence<sup>76</sup> pour la séance d'inspection. 22 séances ont été observées en français, donc la moitié des inspections de notre panel. Parmi ces 22 séances, 11 séances proposent un travail (lecture ou écriture) autour d'un texte ou d'une œuvre littéraire, dont 6 parcours de lecture. Aucun atelier de compréhension n'a été observé.

#### Démarches et procédures observées en classe

En ce qui concerne les pratiques, la plupart des enseignants posent des questions écrites auxquelles les élèves doivent répondre. Ces questions portent souvent sur le genre ou le registre (journal intime, récit fantastique...). Les professeurs interrogent peu le sujet lecteur et la part accordée aux impressions de lecture (ressentis, émotions...) est quasiment inexistante. Lors de la mise en commun des travaux des élèves, les professeurs proposent une correction des questions de lecture et ils adoptent une posture de contrôle. Certes, ils notent au tableau des éléments de réponse donnés par quelques élèves, mais l'interprétation et le sens global donné au texte étudié demeurent ceux de l'enseignant. Les bilans (synthèse) de fin de séance conduisent aux éléments que l'enseignant voulait faire émerger (procédé d'écriture, définition d'un genre, interprétation du texte, ...).

L'interprétation et la compréhension des élèves apparaissent davantage lors d'activités d'écriture personnelle autour du texte étudié (poursuite de texte, écriture « à la manière de » ...). C'est en effet à ce moment-là du cours que le professeur va évaluer la compréhension en lisant par exemple à haute voix la rédaction d'un élève.

#### L'interprétation peu travaillée

Nous faisons donc le constat que de nombreux enseignants continuent de proposer des questionnaires fermés (pourtant déconseillés dans les programmes de 2019) et qu'ils laissent très peu de place à l'apprentissage de l'interprétation. Les élèves sont rarement

<sup>72</sup> RAYMOND Michel, *Lecture cursive et lecture analytique. Du goût et du plaisir de lire* Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n° 109-110, 2001. pp. 179-205 : <https://doi.org/10.3406/prati.2001.1917>

<sup>73</sup> « La lecture cursive est une lecture suivie, souple, dont la finalité est l'exposition fréquente à des œuvres variées ». Voir « *La Page des Lettres* », site Lettres, académie de Versailles, article de Marie-Anne BRUN BERNOLLE.

<sup>74</sup> Vu depuis le lycée général, le terme de « lecture cursive » est réservé aux lectures d'œuvres complètes - ou de larges extraits cohérents - proposées en complément de l'œuvre intégrale ou du groupement de textes.

<sup>75</sup> CTEN : enseignant contractuel de l'éducation nationale.

<sup>76</sup> Au choix : français, histoire, géographie ou enseignement moral et civique.

habitué à formuler des hypothèses de lecture. L'enseignant donne des clés d'analyse à travers les questions écrites qu'il pose aux élèves (repérage des indices spatio-temporels) ; les élèves sont outillés sur les procédés d'écriture (figures de style, ...) pour répondre aux questions, mais le sens et l'interprétation sont très peu travaillés. Les professeurs veulent cadrer les élèves au lieu de les laisser émettre des hypothèses de lecture en proposant par eux-mêmes les outils ou procédés d'écriture qu'ils connaissent. Les élèves se dissipent un peu lorsque l'activité de réponses aux questions (et de correction) prend trop de temps. Ils sont plus investis quand ils sont mis en activité (seuls ou en groupes) autour du texte. Cela confirme que ce n'est pas le texte littéraire qui démotive les élèves mais le choix et la durée de l'activité : les élèves ont besoin de donner du sens à ce qu'ils doivent faire.

### Et la compréhension ?

Les textes sont souvent prétextes pour travailler d'autres activités, d'autres compétences (écrire un souvenir, transformer un texte ...).

Cependant, certains enseignants proposent des pistes intéressantes, comme par exemple la lecture orale et expressive par les élèves de poèmes étudiés. Ces démarches pourraient permettre d'évaluer la compréhension des textes, mais les enseignants s'arrêtent souvent à la lecture orale sans questionner les élèves sur l'interprétation et le sens donné par leur camarade.

### Intérêt pour les textes

Les élèves apprécient pourtant les œuvres intégrales qui leur sont proposées dans les parcours de lecture. Ceux qui prennent la parole à l'oral témoignent d'une bonne compréhension des principaux éléments de l'intrigue. Même les élèves en difficulté, faibles lecteurs, acceptent d'entrer avec enthousiasme dans les activités autour des extraits, notamment dans les parcours lecture. En lisant le roman *Germinal*, ils sont contents de faire le lien avec le cours d'histoire sur les femmes et les hommes au travail au XIX<sup>ème</sup> siècle.

Ils ne semblent pas rebutés devant les œuvres qu'on leur propose d'étudier : poèmes de Victor Hugo, scènes de *Dom Juan*, extraits du *Comte de Monte-Cristo*... Ils participent et essaient de faire les activités proposées autour de ces textes.

Les enseignants savent intéresser et enrôler leurs élèves : par les activités, par des moments de lecture à voix haute (nous pouvons citer une séance durant laquelle les élèves ont mis en voix des poèmes des *Châtiments* de Victor Hugo).

Les textes sont souvent didactisés : liste de définitions des mots jugés difficiles, lignes numérotées pour s'y référer... Cela aide à la compréhension.

### Des enseignants parfois démunis

Les enseignants, dont on sait que la grande majorité n'a pas de formation universitaire littéraire et dont le passage par les Inspé a été rapide, sont donc condamnés à faire avec ce qu'ils ont retenu de leur préparation au concours, avec ce qu'ils ont appris à l'Inspé, avec les conseils de leur tuteur, de leurs collègues mais souvent, en se référant à leur propre expérience d'élèves.

Insuffisamment armés, ils n'osent pas proposer à leurs élèves l'étude d'œuvre littéraire intégrale, notamment celles du patrimoine littéraire. Ils pensent que le grand nombre de pages à lire ou bien le niveau de langue, rebuttera les élèves.

Ils osent peu, ou ne connaissent pas de démarches variées pour analyser les textes littéraires. Pourtant, ils sont souvent très intéressés par celles qui leur sont proposées lors de l'entretien qui suit l'inspection : lecture chorale, arpentage, carnets de lecture, lectures actualisantes, ...

### De la lecture méthodique aux AQT

Depuis les années 1990, tous les programmes de français ont été enrichis de « documents d'accompagnement » chargés d'éclaircir, d'illustrer et d'outiller les contenus aux yeux des professeurs. Dans ceux de 2019, même si la « lecture méthodique » et la « lecture analytique » n'apparaissent plus<sup>77</sup>, les démarches incitant

<sup>77</sup> Dans la partie intitulée « Lecture, compréhension, interprétation » des programmes pour la classe de seconde professionnelle, il est stipulé que « Les objets d'étude donnent lieu à des activités de lecture variées : textes littéraires relevant des différents genres (roman, nouvelle, théâtre, poésie, essai), textes d'information, articles... Toutes les formes de lecture (œuvre étudiée dans son intégralité, extraits étudiés dans un groupement de textes, parcours de lecture dans une œuvre, lecture cursive, lecture personnelle, lecture documentaire) sont pratiquées ».

les élèves à émettre des hypothèses de lecture puis à construire et formuler une interprétation fondée sur l'observation d'indices demeurent : « *L'apprentissage de l'interprétation évite les questionnaires fermés pour habituer les élèves à formuler des hypothèses de lecture à partir de leurs premières impressions, et à les corriger par un retour sur le texte. Un bachelier de la voie professionnelle doit en effet être en mesure de reformuler le sens général d'un texte, de sélectionner en autonomie ce qui lui paraît mériter d'être analysé, et de justifier une interprétation globale en l'étayant sur des passages choisis par lui.* »

### Travailler la compréhension

Les résultats de l'enquête PISA<sup>78</sup> au mois de décembre 2023 confirment cette nécessité de travailler la compréhension globale de tous les textes, et d'apprendre aux élèves à s'emparer par eux-mêmes, en autonomie, de la compréhension et l'interprétation des textes : « *En compréhension de l'écrit, les tests sont basés sur une grande variété de supports (ouvrages, presse, documents divers, etc.) alors que les élèves français sont peu habitués à ce type de textes, l'apprentissage de la lecture et de la maîtrise de la langue étant largement fondé sur la découverte et la pratique de textes littéraires. De plus, les élèves français semblent avoir des difficultés à avoir une vision globale d'un texte, ce que certains attribuent à un enseignement trop linéaire et trop analytique des textes en cours de français, enseignement qui suit la progression du texte et s'appuie sur le sens établi par avance par le professeur.* »<sup>79</sup> Ce constat prouve que les textes littéraires sont certes étudiés en classe, mais qu'ils le sont dans un sens voulu par l'enseignant, et non construit par les élèves.

### Les AQT

Parmi les démarches permettant aux élèves de travailler la compréhension et l'interprétation et les incitant à s'habituer à formuler des hypothèses de lecture, il existe les Ateliers de questionnement de textes<sup>80</sup>. Ces ateliers sont une émanation du Réseau des observatoires locaux de la lecture (ROLL)<sup>81</sup>, qui propose aux enseignants de l'école primaire ou du secondaire un site internet<sup>82</sup> permettant de lier une pédagogie de la compréhension et un perfectionnement individualisé des compétences de lecture.

### Une démarche rigoureuse

Cette démarche répond à un protocole strict et elle se décline en plusieurs étapes. Dans un premier temps, l'enseignant demande aux élèves de lire silencieusement un texte, qui peut être, par exemple, narratif ou informatif. Dans un second temps, après avoir caché le texte, le groupe d'élèves verbalise ce qu'il a compris, ce qu'il a interprété. Le professeur intervient très peu durant cette phase : il note au tableau ce qui fait consensus, ce qui ne fait pas consensus, et ce qui sera à vérifier plus tard. Il veille à ce que chaque élève prenne la parole. Lors d'une troisième phase, le groupe reprend le texte et vérifie ce qu'il a dit. Chaque élément noté au tableau est vérifié et justifié par les élèves. Ces derniers doivent citer précisément le passage du texte pour justifier leur réponse. Ensuite, l'enseignant fait une lecture orale du texte pour donner une autre occasion aux élèves de mieux comprendre le texte. Enfin il interroge ses élèves sur ce qu'ils retiennent de cette démarche dans son ensemble (phase métacognitive), ce qui les aide à prendre conscience des apports de l'AQT et des opérations qu'ils mettent en œuvre pour mieux comprendre. L'objectif de cette démarche est de rendre les élèves de plus en plus autonomes, en leur démontrant qu'ils ont en eux les ressources et les capacités pour comprendre un texte (les erreurs et les hypothèses de lecture faisant partie du processus naturel de construction du sens). L'AQT leur permet d'éprouver le sentiment de réussite et il leur donne confiance en tant que sujets lecteurs.

<sup>78</sup> PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Il vise à tester les compétences des élèves de 15 ans en lecture, en sciences et en mathématiques. Cette évaluation se déroule tous les 3 ans.

<sup>79</sup> Extrait du site internet « Vie publique » : <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa-2022>

<sup>80</sup> Appelés également « Ateliers de compréhension de textes » (ACT).

<sup>81</sup> Le ROLL est un dispositif du Centre International de Formation à Distance des Maîtres (CIFODEM). Il est présidé par le professeur Alain BENTOLILA, linguiste. Il a été initié en 2011 pour prévenir l'illettrisme en développant une pédagogie de la compréhension.

<sup>82</sup> Site du Réseau des observatoires locaux de la lecture : <https://www.roll-descartes.fr/>

### Une démarche efficace mais peu utilisée

Cette démarche est adoptée depuis quelques années par des enseignants de la voie professionnelle. Avec de la pratique (plusieurs ateliers par an), certains enseignants témoignent des effets bénéfiques des AQT, notamment en ce qui concerne les progrès que font les élèves dans la compréhension et l'interprétation des textes. Ces derniers osent de plus en plus prendre la parole au moment de la négociation collective du sens car ils ont éprouvé le sentiment de réussite (à un moment donné de l'atelier chacun participe à donner une « bonne réponse », quels que soient son niveau de lecture et ses difficultés) et ils ont compris que l'erreur (de lecture) fait partie du processus intelligent de construction progressive de sens.

Cependant la plupart des enseignants observés lors des inspections ne pratiquent pas les AQT. Une méconnaissance de la démarche ou bien la peur de travailler autrement avec les élèves peut expliquer la rareté de ces pratiques ... En effet, laisser le sujet lecteur s'exprimer et émettre des hypothèses d'interprétation parfois éloignées de ce qui est attendu par l'enseignant peut déstabiliser celui-ci quand il n'est pas habitué à le faire. Une expérimentation sous la forme de « *lesson studies* » dans l'académie de Versailles a démontré qu'une fois formés à ce dispositif, les enseignants finissent par dépasser leurs appréhensions et y trouver du sens et de l'intérêt pour leurs élèves.

### Une voie vers l'interprétation

Dans le cadre des AQT, pendant les phases de construction du sens, puis de sa vérification, l'enseignant recueille des procédés d'écriture évoqués par les élèves (« *Monsieur, c'est une métaphore !* ») et il en fait émerger d'autres. Il peut également concevoir une séance de prolongement à cet atelier s'il veut revenir sur un outil d'analyse littéraire pour mieux le faire comprendre à ses élèves. L'AQT permet aux élèves de repérer le projet de lecture, les sens qui sont implicites, cachés et qu'il faut découvrir. Cette recherche et cette observation d'indices particuliers permettent d'arriver à une interprétation. Ainsi, au même titre que la lecture méthodique ou la lecture analytique, la démarche de l'AQT peut être une propédeutique à une lecture experte par les élèves, dans laquelle ils prennent conscience de tous les éléments porteurs de sens que l'on rencontre dans l'œuvre abordée.

### S'il fallait conclure...

Si l'on considère que l'une des finalités de la lecture littéraire au lycée professionnel (et ailleurs !) est d'amener les élèves à s'exprimer sur les œuvres - les œuvres littéraires bien sûr mais aussi les œuvres cinématographiques ou picturales<sup>83</sup> - à partager leurs émotions et à apprendre à comprendre ce qui, dans l'œuvre, a pu les y amener, nous constatons que les enseignants disposent aujourd'hui de nombreux outils et de différentes pratiques que la recherche et l'institution scolaire leur proposent.

Mais, semble-t-il, ils ne recourent qu'à des exercices encore trop souvent réducteurs, stéréotypés, et modérément formateurs.

Nous espérons que ce numéro les aidera à oser autre chose. Comme le *Vendredi d'Interlignes* du 9 mars et le *Rendez-vous d'Interlignes 2024* ont pu leur donner à voir ces pratiques différentes...

Françoise BOLLENGIER  
Professeuse honoraire, formatrice en lettres, IUFM de l'académie de Versailles,  
Université de Cergy-Pontoise

Françoise GIROD  
Inspectrice honoraire, lettres-histoire, académie de Versailles

Loïc SEILLIER-RAVENEL  
IEN lettres-histoire, faisant fonction, académie de Versailles

<sup>83</sup> Voir BOUDON Suzanne, « *Littérature-peinture : « Correspondances » ? Et si on allait au musée !* » Article dans ce numéro 54 d'Interlignes, juin 2024.

# Abécédaire de la lecture littéraire

En écho à la réflexion conduite autour de la lecture littéraire, l'idée est venue de constituer un abécédaire qui permettrait de poser, et de penser, les concepts, pour aider à réfléchir les pratiques de l'explication de texte, et plus largement de la lecture des textes littéraires. À la faveur d'une approche diachronique pour retracer l'histoire des pratiques de l'explication de texte dans le contexte scolaire, sur ces soixante-quinze dernières années<sup>84</sup>, et d'échanges confrontant l'expérience de l'enseignement de l'explication de texte en lycée professionnel et en lycée général, il est apparu que les mêmes termes, d'une époque à l'autre ou d'un contexte d'enseignement à l'autre, peuvent endosser des significations quelque peu différentes, et renvoyer à des réalités de pratique tout aussi divergentes. D'où la volonté d'établir un « *Abécédaire de la lecture littéraire* » de façon à clarifier les notions et, autant que faire se peut, harmoniser les pratiques.

## Analyser

Le travail d'analyse est intimement lié à la pratique de l'explication d'un texte littéraire, quelle que soit la modalité retenue. Cela situe résolument la lecture littéraire du côté de la lecture experte, qui requiert du lecteur qu'il soit en mesure de prélever des informations, de faire des liens et des inférences, de contextualiser, pour comprendre et interpréter le texte. Tout est là. Quelles méthodes, quelles stratégies, pour aider les élèves à entrer dans les textes, se les approprier pour les goûter et accéder au plaisir de lire ?

## Analytique (lecture)/méthodique/linéaire

La lecture analytique, portée par les programmes depuis une quinzaine d'années (depuis 2009), en réaction aux écueils d'une lecture méthodique (1987) devenue vite techniciste, à la faveur de laquelle les outils d'analyse prenaient le pas sur le sens même du texte, fait le pari d'un retour au texte, le pari de la confrontation des élèves au texte. Même si les pratiques ont un peu évolué, et qu'au lycée général en tout cas, s'est amorcé depuis 2019 un retour à la lecture linéaire, sous une forme revisitée, dans ses modalités et dans ses intentions, l'idée de fonder le travail d'explication sur les premières réactions, les premières impressions des élèves – justes ou fausses – perdure dans la volonté, toujours actuelle, de faire de la lecture l'expérience d'une rencontre authentique et personnelle avec le texte. De cette rencontre première naît le débat qui peut permettre la problématisation du travail d'analyse. Le principe fondateur de la lecture analytique, comme pour la lecture méthodique du reste, est de conduire les élèves à interroger le texte, selon une focale ou sous des angles croisés, pour les amener à comprendre ce qu'il dit, et exprimer ce qu'il veut dire. Une des difficultés consiste à ce que chaque élève soit en mesure de passer de l'interprétation du « je » collectif qu'est la classe à une interprétation personnelle qui engage ce que le texte veut dire, pour lui, tout en construisant une interprétation qui reste communément acceptable.

---

<sup>84</sup> Voir dans ce numéro 54 d'Interlignes l'article de BOLLENGIER Françoise, GIROD Françoise, SEILLIER-RAVENEL Loïc, « *Petite histoire de l'explication de texte* ».

## Arpentage<sup>85</sup>

L'adaptation en pédagogie de la pratique de l'arpentage, issue de la culture syndicale et de l'éducation populaire, est assez récente. Cela consiste à déchirer un livre, en autant de parties qu'il y a de lecteurs, pour une expérience de lecture collective et collaborative, chacun prenant en charge la partie qui lui est échue. Sans penser systématiser la pratique, proposer cette expérience à un groupe classe peut avoir des vertus : surprendre et faire naître une curiosité nouvelle, désacraliser le livre, désinhiber les élèves-lecteurs. Au-delà de l'acte symbolique de déchirement, le mérite du processus réside en la co-construction du sens du texte, chacun étant dépositaire d'une partie seulement. Chaque lecteur participant de cette communauté lectrice se fait acteur et n'a d'autre solution que de participer activement à la compréhension globale de l'œuvre et à son interprétation. L'expérience pourrait être salvatrice face à un livre résistant, ou face à des élèves résistant au livre.

## Carnet de lecteur<sup>86</sup>

La pratique du carnet de lecteur<sup>87</sup> s'est institutionnalisée dans le secondaire à la faveur de la réforme du collège de 2016. Il s'agit là d'un dispositif parmi d'autres pour libérer les élèves de questionnaires de lecture souvent castrateurs qui préfigurent, dans la manière dont les questions sont posées, ce que les élèves doivent comprendre du texte et les enferment dans une interprétation figée, qui leur est de toute façon étrangère puisqu'elle n'est pas leur. Le carnet est à penser comme un outil d'appropriation où l'élève-lecteur est invité à réagir, construire ses inférences, faire des liens, réaliser des écrits d'appropriation ; un espace de liberté où toutes les associations sont possibles – texte et image, dialogue entre les arts, rapport sensible à l'œuvre... ; un espace personnel où l'élève renoue avec la pratique de la lecture intime et fait la rencontre avec l'œuvre.

## Compréhension et interprétation

Compréhension et interprétation peuvent être entendues comme les deux modes d'appréhension des textes littéraires, lesquels sont complémentaires et se nourrissent l'un l'autre dans une dynamique complexe.

« Dans un mouvement itératif, le lecteur s'éloigne du texte (compréhension) et s'en rapproche (interprétation) pour constamment changer sa perspective et l'adapter à la fois à ses connaissances et aux signes tirés du texte. Les différentes définitions de la compréhension et de l'interprétation rappelleront inmanquablement cette tension dynamique et obligée entre, d'une part, la vision macroscopique, qui part du texte pour s'en éloigner et, d'autre part, la vision microscopique, qui part de l'extérieur du texte pour s'y plonger et y explorer des microstructures récurrentes – microstructures qui peuvent irradier sur l'ensemble du texte. »<sup>88</sup>

## Comprendre

Comprendre un texte suppose pour le lecteur de pouvoir accéder au sens global du texte. Le processus de compréhension suppose du lecteur qu'il se livre à un travail de construction de ce que dit le texte en prenant appui sur des éléments explicites et implicites<sup>89</sup>, qu'il tende à en dégager un ensemble d'idées, qu'il les reformule sous la

<sup>85</sup> « L'arpentage littéraire en lycée technologique ou comment rentrer dans la lecture autrement ? », L'arpentage littéraire, Inter CDI 302, URL : <http://www.intercdi.org/larpentage-litteraire-en-lycee-technologique-ou-comment-renter-dans-la-lecture-autrement%E2%80%89>

« Arpentage : retours sur une méthode collective pour lire loin », Innovation pédagogique et transition, Institut Mines-Télécom, URL : <https://www.innovation-pedagogique.fr/article12522.html>

« Le livre déchiré... un déchirement ? », Vers une nouvelle modalité de la lecture, Espace pédagogique Lettres, académie de Poitiers, URL : <https://ww2.ac-poitiers.fr/lettres/spip.php?article525>

<sup>86</sup> « Le carnet de lecture », Culture littéraire et artistique, Éducol, 2016, URL : <https://eduscol.education.fr/document/16438/download>

<sup>87</sup> AHR Sylviane, JOOLE Patrick (dir.), « Carnet/journal de lecteur/lecture ; quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ? », P U de Namur, Diptyque, 2013.

<sup>88</sup> FALARDEAU Erick, « Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire », Revue des sciences de l'éducation, Vol. 29, n°3, 2003, p.673-694.

URL : <https://id.erudit.org/iderudit/011409ar>

<sup>89</sup> Nous renvoyons aux théories de J. Giasson qui pense la compréhension selon les deux modes complémentaires que sont la compréhension littérale et la compréhension inférentielle, qui se distinguent par leur degré de complexité mais qui sont à l'œuvre conjointement dans l'acte de comprendre un texte. GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Deboeck, 3<sup>e</sup> édition 2008.

forme d'une manière de paraphrase qui trouve sa validation en ce qu'elle fait consensus au sein de la communauté de lecteurs à laquelle il participe. Apprendre à comprendre, c'est donc développer des stratégies pour passer par-dessus les obstacles lexicaux, syntaxiques, référentiels ... rencontrés dans les textes et devenir capable de mobiliser ses connaissances de tous ordres (stéréotypiques, lexicales, syntaxiques, historiques, socioculturelles, expérientielles, etc.) pour appuyer sa compréhension. Plus l'élève-lecteur est confronté à des textes résistants impliquant des inférences, plus on le met en situation effective d'apprentissage des compétences de compréhension<sup>90</sup>.

### Interpréter

Si comprendre c'est (re)construire ce que dit le texte, de façon objective, interpréter c'est proposer une vision subjective de ce que veut dire le texte. Le travail d'interprétation – processus abstrait – est tout à la fois spéculatif et exploratoire. Il conduit, en s'appuyant sur des éléments matériels du texte, à faire jaillir des éléments de significations pour construire une représentation de ce que veut dire le texte, nécessairement extérieure au texte lui-même. Or les possibles signifiants d'un texte sont pluriels ; interpréter, c'est faire des choix ; néanmoins, tout n'est pas recevable. Apprendre à interpréter, c'est donc apprendre à l'élève, en partant de ses intuitions premières, à prendre tout à la fois appui sur des signes du texte et sur des références de tous ordres, pour réévaluer sans cesse ses hypothèses au fur et à mesure qu'il les formule, et élaborer une interprétation cohérente de ce que lui dit le texte.

### Contextualisation<sup>91</sup>

Entre activité à proposer et compétence à acquérir, le travail de contextualisation est au cœur de la fabrique d'histoire littéraire à laquelle visent les programmes. Il s'agit de constituer, chez et avec les élèves, un horizon de référence pour leur permettre de faire des liens et de mieux comprendre les textes. L'enjeu est triple : favoriser la connaissance des formes et des genres replacés dans leur contexte historique, culturel et artistique, construire une culture littéraire partagée, et participer à la formation du goût. Dans la pratique de classe, le professeur est confronté à une forme de paradoxe : ne pas contextualiser peut condamner les élèves à ne pas comprendre les inférences culturelles, condition nécessaire à toute compréhension et toute interprétation ; toute contextualisation fait écran à la réception effective du texte et semble de ce fait contradictoire avec l'ambition d'une lecture authentique. Il s'agit donc d'alterner des phases où l'on favorise la confrontation directe au texte, pour centrer sur la réception subjective, mettre les élèves en situation de commettre des erreurs et leur apprendre à réévaluer sans cesse leur lecture, et des phases dans lesquelles on s'intéresse aux représentations sociales, politiques, morales et esthétiques qui constituent le contexte initial de la production du texte, pour éclairer le texte et cadrer le travail de compréhension/interprétation. Quelle que soit la stratégie d'ensemble choisie, d'un texte à l'autre, d'une classe à l'autre, le principe est de faire entrer les textes en résonance pour créer chez les élèves une sorte de musée imaginaire de référence propre à les rendre autonomes dans leur rapport aux textes littéraires.

### Corpus

On peut définir le corpus comme « *un ensemble fini de textes choisi comme base d'une étude* »<sup>92</sup>. La pratique du corpus est très ancrée dans la didactique des lettres<sup>93</sup>. Elle peut prendre des formes diverses selon les objectifs visés et la stratégie adoptée. Le corpus d'extraits d'une œuvre intégrale propose aux élèves un parcours au service d'une lecture suivie, encadrée par le professeur, qui correspond en voie professionnelle

<sup>90</sup> Voir la partie sur les Ateliers de questionnement des textes dans l'article de BOLLENGIER Françoise, GIROD Françoise, SEILLIER-RAVENEL Loïc, dans ce numéro 54 d'*Interlignes*, « *Petite histoire de l'explication de texte* ».

<sup>91</sup> « *Contextualisation* », Abécédaire des Lettres, Page des Lettres de l'académie de Versailles  
URL : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1651>

<sup>92</sup> Le Robert en ligne : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/corpus>

<sup>93</sup> « *L'histoire des corpus dans le secondaire depuis la fin du XIXe siècle – Qu'est-ce qu'un texte pour la classe ?* », 8<sup>e</sup> Rendez-vous des Lettres, PNF 2018, Diffusion Canal-U : <https://www.canal-u.tv/chaines/eduscol/l-histoire-des-corpus-dans-le-secondaire-depuis-la-fin-du-xixe-siecle-qu-est-ce-qu>

à la pratique de la lecture cursive<sup>94</sup>. Le groupement de textes est préconisé, en parallèle de l'étude d'une œuvre intégrale ou seul, pour aborder certains objets d'étude, selon une approche thématique ou générique, dans une logique synchronique ou diachronique. A émergé assez récemment<sup>95</sup> un nouveau concept, le « parcours associé ». L'idée consiste à proposer, dans le cadre d'une problématique imposée par les programmes, en complément à l'étude d'une œuvre intégrale, un ensemble de documents qui, mis en regard de l'œuvre intégrale, contribue à en éclairer la lecture et à en problématiser l'étude. Au-delà de cette diversité, la pratique du corpus répond à une intention toujours identique, proposer aux élèves un parcours de lecture balisé et cohérent, qui facilite chez eux la construction des inférences, fondamentales dans la compréhension et l'interprétation des textes, et favorise la construction d'une culture littéraire.

## Débat de compréhension/débat d'interprétation

Au-delà du dispositif de débat interprétatif<sup>96</sup> proprement dit, nous proposons d'interroger la mise en situation qu'il suppose pour les élèves et le bénéfice à en tirer. Puisque la question est de rendre sa place à la part de subjectivité qu'il y a dans toute lecture, tout en donnant les moyens d'objectiver *a minima* cette lecture pour la sortir d'une pure subjectivité, ménager des temps de débat, de compréhension et/ou d'interprétation – en binômes, en petits groupes, en demi-groupes, en groupe classe – semble être une situation pédagogique à exploiter et à multiplier. La situation même de débat met les élèves en situation de confronter ce qu'ils ont compris, les réactions que fait naître le texte chez eux, les images, les souvenirs qu'il convoque, les références qui viennent, les liens qui se font. Cela permet, en partant effectivement d'impressions, de réactions, de ressentis individuels, d'inscrire *de facto* les élèves dans un processus d'objectivation de leur lecture, par le biais de la confrontation elle-même et de la recherche d'un consensus. Chacun, pour étayer ses impressions, est conduit à réinterroger le texte pour confirmer ou infirmer les impressions premières des uns et des autres. La situation de débat fait vivre, quasi mécaniquement, cette oscillation propre à la lecture littéraire entre l'investissement du sujet dans sa lecture, nécessaire à l'actualisation de l'œuvre ou du texte, et la prise de distance pour une lecture objectivée. En ce sens, la pratique du débat de compréhension/interprétation semble être une propédeutique intéressante pour répondre au défi auquel tente de répondre le professeur : « *construire ce rapport [personnel et authentique au texte] sans perdre de vue l'objectif de formation d'un lecteur expert, capable aussi d'une analyse distanciée* »<sup>97</sup>.

## Écouter

La présence de cette entrée peut paraître paradoxale dans un abécédaire consacré à la lecture des textes littéraires. Or tout lecteur amoureux dira que telle ou telle œuvre lui parle – ou non –, que les auteurs ont une voix. La question qui se pose au pédagogue est comment faire entendre la voix singulière des textes à des élèves que les *a priori* face à la lecture et les difficultés de compréhension littérale rendent sourds. Il y a nécessité à leur apprendre à écouter et entendre. Si donc faire entendre un texte par la voix d'un tiers peut avoir des limites qui requièrent d'être vigilant, passer par l'oralisation des textes pour apprendre à entendre ce qu'ils ont à nous dire reste une voie à

<sup>94</sup> En voie générale, la « lecture cursive » désigne la lecture d'une œuvre en autonomie proposée aux élèves, par le professeur, en complément au travail de la séquence conduit sur une œuvre intégrale et/ou un groupement de textes. Si cette lecture doit être réinvestie dans la séquence, l'œuvre ne fait pas l'objet d'une analyse spécifique dans le cadre de la séquence.

<sup>95</sup> La notion de « parcours associé » est apparue dans les programmes de lycée général à la faveur de la réforme de 2019.

<sup>96</sup> La pratique du débat interprétatif a d'abord été explorée au primaire, avant d'être adaptée au secondaire, au collège dans la logique du cycle 3, puis au lycée.

Pour approfondir la notion voir :

- La présentation qu'il en est faite sur Éduscol : « *Le débat interprétatif* »

URL : <https://eduscol.education.fr/document/16336/download>

- Un article pédagogique sur La Page des Lettres : BACH Sarah, « *Le débat de compréhension* »,

URL : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1411>

<sup>97</sup> VIBERT Anne, *Idem*, p.6.

explorer : offrir la lecture des textes aux élèves, utiliser la médiation du livre audio, mettre en place des dispositifs pour l'offre de la lecture entre pairs, ou à des tiers, ...

## Horizon d'attente/hypothèses de lecture<sup>98</sup>

À la lumière des théories de la réception, l'attention s'est portée sur le rôle que joue le lecteur dans la construction de la signification du texte littéraire. Dans ce cadre, la notion d'horizon d'attente renvoie à la capacité du sujet lecteur à s'appuyer à la fois sur des connaissances extérieures au texte lui-même – génériques, littéraires, historiques, culturelles, artistiques, ... – et sur des éléments intra-textuels, pour poser des hypothèses sur les possibles du texte, quant à sa portée, son sens, sa signification. C'est cette capacité à construire les horizons d'attente qui prédispose de la justesse avec laquelle le lecteur met le texte en perspective et est en mesure d'élaborer une problématique d'analyse pertinente. En prenant appui sur ces hypothèses premières de lecture, le lecteur est alors appelé à les confirmer, ou les infirmer, en opérant un retour fin sur le texte ; il est ainsi, dans cet aller-retour constant entre l'en-dehors et l'endedans du texte, invité à en réadapter continûment sa compréhension et son interprétation. Il se met alors en mesure de percevoir en quoi le texte se fait représentatif d'un genre, d'une époque, d'un mouvement, de thématiques sociétales ou anthropologiques, et ce qui en fait néanmoins la singularité. C'est donc ce dialogue entre le texte et son contexte, d'écriture et de réception, que doit favoriser le dispositif pédagogique de façon à construire chez les élèves cette posture de sujet lecteur.

## Impressions de lecture

L'importance accordée aux impressions de lecture est directement liée à la conception de la lecture comme devant être l'expérience d'une rencontre avec le texte. Interroger les élèves sur leurs impressions de lecture, c'est vouloir faire émerger les émotions et les réactions, nées dans la confrontation brute au texte, et donc faire place au sujet lecteur, dans sa subjectivité. Néanmoins, l'écueil peut être double. En rester tout d'abord à un questionnement abstrait. Plutôt que d'interroger les élèves de façon générale sur leurs impressions, ce qui reste finalement très vague et peut s'avérer rapidement stérile, on pourra les interroger plus précisément sur ce qu'ils ont ressenti à la lecture du passage qui leur aura été précédemment offerte, sur la réaction que leur inspire telle situation ou tel personnage, sur le plaisir ou le déplaisir que suscite tel ou tel élément ... En second lieu, l'émergence des impressions premières ne doit pas être un passage obligé qui n'a de finalité que leur émergence même. Les impressions et réactions des élèves – pertinentes ou plus surprenantes, voire déconcertantes parfois – valent d'abord dans leur diversité, puisque de leur confrontation naît naturellement le débat qui permet d'interroger le texte dans ce qu'il dit et veut dire. Il s'agit de s'en saisir comme levier pour entrer plus avant dans la compréhension de ce qui a été lu. Inviter les élèves à justifier de leur ressenti en s'appuyant sur des éléments du texte permet d'ouvrir des pistes d'interprétation. Ce premier temps de lecture subjective, orchestré par le professeur, pourra alors déboucher sur un temps de confrontation entre ces idées fugaces, éparées, heureuses fulgurances pour certaines, dérapages curieux pour d'autres, et des attentes plus raisonnées que le professeur fera formuler en prenant appui sur l'expérience acquise dans le parcours de lecture déjà accompli. C'est de ce cheminement collaboratif que naîtra un questionnement partagé propre à engager le plus grand nombre dans l'interprétation du texte littéraire.

<sup>98</sup> Nous renvoyons à cette synthèse des théories développées par Hans Robert JAUSS dans Pour une esthétique de la réception (1972) proposée sur le site de l'Ifé : URL : <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/dossiers/theories-litteraires/reception/h-r-jauss-esthetique-de-la-reception>

## Lecture à voix haute<sup>99</sup>

Ces dernières années, l'accent est mis sur l'intérêt qu'il y a à oraliser et à faire oraliser les textes par les élèves. Du côté du professeur, on insiste sur l'importance qu'il y a à ce qu'il prenne en charge la lecture du texte, que ce soit au moment de sa découverte, que ce soit pour s'en ressaisir en cours de séance ou pour la clôturer. La lecture inaugurale – transparente, sans intention marquée – se fait médiation pour entrer dans le texte ; sa transparence est la garantie d'un accès libre au texte, sans que vienne faire écran l'interprétation préalable du professeur. La lecture de ressaisissement, elle, se fait avec intention, l'intention choisie et assumée du professeur, ou intention coconstruite par la classe au service de laquelle se met le professeur. Du côté de l'élève, il est essentiel de ménager des activités de lecture orale qui permettent de s'approprier le texte, de traduire en voix ce qu'il en a compris et ce que le texte lui dit, dans cette relation *in fine* toujours intime que le lecteur noue avec le texte. Inviter les élèves à proposer du texte une lecture personnelle – sous forme d'enregistrement, par exemple, pour se libérer du frein que peut être le regard des autres – est invitation à cette rencontre personnelle avec le texte.

On le dit souvent, lire c'est déjà interpréter. Mettre les élèves en situation de proposer une lecture expressive du texte est en soi une activité d'interprétation et peut être vu comme une démarche propédeutique à l'analyse littéraire, à moins qu'on y voie une démarche active de l'analyse littéraire, *a fortiori* avec des classes où la finalité de la démarche interprétative reste un peu ésotérique. Mise en voix, lecture expressive, lecture chorale<sup>100</sup>, lecture adressée, lecture théâtralisée... les possibles sont multiples. Ce sont autant de façons de faire en sorte que le travail d'analyse des textes fasse sens, quand ce n'est pas une manière détournée de conduire à l'interprétation des élèves qui se surprendront à faire de l'analyse littéraire sans le savoir.

## Problématique

Affirmer la nécessité de problématiser, en didactique du français, c'est affirmer l'idée qu'il est indispensable de se placer, et de placer les élèves, dans une perspective heuristique. Pour se limiter au champ de la lecture des textes littéraires, le travail de problématisation est essentiel, mais peut être pensé de façon simple. Il s'agit d'assigner au travail d'analyse un objectif qui permette d'interroger le texte pour le comprendre et l'interpréter. L'essentiel réside en effet dans la manière dont on va réussir à faire entrer les élèves dans une dynamique d'interprétation, adaptée au contexte d'enseignement et aux objectifs que le professeur s'assigne dans le cadre de la séquence. Pour engager les élèves, il peut du reste être efficace de co-construire la problématique avec eux, plutôt que de la leur imposer de l'extérieur. L'important est en effet de faciliter, aux élèves, l'entrée dans le texte et de les rendre progressivement autonomes dans ce travail de questionnement du sens et de la signification des textes littéraires.

## Stylistique

Quelle place donner à la stylistique dans l'analyse d'un texte littéraire ? On sait que la réponse donnée à cette question, par la pratique observée dans les classes, est variable et ne va pas sans comporter quelques écueils.

Or, « se pose[r] en dehors du texte et analyse[r] le texte, ses formes, ses effets, la manière dont le texte s'y prend pour construire une signification ou séduire le lecteur », c'est la définition même de la lecture lettrée et experte. Anne Vibert insiste : « *Mais avec une assemblée de professeurs de lettres qui ont appris à taire leur subjectivité dans le commentaire, on retrouve généralement et presque uniquement la posture dominante de la lecture experte qui analyse le texte de manière distanciée* ». Ainsi,

<sup>99</sup> Nous renvoyons à ce webinaire enregistré du 8 novembre 2023, organisé par la DAAC et l'inspection académique de Lettres de Versailles, avec la participation de Monsieur Olivier Barbarant, Inspecteur général de Lettres : « Lire à voix haute – Texte, voix, oreille », URL : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1910>. Notons également le concours de lecture « Si on lisait à voix haute » (La Grande Librairie) : <https://eduscol.education.fr/3430/concours-de-lecture-si-lisait-voix-haute-la-grande-librairie>

<sup>100</sup> Le principe de la lecture chorale consiste à proposer d'un texte une lecture à plusieurs voix. La répartition du texte, entre les différents lecteurs, peut se faire selon des critères variés et faire l'objet d'une négociation entre les élèves. Pour exemple : « La lecture chorale », Page des Lettres URL : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1586>

savoir s'approprier les outils, notamment stylistiques, pour analyser comment le sens du texte se construit et s'en saisir pour élaborer son interprétation, c'est le propre d'une lecture experte, une lecture lettrée.

C'est bien, aussi, vers cette lecture experte, que le professeur tend à mener ses élèves. Mais l'expertise attendue de leur part est avant tout de savoir jouer de différentes postures, et les combiner, pour s'appuyer sur leur compréhension du texte et construire ce faisant une interprétation personnelle qui soit cohérente et puisse rencontrer un certain consensus. La maîtrise des outils stylistiques ne constitue pas en soi un objectif d'apprentissage, encore moins une compétence à acquérir. On habitue bien plutôt les élèves – dans ces mouvements successifs de retour au texte, pour confirmer une impression première, justifier une idée, étayer une interprétation – à s'appuyer sur des éléments du texte de tous ordres (lexicaux, grammaticaux, structurels, génériques ... et stylistiques) ; plus que le nommer, il importe que l'élève puisse repérer, fût-ce intuitivement, l'effet et en proposer un commentaire pour expliciter l'impression perçue.

### Sujet lecteur<sup>101</sup>

Le concept de sujet lecteur cristallise et symbolise toute la réflexion didactique, conduite depuis le début des années 2000, autour de la question de la lecture littéraire, qui a influé sur la transformation des programmes dans la même période et nourrit aujourd'hui l'enseignement des lettres. Parler du sujet lecteur, c'est attirer l'attention sur la nécessité de placer l'élève en situation de lecteur – et non pas en récepteur de la lecture d'un autre, le professeur –, en situation de sujet confronté au texte littéraire, en soi objet artistique, dépositaire de la voix d'un auteur, avec lequel l'élève – en sa qualité de sujet-lecteur – entre en dialogue. C'est insister sur le fait que la rencontre avec le texte littéraire doit d'abord et avant tout être une expérience, dans un rapport personnel et authentique à la littérature. Au cœur de l'apprentissage doit donc être mise cette expérience, les dispositifs mis en place par les enseignants permettant d'y conduire et d'y guider les élèves. L'idée est de « *faire place en classe à la lecture subjective des élèves, c'est-à-dire à leurs émotions, à leur possible identification ou projection, à leurs jugements sur les personnages, sur les valeurs mises en jeu, à toutes les formes de réactions, y compris négatives, à tout ce qu'apporte leur imaginaire dans les blancs du texte, même s'ils peuvent sembler s'égarer loin des intentions du texte* »<sup>102</sup> pour s'en ressaisir et conduire, par des biais divers, les élèves à reconsidérer leur lecture première, à l'ajuster, l'approfondir, l'enrichir. L'ambition, en faisant des élèves des sujets-lecteurs, c'est de se donner une chance de faire naître en eux le plaisir de lire, de faire naître en eux un désir de littérature. Il s'agit de faire place au sujet lecteur en classe, parce que l'enjeu est bel et bien de (re)créer un « *rapport heureux à la lecture et à la littérature* ».

Marie-Anne BRUN BERNOLLE

Professeure de chaire supérieure en lettres classiques  
Chargée de mission formation continue et usages du numérique  
auprès de l'inspection de lettres, académie de Versailles



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Fred Benaglia.

[© Fred Benaglia - instagram > @fredbenaglia]

<sup>101</sup> VIBERT Anne, « *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée* », publication en ligne sur Éduscol, novembre 2013.

URL : <https://eduscol.education.fr/document/5687/download>

<sup>102</sup> *Ibidem*, p.10.

# La littérature a-t-elle sa place en co-intervention ?

« Il n’y a pas d’heure pour la littérature ; la littérature n’est jamais à l’heure. »

Jean-Bernard Pouy<sup>103</sup>

Certains professeurs ont pu penser que la littérature n’avait pas sa place en co-intervention et d’aucuns pourraient penser également que la littérature ne fait pas un bon professionnel. Alors la littérature peut-elle s’inviter dans ces heures d’enseignement au cœur du nouveau lycée professionnel ?

## Le français en co-intervention, c’est quoi au juste ?

On peut résumer les choses à des éléments simples : il s’agit de convier la discipline « lettres » dans le cadre de situations professionnelles complexes pour lesquelles le dire, l’écrire et le lire sont nécessaires. Il s’agit en réalité, d’une part de travailler le français au prisme du métier, d’autre part de cultiver des compétences générales utiles à tout individu plongé dans le grand monde. La langue y est toujours l’élément central, mais aussi les capacités d’écoute, de réception, d’expression, de réactivité, d’innovation, tous les « *soft skills* »<sup>104</sup> du monde moderne qu’on mobilise également en situation professionnelle. Par rapprochements aussi (avec d’autres situations) on y passe de la situation à la généralisation, puis de la généralisation à la recontextualisation, éprouvant par là même l’agilité langagière, linguistique et culturelle des élèves.

### Des lectures plurielles.

À titre d’exemple que j’avais évoqué pour les métiers du bois et de l’agencement, on passe de la lecture d’un plan lors d’une demande d’aménagement d’une cuisine commandée par un client à la lecture des plans en général et des codes de lecture de ce type de support puis on passe par la lecture de plans détournés<sup>105</sup> avant que de revenir à la lecture ou la conception d’un vrai plan Ikea. Chacun des objets d’étude du cours de français permet aussi aux élèves de confronter les genres et les types de discours étudiés ou produits en français avec les activités des enseignements professionnels.

Je renvoie ici à la perspective « Dire, écrire, lire le métier » telle que déclinée dans chaque objet programmatique. Par ce balancier on ajoute encore ici une dextérité dont le professeur de français doit bien avoir conscience et capacité. C’est assez complexe à maîtriser, avouons-le, au-delà des difficultés de conception inhérentes au travail collaboratif pour construire des séquences croisées avec ses collègues des enseignements professionnels. Par ailleurs, la perspective d’étude « *Dire, écrire, lire le métier* » invite le professeur de français, dès la classe de seconde, dans le cadre de la co-intervention et non pas dans le seul cours disciplinaire, à « proposer aux élèves des lectures leur permettant de découvrir les représentations culturelles et sociales du champ professionnel dans lequel ils s’inscrivent, pour mieux le comprendre et se l’approprier »<sup>106</sup>. Mais dans ce cas, je ne peux qu’inviter les professeurs à ne pas être la

<sup>103</sup>POUY J-B., écrivain défenseur opiniâtre du roman noir, de la littérature populaire et directeur de collections littéraires.

<sup>104</sup> « Soft skills » signifie « compétences douces », c’est-à-dire les compétences comportementales, transversales, personnelles, socio-émotionnelles, durables, ce qu’on a pu aussi appeler « savoir être ».

<sup>105</sup> Voir la page : [https://www.pinterest.fr/ph\\_deveze/notice-d%C3%A9cal%C3%A9/](https://www.pinterest.fr/ph_deveze/notice-d%C3%A9cal%C3%A9/)

<sup>106</sup>Extrait du programme de seconde professionnelle de 2019

<https://eduscol.education.fr/document/25723/download>

seule caution culturelle de la séquence mais bel et bien l'élément lien avec la situation professionnelle abordée à deux ou trois disciplines.

**En classe de première**, « la connaissance croissante que les élèves ont de leur métier gagne à être complétée par des lectures personnelles, proposées en-dehors de la classe de français. Bien des romans offrent le moyen d'interroger les références contextuelles et permettent ainsi de saisir les représentations ou les réalités liées au monde professionnel d'une époque. Le professeur choisit alors les lectures cursives qu'il propose aux élèves en lien avec les spécialités professionnelles »<sup>107</sup>. Nous avons, dans cette perspective, proposé des bibliographies non exhaustives mais riches et diverses, publiées sur le site académique et dans lesquelles les professeurs peuvent puiser<sup>108</sup>. Le fond littéraire ne cesse au demeurant de nous offrir de telles ressources chaque année et la bibliothèque universelle regorge d'œuvres littéraires au cœur des métiers. Les vadémécums de la voie professionnelle présentent d'ailleurs des séquences croisées et alternées qui montrent comment un professeur peut passer de ses heures disciplinaires aux heures de co-intervention en s'appuyant sur une lecture cursive d'une œuvre en écho avec les éléments professionnels de la situation retenue avec le collègue d'enseignement professionnel.

**Des propositions littérairement fortes** : je recommande la séquence passant de la situation filée en CAP agent de sécurité à l'œuvre d'Ivan Jablonka, *Le Corps des autres*. Les deux professeurs y élaborent un scénario de séquence dont la finalité est la réalisation du dossier de presse d'une campagne de publicité valorisant le métier parfois décrié d'agent de sécurité. Les séances co-construites permettent aux élèves de mieux appréhender la question de l'objectivité dans la manière de rendre compte du réel. Ce projet fait alterner des séances de co-intervention (les deux professeurs ensemble avec la classe) avec des séances disciplinaires dans lesquelles sont développées des activités qui s'inscrivent dans le déroulement global du projet et réactivent des compétences travaillées dans des séquences disciplinaires ou de co-intervention antérieures. Un travail d'orfèvrerie et d'ingénierie savant et idéalisé, me semble-t-il. On peut aussi se faire un peu force de propositions littérairement fortes : écrire avec un écrivain dans l'atelier, instiller de la poésie dans les écrits et dans les yeux des apprenants, de l'art dans les bureaux et les échoppes, du théâtre dans les administrations et de la beauté à la chaîne ! Du rêve...

## La littérature est-elle toujours une évidente nécessité pour le professeur de français qui prépare de futurs « professionnels » ?

On ne dira jamais assez l'importance de la littérature dans les classes de lycée professionnel, et particulièrement à l'heure de « l'utilitarisme immédiat », du français, discipline trop souvent manipulée habilement par les décideurs (qui ne se privent d'ailleurs pas de citations, de convocations d'auteurs illustres pour faire valoir leur propre vision de notre enseignement) comme une variable d'ajustement bien pratique. Évidemment on ne dira jamais sur les médias bien-pensants que *La Princesse de Clèves* ça ne sert à rien ou qu'il n'est pas utile de lire Joseph Ponthus<sup>109</sup> pour travailler à l'usine, mais les attaques au nom du « tout dans tout » sont bel et bien récurrentes depuis des années. Donc, oui, à titre personnel et professionnel, je le redis : la littérature encore, la littérature encore plus, la littérature toujours, la littérature toujours plus. Sans reprendre le texte d'évidence de Patrick Laudet<sup>110</sup>, inspecteur général, qui avait composé ce beau texte de cadrage sur les enjeux et la place de la littérature en collège, je voudrais rappeler ici pourquoi les professeurs de français sont attachés à ce point aux textes et aux œuvres littéraires, avant toute apocalypse annoncée (Frédéric Beigbeder<sup>111</sup> ne m'en voudra pas de cette allusion à un sien ouvrage).

<sup>107</sup> Extrait du programme de première professionnelle de 2019 :

[https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/document/spe001\\_annexe1\\_1239877.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/spe001_annexe1_1239877.pdf)

<sup>108</sup> Voir la page : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1553>

<sup>109</sup> PONTIUS Joseph, *À la ligne*, Édition de la Table ronde, 2019.

<sup>110</sup> LAUDET Patrick, *Place et enjeux de la littérature au collège*, Éducol, 2009.

<sup>111</sup> BEIGBEDER Frédéric, *Premier bilan après l'apocalypse*, Grasset, 2011.

**La littérature doit exister parce qu'elle dit des choses**, nous dit des choses, dit des choses de nous et le dit avec une attention toute artistique aux mots et à leur potentiel émotionnel. Parce qu'aussi des choses doivent être dites, que cela fasse plaisir ou non, avec netteté, avec précision, avec finesse, avec justesse, avec sincérité, avec urgence, avec étonnement, avec beauté... Parce que tout écrivain s'adresse à ses frères en humanité, et qu'on en a bien besoin dans ce monde si rarement humain, fraternel, ouvert, et particulièrement nos élèves, qu'on voudrait trop tôt enfermer dans un carcan utilitariste. Parce que la littérature nous parle d'hier, d'aujourd'hui, d'ici ou d'ailleurs, parce qu'elle est une fenêtre ouverte. Parce que ce qui fonde la littérature ce sont les lettres, agencées en mots, agencées en associations, associées en phrases, agencées en textes, agencées en œuvres. Parce que le professeur de lettres ne peut se départir comme ça de son espoir qu'un livre peut changer un être, une vie, le monde et qu'il est aussi professeur de l'être : être à soi, être aux autres, être au(x) monde(s). Parce que nos élèves ont besoin de tout ça, besoin d'émotions, besoin de sensibilité, besoin des mots, besoin de beauté et d'émerveillement, d'émancipation, de liberté, d'air. Là réside notre « cahier des charges » de professeurs de lettres.

### **La rencontre entre littérature et univers du travail et des métiers, ce n'est pas si nouveau en lycée professionnel.**

Depuis les tout premiers programmes de français des centres d'apprentissages, de ceux de CET, de LEP à ceux des LP d'aujourd'hui<sup>112</sup>, on trouve comme une évidence le souci de faire découvrir aux apprenants une vision littérisée du monde du travail. On trouve d'ailleurs dans toute l'histoire des manuels scolaires de français de CAP ou de BEP d'hier des séquences de lectures nourries de cette vocation et de ces références : porter un regard sur le monde du travail. Poésie des usines et des champs, glorification du travailleur et des luttes ouvrières, témoignages d'apprentis ou de compagnons, descriptions fantastiques et souvent fantasmagoriques de cheminées, d'ateliers, de chaînes, de mines, portraits de gratte-papier ou d'offices et de magasins, planches illustrées d'outils, de gestes, de machines, dictionnaires techniques ou encyclopédies professionnelles, plongées futuristes dans des métiers ou les espaces professionnels à venir... La littérature regorge d'exemples et les bibliographies de littérature orientées en ce sens le démontrent. Mais la vision que ces œuvres proposent y est souvent univoque, noire, sombre, péjorative, conduisant depuis toujours les professeurs, avec une noblesse politique assumée, à inciter les lycéens ou les jeunes âmes scolaires aux combats et aux luttes « nécessaires ». Et cela a de quoi interroger le formateur : quelles clefs insertives confie-t-il dès lors à ses élèves s'il leur délivre une telle vision tronquée du mot « travail » ? Tout cela a d'ailleurs toujours été doublé d'une culture ouvrière ou artisanale portée par les syndicats, les familles, les collectivités, les entreprises, les comités d'entreprises, les artistes. Une approche et une lecture moralisatrice ou mobilisatrice.

### **Être professeur de tous les textes et de tous les discours.**

Hugo était la bonne conscience, Zola était la bonne boussole, Verhaeren le bon descripteur, Balzac le bon portraitiste. Les patrons d'odieux tortionnaires ou les bons « pater familias » des grandes usines, les ouvriers des héros nobles, les syndicalistes des chevaliers modernes. On lisait beaucoup Marx et Engels en cours de philosophie. *Le Capital* et *Germinal* étaient les bibles laïques. Depuis les professeurs ont connu aussi des expériences d'écritures professionnelles (ateliers rédactionnels en section gestion-administration, par exemple) qui sont revenues sur ce type d'approche pour aller plutôt vers des littératures et des écritures au service des situations professionnelles. La co-intervention offre une sorte de *mix* entre les lectures/écritures fictionnelles et les lectures/écritures professionnelles. Elle replace le lire et l'écrire dans le projet professoral, mais qui reste teinté de finalités utilitaires. Elle s'ancre dans une tradition de l'enseignement du français dans laquelle le professeur est le professeur de « tous les textes et de tous les discours »<sup>113</sup>, notamment les textes professionnels ou

<sup>112</sup> Voir dans ce numéro l'article de Maryse LOPEZ, « La formation professionnelle depuis 1945 : quelle place pour la littérature ? » *Interlignes* N° 54, juin 2024.

<sup>113</sup> Programme de BEP de 1994.

littéraires. Mais cette tradition reste teintée de ce désir viscéral d'aborder la vie des travailleurs au travers d'une lentille « mal grossissante » qui finit par privilégier les affres et les caricatures, les situations humaines exacerbées tout en cherchant souvent à rendre visibles les « invisibles » d'aujourd'hui, les conditions d'aujourd'hui, les stades d'aujourd'hui, toutes pages de magnifiques ressources inhumaines où le professeur-lecteur retrouve ce qui l'émeut, ce qu'il veut partager avec ses élèves : non des situations « professionnelles » mais des situations « humaines », dans lesquelles on entend l'écho de la voix « de ceux qui n'ont pas de voix ». Car notre « sucre » n'est rien d'autre que la vie. Et la littérature vient alors à la rescousse de notre passion, en renfort de nos convictions, en appui à nos propositions pédagogiques. On ne se refait pas.

## L'exemple du programme « écrire le travail, écrire les métiers » de l'académie de Versailles<sup>114</sup> : serait-il une voie/x possible pour donner une piste heureuse au professeur de lettres ?

Depuis quatre ans déjà, un prix-programme co-piloté par l'inspection, la DAAC, le GIS Gestes, la MEL et la BNF, invite les élèves à se faire écrivains et à expérimenter le travail à l'œuvre. Le prix favorise la créativité des élèves et apprentis de la voie professionnelle et le rapport que chaque jeune entretient consciemment ou inconsciemment avec le travail, l'écriture et la lecture. Le prix s'adresse aux classes de troisième prépa-métiers, de CAP et de baccalauréat professionnel des lycées professionnels, des EREA, des lycées agricoles et des CFA de l'académie de Versailles. Il est également destiné aux unités pédagogiques d'élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A) implantées en lycée professionnel. De nombreux travaux de recherche et d'œuvres littéraires portent ces dernières années sur la les ? questions : travail, geste, action, temps, espace, poste, souffrance, discriminations ; la littérature mais aussi le cinéma, la photographie en témoignent.

### Travaux d'écriture, représentations des métiers et « co-intervention »

Les travaux d'écriture (formes textuelles et/ou graphiques, photographiques, sonores, audiovisuelles) mettent en scène les modalités du travail et les représentations des métiers dans le champ des activités humaines et des arts, la situation du corps et de l'esprit en activité (gestes, actions, réactions, postures, efforts, émotions...), les rapports (subjectifs et objectifs) que chacun entretient avec le travail. L'ensemble s'articule aux programmes enseignés des différentes disciplines. Ce prix-programme est donc l'occasion de mettre en place dans les établissements des activités pluridisciplinaires dans le cadre des parcours éducatifs, notamment d'éducation artistique et culturelle, de l'orientation, de l'enseignement moral et civique et de santé mais aussi dans le cadre du chef-d'œuvre ou de la co-intervention. Il vise également le développement des pratiques de lecture des élèves. Et ça marche ! Depuis sa création, ce prix réunit des centaines d'élèves et de professeurs et offre un nouveau cadre au mot « co-intervention ». Je suis toujours sidéré d'y découvrir chaque fois des pépites d'écritures artistes qui sont nourries de lectures d'œuvres, de rencontres avec des auteurs, créatives, surprenantes, géniales. Et tout le monde y trouve son compte, si je puis dire. La recherche d'un juste équilibre entre la singularité d'une écriture (personnelle et fictive), sa transmissibilité, et ses articulations avec les formes littéraires reconnues trouve son accomplissement dans les pratiques induites par les écrivains proposés par la Maison des écrivains que dirige Sylvie Gouttebaron. L'écrivain est à la fois porteur d'une œuvre inscrite dans la culture littéraire actuelle, et d'une pratique (artistique) qui puise au cœur d'une expérience personnelle. Pour moi, c'est là une belle collaboration qui vient enfin « donner de la mâche » et du plaisir, du sens et de la profondeur au mot « co-intervention » qui ne priorise trop souvent que l'obligation d'œuvrer ensemble.

<sup>114</sup> Voir la page : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique245>

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?



Messages muraux écrits par les élèves de CAP au lycée Viollet-le-Duc, Villiers-Saint-Frédéric (78)

## La rencontre avec l'écrivain est fondatrice d'un rapport vivant à la langue

Pour l'élève, la rencontre avec l'écrivain est fondatrice d'un rapport vivant à la langue écrite et orale. Avec lui, l'écriture devient une expérience en acte qui fait de la littérature autre chose qu'un terrain d'exercice ou un lieu d'apprentissage scolaire. Autre chose qu'une entrée dans le maniement d'outils ou de concepts ; autre chose qu'une technique ou qu'une thérapie puisqu'il s'agit d'abord d'entrer dans la matérialité sensible et intelligible du langage par la pratique de mots, de phrases, du langage comme un tout, avec lequel on peut tout penser, tout imaginer, sentir, éprouver. Comme l'écrit Michel Foucault, « *le langage en avançant soulève sans arrêt de nouveaux objets, (...) il n'obéit pas aux perceptions, il leur trace un chemin* ». L'éveil de la sensibilité artistique par la pratique de l'écriture mais aussi de la lecture favorise l'affirmation et le rétablissement de soi dans la langue. C'est toujours *en lisant, en écrivant* que le scripteur et le lecteur progressent. En mettant au second plan la rhétorique du modèle, sans pour autant l'oublier, l'écriture créative tend à créer chez les élèves un « *goût de la recherche qui se fait par l'acte même de chercher* » (Leslie Kaplan). C'est que le geste artistique devance toujours la pensée du geste, laquelle viendra progressivement étayer la démarche en prenant appui sur la découverte progressive des œuvres immédiatement contemporaines ou issues du patrimoine.

### Lecture d'œuvres littéraires et projets d'écriture

Dans ce programme académique, les élèves lisent des œuvres littéraires qui appuient leur projet d'écriture. Et les échos sont formidables. Les élèves deviennent aussi « écrivains » et inventeurs de textes. Ils mettent la main aux mots souvent en recourant au détour-nement, au contour-nement, au retour-nement, au manie-ment, et toujours à l'enchan-ement.



Écriture de messages muraux par des élèves de CAP du lycée Viollet-le-Duc de Villiers-Saint-Frédéric (78), en 2021.

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

Dans *Écrire*, Marguerite Duras constate : « *La passion reste en suspens dans le monde, prête à traverser les gens qui veulent bien se laisser traverser par elle.* » Dans le prix « Écrire le travail, écrire les métiers », il y a de cette évidence : le désir de découvrir, l'envie de dire, l'exploration d'une passion, la révélation d'un potentiel, la transmission d'un cri signifiant, l'évidence de la nécessité de faire que les gestes trouvent aussi les mots. Une traversée, une épopée, une odyssee. Quand les élèves et les professeurs se dotent d'une telle évidence et se mettent à chercher les chemins de l'expression, ils finissent toujours par inventer, c'est-à-dire étymologiquement à faire venir à la lumière ce qui était là mais encore dissimulé au vu et au su de tous. Et ils œuvrent ainsi ensemble. Et tous ces écrits ne sont pas solitaires, mais solidaires. Ils déploient trouvailles à plusieurs mains, ils malaxent la glaise des mots à plusieurs doigts, ils interprètent des mélodies verbales polymorphes multi-dextres. Et cela toujours « ensemble ». En cela, Marguerite Duras a aussi été détrompée : on peut écrire à plusieurs voix. Pour ne citer qu'Estéban, l'un de ces élèves auteurs que j'ai eu la chance de croiser et de lire un jour, tous ont projeté d'explorer « le désir de créer une amitié sincère et puissante », en écrivant ensemble, tout simplement.

J'ai été lecteur de tous ces écrits, et j'en suis honoré, rasséréiné, stimulé. Vous tous écrivains des ateliers, auteurs des salles de cours, rédacteurs des lycées, artistes des cours, vous nous avez offert poèmes aux formes imitatives, messages muraux, tutos masqués, nouvelles et récits, sonorités et musiques nés du geste et de l'émotion, graphismes rassurants, retours vers le passé et projections dans le futur, acrostiches, pièce de théâtre, clips, anti-textes, contre-textes, textes « à la manière de » ... Vous nous avez fait apprendre, comprendre, savoir, pour citer l'un de vos textes. Vous avez écrit sur tous les supports des métiers auxquels vous vous formez : les murs, les pinceaux, les feuilles, le métal, les écrans, les objets, les établis, les machines, les matières, les êtres humains...



Élèves de Bac Pro Métiers de la sécurité, lycée Félix Nadar, Draveil (91)

De communicationnelle, votre langue est devenue autre. Et ça chante, et ça sonne, et ça claque, et ça enchante. Et, je peux le dire, parfois, vos interlignes m'ont touché, m'ont ému. Il y a tellement de chacun de vous dans chacun de ces sillons. Pour moi voilà un beau moyen de creuser le sillon de la « co-intervention » entre un professeur de lettres et un professeur d'enseignement professionnel. Et ça vit ! Écrire et vivre, au

Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

fond, c'est un peu la même chose. La vie n'est rien d'autre qu'une œuvre en soi, pour soi et chacun peut s'essayer à en transmettre les mots clefs. Un espace et une respiration en liberté. Nous n'aurons été que les mots que nous aurons portés. « *Écrire liberté sur le bord d'une plage, c'est déjà avoir la liberté de l'écrire. Même si la mer efface ce mot : la liberté demeure.* » (Jean-Michel Wyl). Fasse que la littérature ne nous quitte jamais ! Et que tout professeur de lettres transmette ça.

### Conclure avec Tzvetan Todorov...

Cher lecteur qui lira ma prose « interlignienne », je ne savais pas trop comment te faire partager ma conviction, notre conviction de transmetteurs de littérature, notre projet humain partagé, celui qui fonde tout notre engagement (je voulais dire tout notre enseignement) et pour ce faire je me suis dit encore une fois qu'un défenseur de ce trésor dans lequel nous puisons, trouvons, œuvrons m'y aiderait. Et c'est de nouveau un professeur qui m'est alors revenu en mémoire.

*« Si je me demande aujourd'hui pourquoi j'aime la littérature, la réponse qui me vient spontanément à l'esprit est : parce qu'elle m'aide à vivre. Je ne lui demande plus tant, comme dans l'adolescence d'épargner les blessures que je pourrais subir lors des rencontres avec des personnes réelles ; plutôt que d'évincer les expériences vécues, elle me fait découvrir des mondes qui se placent en continuité avec elles et me permet de mieux les comprendre. Je ne crois pas être le seul à la voir ainsi. Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. Nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres êtres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite ; la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain. »<sup>115</sup>*

Bruno GIRARD  
Inspecteur de l'Éducation nationale lettres  
Académie de Versailles



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Delambre

<sup>115</sup> TODOROV Tzvetan, « *La littérature en péril* », Flammarion, 2007.

# Écrire pour mieux lire : le journal de personnage

« Écrire c'est découvrir la liberté de s'inventer soi-même et d'inventer le monde »

Leïla Slimani, *Le parfum des fleurs la nuit*, 2021

La transformation de la voie professionnelle et les nouveaux programmes de 2019 confirment la tendance initiée en 2009, plaçant la littérature au centre des apprentissages ; ils consacrent le français comme discipline académique fortement adossée aux contenus universitaires. Ainsi, les prescriptions invitent-elles les enseignants à travailler des *œuvres longues*, patrimoniales.

Dans le même temps, les heures disciplinaires ont profondément diminué, la discipline *français* s'accompagnant de dispositifs largement transversaux (accompagnement renforcé, co-intervention, chef-d'œuvre).

Comment, dans un temps imparti de plus en plus court, répondre à cette injonction et proposer des œuvres intégrales à un public de plus en plus hétérogène et souvent réfractaire ?

Lorsque l'on interroge les professeurs stagiaires<sup>116</sup> sur les difficultés rencontrées pour faire lire les élèves, presque tous évoquent le manque de motivation, de concentration, le désintérêt pour la lecture, la lassitude quand il est question de travailler sur une œuvre – que ce soit intégrale ou en parcours de lecture –, voire le refus pouvant parfois provoquer des relations conflictuelles. Notons que ces réactions sont également observées par des professeurs plus expérimentés.

Est-il alors possible de réconcilier les élèves avec la lecture ? Et quelles démarches mettre en œuvre pour favoriser leur engagement dans la lecture d'œuvres longues ?

L'essor des théories de la réception qui postulent une incomplétude du texte littéraire et envisagent l'acte de lire comme une « coopération interprétative »<sup>117</sup> conduit à l'émergence d'un sujet lecteur dont il faut redéfinir la place au sein de la classe.

De nombreux dispositifs didactiques ont fleuri : carnet de lecteur, cercle de lecteurs, débat littéraire interprétatif qui proposent d'accueillir cette subjectivité et de repenser la place de l'écriture dans la réception du texte littéraire et plus largement dans la séquence.

Cet article propose d'explorer une voie, celle des écrits de la réception en s'intéressant plus particulièrement à la modalité du journal de personnage, à travers une expérience menée en classe de première bac pro sur l'œuvre d'Émile Zola *Thérèse Raquin*.

Cet article sera également l'occasion d'interroger le rôle d'un tel dispositif dans la construction de la compétence de lecteur et de questionner le moment de l'écriture dans la séquence d'apprentissage, puisqu'il s'agit de mettre en œuvre un dispositif permettant d'articuler deux compétences essentielles, *Devenir un lecteur compétent et critique* et *maîtriser l'échange écrit*.

L'écriture peut-elle relever ce défi et – pour reprendre une expression d'Annie Rouxel<sup>118</sup> – « (re)créer un rapport heureux à la lecture et à la littérature » ?

## Du côté du prescrit

Comme on l'a évoqué précédemment, nous autres, enseignants de français, devons souvent faire face à un dilemme professionnel : respecter à la lettre les injonctions des

<sup>116</sup> Sondage réalisé sur plusieurs années auprès des professeurs stagiaires et étudiants en stage en responsabilité à l'Inspé de Versailles.

<sup>117</sup> ÉCO Umberto, « *Lector in fabula* », 1979

<sup>118</sup> Introduction aux 12èmes Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, avril 2011, Rabat.

programmes ou baisser les bras et renoncer quitte à ne proposer que quelques lectures éparses ou autres nouvelles.

Mais au-delà des prescriptions, quelles finalités peut-on assigner au français ? Former des citoyens curieux, capables de s'exprimer et de nuancer leurs propos ? Former des élèves capables de mettre à distance leurs émotions et de penser le monde afin de trouver leur place et s'y inscrire ? Dès lors, en quoi la littérature nous y aide-t-elle ?

Parce qu'elles visent l'acquisition d'une culture commune ainsi que la construction du jugement et cherchent à contribuer à « *l'épanouissement d'une personnalité ouverte à autrui et au monde* », la discipline français et la littérature – « *véritable creuset d'une réflexion sur le monde et sur soi* » – offrent à chacun « *des occasions d'appréhender les idées, les valeurs, les sentiments qui marquent l'expérience humaine* ». Ainsi, la lecture apparaît-elle comme « *l'un des objectifs majeurs de la classe de première* ». De façon plus prosaïque, les programmes préconisent la lecture, en seconde et en première, de deux œuvres intégrales et d'une en classe de terminale.

### Sur le terrain

Par ailleurs, si l'on en juge par le bilan des acquis en lecture établi lors de la conférence de consensus du Cnesco<sup>119</sup>, 37 % des élèves ne maîtrisent pas la lecture à la fin du collège, un sur cinq est en grande difficulté de lecture à la fin du cycle 4.

Comment alors répondre à cette injonction et proposer la lecture d'œuvres intégrales à un public de petits voire de non-lecteurs ?

Comment former des lecteurs habiles, des lecteurs éclairés, capables d'apprécier une œuvre littéraire pour le plaisir qu'elle procure, les valeurs qu'elle défend ou pour sa dimension esthétique, des lecteurs dotés d'une bibliothèque imaginaire, capables de mettre en résonance les œuvres entre elles et enfin d'authentiques sujets-lecteurs, capables de s'impliquer dans la lecture ?

Avant de présenter l'expérience menée dans une classe de première baccalauréat professionnel Accompagnement soins et services à la personne puis réitérée un an plus tard avec une classe de baccalauréat professionnel Esthétique - cosmétique - parfumerie, et portant sur le roman d'Émile Zola, *Thérèse Raquin*, il est nécessaire de revenir sur les fondements théoriques sur lesquels prend appui cette proposition.

## Les écrits de la réception et le sujet-lecteur, pour un renouvellement des modalités de lecture en classe

### « Écriture de la réception » et « écrits d'appropriation »

Pour François Le Goff, on entend par « écriture de la réception », un ensemble de pratiques permettant à l'élève d'exprimer sa subjectivité de lecteur. Elle désigne plus précisément « *les traces de lecture, fort diverses en quantité et qualité, rédigées par l'élève. Elle est l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée d'une rencontre avec un texte* »<sup>120</sup>.

La notion d'« écrit d'appropriation » apparaît dans les programmes de seconde / première générale et technologique de 2019 mais pas dans ceux du lycée professionnel ; il n'en demeure pas moins qu'ils constituent une piste très féconde dans la mesure où il s'agit de « *faciliter la compréhension approfondie des lectures* ».

Pour Nathalie. Brillant Rannou (2020), on peut définir l'appropriation littéraire comme « *le processus singulier par lequel un lecteur puisant dans ses ressources personnelles et mobilisant différentes facultés fait sienne une œuvre littéraire, tout en mettant du sien, créant ainsi en lui une trace susceptible de s'inscrire dans sa mémoire* »<sup>121</sup>.

Ces écrits peuvent prendre des formes variées : restitution des impressions de lecture, écriture d'invention, association au texte d'une iconographie justifiée par l'élève, construction d'une édition numérique enrichie...

<sup>119</sup> Conférence de consensus du Cnesco (Centre national d'étude des systèmes scolaires), 16-17 mars 2016.

<sup>120</sup> LE GOFF François, LARRIVÉ Véronique, « *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception* », UGA éditions, 2018.

<sup>121</sup> JACQUES Martine, RAULET-MARCEL Caroline, TAILHANDIER Séverine, Les écrits d'appropriation en question(s), Le français aujourd'hui n° 216 (2022).

## Faire place au sujet lecteur pour redonner du sens

### Du sujet lecteur au sujet scripteur

Les théories de la réception des années 1970-1980 ont entraîné une rupture épistémologique importante et montré, face à l'incomplétude du texte littéraire, la nécessité de la participation active du lecteur dans l'acte de lire.

Sur le plan didactique, il s'agit donc de penser des dispositifs et autres modalités de travail qui vont favoriser l'expérience littéraire et un engagement réel des élèves, afin d'actualiser le texte pour le comprendre et l'interpréter. En mettant l'accent sur l'investissement subjectif des élèves, c'est la relation texte-lecteur qui est pleinement investie, construisant ainsi un nouveau rapport au texte.

On a vu précédemment l'importance de garder traces de ces lectures subjectives, mais dans quelle mesure l'écriture peut-elle être un levier pour faire des élèves des lecteurs *compétents et critiques* ? Quelles démarches d'écriture mettre en place pour favoriser l'engagement des élèves dans la lecture d'œuvres longues ?

En effet, si longtemps le lire servait à l'apprentissage de l'écriture, il est aujourd'hui intéressant de questionner le statut ainsi que la fonction de l'écrit dans les pratiques de lecture.

### « Écrits de la réception » : trois pistes didactiques

François Le Goff distingue trois catégories d'écrits selon la distance que ces textes entretiennent avec le texte source.

- « Écrire dans »

Il s'agit pour l'élève d'insérer, à l'intérieur de l'œuvre, un écrit d'invention (appelé « texte greffe ») qui constitue une expansion fictionnelle du texte littéraire dont il partage la forme énonciative et générique. Ce sera par exemple une description ou un dialogue ajouté.

- « Écrire à côté »

L'élève est invité à produire un texte, s'inscrivant dans le champ fictionnel de l'œuvre et adoptant un « je » lui aussi fictionnel ; toutefois, contrairement au premier cas, l'écrit ne doit pas obligatoirement conserver le genre ou l'énonciation. C'est le cas par exemple du journal de personnage.

- « Écrire sur »

Contrairement aux autres types d'écrits, on quitte la fiction puisque le « je » qui s'exprime est ici l'élève, induisant ainsi une rupture discursive ; on citera comme exemple le journal de lecteur.

Pratiques d'écriture et pratiques de lecture deviennent des activités complémentaires qui favorisent l'appropriation littéraire et par là même l'engagement des élèves.

Or, les pratiques d'écriture sont largement minoritaires par rapport aux activités de lecture dans les séquences<sup>122</sup> et les écrits intermédiaires insuffisamment travaillés – les travaux aboutis étant largement privilégiés, au détriment des écrits de travail et autres brouillons. La seconde partie de cet article sera également l'occasion de questionner le moment de l'écriture dans la séquence d'apprentissage puisqu'il s'agit de mettre en œuvre un dispositif permettant d'articuler deux compétences essentielles, *Devenir un lecteur compétent et critique* et *maîtriser l'échange écrit*.

## Le journal de personnage

### Les personnages, points d'ancrage dans les récits

Le personnage est la figure centrale du genre romanesque dans la mesure où, comme l'indique Vincent Jouve, l'intrigue n'existe que « *pour et par eux* »<sup>123</sup> et ce, même si l'on assiste au XX<sup>ème</sup> siècle à sa progressive déconstruction, le personnage allant même jusqu'à perdre son identité. C'est le cas notamment avec le Nouveau Roman, des auteurs comme Alain Robbe-Grillet ou Nathalie Sarraute ne livrant explicitement aucun portrait physique ou moral de leur héros. Ainsi, le lecteur doit-il s'appuyer sur ses propres connaissances et procéder par inférences pour se représenter le personnage du récit. Il comble les « blancs », c'est-à-dire les espaces d'indétermination laissés par le texte.

<sup>122</sup> D'après le rapport de l'inspection générale de 2002 sur *L'Enseignement du français au collège* mais le constat se vérifie également dans nos classes de LP.

<sup>123</sup> JOUVE Vincent, *L'effet personnage*, 1992

Le personnage apparaît comme un point d'ancrage jusque dans le programme de première baccalauréat professionnel, puisque les notions clés à convoquer sont, entre autres, celles de héros / anti-héros, personne / personnage, personnage principal / secondaire mais aussi narration / narrateur ; intrigue ; fiction / réalité.

Cette réflexion autour de la question de la subjectivité et la construction même du sujet lecteur dans la classe apparaissent également à travers les notions d'*effet-personnage*, de *sujet lecteur* et d'*identification / distanciation* figurant explicitement dans le programme. Autant d'éléments qui seront mobilisés dans le dispositif mis en œuvre.

### L'effet personnage : un exemple de coopération active du lecteur

On entend plus spécifiquement par « effet personnage » l'ensemble des relations qui lient le lecteur aux acteurs du récit. Pour Vincent Jouve, « *L'être romanesque, pour peu qu'on oublie sa réalité textuelle, se donne à lire comme un autre vivant [...]. La réception du personnage comme personne [...] est une donnée incontournable de la lecture romanesque. C'est le mouvement naturel du lecteur que de se laisser prendre au piège de l'illusion référentielle [...]* ». Jouve voit dans l'identification aux personnages le fondement de nos émotions littéraires.

À ce stade, il peut être utile de préciser que l'on distingue deux types d'empathie : l'empathie sèche et l'empathie humide. La première, nécessaire à la compréhension et l'interprétation du texte, reste toutefois dénuée de toute affectivité et repose sur la capacité du lecteur à se mettre à la place d'autrui, en reproduisant mentalement les pensées et sentiments de chacun des personnages. L'empathie humide, quant à elle, variable d'un lecteur à l'autre, désigne le fait que le lecteur s'identifie aux personnages en faisant siennes toutes les émotions.

Ainsi, le journal de personnage est-il un dispositif d'écriture qui invite les élèves à se mettre dans la peau d'un voire de plusieurs personnages d'une œuvre littéraire et à s'immerger dans la fiction en empruntant sa voix, c'est-à-dire en recourant au « je » fictionnel. Un tel projet d'écriture, qui s'inscrit dans le temps long d'une séquence, permet à l'élève de se décentrer et l'aide à comprendre les états mentaux du personnage dont il devient en quelque sorte le double.

Cet outil didactique repose sur « l'empathie fictionnelle », l'élève-scripteur devenant, selon l'expression de Véronique Larrivé, la « *victime consentante d'une illusion référentielle* » ; il va en effet s'identifier au personnage et partager ses émotions, du moins le temps de l'écriture.

Outre l'aspect ludique qui peut motiver les élèves, cette modalité d'écriture favorise réellement l'appropriation des textes littéraires, l'élève procédant à un va-et-vient constant entre l'œuvre, ce qu'il en comprend et son imagination.

### Un exemple de mise en œuvre : le journal de Thérèse

Les élèves, essentiellement des filles, ont été amenés à rédiger, au fil de la séquence sur l'œuvre intégrale *Thérèse Raquin*, le journal – fictif – de l'héroïne éponyme.

#### Pourquoi avoir choisi cette œuvre ?

Le programme invite à travailler le roman d'analyse ou le roman réaliste ; or, cette œuvre patrimoniale d'Émile Zola, grâce à une intrigue moderne et universelle dans laquelle on retrouve l'éternel triangle amoureux – le mari, la femme, l'amant – mais aussi un assassinat, était selon moi susceptible d'intéresser les élèves, plus que certaines œuvres aux descriptions très longues et aux actions peu nombreuses. Ainsi permettait-elle d'aborder des questions d'ordre moral, occasion donc de travailler le lexique des sentiments, des valeurs et du jugement<sup>124</sup> en vue notamment de la classe de terminale. Elle me semblait constituer un levier intéressant pour mettre en œuvre le journal de personnage et favoriser l'empathie fictionnelle : le personnage de Thérèse constituant une entrée privilégiée pour travailler l'évolution psychologique du personnage, ses motivations, son rapport aux autres et au monde.

Plus largement, et pour répondre aux attendus du programme, il s'agissait pour l'élève « *d'enrichir son expérience de lecteur et d'élargir le regard qu'il porte sur lui-même et le monde et / ou d'approfondir le genre romanesque pour en montrer les atouts fictionnels à travers l'élaboration d'êtres imaginaires, d'y percevoir les effets de réel produits qui*

<sup>124</sup> Ce travail donnera lieu à la co-construction d'une corolle lexicale sur les notions de remords, regret, châtement, ...

invitent à appréhender la complexité du monde » et, par conséquent, de se construire par la rencontre avec divers personnages aux destins riches et variés.

Si l'on en revient au défi qui nous préoccupe, comment faire entrer en littérature de petits lecteurs et comment susciter et soutenir – tout au long de la séquence – un engagement des élèves, les encourageant à lire l'œuvre dans son intégralité (voire à lire, dans le cadre d'un parcours de lecture, des extraits non travaillés en classe) ?

### Présentation du travail mené

La présentation du travail attendu, à savoir la rédaction au fil de la séquence du journal de Thérèse (dans un premier temps), s'est faite dès le début de la séquence, avant même que les élèves ne soient amenés à lire l'œuvre chez eux. Elle doit permettre de guider la lecture et encourager la prise de notes ou tout au moins l'identification de chapitres (passages clés) concernant l'intrigue, les pensées et l'analyse psychologique du personnage.

Une frise reprenant les différents chapitres a été créée à cet effet. Elle sera complétée au fil de la séquence et du retour sur les épisodes clés. Quant aux chapitres qui ne feront pas l'objet d'une analyse ou d'un quelconque travail en classe, ils sont soit pris en charge par des élèves (lecture cursive), soit résumés par l'enseignant, soit encore « vus » grâce à des adaptations cinématographiques<sup>125</sup>.

Après un travail de contextualisation et l'analyse de différentes premières de couverture visant à faciliter l'entrée dans la lecture et l'élaboration d'hypothèses, censées également susciter la curiosité et l'envie de lire, les élèves devaient lire l'œuvre chez eux. Outre le journal de personnage – et d'autres types d'écrits – ils savaient qu'ils devraient chacun prendre en charge un chapitre (ne faisant pas l'objet d'un travail en cours) afin de le résumer pour la classe.

Ainsi, une consigne d'écriture évolutive est-elle présentée et distribuée dès le lancement de la séquence.

#### Consigne d'écriture

*Après la mort de Mme Raquin et la vente de la mercerie, on a retrouvé, dans un tiroir, le journal intime de Thérèse qu'elle a commencé à son arrivée à Paris. À vous de l'écrire ! Pour faciliter le travail de correction et de réécriture, rédigez-le sur traitement de texte. Il comportera au minimum 5 étapes (que vous daterez) :*

- étape n°1 (après lecture chapitres 1 à 3)
- étape n°2 (après la rencontre avec Laurent)
- étape n°3 (après l'assassinat de Camille)
- étape n°4 (après la période de deuil)
- étape n°5 (à déterminer)

Les choix des extraits travaillés en classe sont naturellement guidés par ce dispositif d'écriture. Outre les moments clés de l'intrigue, les élèves doivent pouvoir trouver du matériau susceptible de nourrir leur écrit. Ainsi sont-ils invités à lire ou relire certains chapitres, comme le deux et le trois.

Concernant la mise en œuvre, notons que si certaines étapes du journal font l'objet de séances d'écriture en classe, permettant notamment de s'assurer que les attendus et l'enjeu de ce type d'écrit sont compris (« écrire à côté »), d'autres, comme les séances d'écriture collaborative, de réécriture et de lecture entre pairs, s'inscrivent dans le cadre de l'AP. Une part importante reste dévolue au travail à la maison (annexe 1 : projet de séquence).

### La réécriture au cœur du processus d'apprentissage

Véritable fil conducteur de la séquence, ce journal a donné lieu à plusieurs séances de révision des productions, sur le modèle de l'écriture longue en CAP. Après avoir établi avec les élèves, lors de la première séance d'écriture, les critères de réussite, les écrits sont corrigés et des objectifs de réécriture individualisés sont formulés. Une séance d'AP a permis notamment d'échanger collectivement sur les attendus en termes de

<sup>125</sup> Le film *En secret* de Charlie STRATTON, sorti en 2013, propose une adaptation assez fidèle du roman.

contenu. De scripteurs, les élèves deviennent alors lecteurs des productions de leurs pairs, favorisant ainsi la mise à distance, occasion de conjuguer lectures individuelles et collectives et de questionner l'appropriation du texte. À noter également qu'une carte mentale centrée sur le personnage de Thérèse a été élaborée lors de la première séance de lecture ; évolutive, elle permet de stabiliser les savoirs et de garder une trace des recherches lexicales mises en œuvre (travail autour de la synonymie et de la dérivation notamment). Ce travail, qui vise à accompagner la rédaction du journal, regroupe des éléments physiques, biographiques, environnementaux mais aussi les caractéristiques liées au tempérament du personnage, sa vie menée dans la mercerie, ses aspirations, autant d'éléments à discuter collectivement.

Après avoir travaillé la révision, une séance d'AP a porté plus spécifiquement sur les correcteurs d'orthographe afin que les élèves puissent corriger les erreurs dites de surface de façon relativement autonome, et finaliser ainsi leur production. Si le numérique offre l'avantage de faciliter la révision, il peut être toutefois intéressant de les inciter à rédiger leur journal sur un vrai cahier – comme ils ont pu le faire en seconde avec leur carnet de lecteur – ou journal intime afin de donner plus d'authenticité à leur écrit. Certaines élèves ont d'ailleurs choisi une police d'écriture imitant l'écriture manuscrite (annexe 2 : écrits d'élèves).

### Conjuguer lectures individuelles et collectives

Outre la nécessaire relecture individuelle de certains passages et ce, afin de pouvoir compléter des écrits parfois lacunaires (concernant la vie de Thérèse à Vernon par exemple ou les nombreuses scènes de cauchemars accablant les personnages), les échanges en groupe permettent de construire progressivement des interprétations riches et fécondes et de les justifier. Ainsi le travail en îlots permet-il de croiser les regards sur le personnage et de confronter ces lectures subjectives, les faisant ainsi entrer dans une communauté de lecteurs. Il stimule également la curiosité, puisqu'il est aussi l'occasion de questionner les élèves sur les blancs ou les implicites du texte : qu'éprouve réellement Laurent pour Thérèse ? À quel moment sont-ils devenus amants ? La (re)lecture de plusieurs passages a donc été nécessaire. Mais le travail de groupe a aussi été l'occasion de procéder à une lecture entre pairs des productions, sur le modèle des cercles de lecture. Cette dernière facilite la mise à distance de l'écrit individuel, la mise en tension de points de vue différents aboutissant à la stabilisation des accords ou désaccords provisoires qu'une relecture viendra confirmer ou infirmer.

### Écrire à quatre mains... et plus

La réitération de l'expérience, menée l'année suivante avec une classe de première bac pro esthétique cosmétique, a permis d'explorer d'autres modalités, à savoir l'écriture collaborative. Les élèves sont alors cette fois invités, pour deux des étapes du journal, à écrire en binôme puis en groupe de trois ou quatre personnes. S'il est plus aisé, pour entrer dans le dispositif, de procéder à un travail individuel lors des deux premières étapes (première page du journal puis après la rencontre avec Laurent), en revanche il m'a semblé pertinent de proposer une écriture collaborative sur l'étape trois (après l'assassinat de Camille) puis après la période deuil, lors de l'étape quatre ; cette dernière laissait ouvert le champ des possibles car elle prenait appui sur plusieurs chapitres et englobait aussi bien les cauchemars que la nouvelle vie des jeunes mariés<sup>126</sup>. Il s'agissait d'envisager l'évolution de la relation entre les deux époux et donc de comprendre en quoi allait consister le châtement de Thérèse et ainsi de porter un regard sur les remords feints ou sincères de l'héroïne.

La dernière étape, quant à elle, s'est faite avant que les élèves ne lisent le dernier chapitre. Cet écrit fonctionnait alors comme un travail sur les horizons d'attente puisque chacun était amené à déterminer quelle fin il choisissait pour le roman. La lecture du chapitre 32 est intervenue dans un second temps, après que les élèves ont partagé leurs écrits qui ont donné lieu à un débat interprétatif, invitant à une relecture de certains passages (toutefois balisés par l'enseignante). Quelques élèves ont avoué avoir lu le dernier chapitre avant la consigne (la curiosité a fait son effet).

Un tel travail, s'il est fructueux, est aussi chronophage ; écrire à plusieurs demande une certaine habitude, notamment pour entrer dans la tâche et afin qu'il ne se réduise pas à

<sup>126</sup> Laurent épouse Thérèse avec la bénédiction de tous (chapitres 14 à 16).

une simple répartition rédacteur / secrétaire. Pour qu'il y ait de véritables échanges, il faut prévoir un étayage favorisant les prises de parole de chacun.

### Varier les modalités d'écriture

Le dispositif du journal de personnage offre des possibilités multiples, comme varier les « je » scripteurs par exemple. En effet, on peut proposer un autre travail, en groupe, chacun prenant en charge l'énonciation d'un personnage (Mme Raquin, Laurent ou l'un des personnages secondaires de l'intrigue, voire de François le chat, témoin des échanges du couple criminel). Il est également possible de faire varier le type d'écrit : plutôt que le journal, on travaillerait la lettre ou d'autres formes qui invitent toutes à changer de points de vue. Un tel travail peut toutefois être mené par le même élève, qui prendrait tour à tour la voix de Thérèse, de Mme Raquin ou de Laurent, toutes ces pistes permettant de développer les capacités de compréhension et d'interprétation.

Autre possibilité, imaginer un procès fictif : inventons une autre fin, Thérèse et Laurent sont jugés pour l'assassinat de Camille – les élèves sont alors amenés à choisir d'endosser l'un des rôles : avocat de la défense (Thérèse ou Laurent), de la partie civile (Mme Raquin) ou avocat général (ministère public, représentant l'État). Ils préparent, individuellement ou une fois encore en groupe, une plaidoirie ou un réquisitoire. S'inscrivant cette fois-ci dans des écritures argumentatives, ce travail suppose aussi la mobilisation de procédés rhétoriques (vus en seconde). Ceci revient, dans ce cas présent, pour l'élève à formuler un jugement sur l'attitude d'un personnage et à interroger son propre système de valeurs.

Enfin, on peut proposer une écriture plus réflexive, en invitant les élèves à porter un regard sur l'œuvre elle-même et à formuler cette fois un jugement esthétique étayé, s'appuyant sur une lecture distanciée et raisonnée et mobilisant des savoirs littéraires.

Une telle séance s'appuie notamment sur divers documents tels que l'article publié par Louis Ulbach dit Ferragus (1822-1889) dans lequel il attaque avec virulence le roman de Zola : « *Ma curiosité a glissé ces jours-ci dans une flaque de boue et de sang qui s'appelle Thérèse Raquin [...]. Ce livre résume trop fidèlement toutes les putridités de la littérature contemporaine pour ne pas soulever un peu de colère*<sup>127</sup> » ; on proposera également la réponse de l'écrivain et l'extrait de la *Préface de la 2<sup>ème</sup> édition de Thérèse Raquin* ainsi que les nombreuses caricatures de l'écrivain<sup>128</sup>.

### Repenser les temps de l'écriture dans la classe

Outre les écrits intermédiaires que le journal de personnage permet d'approfondir, un tel dispositif favorise la réécriture ainsi qu'un véritable travail sur la langue s'appuyant sur les productions des élèves (grammaire de besoin).

Au cours de cette séquence, différents types d'écrits auront été mobilisés – le principal étant l'écriture d'invention – mais auront aussi été travaillés les écrits de commentaire (via les traces écrites répondant notamment aux problématiques de séance), les écrits argumentatifs dans lesquels les élèves sont amenés à défendre ou au contraire à accuser l'un des personnages du roman, les écrits réflexifs et des genres plus scolaires comme le résumé. Mais contrairement à bon nombre de séquences qui voient la séance à dominante d'écriture reléguée à la fin du projet (et parfois même uniquement en évaluation sommative, alors même que la compétence privilégiée a été la lecture), l'écrit intervient à différents moments de la séquence : des écritures augurales, aux écrits « normés » plus aboutis, en passant bien entendu par les écrits intermédiaires. L'écriture du journal de personnage devient alors le fil conducteur de la séquence.

Ainsi, ce dispositif permet-il de questionner la temporalité de l'écriture, en termes de fréquence et de périodicité. Travailler la révision, sur le modèle de l'écriture longue de CAP, est un moyen non seulement d'inscrire cette production écrite dans une certaine durée mais aussi de penser une progressivité. C'est donc une façon de repositionner l'écriture et ses apprentissages au sein de la séquence et d'ainsi opérer un rééquilibrage entre pratiques de lecture et pratiques d'écriture.

<sup>127</sup> Texte et réponse publiés dans *Le Figaro* les 23 et 31 janvier 1868.

<sup>128</sup> Voir la page : <http://expositions.bnf.fr/zola/portraits/01.htm>

## Conclusion

Le propos de cet article était de présenter, à partir d'un exemple de pratique, mené avec deux classes, le dispositif du journal de personnage, véritable levier pour favoriser l'engagement personnel des élèves – petits lecteurs et/ou lecteurs réfractaires – et développer l'appropriation littéraire.

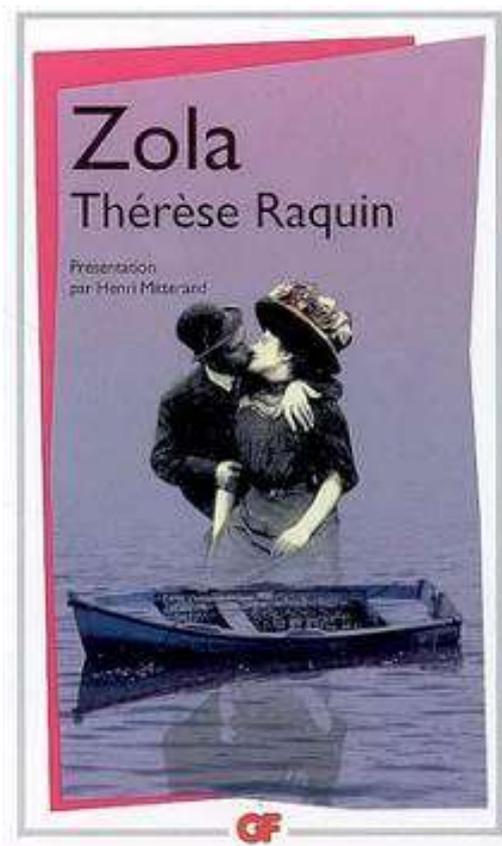
Mobiliser les élèves autour d'un projet articulant écriture et lecture permet en outre de redonner aux élèves une place centrale dans l'acte de lire, grâce notamment au recueil des lectures subjectives mais aussi en leur faisant expérimenter et en questionnant des notions telles que l'effet personnage ou l'empathie fictionnelle<sup>129</sup>.

Si des années plus tard, les élèves se souviennent encore très bien du personnage de Thérèse, c'est sans doute que cette écriture fictionnelle leur a permis de se constituer une bibliothèque imaginaire<sup>130</sup> dont les œuvres sont autant de jalons dans la construction d'une culture personnelle.

Enfin, dernier objectif et non des moindres, le journal de personnage est un moyen de remettre l'écriture et en particulier les écrits intermédiaires au centre des apprentissages.

Florence GUITTARD

Professeure de lettres-histoire-géographie Lycée Vassily Kandinsky  
Formatrice à l'INSPÉ de l'académie de Versailles  
Université Cergy-Pontoise



<sup>129</sup> À noter que la classe d'ASSP a montré une plus grande facilité à entrer dans l'empathie fictionnelle que la classe d'esthétique cosmétique parfumerie, constat que l'on peut sans doute expliquer par leur formation.

<sup>130</sup> Voir la page des Lettres : <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1670>

## Annexe 1 : projet de séquence

**Objet d'étude** : Lire et suivre un personnage  
Itinéraires romanesques

**SEQUENCE** : Thérèse Raquin, de la passion au crime

→ Modalité de lecture (OL – GT) : Parcours de lecture

**Projet / intention / justification des choix** : Analyser les motivations et l'évolution psychologique de Thérèse (roman d'analyse - comment le personnage se construit) à travers l'écriture fictionnelle de son journal - pratiques d'écriture variées (écrits de commentaire, écrits fictionnels - écrits argumentatifs) - modalité de l'écriture longue (maîtrise de la langue).

◇ **Problématique** : Thérèse, victime ou coupable ?

◇ **Notions clés** : personnage - héros / anti-héros - effet personnage - réalisme / effet de réel - art du portrait - mise en récit

Séance 0 : Contextualisation (Zola et son époque) : écrivain engagé - société de la 2<sup>de</sup> moitié du XIX<sup>e</sup> siècle

→ Lecture documentaire (sites de la BNF - musée d'Orsay -

Séance 1 : Pour entrer dans l'œuvre (étude des 1<sup>ers</sup> de couvertures et hypothèses de lecture)

→ Lecture et analyse de l'incipit (prérequis : auteur / narrateur / personnages - fonction de l'incipit - description - subjectivité du narrateur)

Lecture des chapitres 1 à 4

Séance 2 : les personnages : portraits croisés (Thérèse - Camille et Mme Raquin)

→ Travail sur le lexique et caractérisation de chaque personnage - l'intrigue (frise à compléter au fil de la séquence)

Lecture du chapitre 5

Séance 3 : Une rencontre... (Laurent) : Un portrait aux antipodes de celui de Camille

→ L'écrit de commentaire

Séance 4 : le journal de Thérèse (étapes 1 et 2 : à l'arrivée de Thérèse à Paris et après la rencontre avec Laurent)

→ Écrit d'invention ou fictionnel

Lecture des chapitres 6, 7 et 8 (pour préparer la 3<sup>ème</sup> étape du journal) : un élève interrogé pour résumer

Résumé par l'enseignant des chapitres 9 et 10 (+ quelques extraits du film)

F. Guillard – Interlignes n°54

Séance 5 : Le meurtre de Camille

→ Comparaison film / roman (chapitre 11)

→ rédaction de la 3<sup>ème</sup> étape du journal (passion + meurtre de Camille)

Lecture du chapitre 12 : un élève résume

Séance 6 : La morgue (réalisme / effets de réel) + Zola face à la critique : chapitre 13

→ écrit de commentaire + écrit argumentatif

Résumé par l'enseignant : chapitres 14 à 16

Lecture des extraits du parcours de lecture pour préparer la séance 7

Séance 7 : Le poids du crime (parcours de lecture dans la fin du roman : extraits des chapitres 17 - 21 - 22 - 23 - 27 - 28 et 29)

→ Analyse de la réactions des personnages (travail de groupe)

→ Lexique de la peur et du remord (corolles lexicales à compléter)

→ Justification du titre de la séance (TE)

Rédaction de la 4<sup>ème</sup> étape du journal de Thérèse (prend appui sur la séance 7)

Lecture du chapitre 32 : un élève résumera

Séance 8 : Bilan : justification du titre de la séquence

→ Réponse orale à la problématique : *Thérèse est-elle une victime ? coupable ?* - Écrit argumentatif (vous êtes au choix l'avocat de

Thérèse / Laurent / Mme Raquin)

Évaluation sommative

AP : Réécritures du journal

Travail personnel (maison)

La seconde séquence portant sur cet OE débutera par une séance autour de la question de « l'effet personnage ». Ainsi les élèves seront-ils invités à lire un extrait de *V. Jouve* (à l'origine du concept) et un article de Sciences humaines et répondront à quelques questions de compréhension (définition de *l'effet personnage*, *empathie sèche / humide*, mais devront illustrer ces notions par leurs expériences de lecteurs (dont celle du roman de Zola) et expliquer comment fonctionne, chez eux ce phénomène d'identification / distanciation.

F. Guillard – Interlignes n°54

## Annexe 2 : exemple d'écrits d'élèves

Mardi 3 Janvier 1871*Cher Journal,*

Je m'appelle Thérèse, je suis la fille d'une femme africaine et d'un capitaine français. A l'âge de 2 ans mon père m'a amenée chez sa sœur, Madame Raquin, en France pour qu'elle s'occupe de moi parce que ma mère est morte. C'est elle qui m'a élevée. J'ai grandi avec mon cousin qui est fragile et toujours malade. Aujourd'hui avec Camille qui est aussi mon mari, ma tante et notre chat François, nous venons de quitter Vernon pour vivre à Paris. Déménager à Paris c'était une idée de Camille, je suis bien obligée de suivre. En entrant dans la mercerie où nous vivons désormais j'ai eu des frissons, elle est sale, humide, c'est un trou à rat. Le passage du Pont neuf qui se débute par la rue Mazarine et se finit par la rue de Seine est sombre, étroit et glauque.

Depuis que nous sommes arrivés Camille n'a prononcé aucun mot, il est tout le temps d'accord avec Mme Raquin. Je passe toutes mes journées dans la boutique avec ma tante, c'est comme si j'étais en prison. Ma nouvelle vie à Paris est triste, je subis.

Mardi 12 février 1871*Cher Journal,*

Maintenant, tous les Jendis nous faisons une soirée avec des amis de ma tante, il y a Michaad, Grivet, Olivier et sa femme Suzanne. Cela m'ennuie donc je ne reste pas toujours jusqu'à la fin.

Mais hier, en rentrant du travail Camille a amené un ancien ami d'enfance. Il s'appelle Laurent. Je n'avais jamais vu un homme de cette carrure là, Laurent est grand, fort, il a une chevelure noire, des lèvres rouges, un cou puissant. Je l'ai regardé toute la soirée.

Je ne sais pas pourquoi je n'ai que lui en tête, il n'est pas attirant, mais il a une chose en lui que je n'arrive pas à expliquer. C'est tout le contraire de ce pauvre Camille. Comment un homme comme ça a pu être ami avec Camille ?

Jeudi 10 avril 1871*Cher Journal,*

Cela fait plusieurs mois que je n'ai pas écrit mais depuis la dernière fois il s'est passé beaucoup de choses. Laurent et moi on est amants. On se voit en cachette bien sûr. Il est l'opposé de Camille, avec lui je vis. Mais combien de temps cela va durer ? Comment garder ce secret ?

Jeudi 10 mai 1871*Cher Journal,*

Voilà déjà un mois que Camille est mort. Je ne sais pas ce que je ressens, d'un côté j'ai pitié mais de l'autre je suis heureuse car on va se marier avec Laurent et on pourra montrer notre amour devant tout le monde sans nous cacher comme avant et peut être surmonter nos terreurs nocturnes car chaque nuit, je suis effrayée par un bruit qui me semble être le fantôme de Camille.

Un jour, je n'ai presque pas fermé l'œil de la nuit car je pensais avoir vu Camille et je l'ai vu ! J'ai vu son corps long tout bleu à cause du manque d'oxygène. Je pouvais entendre le souffle lent de sa respiration. La peur avait envahi mon corps j'étais tétanisée, mes membres restaient bloqués le long de mon corps comme

Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

*si quelque chose me retenait puis j'ai vu le rayon du soleil traverser ma fenêtre. J'ai mis du temps avant de reprendre mes esprits.*

*Lundi 14 Mars 1871*

*Enfin ! cela fait déjà quelque mois que je suis mariée à Laurent, mais je n'arrive plus à l'aimer comme avant. Quand nos membres se touchent c'est horrible, nos baisers sont affreusement cruels ! et chaque fois que je touche son cou, je sens la morsure que Camille lui a faite. Laurent n'a pas supporté que je touche sa plaie du coup il m'a repoussée violemment, j'ai essayé de calmer sa colère mais je ne peux rien faire.*

*Mercredi 16 Mars 1871*

*Depuis la mort de mon cousin, ma tante est dans un état pitoyable. Elle ne parle plus et est devenue un cadavre à moitié vivant, du coup elle ne communique qu'avec ses yeux. Mes armoires étaient avant dans la chambre mais maintenant elles sont dans toute la maison. C'est un cauchemar ! Laurent lui est tout le temps nerveux, il est devenu violent et me bat et parfois il fait des aveux sans s'en rendre compte. Je ne peux plus le supporter ... Il me dégoûte ! Camille hante mon esprit et pour moi c'était impossible de le chasser de ma tête. Ma vie est devenue un enfer !*

## Bibliographie

AHR S., DE PERETTI I., « Analyser des textes littéraires du collège au lycée. Quelles pratiques, pour quels enjeux ? » UGA éditions, 2023, p 201-242.

HÖLZLE D., « Le sujet lecteur face aux Liaisons dangereuses à l'âge des réseaux sociaux : stratégies d'actualisation et de contextualisation. » Recherches et travaux, 2017, p 5-12.

JACQUES M., RAULET-MARCEL C., TAILHANDIER S., « Les écrits d'appropriation en question(s) », Revue Le Français aujourd'hui, n° 216, 2022, p 5-15.

JOUVE V., « L'effet personnage dans le roman », PUF, 1998, p 272.

LE GOFF F., LARRIVÉ V., « Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception », UGA éditions, 2018, p 109-122, 165-234.

SHAWKY-MILCENT B., « La lecture, ça ne sert à rien ! Usages de la littérature au lycée et partout ailleurs », PUF, 2016.



Créé par la Région Île-de-France, le **Prix littéraire des lycéens, apprentis et stagiaires de la formation professionnelle** permet chaque année à **1 200 jeunes Franciliens** (de seconde, première ou terminale, générales ou professionnelles) d'aller à la rencontre de la littérature contemporaine et de ses auteurs.

# Faire écrire pour apprivoiser la poésie

L'enseignement de la poésie à des élèves de lycée professionnel se révèle souvent une gageure, car le genre poétique suscite des réticences de la part de ces élèves dont les représentations oscillent entre vision figée et techniciste d'un côté (la poésie appartient au passé, elle est écrite en vers, on y repère surtout des métaphores ou des assonances...) et souvenirs de récitations laborieuses de l'autre. Ces représentations peuvent altérer ou compromettre une approche vivante de ce genre, susceptible de mieux le faire comprendre et pourquoi pas aimer. On peut alors se demander comment travailler des œuvres dans le cadre d'une lecture qui ne soit pas essentiellement « littéraire » et comment faire entrer les élèves en poésie.

## Oser faire d'un élève un poète

Afin surmonter cet obstacle, nous avons fait le pari d'oser faire écrire les élèves et pour cela d'accueillir dans nos classes des poétesses pour nous accompagner.

En quoi cette démarche d'enseignement de la littérature modifie-t-elle le rapport au genre poétique ?

Nous faisons l'hypothèse que la pratique des ateliers d'écriture poétique accompagnée par un « professionnel » de la poésie, un poète donc, favorise l'entrée dans le genre en ce qu'elle démystifie à la fois la figure du poète, dont l'existence s'incarne dans le présent de la classe et pas seulement dans les pages d'un livre, mais aussi la poésie elle-même qui apparaît alors à même de témoigner de soi, de son temps, du monde. L'écriture poétique suscite aussi des questionnements sur les usages de la langue (procédés d'écriture) permettant de travailler et d'enrichir la dimension interprétative des œuvres.

## Faire construire des savoirs littéraires

Nous faisons aussi l'hypothèse que la pratique d'ateliers d'écriture poétique favorise l'entrée dans le genre et la compréhension de ses spécificités, qu'elle met aussi les élèves à l'épreuve du processus de création artistique. De même la découverte d'un univers de femmes poètes, avec leur imaginaire, leur manière d'écrire est source de perspectives et d'enrichissement pour les élèves.

Nous présenterons deux expériences : l'une menée avec des élèves de CAP, l'autre en première professionnelle<sup>131</sup>.

Nous montrerons que cette démarche peut aussi être menée auprès de professeurs en formation.

## Créer pour comprendre : démarche de projet poétique en CAP, écrire dans le cadre du projet

Les ateliers d'écriture poétique ont été menés en 2022-2023 dans le cadre du prix « Écrire le travail, écrire les métiers » dont le thème était « Rêver le travail » avec une classe de première année CAP de la filière Peintre applicateur de revêtements. J'ai sollicité une poétesse, Séverine Daucourt, avec laquelle j'avais déjà travaillé l'année précédente, pour animer ces ateliers qui se sont déroulés sur trois séances de deux heures.

---

<sup>131</sup> La classe de CAP est celle d'Emmanuelle Sapin au lycée Viollet-le-Duc à Villiers-Saint-Frédéric (78), la classe de baccalauréat professionnel est celle de Nathalie Germinal au lycée Jean Monnet de Juvisy-sur-Orge (91).

## Les activités d'atelier

Le premier atelier a été consacré à une écriture par caviardage. Après un rappel sur l'origine de ce terme et de cette pratique de censure<sup>132</sup>, Séverine a distribué des textes très divers mais sans dimension poétique. Les élèves ont dû caviarder un maximum de texte pour n'en laisser apparaître que six extraits qu'ils devaient ensuite assembler pour former un court poème (annexe 1). Les élèves se sont adonnés avec grand plaisir à ce jeu de suppression et de dissimulation destiné à faire apparaître comme « par magie » un texte poétique. Pour des élèves souvent en délicatesse avec l'expression écrite, disposer ainsi d'un matériau de départ dont la manipulation est réduite à un geste simple de raturage s'est avéré très libérateur. Ils ont ainsi pu comprendre que la poésie pouvait naître de presque rien, d'une simple association de mots ou de morceaux de phrases au départ sans lien apparent entre eux, dont l'objectif n'était pas nécessairement de faire sens comme on l'entend habituellement en classe, c'est-à-dire d'accéder immédiatement au sens, mais peut-être de surprendre, d'interpeller, de s'adresser autrement à l'intelligence et aux émotions. Grâce à l'immense liberté qu'offre ce procédé, les élèves ont pu découvrir que l'écriture poétique ne relevait pas d'un pur exercice formel mais qu'elle naissait au contraire d'un rapport sensible, presque physique avec la langue. Enfin, et ce n'est pas le moindre de leurs bénéfices pour l'étude ultérieure des textes en classe et l'évaluation des travaux d'écriture, ces opérations de caviardage, de manipulation matérielle de la langue ont, par un effet immédiatement démystificateur, modifié le regard que les élèves portent sur la littérature : d'une approche craintive voire défiante, les élèves sont passés à un accueil favorable des œuvres lues en classe, condition minimale pour les comprendre et se les approprier.

## Une étape supplémentaire dans la création

À la suite de ce premier atelier, j'ai souhaité poursuivre le travail d'écriture en sollicitant toujours la créativité des élèves mais en réduisant l'étayage et en leur permettant cette fois-ci de s'exprimer avec leurs propres mots.

En amont de ce second atelier, les élèves ont été invités à revenir au thème du prix « Rêver le travail ». Chacun devait y associer de manière spontanée des mots, des expressions faisant état de ses émotions, ses pensées, ses interrogations. Ce travail préparatoire a fait émerger chez tous les élèves une contradiction : rêve et travail leur semblaient des termes antagonistes. C'est à partir de cette tension, que nous avons jugée très féconde parce qu'elle était de nature à déplacer leurs représentations sur le travail, que nous avons engagé les élèves dans une seconde production.

Sur la base d'un de ses poèmes, Séverine Daucourt leur a proposé d'écrire « à la manière de ». L'anaphore « J'aurais pu être » constituait un point d'ancrage dans la langue rassurant et en même temps un point de départ à partir duquel s'ouvre l'imagination des élèves.

## Littérature et enseignement professionnel

Les ateliers d'écriture se sont tenus dans le cadre de l'enseignement en co-intervention avec la professeure de peinture, à proximité du plateau technique. Ce choix s'est avéré pertinent car la référence au métier a pu s'incarner dans cet espace et nourrir l'imaginaire des élèves. Les élèves ont éprouvé un réel plaisir à débrider leur imagination et à verser dans l'absurde, le décalé, voire une forme de contestation. Chaque élève a ensuite lu son texte devant les autres. La lecture à voix haute délimite un périmètre d'écoute au sein duquel les écrits ainsi mis en voix ouvrent un chemin d'accès vers la sensibilité de celui qui a écrit. Par ailleurs, ce temps de partage respectueux de tous les écrits valorise les efforts de chacun.

Les différentes productions des élèves ont été ensuite rassemblées dans un texte collectif (annexe 2).

Je souhaitais enfin, en libérant l'imagination des élèves, leur signifier que la poésie leur était aussi destinée, qu'ils la méritaient, que ces ateliers d'écriture poétique facilitaient aussi la lecture des poèmes extraits du recueil de Thomas Vinau *C'est un beau jour pour ne pas mourir* (Éditions Le Castor astral, 2019) que nous étudions dans le même temps en cours de français. Offrir aux élèves l'opportunité de manipuler la langue, de

<sup>132</sup> Le terme caviardage fait référence à une pratique de censure née sous le tsar Nicolas II, consistant à noircir les passages interdits d'un texte. Cette pratique sera courante en Union soviétique.

déconstruire la syntaxe, de prendre plaisir à jouer avec les mots, de s'affranchir un temps des normes d'écriture scolaire, les a encouragés à porter un regard moins dévalorisant et moins distant sur la poésie travaillée en classe. Ce que leur créativité a suscité comme images, associations d'idées et de mots entrain ainsi plus aisément en résonance avec les poèmes lus en classe. L'objet poème leur paraissait ainsi moins étranger puisqu'ils étaient capables d'en produire.

## La poésie en mouvement et en image dans une classe de première professionnelle ARCU (Accueil-relation clients et usagers)

Un des objets d'étude de la classe de première « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire », permet de développer la créativité et l'imagination poétique des élèves. La partie « finalités et enjeux » propose de « lire et étudier des poèmes et de s'interroger sur le processus artistique ». Le programme insiste sur le caractère « de transfiguration de la réalité ». Ainsi doit-on amener les élèves à « à découvrir le plaisir qui peut naître du maniement des mots, à exprimer des sensations et des émotions<sup>133</sup> ». Le programme invite également à « interroger et analyser le processus créatif en recourant aux témoignages des poètes ». Mais également en reliant la poésie aux autres arts. Enfin, la dimension de la lecture est présente à travers des propositions de « mises en voix des textes pour des enregistrements personnels », « mises en images fixes ou animées sous formes d'illustrations », « d'écriture de textes personnels en amont ou en aval de la lecture ».

### L'entrée dans la séquence « Imaginaire poétique »

Pour faciliter l'entrée dans la séquence intitulée « Imaginaire poétique » et déconstruire les représentations des élèves sur le genre, j'ai noté les termes qu'ils assignaient au genre poésie sous forme d'une carte mentale notée au tableau. Pour élargir ces représentations et pour leur donner une autre image de la poésie, j'ai projeté un extrait du film « *Le cercle des poètes disparus* »<sup>134</sup>. Le personnage principal de ce film, un professeur de littérature, tourne le dos aux méthodes traditionnelles et développe chez ses élèves le goût de la création et de la liberté. Dans ce passage, le professeur dit que ce qui caractérise la poésie n'est pas un exercice de comptage des vers mais qu'elle doit être ressentie, comme faisant écho à une volonté de changer leur manière de percevoir ce genre littéraire. Quand j'ai questionné les élèves sur l'intérêt de visionner ce passage et le lien avec la séquence, ils ont compris que nous allions aborder autrement la lecture des œuvres poétiques en allant au-delà de l'étude des figures de style, de la métrique. Nous avons ensuite, à partir d'un groupement de textes poétiques contemporains sur l'Afrique (*Sagesse et Abandon* de Diop, *Je suis la dernière figure de l'homme* de Nimrod), effectué différentes activités : lectures à partir du ressenti des élèves, rappel de quelques procédés d'écriture caractéristiques du genre, oralisation d'un poème. J'ai rappelé quelques procédés d'écriture caractéristiques du genre poétique et proposé une fiche d'aide sur les figures de style. Nous avons aussi travaillé l'oralisation d'un poème à partir d'une grille d'évaluation de l'oral (sur les intonations, le respect de la ponctuation ...).

Le choix de l'ouverture sur la poésie contemporaine a été fait pour créer une proximité avec les élèves, montrer comment on peut raconter un pays, le quotidien de manière poétique.

<sup>133</sup> Voir programme Éducol, 2019.

<sup>134</sup> Le film *Le cercle des poètes disparus* de Peter WEIR, sorti en 1989, relate le bouleversement dans une école de garçons dû à l'arrivée d'un jeune professeur de littérature, M. Keating qui souhaite transmettre de manière sensible la poésie. Il veut faire réfléchir différemment ses élèves, les sensibiliser à l'esprit critique et à l'écoute de leur cœur, réfutant un apprentissage sans âme de la poésie. Ce professeur les encourage à refuser l'ordre établi alors qu'eux-mêmes sont destinés à une carrière toute tracée en conformité avec leurs familles aisées.

## De la lecture à la rencontre avec la poétesse

Cette séquence précède l'étude d'une œuvre intégrale poétique de Cécile Coulon, *Les Ronces* (Castor Astral, 2018). L'idée est de « réconcilier » les élèves avec la poésie en organisant une rencontre avec la poétesse Milène Tournier et en participant à des ateliers d'écriture avec elle. Nous avons écouté des vidéos de poèmes<sup>135</sup> et lu sa biographie sur le site de sa maison d'édition.

Un travail de lecture de l'œuvre intégrale autour du recueil « *Je t'aime comme* » m'a semblé adéquat. Il est en effet construit à partir d'une anaphore et de comparaisons plus ou moins réalistes, associations d'idées, de lieux parfois étranges autour de cette anaphore. Il a facilité le travail sur les connotations et les figures de style à travers l'étude et l'écoute de certains textes sur une heure de cours. En effet, cette lecture analytique a été enrichie par le visionnage des vidéos de l'autrice et des associations textes/images qu'elle avait créées. De même, l'écoute et la lecture par l'autrice elle-même de ses poèmes-vidéos, sa langue, son rythme, ont été un appui pour rentrer dans l'œuvre et comprendre sa mise en mots du quotidien.

La pratique de ces ateliers rend la poésie vivante et permet de réinvestir cette réflexion dans l'analyse des poèmes d'un recueil. Elle fait écho aux prescriptions du programme de 1<sup>ère</sup> sur la dimension personnelle et de mise en scène du texte produit par les élèves.

À la fin de l'exercice, la poétesse a lu de manière anonyme l'écrit en lien avec l'image. En mettant le ton, marquant les arrêts sur leurs phrases ou strophes. Elle a insisté sur l'importance de la ponctuation, des silences, des juxtapositions des mots qui créent de l'étrangeté, de la poésie. Ce temps de lecture favorise l'explicitation sur l'oralisation importante de la lecture dans le cadre poétique. Sa mise en voix a donné à voir autrement les productions écrites des élèves (annexe 3).

Les élèves ont apprécié d'avoir le retour d'une poétesse et sur la foi d'un questionnaire de fin de séquence, ont pour certains revu leur rapport à la poésie.

## Former à l'enseignement de la littérature par la pratique de l'écriture poétique.

### Objectifs de l'atelier de pratique et rencontre d'une artiste

Nous avons expérimenté cette approche de la poésie par la pratique avec un groupe d'enseignants (PLP LHG) dans le cadre de la formation continue. Cette formation s'est déroulée à la maison de la poésie (MDP) en présence d'une poétesse, Milène Tournier et d'une slameuse, Lisette Lombé. Ce choix fait ainsi écho aux prescriptions du programme demandant de fréquenter des lieux culturels et de rencontrer des artistes.

### Une formation obligatoire post rendez-vous de carrière

La formation « Faire écrire et dire de la poésie à partir de l'étude d'une œuvre intégrale » s'est adressée aux enseignants parvenus au 6<sup>ème</sup> échelon d'ancienneté à l'issue du rendez-vous de carrière correspondant à ce moment de leur parcours professionnel. Elle s'inscrit dans un parcours de formation élaboré par l'Académie de Versailles. En effet, le corps d'inspection en lettres-histoire a souhaité que les enseignants puissent bénéficier d'une formation spécifiquement consacrée à la poésie. Elle vise explicitement une approche disciplinaire en proposant de travailler un genre littéraire en particulier, la poésie en lien avec les programmes officiels. Celle-ci est en effet abordée en classe de première dans l'objet d'étude « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire », en classe de CAP dans l'objet d'étude « Rêver, imaginer, créer » et en 3<sup>ème</sup> Prépa-métiers dans le thème « Visions poétiques du monde » (Bulletin officiel n°30 du 26-7-2018).

Les programmes de français au LP stipulent clairement que la créativité des élèves, qui prennent appui sur des activités d'expression et de réflexion, doit être encouragée afin de susciter leur engagement et, qu'interrogeant ainsi le processus de création et l'univers d'un créateur, ils renforcent leurs compétences interprétatives. Il s'agit de leur faire découvrir « *le plaisir qui peut naître du maniement des mots et à éprouver leur capacité à décrire librement des situations, à formuler des rêves, à exprimer des sentiments et des sensations* ». Les travaux sur la didactique de la poésie montrent en

<sup>135</sup> Chaîne Youtube, Milène TOURNIER : <https://www.youtube.com/c/MileneTournier>: vidéos- poèmes.

effet que le passage par l'écriture constitue un détour fécond vers la compréhension et l'interprétation. Travailler l'œuvre intégrale au LP constitue une difficulté pour les élèves puisqu'elle les contraint à s'appropriier des écrits longs souvent éloignés de leurs appétences culturelles. Les enseignants de lettres-histoire se trouvent souvent démunis voire découragés face à ces réticences.

### Premier atelier d'écriture poétique

Lors de la formation, les ateliers d'écriture poétique se sont déroulés sur deux journées. Une poétesse y était à chaque fois invitée, Milène Tournier puis Lisette Lombé (notes biographiques et œuvres). Milène Tournier a distribué des images (photographies, dessins...) qu'elle avait choisies pour leur pouvoir évocateur. Chaque stagiaire a dû en choisir une ou deux à partir desquelles il a été encouragé à écrire, peu importait la forme : poème – versifié ou non – prose... À l'issue du temps imparti, chacun lisait sa production à haute voix. Milène s'est autorisé des commentaires, toujours encourageants et bienveillants, puis a remercié chaleureusement chaque participant. Plusieurs exercices d'écriture à partir de contraintes ont ainsi pu être expérimentés et partagés par les collègues. Nous avons clos ce premier temps par l'observation de travaux d'élèves issus d'ateliers similaires menés par Milène Tournier lors de sa venue dans les établissements scolaires et par la lecture ou l'écoute de quelques *verbatim* d'élèves expliquant de quelle(s) manière(s) l'écriture poétique les avait aidés à mieux entrer dans les textes étudiés par la suite.

L'objectif de ce premier atelier d'écriture, dont la méthodologie a été très clairement explicitée par Milène Tournier, était de faire découvrir cette démarche aux collègues présents, et d'écouter ce que les élèves avaient à en dire pour initier la réflexion sur leurs pratiques pédagogiques.

### Deuxième atelier

Lors de la seconde journée à la Maison de la Poésie à Paris, c'est la poétesse et slameuse Lisette Lombé qui a conduit l'atelier. Elle a ouvert la séance par le récit de son itinéraire de poète, de slameuse et de femme, levant simultanément le voile sur une partie de sa vie personnelle et les émotions associées. Elle a raconté sa rencontre avec le slam, ses codes, ses règles, la liberté « sous contrainte ». Cette poésie déclamée en public lui a permis de se dire, de dire ses colères, ses émotions, ses engagements. Puis elle a suggéré aux stagiaires d'écrire à leur tour en évoquant leur vécu à partir de consignes telles que : « vous commencerez chaque phrase par une anaphore ». Ensuite, Lisette Lombé a proposé une lecture chorale des différentes phrases en demandant de garder la même intensité de lecture pour faire travailler le rythme, le placement de la voix, le positionnement du corps. Cette expérience de mise en voix de la lecture permet à la fois de donner de nouvelles pistes, mais aussi de faire vivre la poésie en classe.

### Slamer et exprimer son intériorité en formation pour réfléchir à ses gestes professionnels

L'objectif de cette deuxième journée a prolongé le travail et la réflexion entamés quelques semaines en amont : il s'est agi de poursuivre l'exploration des pistes pédagogiques susceptibles de rendre plus efficace l'enseignement de la poésie en entrant dans le genre par l'expression poétique (écrite et orale). Ce second atelier a néanmoins différé du premier mené par Milène Tournier parce qu'il s'est davantage adressé à la personne des enseignants et par ce déplacement les a obligés à regarder la poésie autrement et donc à la travailler autrement. En effet, concevoir un enseignement de la poésie sur la base d'une identification des émotions, et de l'expression d'une sensibilité, implique d'accorder un statut spécifique au lecteur, au sujet lecteur comme Annie Rouxel<sup>136</sup> l'a défini en didactique de la littérature. Dans son ouvrage *La littérature en péril* (2007), Tzvetan Todorov pointe les dérives technicistes de l'enseignement de la littérature qui transfèrent la lecture en un exercice formel sans aucune place pour les enjeux personnels et conduisent ainsi à un assèchement voire à une perte de sens. Pour éviter ces dérives, Annie Rouxel élabore une approche des textes littéraires, une « didactique de l'implication », qui ménage et valorise la

<sup>136</sup> ROUXEL A., LANGLADE G., « *Lecture subjective et enseignement de la littérature* », Presses universitaires de Rennes, 2005.

relation subjective du lecteur au texte. C'est autant le texte qui « fait » le lecteur que le lecteur qui « fait » le texte.

Néanmoins, il faut également être prêt et anticiper la possibilité d'émotions négatives, très intimes, qui peuvent surgir lors de ces exercices pourtant encadrés. Le partage de la lecture, le travail sur la respiration ont été intéressants pour souligner auprès des collègues les points de vigilance à avoir lors de ce type d'atelier de pratique. De plus, l'atelier proposait des pistes à adapter aux projets des collègues pour entrer de manière différente dans l'étude de ce genre littéraire. Cela a permis d'insister sur les gestes professionnels (étayage ou déclencheur d'écriture, supports pédagogiques, grille pour favoriser la lecture) qui permettent de lever les blocages de certains élèves lors de la production d'écrits.

L'atelier d'écriture créative génère à la fois une activité productive (transformation du monde) et une activité constructive (transformation de soi). Il concourt à l'émancipation du sujet qui y participe, l'interprétation de la consigne ouvrant un espace de liberté qui permet de nourrir un autre rapport à soi et au monde. Il invite les formés à produire du sens pour eux-mêmes, à envisager la poésie comme une part de soi vers le monde et réciproquement avant de le constituer en savoirs savants, qu'ils détiennent déjà de toute façon mais dont ils ne savent pas toujours quoi faire.

Il était important pour nous en tant que formatrices de faire expérimenter aux collègues cette pratique et de leur donner envie de la transférer en classe. L'alternance entre pratique et analyse de consignes, de propositions testées avec différents niveaux, a facilité l'approche plus didactique et la réflexion sur le genre poétique donné en amont ou en aval de l'atelier.

Nous avons ensuite ménagé un temps réflexif autour des possibilités d'exploitation pédagogique des ateliers, des horizons qu'ils ouvraient pour renforcer les compétences d'écriture et de lecture des élèves, mais aussi de leurs limites. Certains collègues ont pointé le risque de « dérapage émotionnel » provoqué par l'écriture et le rôle de l'enseignant : celui-ci doit être en effet capable de fournir un cadre pédagogique suffisamment pensé afin d'éviter que l'exercice déstabilise les élèves en déclenchant des émotions dont ils ne sauraient pas quoi faire. Ils en ont conclu que ces ateliers d'écriture devaient être animés par des professionnels comme les poétesses rencontrées pendant ces deux journées de formation.

Enfin, la visite et l'échange avec la chargée des publics de la Maison de la Poésie avaient pour objectif de montrer aux collègues stagiaires comment tirer parti des ressources associées à un lieu (interviews de poètes, lectures autour d'œuvres contemporaines...) mais aussi de les guider dans la mise en place de futurs partenariats.

## Pour conclure

Finalement, ces expériences de pratique en classe renforcent les compétences d'écriture, en désacralisant la langue et en encourageant les élèves à se l'approprier comme un matériau malléable dont ils peuvent disposer à leur guise. Mais ces exercices d'écriture ludiques ouvrent aussi sur une autre expérience littéraire : s'adonner soi-même à l'écriture créative permet de saisir le fonctionnement d'un texte en interrogeant la spécificité du langage poétique, et d'accéder ensuite plus aisément à l'interprétation. Par ailleurs, l'investissement émotionnel suscité modifie le regard porté sur le genre poétique vécu ainsi de « l'intérieur » et non plus seulement comme un objet d'étude mis à distance par les normes d'étude scolaires.

Du côté de la formation, l'expérience de l'écriture en atelier semble avoir permis aux formés d'opérer un déplacement professionnel. C'est-à-dire à partir d'une proposition pédagogique testée en formation, de se demander ce qu'écrire signifiait pour eux-mêmes et aussi pour leurs élèves et de percevoir en quoi les ateliers d'écriture façonnent un autre rapport au genre poétique et alimentent la dynamique d'appropriation des textes étudiés ensuite ou en même temps.

*Nathalie GERMINAL*

*Professeure et formatrice académique lettres-histoire-géographie  
Lycée Jean Monnet 91 Juvisy, académie de Versailles*

*Emmanuelle SAPIN*

*Professeure et formatrice académique lettres-histoire-géographie  
Lycée Viollet-le-Duc 78 Villiers-Saint-Frédéric, académie de Versailles*

### Annexe 1

Texte caviardé, Sadio, élève de première CAP

*interlignes*

travail de temps, l'énergie du temps, le voyage de l'esprit, l'écrit dans l'espace.  
L'écoulement implacable et constant du temps. Il pensait à finir le jour avec pour seule  
liberté du jour, le flacon de dissolution, travail de nuit, code au travail en équipe.  
Après le retour de vacances le calme et la sérénité disparaissent soudainement.  
Au bureau la cacophonie règne. Tout le monde parle en même temps, chacun veut s'exprimer.  
Il ne pensait pas en parler.  
il ne pensait qu'à tout lâcher à nouveau.  
Sa vie devenait mécanique.  
Il se sentait fatigué.  
Le travail rend libre ?  
Il se sentait seul, abandonné.

Il ne voulait pas en parler. Il ne pensait qu'à tout lâcher à nouveau. Sa vie devenait mécanique. Il se sentait fatigué. Le travail rend libre ? Il se sentait seul, abandonné.

## Annexe 2 : poème sur « Rêver le travail »

Lycée Viollet-le-Duc, Classe de CAP 1PAR

### J'aurais pu être

J'aurais pu être...

Pourquoi pas footballeur ?

Parce que c'est fatigant.

Pourquoi pas astronaute ? Je serais resté toujours en apesanteur.

Pourquoi pas menuisier ?

Parce que je ne me voyais pas couper du bois.

Pourquoi pas architecte ?

Parce que ce que j'aime dessiner, c'est des personnages et des arbres.

Pourquoi pas vendeur d'argent ?

Parce que je n'en trouve pas.

Pourquoi pas le wingsuit ? J'aurais exprimé ma folie.

(...)

J'aurais pu être...

Pourquoi pas décorateur artistique ?

Parce que j'avais choisi d'être en sérigraphie industrielle mais ils ne m'ont pas pris, c'était complet, alors...

... pourquoi pas peinture et revêtement ?

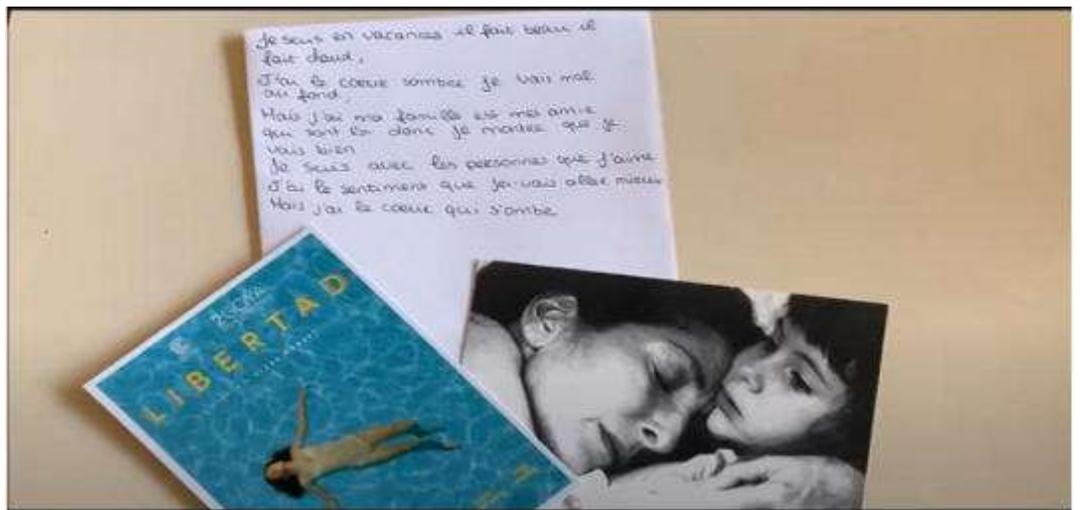
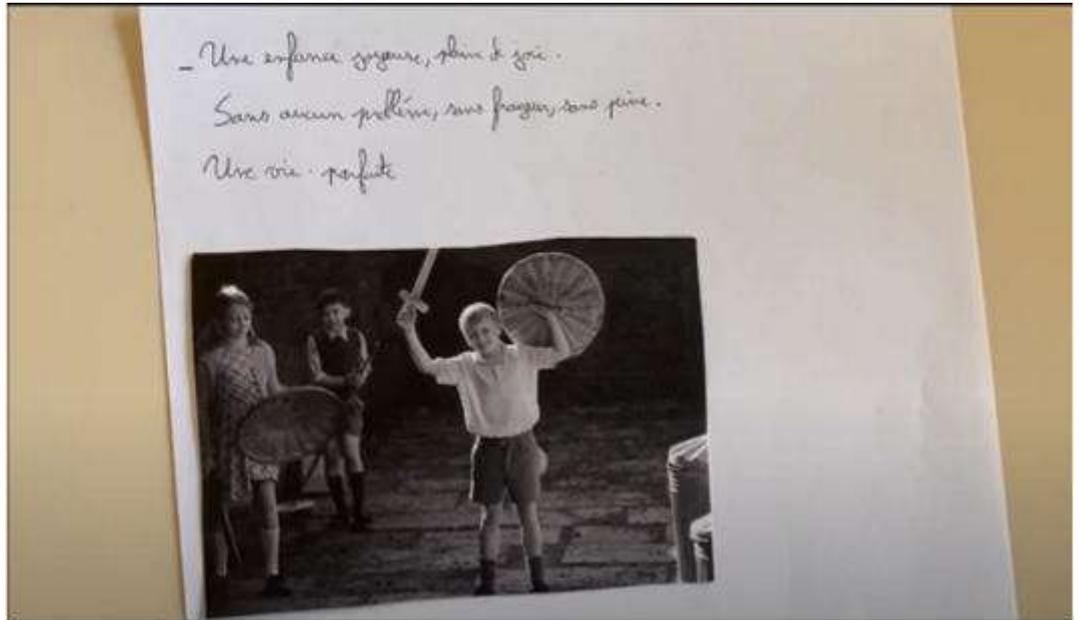
Dans le mot revêtement, il y a de quoi écrire le mot rêve.

Peinture et revêtement : j'ai choisi.

Et j'ai aimé.

### Annexe 3 : poésie et images

Les images ont été proposées par la poétesse Milène Tournier et les textes réalisés par des élèves de première en sept minutes.



# Être sujet lecteur : « prendre plaisir à lire une œuvre littéraire »

Quand on aborde la lecture en classe, les premières réactions des élèves ne sont pas très enthousiastes. Et quand on annonce le titre de l'œuvre, les questions sont souvent les mêmes : « le livre, il fait combien de pages ? », « y'a un film dessus ? ». Ces réactions, de plus en plus fréquentes ces dernières années, me questionnent : l'investissement aléatoire des élèves et la difficulté d'enrôler l'ensemble de la classe ont abouti à une remise en cause de la conception et de l'organisation de mes séances de lecture d'œuvre longue.

Quels supports trouver pour donner envie de lire ? Comment faire varier les modalités de lecture pour maintenir leur attention, leur engagement ? Comment rendre compte d'une lecture autrement que sous forme d'une fiche ou d'un questionnaire ? Comment garder la trace des échanges autour des textes, des émotions qu'ils font naître ? La littérature contemporaine facilite-t-elle l'appropriation de la lecture par les élèves ?

Ces interrogations multiples m'ont amenée à regarder du côté de la recherche en didactique de la lecture. Elle m'a fait découvrir la notion de sujet lecteur et l'intérêt de faire émerger la sensibilité des élèves. J'ai essayé de trouver des modalités moins « conventionnelles » pour lire et faire lire en classe et j'ai tenté de choisir des supports appartenant à la littérature contemporaine. C'est ce dont je rendrai compte dans cet article et je présenterai aussi une démarche de projet pour responsabiliser et motiver les élèves.

## Faire émerger le « sujet lecteur » en classe

### La notion de « sujet lecteur »

Annie Rouxel et Gérard Langlade, ont développé au cours des années 2000 la notion de « sujet lecteur »<sup>137</sup> dans la lignée des travaux de Michel de Certeau et de certains psychanalystes (Bellemin-Noël notamment) : l'élève cesse d'être passif face aux propositions de l'enseignant et devient un acteur dans l'acte de lire.

En 2007, *Le Français aujourd'hui* lui consacre un numéro : « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? » (n° 157, juin 2007).<sup>138</sup> Il s'agit désormais de faire émerger les opinions, les sentiments, les questionnements des élèves pour les faire discuter, pour qu'ils aient envie de connaître la suite du récit, des aventures, qu'ils aient envie de suivre les personnages dans leurs itinéraires romanesques et se laissent aussi interroger par les personnages.

### Des dispositifs pour motiver les élèves

Pour lutter contre l'absence de motivation et les stratégies d'évitement de lecture chez les élèves, j'ai décidé de tester différents dispositifs ludiques : il s'agissait tout à la fois de donner envie de lire et de garder trace de la lecture.

Je suis allée chercher du côté des réseaux sociaux : sur le site Babelio par exemple qui est un site de partage de chroniques en ligne auxquelles les élèves ont pu réagir et publier leurs avis. *Booktube/booktook* sont des plateformes sur lesquelles des livres

<sup>137</sup> ROUXEL Annie, LANGLADE Gérard, « *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature* ». Actes du colloque Sujets lecteurs et enseignement de la littérature. Rennes, janvier 2004. Université Rennes 2 et IUFM de Bretagne, 2004.

<sup>138</sup> Intervention d'Anne VIBERT, IGÉSR, en séminaire national (mars 2011). L'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche est un service interministériel qui exerce des missions d'inspection, de contrôle, d'audit, d'enquête, d'évaluation, de conseil, d'appui et des missions de coopération internationale.

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

sont commentés. Les élèves devaient concevoir un court texte (titre / auteur / résumé personnel / ce qui a été aimé ou pas et pourquoi) en respectant les contraintes du format de ces plateformes. Les échanges et les préconisations de lecture entre pairs sur ces réseaux sociaux ont donné envie de lire aux élèves, familiers de ces « *hashtags* » (mots clés) conseillant des choix de lecture.

Des vidéos *Booktubes*<sup>139</sup>, d'abord publiées sur des blogs puis sur *Instagram* et aujourd'hui *Booktok*<sup>140</sup> donnent des exemples de rédaction de « coups de cœur » pouvant motiver et aider la lecture de l'œuvre intégrale.

À partir d'un rapide résumé du livre et de leurs impressions de lecture, les élèves devaient réaliser une vidéo d'une minute : ils pouvaient par exemple rédiger un « coup de cœur » comme on en trouve sur les tables des librairies, ajouter une réflexion sur une image qui représenterait bien le livre, prendre une photo pour mettre en valeur l'ouvrage et donner envie de le lire comme lors du projet Folio (annexe 2).

Dans ce parcours à la bibliothèque, le fait de faire manipuler l'objet livre, de chercher la bonne image pour le mettre en valeur, de regarder sa première et quatrième de couverture pour connaître son sujet, devenait plus ludique. Cette activité de lancement devait susciter l'envie de lire la suite d'un livre, devait faire naître une envie de lecture. Elle devait aussi éviter le flot de remarques négatives sur cet « ambitieux » projet de lire plusieurs livres. L'expression d'un « coup de cœur » sur le livre faisait par ailleurs travailler l'expression d'un jugement critique et le lexique des sentiments ou de l'opinion.

## Exemple de consignes :

*Pour les coups de cœur : indiquez le nom de l'auteur, le titre du roman, le genre du récit : ex. roman sentimental, roman à suspense, manga, roman policier, roman par lettres ...*

*Parler de l'histoire en général sans dire la fin et d'un ou de plusieurs personnages.*

*Dire ce que vous avez aimé ou évoquer les difficultés rencontrées si vous n'avez pas eu un coup de cœur.*

Cette activité d'écriture était l'occasion de travailler le résumé, le choix des adjectifs pour qualifier une lecture, le choix et l'introduction des exemples, des citations ou encore de choisir quels éléments mettre en avant sur l'histoire, le cadre, l'époque, les personnages sans « divulguer » la suite pour reprendre le terme québécois. Fallait-il conclure sur une interrogation, faire un résumé classique, ne pas mettre de citation, ajouter ou pas une image ? Choisir une de ces présentations permettait aux élèves de s'interroger sur les différentes interprétations de l'œuvre, de mémoriser des passages et, finalement d'exprimer leurs sentiments vis-à-vis du texte ou des personnages.

Le choix de cette procédure créative est fait pour mettre en valeur l'interprétation de l'élève.

De même, pour faciliter la lecture, on peut leur faire imaginer la description d'un paysage, d'un lieu évoqué dans l'œuvre étudiée : décrire le lieu où se déroule *L'île des esclaves* de Marivaux par exemple (voir annexe 3). Ils peuvent aussi noter les grandes étapes de l'histoire sous la forme d'un plan de métro (annexe 4) avec le nom des stations qui symbolisent les idées principales de la pièce. Ces différentes modalités sont là pour aider à la compréhension globale de l'œuvre et à l'analyse des caractéristiques des personnages principaux. Leur caractère éloigné d'un questionnaire classique suscite la curiosité. Et la nécessité de relire précisément le texte pour répondre à la consigne évitait la possibilité de tricher, en particulier avec les œuvres patrimoniales dont on trouve facilement des résumés sur internet.

L'entrée en littérature, qui suppose de lire une œuvre en totalité, de comprendre les

<sup>139</sup> Un *booktube* peut reposer sur divers sujets : lectures préférées, conseils littéraires, derniers achats de livres, etc.

<sup>140</sup> *BookTok* est simplement une sous-communauté de TikTok, composée de comptes dédiés aux livres et à la lecture, et il est donc très facile d'y accéder.

motivations d'un personnage, son évolution, est souvent compliquée pour un élève. C'est pourquoi il est nécessaire de l'accompagner dans cette entreprise.

### Le « sujet lecteur » et les programmes de 2019

La notion de sujet lecteur et la nécessité de varier les modalités de lecture<sup>141</sup> sont inscrites dans les programmes de 2019.

En didactique du français, la lecture conçue comme activité (Picard, 1989) amène à faire recenser des traces, des indices de la lecture par le sujet lecteur qui les reporte dans « un carnet de lecture ». Dans le cadre des programmes de 2019, on souhaite faire des élèves des lecteurs critiques et compétents : « *l'apprentissage de l'interprétation évite les questionnaires fermés pour habituer les élèves à formuler des hypothèses de lecture à partir de leurs premières impressions et à les corriger par un retour sur le texte.* »<sup>142</sup>

Mais comment trouver des dispositifs engageants pour atteindre cet objectif ? Comment utiliser les remarques faites à la suite de la lecture pour construire un savoir raisonné sur l'œuvre ? L'utilisation de la littérature contemporaine peut-elle être un moyen efficace pour enrôler les élèves ?

### Faire lire avec la littérature contemporaine, pourquoi ?

La littérature contemporaine permet de découvrir une manière de voir le monde. Par ailleurs on peut évoquer des auteurs vivants, susceptibles de faire l'objet d'articles dans la presse culturelle ou d'interviews lors d'émissions comme *La Grande Librairie*. Enfin cela permet d'éviter la tentation d'aller chercher une analyse clé en main sur internet ou dans un ouvrage d'analyse...

### Exemples de littérature contemporaine étudiée avec les élèves

J'ai testé différentes catégories d'œuvres jeunesse avec les élèves de CAP comme *Autobiographie d'une Courgette* de Gilles Paris<sup>143</sup> ou *Ma vie en noir et blanc* de Delphine Bertholon. Puis, des œuvres de littérature adulte comme *Un hiver avec Baudelaire* de Harold Cobert, *Par amour* de Valérie Tong Cuong, *Avant que les ombres s'effacent* de Louis-Philippe Dalembert.

Voici deux exemples récemment testés : l'un dans le cadre de l'objet d'étude de première *Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques avec Belle Amie* d'Harold Cobert<sup>144</sup>, et l'autre en co-intervention avec l'œuvre *Cabine Commune* de Delphine Bertholon en classe de 2<sup>de</sup> MRC (métiers de la relation client).

La littérature contemporaine peut faire écho aux pratiques quotidiennes des élèves, sur les réseaux sociaux par exemple (Fraisie, 2011), et ainsi les impliquer davantage dans la lecture.

L'utilisation du livre audio peut aider les élèves en difficulté à lire une œuvre en intégralité. Mais lorsque le roman n'a pas de version audio, il est possible de réaliser soi-même un enregistrement, chapitre par chapitre, comme j'ai pu le faire. Je déposais alors ces enregistrements dans le casier numérique des élèves qui me le demandaient. Pour les élèves qui avaient besoin de subvocaliser leur lecture, le fait d'écouter le roman, a grandement facilité l'étude et les échanges sur la compréhension et dans le cadre de débats interprétatifs sur le personnage de *Bel Ami*<sup>145</sup>.

Pour vérifier que les élèves avaient compris l'itinéraire du personnage et faciliter l'analyse du personnage ou de ses motivations, j'ai simulé un procès à travers un jeu de rôle. Lors d'un procès sur ses malversations, les élèves avaient le choix entre être l'avocat de l'accusation ou le défenseur de *Bel Ami*. Ils devaient faire référence au livre contemporain d'Harold Cobert qui avait décidé d'imaginer la suite de *Bel Ami*, après son mariage avec Suzanne et lorsque, nommé député, il est pris dans un scandale financier (Annexe 5).

<sup>141</sup> Intervention d'Anne VIBERT, IGÉSR, en séminaire national (mars 2011).

<sup>142</sup> C'est la définition de la « lecture méthodique » puis de la « lecture analytique » présentées dans l'article de F. BOLLENGIER, F. GIROD, L. SEILLIER-RAVENEL.

<sup>143</sup> C'est l'histoire de *Courgette*, un petit garçon, qui à neuf ans tue accidentellement sa mère et se retrouve dans une maison d'accueil. À travers le regard optimiste de son jeune héros, Gilles Paris restitue le monde de l'enfance dans un récit aussi drôle que poignant.

<sup>144</sup> COBERT Harold « *Belle Amie* », éditions Les escales, 2019 et en Pocket, 2020.

<sup>145</sup> Harold COBERT a fait le pari audacieux d'imaginer la suite de *Bel-Ami* de Guy de Maupassant publié en 1885.

Pour mieux faire comprendre le mécanisme de création littéraire j'ai invité l'auteur Harold Cobert. Celui-ci a expliqué sa volonté de rendre hommage à Maupassant, en gardant un phrasé, un rythme proche de l'œuvre originale, ce qui a facilité les questions sur les caractéristiques, les valeurs du personnage et le travail de bilan autour du réquisitoire ou de la plaidoirie.

La rédaction de ces écrits a permis une vraie appropriation de la lecture par les élèves en créant des liens entre la lecture et l'expression de leur jugement.

### Travailler le texte littéraire à partir des réactions des élèves

En sociologie de la lecture, Martine Burgos (1992)<sup>146</sup> s'est intéressée à l'élève en tant que sujet réel, « *sujet lisant* » qui entre en dialogue avec l'œuvre et construit des ponts entre son propre monde et celui du texte. Partant d'une expérience au sein d'un lycée professionnel, Burgos montre l'intérêt d'une lecture qui s'appuie sur « *une expérience vivante, diversifiée, problématisante des œuvres* » (p. 58). En d'autres termes, une lecture qui mobilise les facultés émotives des élèves en même temps que leurs facultés cognitives, et favorise un investissement personnel et intense. En ce sens, le choix d'un corpus pouvant susciter l'intérêt et la curiosité des élèves soutient des formes d'engagement subjectif – psychoaffectif, éthique, etc. – dans la lecture. Ainsi, par l'implication du lecteur réel et de ses valeurs propres, l'interprétation de l'œuvre se voit elle-même enrichie. Cette question de la subjectivité du lecteur, abordée en didactique de la littérature dès 2004 (Rouxel & Langlade) reste encore au cœur des débats. En contexte scolaire, il s'agit donc de travailler le texte littéraire à partir des réactions de l'élève, portant sur : le plaisir à élaborer des scénarios imaginaires, les liens avec son système de valeurs, le puisement dans ses représentations du réel – réinvesties dans la compréhension de l'intrigue – l'accès à son iconographie personnelle et l'expression de ses affects face aux constructions textuelles ou stylistiques de l'œuvre.<sup>147</sup>

De même, utiliser la lecture à voix haute pour des passages de l'œuvre *Cabine commune* – qui a une forme presque théâtrale – a facilité le travail sur l'oralisation. Ce travail sur la mise en voix devant l'auteur pour *Cabine commune* ouvre un autre chemin vers la lecture, entendue comme compréhension fine et sensible des textes littéraires (Dias-Chiaruttini, 2021). Dans la lignée des travaux de Catherine Tauveron (1999) sur les liens entre interprétation et compréhension, l'entrée dans le texte littéraire par la mise en voix propose de questionner cette dialectique.

### La démarche de projet pour responsabiliser et motiver

La question de la démarche pédagogique s'est aussi posée : dans quel contexte faire lire pour donner sens ? Mettre en place un jury pour responsabiliser la lecture des élèves ? Mettre en place des échanges entre classes autour d'une même lecture ? Favoriser une rencontre avec un auteur en fin de lecture pour donner davantage de chair à l'œuvre et comprendre les ressorts de la création ?

Cette démarche de projet a été expérimentée à travers différentes actions et lors d'événements : la quinzaine de la librairie, le *Prix littéraire des lycéens, apprentis et stagiaires de la formation professionnelle*<sup>148</sup>, puis dans le cadre d'une résidence d'écrivain avec l'auteur Harold Cobert et aussi grâce à une rencontre organisée en co-intervention avec les élèves métiers de la vente autour du récit de Delphine Bertholon *Cabine Commune*.

### L'exemple du prix Folio du Lycée

Un contexte de jury littéraire, par exemple avec le prix Folio du lycée ou le prix Hors Concours avec la rédaction de coups de cœur numériques sur Babelio, donne un cadre plus solennel à la lecture.

Le fait de voter, d'échanger entre pairs sur les romans ou d'essayer de convaincre l'autre que son roman mérite de gagner, suscite un engagement des élèves parfois très

<sup>146</sup> BURGOS Martine, « *Ces lecteurs sont-ils des lecteurs ?* », bulletin des bibliothèques de France (BBF), 37(1), 16-23, 1992.

<sup>147</sup> MITROVIC Violeta, « *L'« extime » aujourd'hui : expérimentation didactique de récits de soi contemporains* », *Tréma* [en ligne], 59 | 2023, mis en ligne le 10 mai 2023, consulté le 25 janvier 2024. Voir : <http://journals.openedition.org/trema/8126>

<sup>148</sup> Le Prix littéraire des lycéens, apprentis et stagiaires de la formation professionnelle est un programme d'éducation artistique et culturelle de la Région Île-de-France mis en œuvre dans les lycées franciliens. Chaque année, il implique 1200 élèves dans la découverte d'auteurs contemporains.

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

fort quand ils se prennent de passion pour un personnage comme celui de Ziz dans *Les cendres de Marbella*, récit ultra réaliste qui se déroule dans une cité, avec un personnage qui a la volonté de mener une vie plus honnête et meilleure. Ce livre, par son côté parfois amoral, trop familier, n'a pas laissé indifférents les élèves et les a fait débattre. Dans le cadre de ce prix, les élèves ont lu d'abord une cinquantaine d'extraits puis se sont mis d'accord sur cinq extraits qui leur donnaient envie de lire la suite. Après la lecture des cinq ouvrages, ils ont voté individuellement pour celui qu'ils préféreraient. De plus lors de cette édition, ils devaient également rédiger un coup de cœur numérique sur la plateforme de partage de lecture Babelio<sup>149</sup>. Savoir qu'ils allaient être lus représentait un challenge pour eux et les a mis un peu sous « pression ». Pour le prix de la Région Île-de-France des lycéens et des apprentis, des consignes sur un carnet de lecture avaient été données pour représenter un voyage littéraire autour de ces livres :

**Consignes : Voyage littéraire : Carnet de lecture de :**

Dans un cahier, marque la date de début de la lecture, le nom du livre et n'hésite pas à noter tes impressions de lecture :  
c'est-à-dire :

- des mots liés aux sensations de lecture,
- les phrases préférées,
- les difficultés parfois de lecture,
- les surprises, les moments préférés de l'histoire,
- les nouveaux mots que tu découvres.
- Dans le carnet il y aura aussi un zoom sur un ou plusieurs personnages aimés ou détestés, un passage marquant.
- Tu peux aussi faire un coup de cœur en résumant les points forts du livre ; si tu ne l'as pas aimé, les limites, les difficultés, les raisons qui font que tu n'as pas apprécié.
- Est-ce que le livre fait écho à la société, à tes préoccupations ou pas ?

**Consignes pour la forme de ton carnet**

Tu peux illustrer aussi ton ressenti, avec des dessins, des collages, une chanson qui iront bien avec le livre ou le passage lu. N'hésite pas à être original, c'est ton carnet !

Bonne lecture et bon voyage littéraire

Mme Germinal

Ps : Comme tout voyage, il est parfois agréable de s'arrêter. Selon les lectures parfois éprouvantes, l'essentiel est de ne pas se décourager et d'essayer, d'arriver à trouver au cours de l'année un livre, un genre ou des idées qui vous intéresseront.

**Les outils numériques et la lecture**

Voici une autre modalité pour surprendre les élèves et les motiver à lire : un *speed booking* dans le but de présenter un ouvrage lu à une autre classe. Ce dispositif doit susciter l'envie de lire en cinq minutes. Par groupe les élèves devaient présenter à une classe d'un autre niveau trois livres d'une sélection faite par le professeur. Ici l'exercice de synthèse s'accompagne de l'échange entre élèves, de questions et d'un travail sur l'argumentation pour convaincre.

**L'utilisation du numérique facilite-t-elle vraiment la lecture ?**

Selon Perrin-Doucey et Acerra (2017), les outils numériques s'implémentent dans toutes les sphères de l'enseignement du français, via les logiciels de traitement de texte (Plane, 1996), les diaporamas (Cahen, 2017), les plateformes d'écriture collaborative et

<sup>149</sup> Site Babelio: <https://www.babelio.com/>

sociale, les forums, blogues (Moinard, 2017) et réseaux sociaux (Rannou & Le Baut, 2017 ; Crête-D'Avignon, Dezutter & Larose, 2014).

Voici la catégorisation du numérique en enseignement de la littérature de Brunel (2021) en trois formes :

- Le numérique comme outil, dans son aspect technique. Selon l'objectif de l'enseignant, il choisira des supports, des médias qui permettront une adaptation des modalités d'enseignement. Par exemple, former les élèves « aux spécificités technologiques », à la manipulation d'un livre numérique, ou d'une application qui « soutient la mise en œuvre didactique » (p. 27).

- Le numérique comme ressource didactique, qui influence plus particulièrement les postures de réception et de production des élèves. Par exemple, utiliser les réseaux sociaux pour parler d'une œuvre littéraire.

- Le numérique comme contenu. L'œuvre numérique constitue un nouvel objet scolaire, dont il convient de s'emparer comme un objet à part entière.<sup>150</sup>

### Visualiser le parcours d'un personnage avec le numérique

En classe de CAP lors de l'étude d'*Un hiver avec Baudelaire*, pour visualiser le parcours d'un personnage dans Paris, ici un SDF, et garder trace de la lecture de manière collective, nous avons utilisé *Google Maps*. Cet outil a permis de comprendre ses déambulations et de visualiser la ville. Avec ma collègue documentaliste nous avons demandé aux élèves de reprendre les différents chapitres et nous donner les indications de lieu, si importantes pour comprendre le parcours du personnage. La lecture complète de cette œuvre composée de chapitres courts a facilité aussi la lecture relais en classe – une heure par semaine était consacrée uniquement à cette lecture. À la fin, la rencontre avec l'auteur a représenté l'élément moteur pour ces élèves qui n'avaient jamais rencontré d'écrivain. Forcément, pour eux les auteurs étaient tous vieux ou morts ! Et de toutes façons les élèves étaient persuadés que personne ne souhaiterait les rencontrer...

Ce projet de lecture a vraiment modifié l'ambiance de classe, la perception du français, celle de l'objet-livre chez des élèves qui n'en ont pas beaucoup chez eux ... Et la lecture orale par le professeur, puis par les élèves, a apaisé l'atmosphère de la classe.

### Pour conclure

Aujourd'hui, grâce aux nouveaux outils numériques comme *Booktok*, *Twitch* ou encore les fan-fictions, les possibilités sont multiples pour susciter l'envie de lire et pour développer les goûts littéraires. Le choix d'œuvres relevant de la littérature adolescente peut aussi être une solution pour réconcilier les élèves et favoriser les échanges avec le professeur mais aussi entre les élèves eux-mêmes. Enfin, la rencontre avec l'auteur permet d'avoir un discours différent sur la lecture, d'entendre une mise en voix, d'appréhender différemment le texte. La créativité, la liberté dans le choix des analyses, de leurs mises en forme, permettent de combler les blancs du texte, d'avancer ensemble dans sa compréhension et de susciter le débat ou l'échange en classe. Même si les propositions de cet article ne sont pas des solutions « magiques », elles ont à chaque fois produit de jolies surprises et ont laissé de beaux souvenirs de lecture aux élèves.

Nathalie GERMINAL

Professeure lettres-histoire-géographie et formatrice académique  
Lycée des métiers Jean Monnet Juvisy-sur-Orge  
Académie de Versailles

<sup>150</sup> DUMONT Marie et DE LIÈVRE Bruno, « Intégrer le numérique dans la discipline du français : exemples raisonnés de pratiques enseignantes », *Tréma* [En ligne], 59 | 2023, mis en ligne le 10 mai 2023, consulté le 25 janvier 2024. Voir : <http://journals.openedition.org/trema/8201> ; et : <https://doi.org/10.4000/trema.820>

**Annexe 1 : extraits d'avis d'élèves à propos de l'histoire.  
Coup de cœur sur les cendres de Marbella**

« J'ai beaucoup aimé ce livre car l'histoire principale m'a beaucoup intéressé. L'auteur utilise un vocabulaire familier ce qui va bien avec le thème de l'histoire. Le personnage principal (Ziz) joue un rôle très important à son âge. Ce livre est à la fois drôle, violent et à la fois comique et mouvementé. Quand j'ai commencé à lire ce livre, je suis direct rentré dedans, je lisais sans m'arrêter et j'étais content. L'intérêt du livre est de faire réfléchir, il procure des émotions et on peut comprendre que l'auteur veut témoigner de ce genre d'activité. »

« Ce livre est à lire de toute urgence. »

« Je trouve que ce livre est très différent des livres que j'ai l'habitude de lire. L'auteur écrit à la première personne avec un langage familier et assez vulgaire. Je trouve cela original car le langage colle avec l'histoire. Mis à part le fait que j'ai eu du mal à comprendre quelques mots, l'ensemble est plutôt pas mal. Je pense que l'auteur a voulu nous prendre un peu par les sentiments car c'est une histoire réaliste, violente et triste. C'est un livre qui m'a fait réfléchir sur ma vie, et sur la vie elle-même. J'attribue la note de 4 sur 5. »

« Je recommande ce livre pour ceux qui aiment les aventures et les histoires vraies, inspirées du quotidien. »

**Annexe 2 : photos prises lors du prix Folio des lycéens**

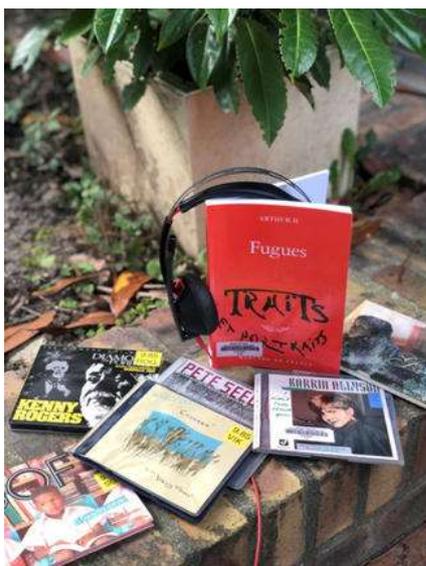


Photo prise par des élèves pour illustrer la thématique musicale du roman *Fugues* d'Arthur H à la médiathèque (classe de 2<sup>e</sup> MDC Métiers du cuir).



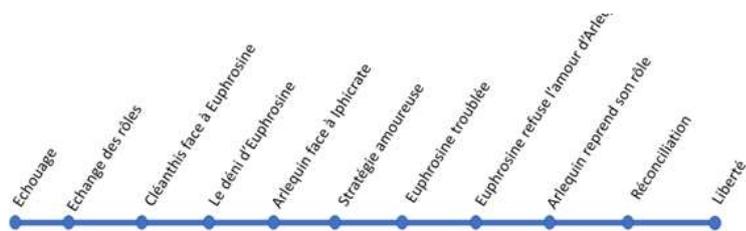
Photo sur l'idée de regard, de disparition qui fait écho à celle du personnage principal dans le roman *La dernière fois que j'ai vu Adèle* d'Astrid Éliard.

Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

Annexe 3 : dessins pour illustrer l'imaginaire autour de *L'île des esclaves*



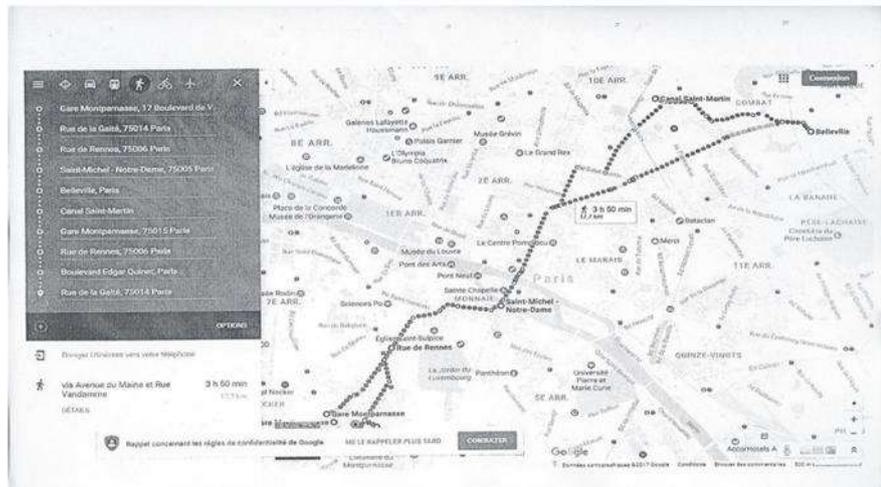
Dessin d'une élève et collage d'un autre pour illustrer l'imaginaire autour de *L'île des esclaves*



Plan de métro pour résumer les étapes de la pièce et représentation de l'île pour un élève

Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

## Annexe 4 : itinéraire collectif sur les déplacements du personnage dans Paris



Dans *Un hiver avec Baudelaire* d'Harold Cobert, Paris est le décor de l'histoire, cet itinéraire permet de comprendre le cheminement du personnage SDF (classe de première année de CAP).

Annexe 5 : extrait de *Bel Ami* pris dans un scandale financier, suite imaginée par Harold Cobert

Nous sommes réunis au tribunal pour l'affaire du canal du Nicaragua qui touche des milliers de Français. Et vous allez aujourd'hui juger seulement un homme, mon client, M. Georges Du Roy de Cantel condamné pour abus de confiance et escroquerie.

Mon client croyait de tout cœur en ce grand projet porté par Ferdinand de Lesseps qui aurait dû mettre en avant notre patrie, la France, sur la scène internationale. De grands hommes ont défendu ce projet. La majorité des députés de La Chambre et du Sénat ont voté l'emprunt à lots qui évitait la faillite de la Compagnie du canal interocéanique.

La réussite de ce projet est considérable et dépasse même la survie de cette entreprise. Mon client défendait avant tout l'honneur de la France et pensait à l'influence économique, stratégique et commerciale de ce canal. Ce projet était selon lui une œuvre noble.

Son entourage lui a menti. M. Clément, alors Ministre de l'intérieur, ne lui a pas fourni toutes les informations sur les difficultés financières de la Compagnie. Ce monsieur lui a même présenté un certain Siegfried De Latour qui s'est montré très persuasif envers mon client. Certes, il lui a proposé une somme d'argent importante dans le but de le manipuler comme une marionnette. Il lui a également proposé des informations pour devenir ministre des Finances en échange de ce vote. Mon client ne voyait pas de corruption dans ce contrat car c'est un homme ambitieux et bienveillant. Un tel homme ne peut pas ruiner des milliers de petits épargnants. C'est un homme bon, charitable, compatissant, généreux, humain, magnanime.

Il a aidé sa femme à défendre le droit des femmes en organisant une vente de charité dont les bénéfices ont été reversés aux victimes de la banqueroute du canal. C'est un homme qui s'oppose à la montée de l'antisémitisme dans notre pays. Il a aussi voté un crédit de 2 millions pour nourrir les plus démunis ainsi que la transformation de plusieurs lieux publics en asile de nuit chauffés et dotés de couchettes.

Comment critiquait un homme qui a de l'ambition ? Au contraire, c'est un exemple de réussite. Son parcours n'a pas été simple. Il est fils de paysan et de cafetier normand. Il a travaillé comme petit employé aux Chemins de fer. Il a gravi les échelons en travaillant durement. Il a été courtisé par l'élite de notre pays. Toutes ces marques d'intérêt et d'amitié qu'on lui témoignait lui ont fait progressivement perdre pied. C'est à ce moment qu'il a perdu son enfant, moment terrible qui l'a beaucoup affecté.

Pour conclure, nous savons tous pertinemment que tous nos élus, hommes politiques reçoivent des pots de vin pour certains marchés publics ou privés. Tout le monde le fait, tout le monde touche des gratifications. Mais mon client, lui, pensait que la somme reçue par M. Siegfried de Latour provenait directement d'industriels qui s'en mettaient plein les poches sur le dos des travailleurs sans rogner sur ce qui doit rentrer dans les caisses de l'Etat. Donc non, mon client n'a spolié ni le pays ni les honnêtes gens.

# Abréger et illustrer la littérature : trahison ? Outil pédagogique ?

« Je suis pour – aucune illustration, tout ce qu'évoque un livre devant se passer dans l'esprit du lecteur : mais, si vous remplacez la photographie, que n'allez-vous droit au cinématographe, dont le déroulement remplacera, images et texte, maint volume, avantageusement. »

Stéphane Mallarmé, 1898.

Offrir la Littérature à de « petits lecteurs » en lycée professionnel, un pari impossible ? Comment faire pour donner à lire les plus belles pages de nos écrivains ? Longueur, nombre de pages, « vieux mots », phrases « compliquées » ... Trop d'obstacles qui sont autant de puissants freins à la découverte du patrimoine littéraire.

Dans un court article d'un précédent numéro, nous avons évoqué les possibilités offertes par l'abrègement d'un texte tout en l'accompagnant d'un matériel iconographique permettant de mieux le « donner à voir », il s'agissait d'un conte de Guy de Maupassant, *Mon oncle Jules*, publié en 1883<sup>151</sup>.

Ce numéro étant consacré à la littérature au lycée professionnel, nous nous proposons de revenir sur les questions bien légitimes qui peuvent se poser lors de l'abrègement d'un texte et du choix des illustrations proposées à nos élèves.

Réaliser une version courte d'une œuvre littéraire parfois « rédigée en termes énigmatiques compris des affiliés, inintelligibles pour d'autres<sup>152</sup> » permet sans aucun doute de la rendre accessible et compréhensible à de petits lecteurs.

Ainsi, dans le cadre d'une séquence intitulée *Récits de voyage et catastrophes naturelles* destinée à des classes de première année de CAP maçons, nous avons pu exploiter cette bivalence qui nous est chère et explorer, en Lettres, la problématique<sup>153</sup> *Récits de voyage et représentations de l'autre* en y associant, en géographie, le thème des sociétés face aux risques naturels<sup>154</sup>. Les supports utilisés, la nouvelle *Arria Marcella*, sous-titrée *Souvenir de Pompéi*<sup>155</sup> de Théophile Gautier et des documents qui concernaient les volcans du Vésuve et de la Montagne Pelée, autorisaient le voyage dans l'espace, de la baie de Naples aux Antilles, mais aussi dans le temps, du règne de Titus au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, « un brusque saut de dix-neuf siècles en arrière ». Par ailleurs, le déroulement de la séquence permettait de rencontrer deux situations correspondant au contrôle en cours de formation : la situation d'écriture longue pour le français et la constitution d'un dossier pour l'oral de géographie.

Les aspects de la bivalence et du CCF ne sont pas le sujet de cet article, par ailleurs les deux thèmes du programme actuel de géographie dans les classes préparant au CAP ne permettent plus l'association de ces deux supports. Vouloir étudier l'exemple de Naples et la contrainte volcanique dans « Espaces urbains : acteurs et enjeux » n'est pas possible puisque le programme se limite au territoire français. Ce programme de

<sup>151</sup> Voir *Interlignes* N° 49, 2019, p 89 : [https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes\\_49.pdf](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_49.pdf)

<sup>152</sup> Extrait des premières lignes de la nouvelle de Gautier, *Le Club des Hachichins*, parue en 1846.

<sup>153</sup> Problématique se référant au programme de français en CAP, arrêté du 26 juin 2002.

<sup>154</sup> Voir la page : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article515>

<sup>155</sup> Publiée pour la première fois le 1<sup>er</sup> mars 1852.

géographie réduit drastiquement les *territoires des possibles* pour l'enseignant<sup>156</sup>... Lors de l'élaboration de cette séquence, la nouvelle *Arria Marcella*, comportant dans sa version intégrale 10 953 mots, fut d'abord ramenée à 5050 mots. Dans cette première version, 46 % du texte initial étaient donc conservés. L'année suivante, une seconde version de 3350 mots fut réalisée pour faire face aux difficultés des élèves et néanmoins conserver ce *corpus* qui permet de lire le récit d'un voyage à Pompéi et de découvrir le genre fantastique. C'est cette dernière version, que l'on peut considérer comme une réduction ultime, qui va servir de point de départ à notre réflexion. En effet, 70 % de mots en moins, cela nous semble un maximum dans une démarche d'abrégement et pourtant, à nos yeux, ce n'est ni un résumé ni une réécriture.

## Ni résumé, ni réécriture

Pour ces deux versions, nous avons suivi la même démarche en conservant la trame narrative de l'auteur afin de garder l'aspect lecture intégrale. C'est important de ne pas donner l'impression de faire lire des « extraits choisis » avec force pointillés et parenthèses qui nuisent à la fluidité du récit et à sa compréhension. De plus, l'élève lecteur n'a pas l'impression qu'on lui épargne ou cache quelque chose qu'il ne pourrait comprendre. Ce parti pris typographique évite une vision qui pourrait sembler par trop simplificatrice aux yeux des élèves. L'annexe 1 montre que notre souci est de conserver autant que faire se peut le texte original en s'appuyant au maximum sur les phrases, les mots de l'écrivain. Les seuls ajouts, visibles en rouge sur l'annexe 1, consistent en de rares petits mots de liaison représentant moins de 1 %. L'*incipit* de la nouvelle de Gautier est conservé avec les mots de l'auteur et dans leur ordre d'apparition, il ne s'agit pas d'une adaptation ou d'une transformation même si 60 % du texte a disparu.

### Version abrégée donnée aux élèves

(voir annexe 1 pour les modifications apportées en couleur)

*Trois jeunes gens, trois amis qui avaient fait ensemble le voyage d'Italie, visitaient l'année dernière le musée des Studii, à Naples, où l'on a réuni les différents objets antiques exhumés des fouilles de Pompéi et d'Herculanum.*

*Ils regardaient les mosaïques, les bronzes, les fresques détachés des murs de la ville morte, et quand l'un d'eux avait fait une rencontre curieuse, il appelait ses compagnons avec des cris de joie*

*Mais le plus jeune des trois, arrêté devant une vitrine, examinait un morceau de cendre noire, on eût dit un fragment de moule de statue, la coupe d'un sein admirable comme celui d'une statue grecque. Le moindre guide du voyageur indique, que cette lave, refroidie autour du corps d'une femme, en a gardé le contour charmant. « Allons, Octavien, dit Max, ne t'arrête pas ainsi des heures entières à chaque vitrine, ou nous allons manquer l'heure du chemin de fer, et nous ne verrons pas Pompéi aujourd'hui.*

*— Que regarde donc le camarade ? ajouta Fabio, qui s'était rapproché. Ah ! l'empreinte trouvée dans la maison d'Arrius Diomèdes. »*

*Octavien rougit faiblement, et la visite s'acheva sans autre incident, le simple récit d'une aventure bizarre et peu croyable, quoique vraie.*

*Le chemin de fer par lequel on va à Pompéi longe presque toujours la mer, au sable noirâtre qui ressemble à du charbon tamisé. »*

Les « disparitions » visent essentiellement à lever des freins à la lecture et à permettre une compréhension fluide du déroulement du récit, ici « le simple récit d'une aventure bizarre et peu croyable, quoique vraie » (phrase que nous n'avions alors pas retenue dans l'*incipit*, voir Annexe1).

Il faut garder à l'esprit que ce travail d'abrégement est à destination de « petits

<sup>156</sup> Alors que les deux thèmes du programme de géographie CAP mettent en avant les « questions environnementales », le « changement climatique » et les « objectifs du développement durable », on peut se demander comment faire l'économie des notions de géographie physique, pourtant totalement évincées des notions et mots-clés. Le milieu naturel (et ses aspects géomorphologiques, climatologiques, hydrologiques entre autres) conditionne pourtant fortement l'espace où vivent les hommes.

lecteurs » alors que la nouvelle de Gautier est destinée à des « lecteurs savants » qui vont apprécier en connaisseurs les allusions à un passage d'*Hamlet*, aux *Odes* d'Horace ou au *Faust* de Goethe.

Cependant effacer tout ce qui peut ralentir la dynamique d'un récit, ramener l'œuvre littéraire à une succession d'actions (ce à quoi est habitué, ce qu'attend peut-être l'élève-lecteur) n'interdit pas de garder les moments où le héros s'interroge, réfléchit, rêve. Passages qui sont autant de moments où le lecteur peut entrer dans la peau du personnage. Nous avons veillé, même dans la version la plus courte, à maintenir ces pauses dans le récit : « *les phrases du guide causèrent une vive émotion à Octavien – une larme en retard de deux mille ans – Octavien regrettait de ne pas s'être trouvé à Pompéi le jour de l'éruption – Octavien sentit que le sommeil ne lui viendrait pas – Octavien crut voir – se demanda s'il dormait tout debout et marchait dans un rêve...* »

Les passages « non retenus » ne nous semblent pas indispensables au récit de l'aventure que va vivre Octavien, il s'agit le plus souvent de digressions, d'allusions littéraires et de descriptions qui obligeraient à préciser un vocabulaire rare et parfois oublié. En effet, aujourd'hui peu de gens utiliseraient « *luter le bondon* » pour fermer le trou d'un tonneau. Qui sait que le mot « *rubrique* » désigne dans le texte de Gautier une craie rouge pour tracer une inscription sur un mur ? Il en va de même pour de nombreux termes d'origine gréco-latine qui parsèment le texte de cette nouvelle, *nymphæum*, *cubiculum*, *thymèle*, et autres détails de la vie quotidienne à Pompéi comme le *strigilaire* qui désigne l'employé des bains romains.

Néanmoins, nous avons conservé volontairement, pour le pittoresque du voyage à Pompéi, quelques « latinismes », l'expression *Cave canem*, *Ave* et le *thermopolium*, ancêtre de nos établissements de restauration rapide. Ces *res romanæ*, ces choses latines sont accompagnées d'illustrations de façon à donner à voir ce dont parle l'auteur.

### Faire des coupes, c'est faire des choix.

Il convient de signaler que nous avons délibérément écarté toute allusion à la religion lors de notre adaptation. Loin de nous l'idée d'écrire que Blanche Neige est accompagnée de sept hommes de petite taille ! Censure ? Laïcisation du texte ?

Rappelons que ce texte est destiné à des élèves de première année CAP maçons dont certains sont allophones. Est-il nécessaire de conserver les passages qui évoquent le paganisme des habitants de Pompéi ou le « Nazaréen dont les infâmes sectateurs, enduits de poix ont éclairé les jardins de Néron » ? Voici quelques exemples d'extraits délibérément « oubliés » : dans la bouche d'Arria : « *Arrius, grâce, mon père, ne m'accablez pas, au nom de cette religion morose qui ne fut jamais la mienne : moi je crois à nos anciens dieux qui aimaient la vie, la jeunesse, la beauté, le plaisir* ». Dans la bouche d'Arrius : « *Tais-toi impie, ne me parle pas de tes dieux qui sont des démons, retourne dans les limbes du paganisme. (À Octavien) Jeune chrétien, abandonne cette larve* ».

Quelques lignes plus loin, ce seront « *les premières volées de la Salutation angélique d'une cloche lointaine* » qui accompagneront le « *soupir d'agonie* » d'Arria.

Cet aspect du texte n'aurait fait que complexifier la compréhension des élèves. Est-il nécessaire de lire et commenter les paroles, les actes d'Arria et de son père à l'aune des préceptes de la Bible, du Coran, de la Torah ou de la Grande Famille de l'Olympe ? La disparition du mystique n'enlève rien au fantastique de ce qu'a vécu Octavien et, de surcroît, n'altère en rien le déroulement du récit.

L'abrègement repose donc sur le fait de conserver au maximum « un texte qui raconte » afin de ne pas perdre en route des élèves pour lesquels le support à lire serait trop long ou trop complexe. Raccourcir, certes, mais aussi et surtout permettre à nos élèves d'accéder à des œuvres littéraires qui risquent l'oubli dans l'enceinte du lycée professionnel et ne pas les réserver, ce qui serait source d'inégalité, à un public scolaire « plus lettré ». Au-delà des polémiques et des tabous, abrégé n'est pas trahir la littérature mais se donner un outil permettant de faire découvrir à nos élèves des œuvres qui, autrement, leur seraient inaccessibles !

Si l'École ne propose pas, même élaguées, de faire connaître ces œuvres littéraires, qui le fera<sup>157</sup> ?

<sup>157</sup> Le « cinématographe », évoqué par Mallarmé, peut s'en emparer : en effet, de nombreux auteurs de scénarios de films s'inspirent directement d'œuvres littéraires françaises ou étrangères.

## Illustrer ? Pourquoi ? Comment ?

**Pour *Mon oncle Jules***<sup>158</sup>, le matériel iconographique utilisé<sup>159</sup> associait un tableau de Claude Monet, *Terrasse à Sainte-Adresse*, montrant « *les grands navires qui revenaient de pays inconnus et lointains* », deux affiches, celle des chemins de fer de l'Ouest et celle des huîtres de la caisse Simon ainsi qu'une carte postale ancienne de l'arrivée du bateau de Granville à Jersey.



Claude Monet (1840–1926)  
Terrasse à Sainte-Adresse, 1867  
(Source : Wikipédia)

Ces différents supports recouvrent des domaines variés, la peinture, le dessin et la photographie. Le livre, le texte littéraire et l'acte de lire unissent les arts, le texte est tantôt peinture ou sculpture, tantôt photographie ou musique. Pour reprendre un mot d'un article de ce numéro d'*Interlignes*, le texte et l'image se font écho, ils « correspondent ». Ce sont ces « *correspondances* » qui, pour le professeur, constituent un levier pour faire lire et voir, pour élargir l'horizon culturel de nos élèves, fixer dans la mémoire de l'élève *des mots et des images*<sup>160</sup>.

Ces images ont pour but d'appuyer la compréhension de la lecture, le texte est lu et/ou entendu lors de la lecture par le professeur, mais il est aussi vu. L'image va faire des allers et retours avec le texte. Le premier réflexe de l'élève va être de regarder les images pour se faire une idée, ce qui l'obligera à une relecture pour vérifier ou éventuellement corriger sa première impression.

N'en déplaise à Mallarmé, l'illustration permet à l'élève « petit lecteur » d'entrer dans le texte. Le texte et l'image, ou, pour reprendre un slogan connu, le *poïds des mots* et le *choc des photos* vont lui permettre d'alimenter « *son esprit* », de se faire son propre « cinématographe » !<sup>161</sup>

Nous possédons là un excellent outil pour faire entrer en lecture des élèves peu lecteurs, avec les images, il est plus évident que le texte « raconte une histoire ». Tout comme l'abrègement, l'illustration devient stratégie pour capter le lecteur.

**La nouvelle de Théophile Gautier** En annexe 2, nous vous proposons une photographie des ruines de Pompéi datée des années 1880 accompagnée d'un passage de la nouvelle de Théophile Gautier. Selon les classes ou les niveaux, il est possible de proposer aux élèves de chercher le « passage du texte qui accompagne » ou de choisir une image correspondant à un passage de l'œuvre littéraire dans un *corpus* iconographique qui leur est proposé. Aujourd'hui, une rapide recherche sur internet permet de gagner du temps dans ce type d'activité, il n'est plus nécessaire de dépouiller quantité de livres ou autres revues à la recherche d'une image qui fera naître des *correspondances*.

Lire le texte, mais aussi lire les images est une activité à part entière. Nous vivons dans un monde où l'image est omniprésente, nos élèves doivent savoir les analyser, les décoder. Cette activité toute simple en apparence est en fait très complexe quand on doit « lire » et interpréter une image. Là encore, nous devons donner à nos élèves des stratégies de « lecture », que ce soit l'illustration d'un texte littéraire, la lecture d'un tableau ou d'un document iconographique lors d'une séance d'histoire ou de géographie. Il nous faut les initier à la grammaire de l'image, aiguïser leur regard et confronter leur vision à celle des autres !

Les deux illustrations choisies pour l'*incipit* d'*Arria Marcella* ont en arrière-plan le

<sup>158</sup> Guy de MAUPASSANT, « *Mon oncle Jules* » nouvelle parue le 7 août 1883 dans le journal Le Gaulois

<sup>159</sup> Voir INTERLIGNES N°49, 2019, p. 90 : [https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes\\_49.pdf](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_49.pdf)

<sup>160</sup> Nos anciens collègues et lecteurs se souviendront peut-être du titre d'une collection de manuels « *Des mots et des images* », LASSEUR et TALON, aux éditions Foucher (1981) à destination des classes de CAP en 3 années.

<sup>161</sup> Pour en savoir plus sur le contexte dans lequel Mallarmé a écrit les lignes mises en exergue : <https://www.cairn.info/revue-romantisme-2019-2-page-21.htm>

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

Vésuve, une photo prise dans les années 2000, « *le volcan, d'humeur débonnaire ce jour-là, fumait tranquillement sa pipe* » et une gravure ancienne (1870) représentant l'éruption de l'an 79. Les élèves ont bien identifié les similitudes entre les deux images, le profil de la montagne et le forum. L'image qui illustre devient renfort pour la compréhension du texte mais aussi appui pour les prochaines séances de géographie où étaient étudiés les phénomènes volcaniques.

Entre ces deux images, nous retrouvons « *un brusque saut de dix-neuf siècles en arrière* ». La juxtaposition des images favorise la mise en relation texte et image.



*Le Vésuve vu du Forum.*  
Photo ©Benoist Sebire, 2003



*L'éruption du Vésuve,*  
gravure 1870  
<https://mediterranees.net/ind>

### Et pour conclure :

Abréger et illustrer une œuvre littéraire est et reste, sans conteste, un outil stratégique indispensable pour faire découvrir la littérature patrimoniale aux élèves de lycée professionnel et, plus généralement, aux jeunes lecteurs contemporains. Dans la séquence qui a été présentée, l'adaptation a consisté à réécrire le texte initial (et intégral) en supprimant certains passages, en opérant certaines coupes sans toucher au reste du texte. Cette opération, qui est l'une des trois formes de l'adaptation avec la reformulation et le maintien de « certains éléments de permanence, totale ou partielle, dans l'énoncé<sup>162</sup> », est bien sûr à manier avec mesure et réflexion. Elle peut se faire avec des œuvres libres de droits. En outre, elle ne doit pas retirer des éléments essentiels à la compréhension du texte, ne pas en orienter l'interprétation ni lui faire perdre son identité, sa saveur portée notamment par l'écriture et la langue. Adapter un texte patrimonial n'est donc pas le trahir ; c'est rendre possible sa transmission pour continuer de « nourrir la mémoire des lecteurs et des auteurs » (Brigitte Louichon, 2021<sup>163</sup>), continuer d'offrir la richesse d'une œuvre patrimoniale à un lectorat renouvelé.

Pierre BRUNET

Professeur honoraire lettres histoire et géographie, académie de Versailles

Avec la participation d'Angeline JOYET

Inspectrice de l'Éducation nationale lettres histoire et géographie  
Académie de Bordeaux

<sup>162</sup> LOUICHON Brigitte, « Modalités de l'adaptation livresque d'une œuvre patrimoniale », *Le français aujourd'hui*, 2021/2 (N° 213), p. 17-29. DOI : 10.3917/lfa.213.0017. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2021-2-page-17.htm> Dans son article, Brigitte Louichon met l'accent sur le fait de garder des formulations intactes même si elles ne sont plus usitées comme la fameuse réplique de la grand-mère « Tire la chevillette et la bobinette cherra » dans *Le petit Chaperon rouge*.

<sup>163</sup> *Ibid.*

## Annexe 1 : incipit de la nouvelle de Théophile Gautier

Les passages supprimés de la version 3350 mots sont ici en gris

« Trois jeunes gens, trois amis qui avaient fait ensemble le voyage d'Italie, visitaient l'année dernière le musée des Studii, à Naples, où l'on a réuni les différents objets antiques exhumés des fouilles de Pompeï et d'Herculanum.

Ils s'étaient répandus à travers les salles et regardaient les mosaïques, les bronzes, les fresques détachés des murs de la ville morte, selon que leur caprice les éparpillait, et quand l'un d'eux avait fait une rencontre curieuse, il appelait ses compagnons avec des cris de joie, au grand scandale des Anglais taciturnes et des bourgeois posés occupés à feuilleter leur livret.

Mais le plus jeune des trois, arrêté devant une vitrine, paraissait ne pas entendre les exclamations de ses camarades, absorbé qu'il était dans une contemplation profonde. Ce qu'il examinait avec tant d'attention, c'était un morceau de cendre noire coagulée portant une empreinte creuse : on eût dit un fragment de moule de statue, brisé par la fonte ; l'œil exercé d'un artiste y eût aisément reconnu la coupe d'un sein admirable et d'un flanc aussi pur de style que **comme** celui d'une statue grecque. L'on sait, et **Le** moindre guide du voyageur vous l'indique, que cette lave, refroidie autour du corps d'une femme, en a gardé le contour charmant. Grâce au caprice de l'éruption qui a détruit quatre villes, cette noble forme, tombée en poussière depuis deux mille ans bientôt, est parvenue jusqu'à nous ; la rondeur d'une gorge a traversé les siècles lorsque tant d'empires disparus n'ont pas laissé de trace ! Ce cachet de beauté, posé par le hasard sur la scorie d'un volcan, ne s'est pas effacé.

Voyant qu'il s'obstinait dans sa contemplation, les deux amis d'Octavien revinrent vers lui, et Max, en le touchant à l'épaule, le fit tressaillir comme un homme surpris dans son secret. Évidemment Octavien n'avait entendu venir ni Max ni Fabio. « Allons, Octavien, dit Max, ne t'arrête pas ainsi des heures entières à chaque ~~arrêter~~ **vitrine**, ou nous allons manquer l'heure du chemin de fer, et nous ne verrons pas Pompéï aujourd'hui.

— Que regarde donc le camarade ? ajouta Fabio, qui s'était rapproché. Ah ! l'empreinte trouvée dans la maison d'Arrius Diomèdes. » Et il jeta sur Octavien un coup d'œil rapide et singulier.

Octavien rougit faiblement, prit le bras de Max, et la visite s'acheva sans autre incident. En sortant des Studii, les trois amis montèrent dans un corricolo et se firent mener à la station du chemin de fer. Le corricolo, avec ses grandes roues rouges, son strapontin constellé de clous de cuivre, son cheval maigre et plein de feu, harnaché comme une mule d'Espagne, courant au galop sur les larges dalles de lave, est trop connu pour qu'il soit besoin d'en faire la description ici, et d'ailleurs nous n'écrivons pas des impressions de voyage sur Naples, mais **le simple récit d'une aventure bizarre et peu croyable, quoique vraie.**

Le chemin de fer par lequel on va à Pompéï longe presque toujours la mer, dont les longues volutes d'écume viennent se dérouler sur un **au** sable noirâtre qui ressemble à du charbon tamisé. Ce rivage, en effet, est formé de coulées de lave et de cendres volcaniques, et produit, par son ton foncé, un contraste avec le bleu du ciel et le bleu de l'eau ; parmi tout cet éclat, la terre seule semble retenir l'ombre. »

En partant du texte intégral de l'incipit, sur les 554 mots du corpus initial, 212 sont conservés (version de 3350 mots), soit une diminution de 60 %. On constate que les segments retenus respectent l'ordre initial choisi par l'auteur. Les ajouts sont visibles ici en rouge, deux mots (*comme*, *au*) pour lier deux segments et un mot remplacé car plus actuel (*vitrine*). Ces ajouts représentent 0,1%. On peut alors affirmer, sans barguigner, qu'on est en présence d'un texte écrit à 100 % par Théophile Gautier. Si ce travail était refait aujourd'hui, nous l'ajusterions pour garder le passage écrit en bleu.

## Annexe 2 : texte et image pour abrégé et illustrer une œuvre littéraire

Selon les compétences des élèves, le niveau de la classe il est possible d'associer cet extrait à l'image proposée ci-dessous.

### Extrait de la nouvelle de Théophile Gautier, *Arria Marcella*, 1852.

« En devisant de la sorte, les trois amis suivaient cette voie bordée de sépulcres qui, dans nos sentiments modernes, serait une lugubre avenue pour une ville, mais qui n'offrait pas les mêmes significations tristes pour les anciens, dont les tombeaux, au lieu d'un cadavre horrible, ne contenaient qu'une pincée de cendres, idée abstraite de la mort. L'art embellissait ces dernières demeures, et, comme dit Gæthe, le païen décorait des images de la vie les sarcophages et les urnes. C'est ce qui faisait sans doute que Max et Fabio visitaient, avec une curiosité allègre et une joyeuse plénitude d'existence qu'ils n'auraient pas eues dans un cimetière chrétien, ces monuments funèbres si gaiement dorés par le soleil et qui, placés sur le bord du chemin, semblent se rattacher encore à la vie et n'inspirent aucune de ces froides répulsions, aucune de ces terreurs fantastiques que font éprouver nos sépultures lugubres. Ils s'arrêtèrent devant le tombeau de Mammia, la prêtresse publique, près duquel est poussé un arbre, un cyprès ou un peuplier ; ils s'assirent dans l'hémicycle du triclinium des repas funéraires, riant comme des héritiers ; ils lurent avec force lazzi les épitaphes de Nevoleja, de Labeon et de la famille Arria, suivis d'Octavien, qui semblait plus touché que ses insoucians compagnons du sort de ces trépassés de deux mille ans. Ils arrivèrent ainsi à la villa d'Arrius Diomèdes... »



Pompéi, rue des tombes, cliché de Michel Sigalas, circa 1880  
<https://www.delcampe.net/fr/collections/cartes-postales/italie/pompei/>

# Comment favoriser la curiosité et l'implication des élèves lors d'une étude d'œuvre longue ?

*Ce court article complète celui de Florence Guittard<sup>164</sup> dans ce numéro 54 et fait découvrir une autre démarche de lecture de l'œuvre romanesque d'Émile Zola, *Thérèse Raquin*. Paradoxalement, pour engager les élèves d'une classe de première professionnelle dans ce roman, favoriser chez eux une posture de lecture active Aurore Teyssier a fait le choix de commencer par la fin (la mort de Thérèse et Laurent) et de mener le parcours de lecture comme une enquête.*

Donner accès à la littérature, c'est offrir une chance d'élargir l'horizon, de mieux comprendre le monde et de mieux se connaître... nous en sommes convaincus et, en tant qu'enseignant c'est ce que l'on dit bien souvent aux élèves. Pour autant, notre ambition les fait rarement vibrer et ils conservent (et manifestent), malgré tout, quelques réticences face aux livres déposés sur leur table.

Partant de ce constat, je me suis demandé comment engager efficacement mes élèves de 1<sup>ère</sup> professionnelle Systèmes numériques dans la lecture d'une œuvre littéraire et comment maintenir chez eux un haut niveau d'engagement. Il me semblait en effet essentiel de trouver un moyen d'entrer dans une œuvre littéraire tout en suscitant la curiosité des élèves afin de les harponner et de leur donner envie de suivre le fil de l'histoire.

En outre, dans une lecture d'œuvre longue, les élèves peuvent se montrer passifs et s'ennuyer parce qu'ils ne comprennent pas que l'œuvre vit aussi grâce aux lecteurs, par la lecture qu'ils en font et que c'est justement cela qui est intéressant. Il me paraissait donc tout aussi essentiel de les impliquer, de les rendre acteurs de cette lecture, de les placer en sujets lecteurs. De ce fait, ma séquence sur *Thérèse Raquin* d'Émile Zola a été pensée comme une enquête policière afin de placer les élèves dans un rôle d'enquêteur.

## Lecture-enquête

### Commencer par la fin du roman

Pour qu'il y ait enquête, il fallait commencer par la fin, commencer par cette scène finale où Thérèse et Laurent, les deux amants, assassins de Camille le mari et cousin de Thérèse, décident à leur tour de s'éliminer, ne supportant plus le poids de leur crime et la déliquescence de leur amour. Lorsque les élèves découvrent l'œuvre, ils découvrent donc trois personnages : une vieille femme et deux personnages qui projettent d'assassiner l'autre avant de décider, sans échanger un mot, de se suicider ensemble.

Ne sachant rien ni des personnages, ni du contexte, ni de l'histoire, le passage peut bien sûr être difficile à comprendre. Pour lever ces difficultés, voire ces blocages, et pour les inciter à relire le texte, je ne propose aucun questionnaire ni même aucun questionnement. Je pose dans la salle de classe des objets présents dans le texte (carafe, verre, flacon, sucre, couteau, tablier avec poche) et je demande aux élèves de se préparer à mimer la scène en s'aidant de ces accessoires.

---

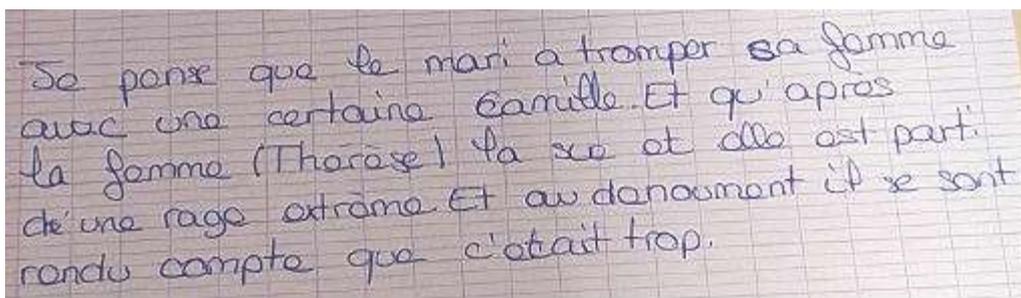
<sup>164</sup> Florence GUITTARD, « Écrire pour mieux lire : le journal de personnage » *Interlignes* 54, juin 2024

## Une activité pour approfondir la compréhension du texte

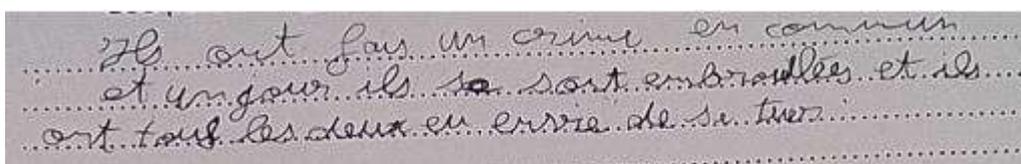
Cette activité les oblige à revenir au texte et à y entrer de manière plus active pour le comprendre plus finement et pouvoir jouer la scène : au-delà de l'usage que les personnages font des accessoires, ils doivent en effet identifier leurs gestes, leurs déplacements, mesurer l'intensité de leur regard, la tension qui les anime. Les élèves sont réunis en groupe de trois ou quatre et disposent d'un temps de préparation en autonomie (15 minutes maximum) durant lequel je circule et prête l'oreille pour entendre les questions qu'ils se posent, leurs éventuels désaccords, les discussions qui s'ensuivent... Et, ce faisant, cette activité coopérative, durant laquelle je n'interviens pas du tout, me permet d'accéder à leur compréhension du texte. Lorsque les groupes jouent la scène devant la classe (deux en général, choisis lors de mes déambulations, pour leurs différences), les interprétations permettent à l'ensemble des élèves de débattre sur le sens du passage et d'en approfondir encore la compréhension. À la suite de cette première activité, lorsque la compréhension du passage est stabilisée pour tous, les élèves rédigent leurs hypothèses de lecture sur les raisons qui ont pu conduire au crime. Je prends soin de les collecter, je les glisse dans une enveloppe, avec des airs de cérémonie, en leur annonçant que nous saurons à la fin de l'étude de l'œuvre qui avait eu la meilleure intuition. Dès cet instant, les élèves sont généralement suffisamment intrigués – soit par l'histoire, soit par l'approche proposée – pour avoir envie de connaître la suite.

## Les hypothèses des élèves enquêteurs

Voyons ce que des élèves-enquêteurs ont pu faire comme hypothèses sur ce qui s'est produit dans la cuisine de Mme Raquin et sur le rôle de chacun des personnages :



Je pense que le mari a tromper sa femme avec une certaine Camille. Et qu'après la femme (Thérèse) l'a vu et elle est parti de une rage extrême. Et au denouement il se sont rendu compte que c'était trop.



Ils ont fait un crime en commun et un jour ils se sont embrassés et ils ont tous les deux eu envie de se tuer.

## En quête de lecteurs

### Démarche et organisation des séances

Le reste de la séquence, qui compte sept séances en tout, propose de travailler et d'approfondir en classe les passages où l'on découvre la psychologie des personnages, en particulier celle de Thérèse. Elle est en effet le personnage dont on suit l'itinéraire (criminel...) dans le cadre de l'objet d'étude de première « Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques ». C'est aussi par l'intermédiaire de ces extraits que les élèves vont chercher des éléments leur permettant de confirmer ou d'infirmer leurs hypothèses de départ.

Si les élèves disposent de l'œuvre et sont invités à la lire dans son intégralité, tous les chapitres lus en autonomie (à la maison) ne font pas l'objet d'un « contrôle ». Je peux ainsi leur conseiller de lire (ou relire) tel ou tel chapitre qui enrichit l'analyse du passage que nous projetons d'étudier en classe (par exemple, lire le début du chapitre 2 à la maison pour découvrir le personnage de Camille avant d'étudier en classe le portrait de Thérèse et pouvoir confronter ces deux portraits). Lors de chaque séance en classe, le questionnement sur le ou les passage(s) à l'étude est minimaliste, c'est-à-dire qu'il s'efforce de ne pas orienter la manière d'en percevoir le sens ni de l'interpréter. La finalité de ma démarche est de confronter les élèves aux textes vrais ou bruts sans

intermédiaire de quelque nature que ce soit, ce qui ne veut pas dire sans accompagnement du professeur.

### Modalités de travail : seul ou en binôme, à l'oral et/ou à l'écrit

La quatrième séance par exemple s'intéresse aux relations de Laurent et Thérèse au début de leur histoire. À partir de deux extraits (la scène de première rencontre et la scène du premier rendez-vous), il s'agit pour les élèves de qualifier la nature de cette relation et de la justifier (attirance animale, instinctive, des personnages, relation très physique ...). Les élèves travaillent seuls ou en binômes et rendent compte de leur lecture par écrit, sur le carnet d'enquête. La mise en commun permet d'enrichir ou d'ajuster les réponses et de stabiliser certains procédés d'écriture pertinents et qui auront été identifiés par les élèves. Ou bien encore dans la cinquième séance, à partir d'un court extrait racontant le moment où les rendez-vous clandestins de Thérèse et Laurent ne sont plus possibles, il est d'abord demandé aux élèves de reformuler le problème qui se pose aux amants et d'expliquer son impact sur les personnages et sur le fil de l'histoire. Cette activité se fait à l'oral et conduit à une production écrite dont voici le sujet : « *Sous la forme d'un monologue intérieur, vous imaginerez les réflexions de Thérèse suite à cette impossibilité de continuer à voir Laurent.* » Un guidage nourrit leur écriture : « *Thérèse décrit Laurent et ce qu'il représente pour elle ; elle liste les choix qui s'offrent à elle pour poursuivre malgré tout cette relation.* » Cette compétence d'écriture amène les élèves à imaginer une suite à l'histoire, à faire vivre le personnage de leur point de vue. Elle favorise l'implication des élèves dans la lecture en les rendant actifs et facilite aussi la compréhension des extraits suivants et des choix de l'auteur.

### Conclusion

Dans le cadre de ce parcours de lecture et pour le clore, j'ai choisi d'organiser le « jugement » de Thérèse, même si sa tenue n'est pas vraisemblable puisqu'elle est morte. J'informe très tôt les élèves de cette réalisation finale où il s'agit pour eux de rédiger un réquisitoire ou un plaidoyer en fonction du rôle qui leur est attribué.

À mesure que les élèves comprennent le déroulement de l'histoire, je leur demande de faire appel à leur système de valeurs afin de se positionner et de discuter les choix de Thérèse. Ils peuvent les noter dans leur carnet d'enquête pour en garder une trace et pouvoir y retourner au moment de l'écriture. À ce moment-là, ils font aussi appel à leur mémoire pour utiliser les éléments extraits de l'œuvre qui leur permettront d'argumenter (annexe). *In fine*, les plaidoyers et les réquisitoires correspondant le mieux aux objectifs fixés sont sélectionnés pour être mis en voix, réellement interprétés, joués, en costume. Cette scène de procès participe à l'aspect de jeu de rôle de la séquence, ce qui plaît aux élèves et contribue à les maintenir actifs et investis.

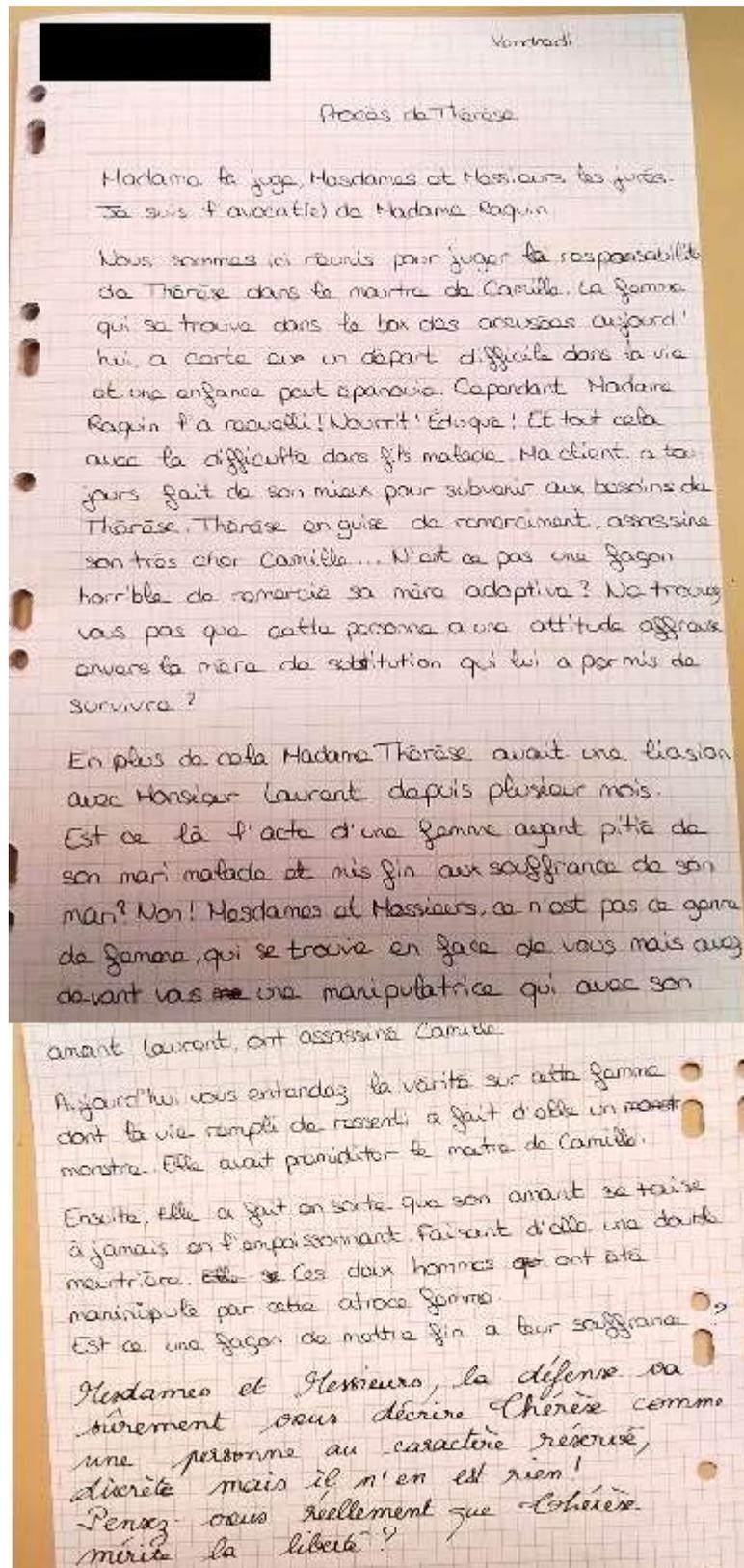
Aurore TEYSSIER

Professeure de lettres histoire et géographie  
Lycée de la mer, Gujan-Mestras, académie de Bordeaux

Mise en scène du procès de Thérèse par les groupes qui ont réalisé les meilleures plaidoiries et réquisitoires. Ce processus a un double intérêt : permettre aux élèves d'avoir accès à une correction tout en restant actifs grâce à la mise en scène qui distribue un rôle à chacun, de l'avocat au juge en passant par les jurés.



## Annexe : le jugement de Thérèse, argumentation des élèves



# De François Bon à François Rabelais au LP, et pourquoi pas ?

Tant de fois, la question s'est posée et se pose encore : comment rendre accessibles une œuvre, un monde, une démarche littéraire alors que l'accès à la langue et à ce qu'elle transporte semble difficile pour les élèves du lycée professionnel ? À chaque fois, il est nécessaire de démystifier, de frayer un autre chemin, permettant de restaurer la confiance en soi et donc la possibilité de se reconnaître dans l'écrit d'un autre en s'autorisant à prendre la parole ou à écrire à partir de soi, en résonance avec le texte d'un auteur.

## L'art de cultiver le passage entre deux univers

C'est avec l'auteur François Bon<sup>165</sup> que les premières explorations ont eu lieu il y a plus d'une quinzaine d'années. L'atelier d'écriture mené à plusieurs reprises au Lycée professionnel Fernand et Nadia Léger à Argenteuil, notamment avec des classes de baccalauréat professionnel, en cours ou en ligne, autour de problématiques liées à la ville comme à la vie courante, a permis de créer une autre dynamique. En effet, dans cette approche, découvrir un auteur et se découvrir soi-même sont allés de pair et la navette a pu se faire à travers le partage des productions à l'oral. Cette mise en circulation — qui relie chaque élève à sa propre créativité tout en l'aidant à réaliser que les auteurs étudiés abordent comme lui des zones existentielles, des motifs, des mots, des phrases, susceptibles d'être reconnus — a changé la donne.

## Quelques exemples

À plusieurs reprises, quand l'auteur n'était pas disponible, j'avais choisi de prendre appui sur certains de ses textes, documents en ligne ou éléments de film : il était important que la découverte de l'auteur passe par une réflexion sur la littérature contemporaine, d'autant que l'auteur en question, bien vivant, venait régulièrement mener un atelier d'écriture avec les élèves et que le mot *atelier* leur « parlait ».

En leur projetant notamment un extrait de *Paysage fer*, film écrit par François Bon et diffusé sur Arte, j'avais pu, avec l'auteur, leur faire voir que la littérature n'était pas une planète lointaine mais pouvait naître du contact avec le quotidien — trajets, lieux familiers, déplacements à pied ou en train. À partir de là, ils avaient pu s'autoriser à écrire leurs propres déplacements, — ce qui s'y passe, ce qui s'y trouve — et réaliser que leurs univers pouvaient en rejoindre d'autres.

Ou bien, à partir d'un extrait de *Mécanique* et des documents photographiques visibles sur le site de l'auteur, nous avons gravité autour du garage paternel, de souvenirs d'enfance liés à l'automobile, à ce que représente le moteur, physiquement et aussi symboliquement, quand il devient moteur de l'action, dans un roman par exemple. Enfin, en travaillant à partir d'*Impatience* (éditions de Minuit, 1998)<sup>166</sup>, nous avons prélevé dans le dispositif narratif une phrase : « *Impatience. Je parle dans la colère.* » qui avait fait son chemin dans l'histoire de la classe, dans celle de sa réconciliation avec les livres, dans celle de l'utilisation d'un site littéraire par des élèves de lycée professionnel. C'était en 2005-2006, les temps ont changé, et l'eau des réformes, des programmes, a coulé sous les ponts, induisant d'autres pratiques, sans perdre de vue les fondamentaux pédagogiques.

<sup>165</sup> Voir le parcours de François BON sur : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois\\_Bon](https://fr.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_Bon)

<sup>166</sup> Voir la présentation de l'ouvrage sur : <http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Impatience-1546-1-1-0-1.html>

### Tiers Livre, web & littérature : le site et ce qu'il ouvre

Créé en 1997 par François Bon, *le Tiers Livre, web & littérature*<sup>167</sup>, site dont le nom est un immense clin d'œil à l'œuvre rabelaisienne mais renvoie aussi à la fonction de « Tiers » — médiateur ou état —, est en perpétuelle évolution. Au fil de 26 ans de recherches, de projets et de réflexions mis en ligne, le site représente un territoire pluriel et polymorphe qui n'exclut rien ni personne, s'agissant du monde tel qu'il est. Et c'est surtout un espace de création pris dans le mouvement perpétuel qu'intensifie encore la révolution numérique.

Si les nouvelles générations d'élèves sont pratiquement nées avec la réalité numérique dans laquelle ils se trouvent dans leur élément, ils méconnaissent paradoxalement les sources et ressources auxquelles ils peuvent puiser pour élargir leur champ des possibles. À cet égard, le site pourrait être pour les élèves l'objet exemplaire d'un travail de réflexion centré sur la littérature telle que vécue, réalisée, mise en espace et en réflexion par un auteur contemporain.

*Le Tiers Livre, web et littérature* est aux avant-postes de ce qui se joue actuellement, dans une réflexion-révolution permanente qui interroge au plus près le foisonnement littéraire et laisse transparaître la réalité du site comme celle d'un organisme vivant, lequel n'évite pas les questions de fond et les absorbe même pour les refondre dans d'innombrables démarches, collections et propositions. À cet égard, le site est comme une allégorie du foisonnement rabelaisien dont il intègre l'univers tout en devenant une sorte d'avatar contemporain de l'œuvre fondatrice. Pour l'auteur François Bon, ce site est un « écosystème » et sans doute une sorte d'alter ego, à valeur testamentaire. Avec un tel support, les élèves de lycée professionnel, quelles que soient les classes, pourraient être amenés par leurs enseignants, à découvrir en quoi une telle démarche est susceptible de les concerner et de les nourrir.

### Page d'accueil du site



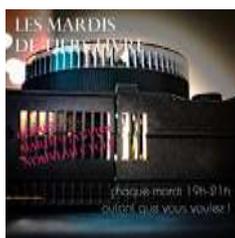
Si l'on décrit la page d'accueil, renouvelée en janvier 2024, les interactions apparaissent d'emblée, l'ergonomie du site rendant lisibles les intrications énoncées dans la présentation étagée des rubriques.

En haut, la bande-annonce du site : le nom, et trois directions indiquées — vidéos ; ateliers en ligne ; journal, chroniques, expérimentations.

La bande bleue suivante porte le nom du projet, *Le monde de Rabelais*, avec ses déclinaisons centrées sur des lectures et improvisations *in situ*, portées par 80 vidéos, associées au livre *Rabelais* publié par *Tiers Livre Éditeur* et rassemblant l'entièreté de l'œuvre de Rabelais (La pantagruéline prognostication ; Pantagruel ; Gargantua : le Tiers Livre ; le Quart Livre) dans la langue et la ponctuation originales. Dans cet espace, sont également annoncés *Les mardis de Tiers Livre*, nouveau cycle d'un atelier d'écriture.

La troisième bande tient lieu de librairie regroupant les livres de l'auteur publiés par *Tiers Livre Éditeur*.

Au-dessous, *la lettre Tiers Livre* est annoncée : à travers elle, chaque semaine l'auteur fait le point sur les nouvelles avancées, liées aux temps de partage avec les auteurs-contributeurs.



*Les mardis de Tiers Livre, nouveau cycle d'un atelier d'écriture.*

<sup>167</sup> François BON, voir son site à la page : <https://www.tierslivre.net/>

La bande suivante introduit un double focus : le premier concerne les *Recherches avec Chat GPT*, tout ce que peut induire à l'échelle de la création artistique, l'utilisation de l'intelligence artificielle, outil qu'il est important d'interroger, y compris à l'aune de la littérature. Le second met en exergue les *Carnets privés*, journal vidéo de l'auteur au quotidien.

Enfin les huit rectangles de la dernière bande permettent d'accéder à toutes les rubriques constituant le site avec, à la clé, deux chaînes *YouTube*, les ateliers d'écriture en ligne, les travaux de traduction et de réflexion sur l'œuvre de Lovecraft, sans oublier le *Journal Images*, François Bon étant passionné de photographie et ayant publié depuis les années 2000 sur son site seize mille images, en résonance avec de nombreuses expériences et voyages liés aux textes.

La seule découverte de cette page d'accueil, sa description, la navigation en littérature qu'elle rend possible, peut représenter en elle-même une riche entrée en matière pour les élèves de tous niveaux.

Dans chaque espace de la page d'accueil, on peut cliquer : les portes s'ouvrent facilement. Cliquons donc ici sur l'entrée Rabelais<sup>168</sup>, sachant que François Bon sillonne en long, en large et en travers, l'œuvre de « *Maistre Alcofribas*<sup>169</sup> » depuis quarante ans.

## Passerelles : d'une œuvre à l'autre et d'un programme à l'autre

*A priori*, ni François Bon ni François Rabelais ne sont connus des élèves de lycée professionnel, à de trop rares exceptions près — à travers des textes émaillant de loin en loin les approches des professeurs de Lettres-Histoire. Contrairement aux élèves de seconde générale pour lesquels Rabelais est « au programme », il n'existe pas de passerelle obligée en lycée professionnel. Et c'est peut-être une chance, pour peu que l'on utilise à bon escient les pistes de travail énoncées dans les textes officiels.

### En CAP

« *Le français prend sa part dans l'apprentissage des pratiques numériques comme dans la réflexion sur leurs enjeux* ». À travers cette assertion, le travail sur le site de François Bon offre de nombreuses possibilités.

Non seulement, l'auteur met à la disposition de ses visiteurs-lecteurs le vaste périmètre de ses lectures (à travers de nombreuses vidéos, au fil d'improvisations qui peuvent permettre aux élèves de dédramatiser le rapport à l'oral ou à la lecture à voix haute) mais il ouvre aussi le champ de l'atelier d'écriture à travers des cycles prenant appui sur des auteurs contemporains comme Georges Perec, Annie Ernaux, Jean Echenoz, Nathalie Sarraute et beaucoup d'autres, autour de thématiques précises.

S'agissant du *Monde de Rabelais*, aventure innovante lancée en 2023, c'est via le déplacement — en terres rabelaisiennes et à travers quatre-vingts vidéos — que François Bon ouvre des perspectives. Muni de l'ouvrage cartonné, élaboré et édité par ses soins et qui présente l'œuvre intégrale de Rabelais, il rejoint des lieux emblématiques ou inattendus, parle de ce qu'il y trouve ou retrouve, lit sur place des passages que les lieux choisis éclairent. D'entrée de jeu, une carte, créée à partir de *Google Maps* permet de matérialiser les déplacements et via les « pastilles » rouges et vertes des localisations, d'entrer dans les lectures et sur les lieux retenus. Un index thématique des vidéos, précédé d'une introduction en trois vidéos permet à chacun de se repérer et de situer les extraits choisis ou les analyses et rêveries qui accompagnent ce grand arpentage. Non seulement, la géographie de la création est rendue accessible mais de plus, les pédagogues arpenteurs peuvent trouver matière à exercice. On pourrait par exemple imaginer que les élèves de CAP s'inspirent de la démarche de François Bon pour réaliser des cartes (simplifiées) avec les lieux-clés de leurs vies et textes correspondant à ces lieux.

<sup>168</sup> Lien vers : [le monde de Rabelais \(2023-2024\)](#), précédé du [défi 30 fois Rabelais](#) (2019)

<sup>169</sup> Lien vers « *Alcofribas entre dans la bouche du géant* » : <https://www.youtube.com/watch?v=HoyUAA28rg0>

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?



– accès direct à la carte des vidéos lectures & performances in situ ;

À partir de là, en atelier d'écriture, les élèves peuvent être amenés à décrire un lieu significatif de leur histoire en précisant les raisons de leur choix puis à faire de même avec l'un des lieux choisis par François Bon mais cette fois en partant d'une vidéo de l'auteur pour décrire le lien entre le lieu et l'aspect de l'œuvre de Rabelais que vient éclairer la performance mise en ligne.

## En seconde professionnelle

### Premier objet d'étude, « devenir soi : écritures autobiographiques »

On pourrait prendre appui sur les rapprochements suggérés par François Bon : « *On est sur le chemin où l'on revient pour aller à...* » dit-il dans la vidéo *Raminagrobis, poète à l'agonie*<sup>170</sup>, indiquant ainsi que dans l'élaboration du parcours artistique, deux réalités sont intriquées : son propre parcours, au moment même où il invente des déambulations sur les lieux, à travers les paysages à teneur rurale mais aussi devant les avatars contemporains ponctuant ces mêmes paysages — les silos d'aujourd'hui ne font-ils pas penser aux géants du livre ?

Ou encore, pourrait être abordée avec les élèves la vidéo intitulée *Moi aussi fus mis à Poitiers sous autres pédagogues*<sup>171</sup>. François Bon se trouve devant le lycée Camille Guérin où lui-même fut élève, dans la ville où Rabelais étudia. Toujours en improvisant, il fait surgir, au contact du lieu d'apprentissage, un double parcours, comme en miroir. Celui des deux François. « *Le lien à Rabelais, il serait là : d'abord, la venue à Poitiers (...)* » François Bon évoque heures d'internat, réfectoire, blouses blanches ou grises et fait le lien avec une phrase du Gargantua « *fus mis sous autres pédagogues* » en faisant un tour d'horizon des pratiques éducatives au cours de la Renaissance ; puis il parle des matières scolaires dévorées par Pantagruel et de la lettre que son père Gargantua lui envoie, *a posteriori*, (avec recommandations à la clé, parmi lesquelles la fameuse assertion « *science sans conscience n'est que ruine de l'âme* ») avant de rebasculer dans sa propre histoire d'élève interne au lycée Camille Guérin « *moi aussi fus mis sous autres pédagogues* ». Là il évoque les « *heures de salle d'études* », sa

<sup>170</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=kv7WWizUxhQ&ab\\_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre](https://www.youtube.com/watch?v=kv7WWizUxhQ&ab_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre)

<sup>171</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=AckP9XtosRA&ab\\_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre](https://www.youtube.com/watch?v=AckP9XtosRA&ab_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre)

découverte de la poésie, à travers la rencontre d'autres élèves ayant grandi en territoire rabelaisien, les zones d'ombre aussi dans sa vie de lycéen.

### L'atelier d'écriture

Là aussi, l'atelier, au cœur d'une séquence spécifique, mériterait d'être intégré : le lanceur d'écriture pourrait correspondre à l'intitulé de la vidéo : *Moi aussi...* avec les déclinaisons afférentes : quels lieux ? Quels pédagogues ? Comment, et pourquoi ? Ainsi, l'élève, en passant par le « moi aussi » pourrait-il franchir les frontières le séparant des deux François et entrer dans un exercice de comparaison intégrant à l'écrit et à l'oral, son vécu, à la fois prégnant et mis à distance.

**De nouveau, François Bon rebascule dans la vie de Rabelais**, lequel fut placé dans un couvent angevin puis à Fontenay-le-Comte pour poursuivre ses études — une révélation — avant de travailler pour son protecteur Geoffroy d'Estignac grâce à qui il arrivera à Poitiers, y devenant précepteur, et poursuivant des études de droit. Ainsi François Bon poursuit-il ses navettes, sous forme de « digressions », entre les remarques à caractère autobiographique et les allusions à la biographie de Rabelais. Dans la vidéo *Rabelais ? Je vous explique !*<sup>172</sup>, François Bon se fait pédagogue, rappelant le bonheur qu'il a, depuis quarante ans, à fréquenter une œuvre fondatrice qui brasse la question de la littérature, du livre imprimé, de la langue qui s'invente en beauté en une période de transition dont certains aspects pourraient faire penser à notre monde. Ces allers-et-retours, que l'on trouve dans de nombreuses vidéos, pourraient être le point d'ancrage d'une séquence permettant d'enrichir la réflexion sur la matière autobiographique qui toujours s'enracine dans un territoire, et une histoire que des artistes partagent ou ont partagée. Là aussi, les élèves pourraient transposer la réflexion et identifier pour eux-mêmes, en écrivant, d'éventuelles interférences sur les territoires qui les concernent.

### Deuxième objet d'étude

On peut aussi souligner, pour ce qui est du deuxième objet d'étude, autour des « circuits de l'information », qu'utiliser le travail de François Bon peut favoriser le repérage de la démarche, de ce qu'elle induit et suppose par l'utilisation même de l'outil numérique (index des thématiques ...). En effet, grâce aux hyperliens proposés, les vidéos de l'auteur offrent l'espace d'une joyeuse téléportation dans un univers spécifique, qui est à la fois constitué par l'œuvre littéraire ainsi que par les lieux et les références contemporaines permettant de faire entendre une voix — celle de Rabelais — par l'intermédiaire d'une autre voix — celle de François Bon. En l'occurrence, le professeur a la possibilité, innovante, d'offrir aux élèves, dans le cadre d'une recherche au CDI, une navette entre deux mondes, deux siècles, deux œuvres. Pour cela, l'enseignant peut sélectionner en amont, certaines vidéos auxquelles les élèves peuvent être particulièrement sensibles, avant de construire avec eux, en lien avec l'équipe pédagogique, un tableau comparatif, interactif.

**Le troisième objet d'étude « Dire et se faire entendre »** soulève de nombreuses possibilités s'agissant du « Monde de Rabelais » selon François Bon. Si l'on prend par exemple la vidéo réalisée à Seuilly, et intitulée *Rabelais lu par Rabelais lui-même*<sup>173</sup>, François Bon utilise espièglement une respectueuse irrévérence, un bras posé sur le buste de Rabelais, non loin de la Devinière natale pour entraîner son auditeur dans la découverte et l'écoute du prologue du *Tiers Livre*. L'auteur inclut au rythme d'une lecture enjouée autant que facétieuse des commentaires de circonstance qui mobilisent la situation, le flux du texte, et tout l'espace avoisinant. On assiste en direct non seulement à une lecture en plein air mais, par le biais d'une mise en abyme originale, à une véritable création qui trouve ses points d'appui dans le texte, dans la langue, dans un lieu-clé (avec statue, son d'une voiture qui passe, d'une cloche qui sonne, d'un buste de métal qui résonne) et dans un dialogue improvisé avec la figure patrimoniale de l'auteur initial, pris à témoin dans son immobilité — de circonstance elle aussi. Cette vidéo non seulement illustre la mise en situation d'une lecture spécifique dont une partie pourrait être reprise après avoir été analysée mais permet d'interroger les nombreux aspects d'une mise en voix qui est aussi mise en corps et mise en espace. Dans la vidéo, tout parle : le périmètre emblématique, le point de vue adopté, le rapprochement

<sup>172</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=zA2x2vVCtAs&ab\\_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre](https://www.youtube.com/watch?v=zA2x2vVCtAs&ab_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre)

<sup>173</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=YcleNjWvIQa&ab\\_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre](https://www.youtube.com/watch?v=YcleNjWvIQa&ab_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre)

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

corps de l'auteur/buste de la statue/corps du livre tenu dans un corps-à-corps. Et tout cela peut donner lieu à une transposition : comment donner à voir et à entendre un texte marquant en bousculant les codes habituels ? Ces lectures-performances *in situ* offrent de nouvelles pistes de travail pour les élèves de seconde professionnelle. À partir du travail de recherche, les élèves peuvent être amenés, guidés par leurs enseignants, à élaborer leur propre dispositif : comment rendre accessible, selon eux, via Internet notamment, la découverte de deux auteurs.



François Bon à Seuilly, village natal de Rabelais, lisant ... Rabelais près du buste de Rabelais<sup>1</sup>.

On pourrait aussi bien prendre appui sur la vidéo « Les *paroles gelées* »<sup>174</sup> réalisée à Larnac : là encore, dans un périmètre à la fois concret (terrain de sport, avec au lointain une statue de Saint Martin) et symbolique (François Bon désigne l'espace comme scène de théâtre, laquelle devient mer), l'auteur donne lecture du déplacement vers le froid, dans *le Quart Livre* quand « *les paroles existent sans le locuteur, sans la possibilité de mentir, sans la démonstration qu'on veut faire, et ça, c'est formidable* ». Le dégel de la parole se fait, et là encore, quelle métaphore, à l'échelle du « *Dire et se faire entendre* » dont nous parlons. Avec les élèves, le professeur peut construire une situation analogue, dans un lieu insolite ou ordinaire : installer un espace sommaire (en classe ou au CDI, en modifiant la configuration du lieu), puis, à l'oral, travailler le texte de Rabelais qui ne « va pas de soi », le confronter à une prise de parole contemporaine (rap) pour mieux réagir (à l'oral puis à l'écrit) sur le « Ce qui ne va pas de soi ».

### En première professionnelle,

À propos de l'objet d'étude « *Lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques* », pourquoi ne pas s'appuyer sur la manière dont François Bon revisite les vies des deux héros, Gargantua père et Pantagruel fils, ce dernier donnant son nom au roman publié en 1532, avant donc le roman éponyme *Gargantua* publié en 1534 (ou 1535) ? Certes, si *Gargantua* fait partie de la liste des ouvrages obligatoires en première générale, mais pas en lycée professionnel, il n'est pas à exclure pour autant de la découverte de personnages hors pair par les élèves de première professionnelle : en effet, à travers le parcours de Gargantua, par exemple, c'est l'invention même d'un système éducatif innovant, d'une culture ouverte s'opposant aux obscurantismes prétentieux qui est mise en scène. La dérision, la parodie, le grossissement, le mélange des formulations triviales et scientifiques, l'invention langagière et narrative, sont autant de miroirs grossissants qui favorisent l'appropriation par les élèves de passages significatifs. Un groupement de textes éclairant l'éducation nouvelle de Gargantua transformée par les apports de son précepteur Ponocrates, en opposition à des conceptions obsolètes, puis la fondation de la fameuse abbaye de Thélème après les

<sup>174</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=-xdVg5cEalc>

guerres picrocholines, serait bienvenu : à travers le suivi d'un personnage emblématique dont l'éducation se transforme et le transforme, les élèves pourraient identifier les marqueurs de l'humanisme, dans tous les sens du terme.

### Sur les lieux

Là encore, le passage par les déplacements de François Bon filmé par lui-même, pourrait faciliter l'appropriation.

Dans la vidéo intitulée *Ô toi, lycéen qui as Gargantua au programme*<sup>175</sup>, l'auteur, de manière jubilatoire, prend la parole au beau milieu... d'une casse automobile. Choix allégorique et décalé qu'il justifie face caméra. Puis il dit, en s'adressant au lycéen potentiel : « *Tu prends ce que tu veux, t'arrêtes où tu peux... C'est pas grave, ça te servira* »<sup>176</sup>. Et voilà lancé une sorte de libre-service pédagogique, une invitation au voyage en terre Littérature, défi susceptible d'enrichir le propos. Oui, la littérature parle à tous au beau milieu d'une casse automobile, sous le ciel d'Indre-et-Loire. Servez-vous, propose François Bon, depuis la passion qui l'anime. Il sort un petit livre, même format que le téléphone portable et voilà via l'évocation du — et de — Gargantua, établi le lien avec ce que révolutionne l'imprimerie au seizième siècle. Et puis, en plein air, est lancée une défense et illustration de la langue de Rabelais, dépoussiérée, rendue à elle-même, débarrassée de ses notes — ce qu'il propose dans la publication de l'œuvre intégrale, sans rajouts, dans le respect de la musique initiale. « *Rabelais, pour moi, c'est de la voix haute* ». Nouvelle forte affirmation qui rappelle l'importance du texte fait pour être partagé à l'oreille. François Bon se fait bateleur comme ces colporteurs qui dans les foires mettaient en voix comme en scène leurs propositions. « *Celui qui raconte l'histoire, il en fait partie, de l'histoire* », rappelle-t-il à propos du narrateur qui est aussi un peu lui-même, se faisant conteur de ce dont il parle.

C'est une leçon. François Bon n'est pas professeur mais, en tant qu'auteur, se débrouille en improvisant pour être au plus près de ce dont il parle sans perdre de vue ceux à qui il s'adresse.

Autre espace dans la casse devant une automobile, mise au rebut mais toujours présente (comme Gargantua peut-être) et François Bon attire l'attention du lecteur sur le pourquoi des lignes manquantes, juste après le prologue. Puis de nouveau passe par l'image : s'emparant d'un pare-brise, il parle derrière cet écran provisoire puis dit : « *j'enlève le pare-brise, on va faire un Gargantua sans pare-brise* » et replace l'une après l'autre, dans leur contexte les données importantes concernant les personnages, et l'œuvre. Il ne s'agit pas seulement du fait qu'il se met à la portée d'un lycéen fictif pour mieux transmettre, mais il porte lui-même, dans le présent, la connaissance intime de l'œuvre qui le peuple. Il prend à témoin celui qui regarde et écoute, utilise le « tu » qui rapproche, passe par les explications qu'il incarne au maximum, faisant ressurgir par la parole une période intense sur tous les plans mais aussi les figures majeures de Pantagruel — souvent mis de côté par les auteurs des programmes scolaires —, de Panurge « *une sorte de SDF venu de Turquie* ».

### Passerelle entre les lieux et l'œuvre

Et de nouveau, lançant une passerelle entre le *Gargantua* de Rabelais et le lieu qu'il a choisi pour en parler, il passe à la suite de cette sorte de présentation « offshore » depuis un autre endroit de la casse — des montants métalliques offrant une sorte de cadre au milieu d'un enchevêtrement de ferraille — et voilà ouverte une nouvelle fenêtre : « *Rabelais, tu vois, c'est tellement dans l'intérieur du monde, dans le réel du monde, c'est ça qui est important et c'est pour ça que je voulais venir là pour en parler* ».

On pourrait décrypter toute la vidéo à l'aune de cette lecture mais surtout, pourrait être adoptée, avec cet autre exemple, matière à incarner le « *Lire et suivre un personnage* », en première dans la continuité de l'objet d'étude « *Dire et se faire entendre* » en seconde professionnelle.

Le professeur peut, par exemple, aider les élèves à repérer dans la vidéo les correspondances entre les déplacements de François Bon dans la casse automobile et ce dont il parle (*Gargantua*) pour établir un inventaire et le présenter à d'autres élèves.

<sup>175</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=2zHlw8FTTM8&ab\\_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre](https://www.youtube.com/watch?v=2zHlw8FTTM8&ab_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre)

<sup>176</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=2zHlw8FTTM8&ab\\_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre](https://www.youtube.com/watch?v=2zHlw8FTTM8&ab_channel=fran%C3%A7oisbon%7Cletierslivre)

Enfin, en terminale, si l'on aborde l'objet d'étude<sup>177</sup> « *Vivre aujourd'hui : le monde, l'humanité, les sciences et la technique* », comment ne pas puiser, en naviguant du site *Le Tiers livre, web & littérature au Monde de Rabelais*, de riches idées pour interroger le monde d'aujourd'hui à la lumière d'œuvres majeures, incluant réflexion, références, vitalité de la langue, aujourd'hui comme hier ?

L'invention de séquences constituant la transposition pédagogique de toute la réflexion pourrait passer par le triptyque suivant : utiliser des vidéos qui recréent un rapport vivant à l'œuvre, découvrir et analyser des passages forts et les interpréter à voix haute, écrire un argumentaire autour de passerelles permettant notamment de relier une œuvre patrimoniale à une écriture contemporaine qui est non seulement espace de création d'un vaste livre mais aussi source de partage dont la littérature est le noyau dur.

## Dégeler les paroles

En janvier 2024, un jeune professeur de Lettres-Histoire — Clément Bouchereau, pour ne pas le nommer — à qui ont été confiées quelques heures dédiées à la culture générale en classe de BTS SNIR<sup>178</sup> (Systèmes Numériques option Informatique Réseaux), au lycée Louis-Jouvet de Taverny, m'a demandé si je pouvais intervenir autour de la lecture à voix haute à raison d'une heure par demi-classe, auprès de ses élèves, la plupart issus de la voie professionnelle.

### Le cadre de l'intervention

C'est dans l'enceinte du CDI que s'est déroulée la séance, en un temps contraint. J'ai choisi un extrait du chapitre XVI (*Quart Livre*), prenant d'une part le texte original et de l'autre sa traduction en français « moderne ». On peut souligner ici le fait que François Bon pense qu'il faut choisir la langue même de Rabelais qui charrie des merveilles accessibles, même si le lecteur ne comprend pas tout au premier abord.

« *Lors nous iecta sus le tillac pleines mains de parolles gelées, & sembloient dragée perlée de diverses couleurs. Nous y veismes des motz de gueule, des mots de sinople, des motz de azur, des motz de sable, des motz dorez. Les quelz estre quelque peu eschauffez entre nos mains fondoient, comme neiges, & les oyons réalement. Mais ne les entendions. Car c'estoit language Barbare. (...)* »

Extrait du chapitre XVI (*Quart Livre*)

Vient ensuite, dans le texte de Rabelais, une suite d'onomatopées correspondant au dégel des paroles — musique langagière unique. Préalablement, j'avais mené une rapide enquête : à trois exceptions près, aucun élève n'avait entendu parler de Rabelais et pour l'un d'entre eux, c'est seulement à travers l'adjectif « gargantuesque » qu'était identifié un lointain contexte. À grands traits, j'ai brossé un tableau de la Renaissance, puis ai fait un portrait de Rabelais avant de situer ce voyage de Pantagruel et Panurge vers les espaces glacés d'une langue apparemment incompréhensible.

### Dans un premier temps

J'ai demandé à ceux qui le souhaitent de se lancer debout dans une lecture neutre, à plat, à la manière d'une italienne<sup>179</sup> au théâtre, en n'omettant aucune syllabe, aucune voyelle, à commencer par les « e » ; en prenant le temps de la reprise de respiration, là où elle semblait s'imposer, cela pour les deux versions. Dans l'intervalle, j'ai précisé que le texte était une partition à interpréter mais qu'il fallait d'abord déchiffrer — mots

<sup>177</sup> « *Dans le cadre du thème du programme limitatif et d'une séquence de groupement de textes et documents.* » En effet l'objet d'étude de terminale ne donne pas lieu à une séquence dédiée, il n'est travaillé que dans le cadre du programme limitatif (2021-2022 et 2022-2023). C'était le jeu jusque-là, ce sera le rapport au temps dans le prochain (le programme limitatif est renouvelable tous les 2 ans).

<sup>178</sup> Le BTS SNIR est le prédécesseur du brevet de technicien supérieur Cybersécurité, informatique et réseaux, électronique (BTS Ciel), option A : informatique et réseaux.

<sup>179</sup> Au théâtre, une italienne est une répétition, sans mettre le ton, d'une voix neutre qui permet aux acteurs de mémoriser leur texte sans trop d'efforts.

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

comme autant de notes, avec silences et pauses, aussi importants que les sons. Puis l'interprétation : appuis, intonations, articulation, choix vocaux permettant de capter l'attention de l'auditoire, sachant qu'il s'agissait d'un récit donc d'un embarquement. Aux premiers lecteurs, les auditeurs ont donné des conseils pertinents, prenant ainsi la parole avant de proposer leur lecture. J'ai lu à mon tour, leur demandant de préciser ce qu'ils trouvaient différent dans cette prise de parole.

**Dans un second temps**, l'exercice a porté sur deux courts extraits pris dans le livre « *Dedans Rabelais* » de François Bon : à travers une étude des quatre livres de Rabelais, l'auteur montre l'importance de l'œuvre pour les lecteurs d'aujourd'hui. La teneur argumentative de l'ouvrage développant une fine analyse, a été identifiée dans un extrait-échantillon et plusieurs élèves se sont glissés dans la lecture à voix haute comme autant d'avocats s'engageant dans la défense et illustration de la langue à la faveur du texte. « *D'abord ce défi que Rabelais est aujourd'hui lisible, et vert, pourvu qu'on s'en remette franchement à ce qui était dès l'origine son premier interlocuteur : un jeu pur d'intelligence, la passion à lire malgré l'obstacle, dans toute cette obscurité charriée qui était alors la loi du monde, qu'il fait bon redécouvrir dans notre univers aseptisé, mais loin d'en avoir fini avec elle. (...)* »

Nous avons fini cette séance par l'explication et la lecture d'un dernier extrait du « *Dedans Rabelais* », livre de François Bon qui enrichit l'ouvrage « *La folie Rabelais : l'invention de Pantagruel* »<sup>180</sup>, publié en 1990.

« *Remuement dans l'intérieur du hurlement propre des mots, et la tâche assignée d'un débord depuis la vie sur la table. Peut-être une des plus belles phrases de Rabelais dans ce souffle à syncope, et détruite, se présentant à la fois soufflée et brisée.* »

« *A haulte voix infatigablement crier, prier, implorer, invocquer* »

Rabelais

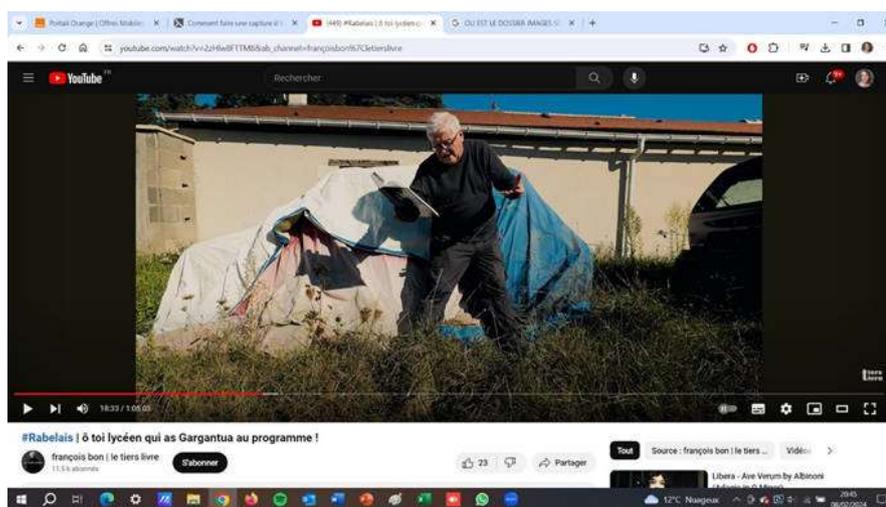
## Pour Conclure

Sans aucun doute, cette dernière expérience menée en BTS pourrait être également transposée dans le cadre de séquences avec les élèves de lycée professionnel.

Ainsi le site de François Bon *Le Tiers Livre* offre-t-il de nombreuses possibilités encore non exploitées par les enseignants et les élèves.

Christine ESCHENBRENNER

Professeure honoraire lettres-histoire, académie de Versailles  
Ex-co-responsable du programme Dix Mois d'École et d'Opéra



François Bon lisant Rabelais dans la casse automobile . «... s'emparant d'un pare-brise, il parle derrière cet écran provisoire puis dit : « *j'enlève le pare-brise, on va faire un Gargantua sans pare-brise* »

<sup>180</sup> Voir : [http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-La\\_Folie\\_Rabelais-1543-1-1-0-1.html](http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-La_Folie_Rabelais-1543-1-1-0-1.html)

# Littérature - peinture : « Correspondances » ? Et si on allait au musée !

« Les parfums, les couleurs et les sons se répondent »<sup>181</sup> Baudelaire Ch.

Même si c'est surtout au 18<sup>ème</sup> siècle que l'art s'est ouvert à l'expression des sentiments, c'est au 19<sup>ème</sup> que les rapports étroits entre littérature et peinture se sont noués. Romantisme, symbolisme, semblent alors se féconder mutuellement et les « Correspondances », titre d'un poème, apparaissent dans la poésie de Baudelaire où « Les cinq sens renvoient à une unité mystérieuse du monde<sup>182</sup> ». « Les parfums, les couleurs et les sons se répondent. » Parfois les œuvres se font écho les unes aux autres. L'écriture décrit, suggère, fait rêver, la peinture matérialise ce rêve sans forcément l'illustrer précisément. Percevoir le siècle de Baudelaire à travers ses critiques d'art aide à comprendre la symbiose qu'il peut y avoir entre le poète et le peintre. De même la poésie de Rimbaud nous invite à voyager entre ces deux univers. Les élèves de lycée professionnel, si souvent étrangers à ces mondes, ne se sentent pas autorisés à les découvrir. Et pourtant lors de visites de musées, leur regard change. Je pense à Philippe, élève de baccalauréat professionnel en section cuisine, qui après une visite au musée d'Orsay écrit : « En arrivant je pensais que cela serait une journée de plus, surtout ennuyeuse. Je suis ressorti content d'une journée où je m'étais intéressé à quelque chose de nouveau. »

Le musée d'Orsay possède des œuvres qui permettent une approche inhabituelle de Baudelaire avec les élèves. Il est intéressant de leur faire découvrir le lien très fort entre poésie et peinture avec les peintres Delacroix, Matisse. Lors d'une visite organisée, les élèves ont une feuille de parcours<sup>183</sup> sur laquelle ils doivent faire un croquis du tableau observé, ceci les aide à comprendre l'œuvre et à justifier par exemple le regard du poète Baudelaire. Nous verrons ensuite comment Baudelaire inspire la poésie de Rimbaud ainsi que des exemples d'œuvres poétiques mises en parallèle avec des œuvres picturales.

## Quand le peintre Delacroix inspire le poète Baudelaire

« Sans avoir recours à l'opium, qui n'a connu ces admirables heures, (...) où les sens plus attentifs perçoivent des sensations plus retentissantes, où le ciel d'un azur plus transparent s'enfonce dans un abîme plus infini, où les sons tintent musicalement, où les couleurs parlent, et où les parfums racontent des mondes d'idées ? Eh bien, la peinture de Delacroix me paraît la traduction de ces beaux jours de l'esprit<sup>184</sup> ».

Baudelaire Ch., « Écrits sur l'art »

Passionné de peinture, Baudelaire<sup>185</sup> trouve dans la peinture de Delacroix les éléments fondateurs de sa poésie, de ses « Correspondances ». L'éloge de la peinture de ce peintre est omniprésent dans ses critiques d'art et en particulier dans celles de l'Exposition universelle de 1855.

<sup>181</sup> BAUDELAIRE Ch., « Correspondances » dans *Les Fleurs du Mal*, 1857.

<sup>182</sup> MUSÉE d'ORSAY, fiche de visite : « Baudelaire critique d'art ». Voir le site :

[https://www.musee-orsay.fr/sites/default/files/2020-12/fiche\\_visite\\_baudelaire.pdf](https://www.musee-orsay.fr/sites/default/files/2020-12/fiche_visite_baudelaire.pdf)

<sup>183</sup> Feuille de route pour une visite au musée d'Orsay. Voir Interlignes N° 38, « Baudelaire » juin 2008,

page 75 sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles : [https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/RELECTURE\\_INTERLIGNES\\_no38.pdf](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/RELECTURE_INTERLIGNES_no38.pdf)

<sup>184</sup> BAUDELAIRE Ch., « Écrits sur l'art », Le Livre de Poche, 1992, page 187 (L'essentiel des textes consacrés aux arts plastiques sont réunis dans l'ouvrage).

<sup>185</sup> MUSÉE d'ORSAY, fiche de visite : « Baudelaire critique d'art ». Voir le site

[https://www.musee-orsay.fr/sites/default/files/2020-12/fiche\\_visite\\_baudelaire.pdf](https://www.musee-orsay.fr/sites/default/files/2020-12/fiche_visite_baudelaire.pdf)

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

« (...) on dirait que cette peinture, comme les sorciers et les magnétiseurs, projette sa pensée à distance. Ce singulier phénomène tient à la puissance du coloriste, à l'accord parfait des tons, et à l'harmonie (préétablie dans le cerveau du peintre) entre la couleur et le sujet<sup>186</sup>. (...) »

Dans plusieurs poèmes des *Fleurs du Mal* Baudelaire aborde la peinture<sup>187</sup>, mais ce qui est remarquable c'est le dialogue qui s'établit entre sa poésie et la peinture d'un artiste contemporain. Dialogue illustré par le quatrain *Lola de Valence*, « *Le charme inattendu d'un bijou rose et noir* » écrit pour un Manet.

« Entre tant de beautés que partout on peut voir,  
Je comprends bien, amis, que le désir balance ;  
Mais on voit scintiller en Lola de Valence  
Le charme inattendu d'un bijou rose et noir »



Manet : *Lola de Valence*, 1863, présenté au Salon des refusés.

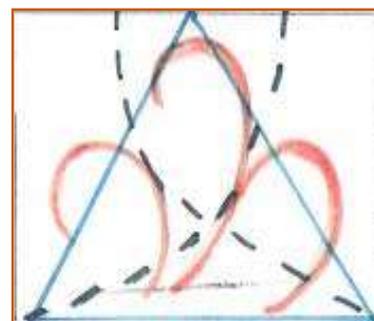
Dans chaque vers, chaque mot, le rythme, la respiration, les sonorités, les couleurs, les sensations se répondent pour magnifier l'éblouissement de la beauté. Lola « *un bijou rose et noir* », l'image poétique de la métaphore et l'image plastique de la peinture se rencontrent, se nourrissent. Il y a des « correspondances », un système d'échos entre les sensations que l'on appelle synesthésies<sup>188</sup>, terme aussi utilisé en médecine – ce qui en révèle leur impact.

### À propos du tableau de Delacroix : « La chasse aux lions »

En 1846<sup>189</sup> Baudelaire écrit (...) « un artiste que préoccupent surtout le mouvement, la couleur et l'atmosphère. Ces trois éléments demandent nécessairement un contour un peu indéfini, des lignes légères et flottantes et l'audace de la touche (...) ».

En 1855, il confirme : « *La chasse aux lions* est une véritable explosion de couleurs (que ce mot soit pris dans le bon sens). Jamais couleurs plus belles, plus intenses ne pénétrèrent jusqu'à l'âme par le canal des yeux<sup>190</sup> ».

### Observation de « La chasse aux lions » (esquisse 1854 E. Delacroix) lors de la visite au musée d'Orsay (grille de lecture pour les élèves, en annexe 1)



Les élèves essaient de retrouver les lignes directrices dans la composition du tableau : les lignes courbes accompagnent le mouvement des lions et semblent former une arabesque. Le sujet s'inscrit dans un triangle.

<sup>186</sup> BAUDELAIRE Ch., « *Écrits sur l'art* », Le Livre de Poche, 1992, page 186.

<sup>187</sup> Voir « *Les Phares* », poème construit sur les analogies entre peinture, musique et poésie.

<sup>188</sup> Si en médecine les synesthésies sont un trouble de la perception dans lequel une sensation supplémentaire est ressentie dans une autre région du corps que celle qui est perçue normalement, en littérature ce sont les perceptions relevant d'une modalité sensorielle régulièrement accompagnées de sensations relevant d'une autre modalité.

<sup>189</sup> BAUDELAIRE Ch., « *Écrits sur l'art* », Le Livre de Poche, 1992, page 91, texte du Salon de 1846 (L'essentiel des textes consacrés aux arts plastiques sont réunis dans l'ouvrage).

<sup>190</sup> *Ibidem*, page 187 texte de « *l'Exposition universelle* » de 1855.

**Observation de la composition du tableau de Delacroix « La chasse aux lions »**

La première impression est celle de flou dans le dessin puis on voit un combat violent. Les lions, les chevaux, les hommes ne se distinguent pas bien, à droite un lion agrippe un cheval et son cavalier. Il y a de la cruauté, de la bestialité. L'impression de mouvement domine. La construction du sujet au cœur d'une pyramide avec un lion qui occupe tout le sommet accentue la force qui se dégage. Le rouge, l'ocre, des couleurs flamboyantes, des couleurs chaudes sont mises en valeur par une couleur complémentaire : le vert. Ces couleurs apportent la lumière et, comme il s'agit ici d'une esquisse, d'une ébauche, on voit parfois le dessin. Les pigments sont légèrement déposés sans accentuer le modelé. Cette transparence de la couleur ajoute de la luminosité. La couleur semble étalée, frottée, ce qui crée des nuances dans les touches.

**Au musée d'Orsay, comprendre l'univers poétique de Baudelaire**

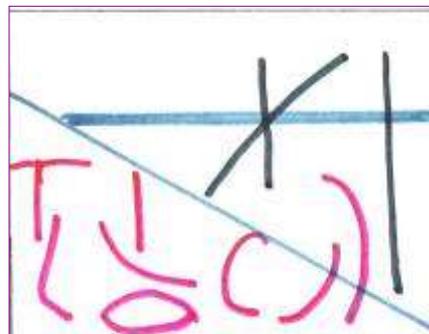
Quelques-unes des critiques de Baudelaire peuvent d'ailleurs prolonger une séquence sur *Les Fleurs de Mal*.

Quand, en première professionnelle, on travaille en français<sup>191</sup> sur l'objet d'étude « *Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire* », quand on « *s'interroge sur les processus de la création artistique* », on peut envisager de conduire les élèves au musée d'Orsay pour mieux connaître l'inspiration poétique baudelairienne, pour ouvrir sur d'autres arts comme le recommandent les instructions officielles. Un projet en interdisciplinarité avec les arts appliqués/cultures artistiques peut s'envisager.

Ce musée consacré au XIX<sup>e</sup> siècle propose des outils pédagogiques et en particulier un « *Carnet<sup>192</sup> Parcours du Musée d'Orsay* » sur *Baudelaire et ses peintres*, et une fiche de visite<sup>193</sup> *Baudelaire critique d'art*. Il est possible de sélectionner quelques critiques (annexe 2) du grand poète pour essayer de comprendre son univers poétique et son point de vue sur la peinture du XIX<sup>e</sup> siècle. Je renvoie à un article qui présente une activité avec des élèves de baccalauréat professionnel dans le numéro 38 d'interlignes<sup>194</sup> consacré à Baudelaire.

**Quand le poète Baudelaire inspire le peintre Matisse**

Nous pouvons faire référence à « *Luxe, calme et volupté* », ce vers baudelairien de « *L'invitation au voyage* », repris par Matisse. Un demi-siècle après l'écriture du vers, en 1904, le titre d'un tableau « *Luxe, calme et volupté* », traduit le plaisir des sens, le bonheur de vivre. L'image n'est pas forcément une illustration exacte, elle est simplement inspirée par le poème. Matisse, lecteur de Baudelaire, représente l'île paradisiaque des rêves baudelairiens évoquée par ces trois mots. Il représente une scène avec la lumière de fin d'après-midi sur une plage, dans le golfe de Saint-Tropez. Ce paysage méditerranéen est baigné de lumière et de couleurs.



Matisse,  
« Luxe,  
calme  
et volupté »,  
schéma  
d'observation  
du tableau.

<sup>191</sup> Programme de français dans le BO spécial n° 1 du 6 février 2020. Voir les pages du site : <https://eduscol.education.fr/1767/programmes-et-ressources-en-francais-voie-professionnelle>

<sup>192</sup> Carnet Parcours du Musée d'Orsay, n° 1 : « *Baudelaire et ses peintres* », éditions de la Réunion des musées nationaux, Paris 1986.

<sup>193</sup> Fiche de visite du musée d'Orsay, « *Baudelaire critique d'art* »

<sup>194</sup> *Interlignes* n° 38, « *Baudelaire* » juin 2008, page 75, sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles : [https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/RELECTURE\\_INTERLIGNES\\_no38.pdf](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/RELECTURE_INTERLIGNES_no38.pdf)

**Observation de la composition du tableau de Matisse « Luxe, calme et volupté »**

Les lignes principales de la composition créent une ambiance de douceur de vivre : la ligne horizontale de l'horizon contribue au calme, de même la mer étale, sans animation. Seule une rupture est apportée par un bateau accosté, son mât introduit la verticalité de même que le tronc d'un arbre sur le trait de côte en oblique. Par contraste les lignes courbes, les formes arrondies des corps dominant dans le triangle gauche où se passe l'essentiel de la scène, sur la plage. Des baigneuses se sèchent après le bain autour d'un thé servi sur une nappe comme on le faisait dans les familles bourgeoises à cette époque.

Dans ce tableau, Matisse utilise la technique du divisionnisme – influencé alors par Signac. Il applique les couleurs pures de l'arc-en-ciel : le rose, avec toute sa vivacité, le jaune, le rouge et l'orange flamboyants, peu de vert. Pour les ombres, le violet, parcimonieusement distribué, met en valeur les couleurs chaudes. Primaires et complémentaires vibrent ensemble et la luminosité qui s'en dégage donne la sensation d'une ambiance agréable, d'un paradis rêvé où l'on se repose. Le pointillisme étouffe le modelé, le passage d'un plan à un autre se fait en douceur. Des femmes nues se distinguent, deux sont assises, une autre est allongée, l'une à gauche semble s'étirer et au premier plan une femme sort du bain et se sèche. Matisse peint un instant de détente et de bien-être. Les lignes courbes traduisent la mollesse de corps alanguis. En créant cette représentation du bonheur de vivre, qui convoque notre imaginaire et éveille des sensations, Matisse répond à l'image poétique du bonheur chez Baudelaire, bonheur associé aussi à la beauté. Les mots « *ordre, beauté, luxe, calme, volupté* » du poème « *Invitation au voyage* »<sup>195</sup> révèlent des *correspondances* à l'intérieur du poème, entre le poème et le tableau de Matisse et dans le tableau lui-même.

**« Correspondances », les clés de la poésie baudelairienne**

« *Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.* »

C'est dans le poème « *Correspondances* »<sup>196</sup> des *Fleurs du Mal*, que Baudelaire donne les fondements de sa poésie. Il déroule le poème avec une série d'images poétiques où la perception des odeurs, le toucher, la musique, les couleurs se côtoient, se rencontrent, « *se confondent* » et entrent dans notre imaginaire.

(...)

« *Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants,  
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,  
- Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,*

*Ayant l'expansion des choses infinies,  
Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens,  
Qui chantent les transports de l'esprit et des sens.* »

Extrait du poème « *Correspondances* »

Ces images répondent au premier vers et alimentent une vision sacrée de la Nature « *La Nature est un temple où de vivants piliers* ».

Avec la métaphore filée du « *temple* », des « *vivants piliers* », « *la Nature* » se métamorphose en architecture. Le cadre du tableau est posé et un dialogue entre l'Homme et la Nature s'opère, il mobilise toutes les perceptions : musicales, auditives, olfactives, visuelles. La poésie de Baudelaire a une dimension picturale. Il en est conscient, il retrouve d'ailleurs dans la peinture de Delacroix le principe de ses « *Correspondances* ». Et il le dit dans une des critiques de l'Exposition universelle de 1856 citée précédemment.

De plus Baudelaire élargit son univers à un autre, dont le temple devient symbole. C'est un monde mystérieux : « *ténébreuse et profonde unité* », « *des forêts de symboles* ».

<sup>195</sup> « *Invitation au voyage* », voir une explication linéaire du poème de Baudelaire à la page :

<https://www.mediaclasse.fr/lectures/189>

<sup>196</sup> « *Correspondances* », texte sur le site : <https://www.bacdefrancais.net/correspondances.php>

Voir l'explication linéaire du poème de Baudelaire : <https://www.mediaclasse.fr/lectures/9>

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

La Nature personnifiée semble tenir un discours que seul le poète peut déchiffrer et Baudelaire poète romantique annonce ici le symbolisme. L'univers de Baudelaire, riche en symboles, n'est pas verrouillé, il s'ouvre à d'autres arts, ici l'architecture, et invite à l'échange, à d'autres correspondances.

## Des « Correspondances » à la poésie de Rimbaud

« Inspecter l'invisible ... Baudelaire est le premier voyant, roi des poètes, un vrai Dieu. »  
Rimbaud, « Lettre du Voyant », 1871

Lorsque Rimbaud, à 17ans, envoie cette lettre au poète Paul Demeny, il a beaucoup lu Baudelaire et il écrit « *Trouver une langue (...) Cette langue sera de l'âme pour l'âme, résumant tout, parfums, sons, couleurs de la pensée...* »

Nous voyons bien qu'il fait référence aux « Correspondances » de Baudelaire.

Dans le poème « *Voyelles* »<sup>197</sup>, Rimbaud joue sur la puissance suggestive des voyelles auxquelles il joint arbitrairement des couleurs associées à des images : le A au noir, au corset à la mouche, le E au blanc, au glacier, au froid, le I au rouge, aux lèvres, au sang de la blessure, le O au violet et aux yeux etc. Chaque voyelle a une puissance suggestive. Et Rimbaud joue à les associer.

« (...) »

*A, noir corset velu des mouches éclatantes  
Qui bombinent autour des puanteurs cruelles,*

*Golfes d'ombre ; E, candeurs des vapeurs et des tentes,  
Lances des glaciers fiers, rois blancs, frissons d'ombelles ;  
I, pourpres, sang craché, rire des lèvres belles  
Dans la colère ou les ivresses pénitentes ;  
(...)*

- O l'Oméga, rayon violet de Ses Yeux ! »

Extrait du poème « *Voyelles* »

Correspondances avec les arts plastiques <sup>198</sup>

Considérant les arts plastiques, nous pouvons citer l'exemple de deux peintres parmi d'autres qui dans leurs tableaux ont utilisé les lettres comme thème.

**Paul Klee**, illustre des poèmes et peint les lettres<sup>199</sup> de l'alphabet avec des couleurs aux valeurs lumineuses porteuses de sens, d'impressions, d'émotions. Les couleurs se répondent entre elles sur toute la surface du tableau.



Paul Klee  
Reproduction  
du  
Tableau E,  
1918

Paul Klee (1879-1940)  
*Jadis surgi du gris de la nuit*, 1918  
Aquarelle, plume et crayon sur  
papier, découpé et combiné avec  
du papier d'argent, pourtour à la  
plume, monté sur carton.



**Jasper Johns** en 1956, dans sa peinture abstraite, insère les lettres de l'alphabet<sup>200</sup>, utilise des couleurs primaires vives – le bleu, le jaune, le rouge – pour créer de nouvelles impressions, une émotion esthétique à propos de quelque chose de familier.

<sup>197</sup> <http://rimbaudexplique.free.fr/poemes/voyelles.html>

Voir aussi le manuscrit

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Voyelles\\_\(sonnet\)#/media/Fichier:Rimbaud\\_manuscrit\\_Voyelles.jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Voyelles_(sonnet)#/media/Fichier:Rimbaud_manuscrit_Voyelles.jpg)

<sup>198</sup> Au lycée professionnel, ce sont les arts appliqués et cultures artistiques qui sont enseignés.

<sup>199</sup> Paul KLEE a réalisé une série de tableaux autour de différents lettres dont le E (collection privée), le B, le F, le V ; voir le site :

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste\\_d%27%C5%93uvres\\_de\\_Paul\\_Klee#/media/Fichier:Paul\\_Klee\\_Puppe\\_Ohne\\_Titel\\_\(Z%C3%BCndholzschachtelgeist\).jpg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_d%27%C5%93uvres_de_Paul_Klee#/media/Fichier:Paul_Klee_Puppe_Ohne_Titel_(Z%C3%BCndholzschachtelgeist).jpg)

<sup>200</sup> Voir le tableau « Alphabet » sur le site : <https://www.artic.edu/artworks/229353/alphabet>

## Quand poésie et tableau de peinture se rencontrent

Un ouvrage d'art complet<sup>201</sup> a été consacré à l'illustration de la poésie de Rimbaud par la peinture moderne. On y trouve le tableau abstrait de Kupka<sup>202</sup>, « *Le Roman du rose n°1* », pour illustrer le poème en prose de Rimbaud « *Fleurs* »

« *Fleurs*

*D'un gradin d'or, — parmi les cordons de soie, les gazes grises, les velours verts et les disques de cristal qui noircissent comme du bronze au soleil, — je vois la digitale s'ouvrir sur un tapis de filigranes d'argent, d'yeux et de chevelures.*

*Des pièces d'or jaune semées sur l'agate, des piliers d'acajou supportant un dôme d'émeraudes, des bouquets de satin blanc et de fines verges de rubis entourent la rose d'eau.*

*Tels qu'un dieu aux énormes yeux bleus et aux formes de neige, la mer et le ciel attirent aux terrasses de marbre la foule des jeunes et fortes roses. »*

Arthur Rimbaud, « *Les Illuminations* »



Kupka F. « *Le Roman du rose n°1* », 1923, huile sur toile, centre Pompidou

**Le poème** se déroule sur trois paragraphes : le premier est consacré à la digitale, image poétique mais ambiguë, associée à deux réalités, la beauté et le poison. Mais la beauté, évoquée par des matières délicates et précieuses, « *la soie* », « *les gazes* », « *les velours* », « *le cristal* », submerge le lecteur. Le deuxième paragraphe compose le tableau avec « *le dôme* », les « *piliers* », dans un décor de matériaux nobles « *l'acajou* », « *l'agate* », et de pierres précieuses, les « *émeraudes* », le « *rubis* ». Le dernier paragraphe est consacré à une image d'arrière-plan avec le ciel et la lumière que traduisent les mots d'« *yeux bleus* », « *neige* », « *mer* », « *ciel* ». Rimbaud ne raconte pas une histoire, il compose un tableau, organise les couleurs, les contrastes, la lumière. Les images poétiques et les représentations picturales fusionnent. En lisant ou écoutant le texte, nous pourrions imaginer une miniature, un vitrail, un tableau figuratif ou un tableau abstrait.

Ici le tableau de Kupka<sup>203</sup> est peut-être plus déroutant pour les élèves qu'une enluminure du Moyen-Âge car les couleurs évoquées par Rimbaud « *or, azur, rouge, argent, vert* » nous rappellent la richesse de ces illustrations médiévales.

**Du tableau de Kupka « *Le Roman du rose n°1* »** se dégage une construction élancée en rouge, rose et bleu avec des lignes géométriques qui dessinent des volumes emboîtés. Des lignes courbes, dans la plage de couleur rose, semblent esquisser des cercles qui naissent au cœur de la composition et se propagent comme des ondes. Les lignes verticales donnent une impression d'ascension. Les lignes obliques aux quatre coins du tableau forment un rayonnement qui converge vers le centre et créent un jaillissement. Toutes ces formes graphiques traduisent le

<sup>201</sup> « *Poésies, Une saison en enfer, Illuminations de Rimbaud* » illustrées par la peinture moderne, direction éditoriale Diane de Selliers, La petite collection, Paris 2022, ouvrage collectif.

<sup>202</sup> KUPKA František (dit François Kupka), 1871-1957, Huile sur toile, centre Pompidou : <https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/cy9BkA>

<sup>203</sup> KUPKA François, peintre tchèque, fut un pionnier de l'abstraction. Dans ses tableaux, les formes et les couleurs participent à créer des correspondances entre plusieurs domaines artistiques.

mouvement accentué par la tension entre une couleur chaude le rouge, et une couleur froide le bleu. Ce tableau devient la métaphore de l'éclosion de la fleur « *je vois la digitale s'ouvrir* ».

Avant de voir le mouvement, les élèves verront peut-être autre chose : au centre une fleur rose épanouie avec de nombreux pétales ; au bas du tableau une fleur rouge, et des fleurs taillées comme des pierres précieuses avec des facettes géométriques ; sous un ciel composé de rayons bleus, blancs et de lignes brisées suggérant peut-être le passage de la lumière ; enfin une lumière qui converge vers le centre comme pour éclairer un bijou. Ce tableau abstrait se prête à plusieurs lectures des élèves et chercher les correspondances avec le poème de Rimbaud suscite leur intérêt. Le tableau se trouve au centre Pompidou à Paris, une visite du musée peut être organisée. De multiples pistes pédagogiques qui associent peinture et poésie sont possibles, quelques-unes sont données en annexe.

## Pour conclure

Si « *Correspondances* » de Baudelaire semble avoir révolutionné la poésie, l'approche de la peinture nous fait percevoir le processus de création du poète puis celui d'autres poètes et d'autres peintres – le tableau de peinture devenant la métaphore du texte poétique.

Qu'apporte à nos élèves se destinant à un métier professionnel le rapprochement littérature-peinture (annexe 3), aussi passionnant soit-il ? Les apports sont multiples : découvrir le jeu de l'écrivain, du poète avec les mots, la beauté de la langue ; développer l'imaginaire, la réflexion ; porter un nouveau regard sur quelque chose de peu familier ; apprendre à lire un tableau de peinture ; comprendre les signes<sup>204</sup>, l'écriture ou le style d'un peintre...

Ce rapprochement et cette ouverture participent à donner aux élèves une certaine confiance en eux, et le sentiment qu'ils sont aussi capables d'accéder à la culture dite « classique » des musées.

Suzanne BOUDON

Professeure honoraire, formatrice en histoire-géographie  
IUFM de Versailles, université de Cergy-Pontoise

## Sources des reproductions dans l'ordre d'apparition :

Manet, *Lola de Valence*, 1862.

<https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/lola-de-valence-710#artwork-indexation>

Delacroix, *Chasse aux lions*, 1854.

<https://www.musee-orsay.fr/fr/oeuvres/chasse-aux-lions-esquisse-1053>

Matisse, *Luxe, calme et volupté*, 1904.

<https://www.centrepompidou.fr/fr/offre-aux-professionnels/enseignants/dossiers-ressources-sur-lart/henri-matisse/luxe-calme-et-volupte>

Klee, *Tableau E*, 1918.

<https://www.repro-tableaux.com/a/paul-queele/e1918199-2.html>

Klee, *Jadis surgi de la nuit*, 1918.

[https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Einst\\_dem\\_Grau\\_der\\_Nacht\\_enttaucht...,\\_Paul\\_Klee\\_%281918%29.jpg](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Einst_dem_Grau_der_Nacht_enttaucht...,_Paul_Klee_%281918%29.jpg)

Kupka, *Le Roman du rose n° 1*, 1923.

<https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/cy9BkA>

Lacombe, *Marine bleue, effet de vagues*, vers 1893.

<https://bretaguemusees.bzh/collection/marine-bleue-effet-de-vague/>

<sup>204</sup> Signe prend ici le sens matissien du terme comme le présente Aragon dans « *Henri Matisse, roman* » éditions Gallimard, collection Quarto, Paris 1998, tome 1 « *les signes* », page 179. Aragon dit « *Si je considère le tableau comme une phrase* » (...) Matisse lui répond en prenant l'exemple de Miro « *Miro... oui ... parce qu'il peut bien représenter n'importe quoi sur sa toile... mais si en un certain point, il a placé une tache rouge, vous pouvez être assuré que c'était là, pas ailleurs qu'elle devait être... enlevez la, le tableau tombe...* » Aragon poursuit « *l'essentiel est la situation du mot, couleur ou signe dans la phrase, comme lorsqu'on écrit. Essayez de déplacer un mot chez un écrivain véritable : prose ou vers, l'écrit meurt* » (...).

## Annexe 1

## Éléments pour une visite au musée d'Orsay :

**A Le parcours guidé à l'aide d'un questionnaire.**

Parcours par groupes de deux ou trois élèves. Le professeur se joint aux groupes et peut intervenir (penser à demander le droit de parole lors de la réservation et indiquer sur le questionnaire l'emplacement des tableaux dans le musée).

**B Consignes pour lire un tableau :**

Donnez votre première impression.

Observez :

- Les couleurs : précisez l'ambiance ainsi créée.
- Le mouvement : observez les lignes horizontales, verticales, obliques.
- Tracez les lignes dominantes dans le cadre prévu sur la feuille de parcours et écrire les impressions.
- Le dessin : est-il précis, flou ?
- La touche de peinture : observez la manière dont la couleur est posée.
- La composition : décrivez les objets, les personnages, la place des objets, le premier plan, l'arrière-plan.

## Annexe 2

Exemple de quelques critiques<sup>205</sup> de Baudelaire à propos de peintres, ses contemporains.

Peintres et tableaux sélectionnés	Critiques de Baudelaire
INGRES, <i>Jupiter et Antiope</i> <sup>206</sup> , 1851 Ingres règne officiellement sur la peinture française et le néo-classicisme.	« Un génie de dessinateur mais une imitation servile des anciens »
AMAURY-DUVAL <i>Annonciation</i> , 1860	Trop « astiqué », peinture qu'il juge trop distinguée, trop "finie"
COROT <i>Tour au bord de l'étang</i> , 1865-1870	« M. Corot est plutôt un harmoniste qu'un coloriste, et ses compositions toujours dénuées de pédanterie, ont un aspect séduisant par la simplicité même de la couleur »
ROUSSEAU <i>Une avenue, forêt de l'Isle-Adam</i> , 1849	« Monsieur Rousseau est un paysagiste du nord, sa peinture respire une grande mélancolie. Il aime les natures bleuâtres, les crépuscules, les couchers de soleil singuliers et trempés d'eau, les gros ombrages... »
MILLET <i>Des glaneuses</i> , 1857	Il déplore « le culte niais de la nature »
FROMENTIN <i>Chasse au Faucon en Algérie</i> , 1863	Baudelaire aime « le rêve de paix ensoleillé et nostalgique où le plongent les tableaux de Fromentin, atmosphère lumineuse, invitation au voyage »
MANET <i>Olympia</i> , 1863	Olympia : « la négresse » et Le chat seraient d'inspiration baudelairienne. Manet est un ami de Baudelaire qui l'a conseillé pour plusieurs tableaux.
COURBET <i>L'atelier</i> , 1854-1855	Dans l'atelier où est placé le poète et dans quelle attitude ? Courbet est un ami de Baudelaire qui est présent dans son atelier avec d'autres artistes.
MATISSE <i>Luxe, calme et volupté</i> , 1904	« C'est la transfiguration lumineuse et apaisée d'un des plus beaux rêves des <i>Fleurs du Mal</i> : luxe, calme et volupté ».

<sup>205</sup> Consulter la fiche Baudelaire critique d'art : [https://www.musee-orsay.fr/sites/default/files/2020-12/fiche\\_visite\\_baudelaire.pdf](https://www.musee-orsay.fr/sites/default/files/2020-12/fiche_visite_baudelaire.pdf). Certaines critiques mentionnées ici proviennent du livre de poche « *Écrits sur l'art* » de BAUDELAIRE, N°3921.

<sup>206</sup> INGRES, <https://www.musee-orsay.fr/fr/ressources/repertoire-artistes-personnalites/jean-auguste-dominique-ingres-15177>

## Annexe 3

## Pour travailler sur le rapport texte-peinture

Le rapport texte-peinture est souvent étudié en classe. Les professeurs mettent en relation des extraits de romans, des poèmes, avec des tableaux de peintres reconnus, dans le but d'illustrer ou concrétiser l'imaginaire de l'auteur, ou encore pour contextualiser et élargir la sphère étudiée, élargir la culture de l'élève, l'initier à regarder, décrire et écrire.

Exemples d'œuvres pour travailler sur le rapport texte-peinture	
Extrait de « <i>Madame Bovary</i> » (1856), G. FLAUBERT (1821-1880).	C. PISSARO (1830-1903), « <i>L'île Lacroix, Rouen, effet de brouillard</i> », (1888) ou « <i>Place du Théâtre Français, effet de pluie</i> », (1898).
Extrait de « <i>La bête humaine</i> » (1890), É. ZOLA (1840-1902).	C. MONET (1840-1926), « <i>Gare Saint-Lazare</i> », (1877).
« <i>Promenade sentimentale</i> » (1866), P. VERLAINE (1844-1896). Ou « <i>Soleils couchants</i> », (1899)	C. MONNET, « <i>Le bassin aux nymphéas, harmonie verte</i> » (1899) Ou « <i>Étretat, fin du jour</i> », (1885).
« <i>Les ponts</i> » (1886), A. RIMBAUD (1854-1891).	C. MONNET, « <i>Les déchargeurs de charbon</i> », (1872).
« <i>Marine</i> », recueil des « <i>Illuminations</i> », 1872, A. RIMBAUD (1854-1891).	Georges LACOMBE, « <i>Marine bleue, effet de vagues</i> », (vers 1893).

« *Marine bleue, effet de vagues* »

Tableau de Georges Lacombe, vers 1893

Musée des Beaux-Arts, Rennes



Ce tableau peut être mis en relation avec le poème de Rimbaud :  
« *Marine* », recueil des « *Illuminations* », 1872.

# Littérature et géographie : une rencontre pour explorer le monde

*En prélude à cet article, nous souhaiterions – une fois n'est pas coutume – proposer une devinette : à la lecture de ce texte, vous qui êtes bivalents, travailleriez-vous plutôt ce texte en lettres ou en géographie ?*

« Mais, dans une société où les hommes ne sont pas assurés du pain, où les misérables et même les faméliques constituent encore une forte proportion des habitants de chaque grande cité, ce n'est qu'un demi-bien de transformer les quartiers insalubres, si les malheureux qui les habitaient naguère se trouvent expulsés de leurs anciens taudis pour aller en chercher d'autres dans la banlieue et porter plus ou moins loin leurs émanations empoisonnées. Les édiles d'une cité fussent-ils sans exception des hommes d'un goût parfait, chaque restauration ou reconstruction d'édifice se fît-elle d'une manière irréprochable, toutes nos villes n'en offriraient pas moins le pénible et fatal contraste du luxe et de la misère, conséquence nécessaire de l'inégalité, de l'hostilité qui coupent en deux le corps social. Les quartiers somptueux, insolents, ont pour contrepartie des maisons sordides, cachant derrière leurs murs extérieurs, bas et déjetés, des cours suintantes, des amas hideux de pierrailles, de misérables lattes. Même dans les villes dont les administrateurs cherchent à voiler hypocritement toutes les horreurs en les masquant par des clôtures décentes et blanchies, la misère n'en perce pas moins au travers, on sent que là derrière, la mort accomplit son œuvre plus cruellement qu'ailleurs (...) ».

Avez-vous trouvé ?

Chères lectrices et lecteurs d'Interlignes, il s'agissait bien d'un texte de géographe<sup>207</sup> : Élisée Reclus<sup>208</sup> a beaucoup voyagé et écrit sur ses explorations (ici l'extrait réfère à l'expansion urbaine en Angleterre à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle<sup>209</sup>). Toutefois, il n'a jamais manifesté de préoccupations littéraires dans l'expression de sa pensée. Pour autant, en y regardant bien, dans *L'Homme et la Terre* d'où est extrait le texte que vous venez de lire, la dimension littéraire n'est pas absente. Dans ce passage en effet, le travail de la langue lui permet de transmettre avec force l'émotion que suscite le spectacle des grandes cités et de condamner sans réserve les injustices qui les caractérisent : ainsi, il use sans retenue d'hyperboles ; emploie une gradation pour désigner les habitants des quartiers pauvres (« hommes », « misérables », « faméliques ») ; joue sur les oppositions pour mieux exprimer son indignation (les « quartiers insalubres », les « taudis », « les maisons sordides » s'opposent aux « quartiers somptueux » et « insolents ») ; et pique tout le texte des mots de l'exclusion et de la dissimulation ou de la mort (« expulsés », « porter loin », « murs extérieurs », « clôtures », « voiler hypocritement », « masquant » / « faméliques », « émanations empoisonnées », « fatal », « la mort »). L'auteur exprime son avis et semble vouloir le faire partager à ses

<sup>207</sup>Élisée RECLUS, « *L'Homme et la Terre* », livre IV chapitre 2 « *Horreurs et splendeurs des villes* », Librairie universelle, 1905.

<sup>208</sup> Élisée RECLUS, voir l'article qui lui est consacré dans la revue *Hérodote* n° 117, 2005, p. 11 à 28 par Béatrice GIBLIN, « *Élisée Reclus un géographe d'exception* » : <https://www.cairn.info/revue-herodote-2005-2-page-11.html><sup>208</sup>

<sup>209</sup> Voir l'article de Delphine PAPIN, dans la revue *Hérodote*, « *Londres à la lumière d'un géographe libertaire* », 2005, n° 117 p. 77 à 84 : <https://www.cairn.info/revue-herodote-2005-2-page-77.htm>

lecteurs et même les convaincre. Distinguer récit littéraire<sup>210</sup> et récit géographique n'est donc pas toujours simple. Notre article questionne justement la possibilité de dialogues entre lettres et géographie, dans le contexte scolaire. Le texte littéraire est-il exploitable en géographie ? Nous pensons aux descriptions de paysages naturels (nous reviendrons sur le paysage, objet interdisciplinaire intéressant), aux rencontres, aux forêts, aux errances de Rimbaud par exemple, qui présentent toutes les caractéristiques de la géographie, mais qui sont littéraires. La géographie inspire la littérature et la littérature inspire la géographie. Plusieurs séminaires de licence et de master dans les universités françaises proposent ainsi de pratiquer les écritures géographiques et de faire dialoguer la littérature et la géographie<sup>211</sup>. Cependant, l'objet ici n'est pas de dresser une liste exhaustive des liens possibles entre géographie et littérature, mais de se pencher sur le texte littéraire en appui à la compréhension de ce qu'est le récit géographique. Nous nous appuyerons sur une définition de l'interdisciplinarité qui consiste en « la mise en relation d'au moins deux disciplines, en vue d'élaborer une représentation originale d'une notion, d'une situation, d'une problématique<sup>212</sup> ». Les disciplines sont associées et participent à la résolution d'une question pour faire sens, c'est-à-dire que chaque expertise disciplinaire est mise en relation avec l'autre.

Selon Yves Lenoir et Lucie Sauvé<sup>213</sup> la finalité de l'approche interdisciplinaire est ancrée dans le réel et vise, pour l'élève, à être capable de transférer dans une situation courante ou à d'autres problématiques similaires ce qui a été appris.

D'autres questions peuvent être posées : dans quelles mesures l'interdisciplinarité renforce-t-elle les disciplines scolaires en jeu, et comment ? L'entrée par le récit littéraire peut-elle, par exemple, contribuer à apprendre en géographie ?

## De la littérature à la géographie, il n'y a qu'un pas

Les rapports entre littérature et géographie semblent moins évidents qu'entre littérature et histoire. Pour autant, il s'agit d'un champ investi par les didactiques<sup>214</sup>. Christine Baron écrit<sup>215</sup> : « Si l'articulation entre histoire et récit de fiction se fait aisément à travers le caractère communément narratif de « mise en intrigue » que souligne Ricoeur, la relation de l'espace géographique au texte littéraire est loin d'être une évidence. Elle se construit par des références de textes à des espaces variés mais aussi, de manière moins visible, à travers des questionnements et des exigences aujourd'hui communs aux deux disciplines, notamment un désir de reterritorialiser la parole poétique, et peut-être, du côté de la géographie, de penser l'inclusion de l'homme dans un espace qui est aussi bien matériel que mental ».

La littérature, quel que soit le genre d'ouvrage, foisonne de descriptions d'espaces, de lieux, de sites qui permettent de les donner à voir bien sûr mais aussi de transmettre l'émotion qu'ils suscitent (joie, déplaisir, nostalgie ...), de créer une ambiance. Il en est de même avec la notion de « mise en intrigue ». En littérature elle repose sur la sélection et l'agencement des informations que l'on va porter à la connaissance du lecteur, notamment celles référant aux lieux de l'intrigue et aux intentions des personnages (éléments qui contribuent aussi à la création d'une ambiance et d'une tonalité). En géographie, la mise en intrigue repose en particulier sur la description et

<sup>210</sup> Ici le récit repose sur le fait de raconter une série d'événements organisés chronologiquement, mettant en scène des personnages. Le récit peut être fictif, inventé ou réel.

<sup>211</sup> Par exemple, une UE dans le parcours géographie et aménagement à l'Université de Toulouse Jean Jaurès est intitulée « Littératures et écritures géographiques ».

Voir : <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/ge0aop2t-litteratures-et-ecritures-geographiques-1>

<sup>212</sup> FOUREZ G. (dir), MAINGAIN A. et DUFOUR B., « Approches didactiques de l'interdisciplinarité », Bruxelles, DeBoeck Université, 2002.

<sup>213</sup> LENOIR Yves et SAUVÉ Lucie, « Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire. » *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, n° 1, 1998. Des mêmes auteurs : « Note de synthèse – De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question. » *Revue française de pédagogie*, volume 124, 1998, pp. 121-153. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1122>

<sup>214</sup> Pour en savoir plus, ROSEMBERG Muriel, « Le géographique et le littéraire. Contribution aux savoirs de la géographie », HDR, Paris 1, 2012.

<sup>215</sup> BARON Christine, « Littérature et géographie : lieux, espaces, paysages et écritures », dans *Fabula-LhT*, n° 8, « Le Partage des disciplines », dir. Nathalie KREMER, 2011 : <http://www.fabula.org/lht/8/baron.html>.

Page consultée le 28 décembre 2023. DOI : <https://doi.org/10.58282/lht.221>

l'exposition des êtres humains dans un espace ainsi que sur l'expression d'un rapport au monde. Le récit géographique aurait donc des caractéristiques communes avec le récit littéraire.

Le terme récit est utilisé pour rendre compte d'un discours organisé auquel peuvent s'ajouter des descriptions, mais il ne saurait s'y résumer. Parler de récit en géographie suppose un cadre, ici un « espace narratif »<sup>216</sup>, et un accord tacite entre le narrateur et son lecteur qui sait qu'il est en face d'un récit géographique et non littéraire. On dira qu'un récit est géographique car :

1) il ancre les personnages et les met en scène dans un espace narratif. Les récits répondent à une première étape : celle de décrire l'action, donc l'espace.

« Tout récit est un récit de voyage, une pratique de l'espace<sup>217</sup> » ;

2) il consiste à raconter une expérience : c'est donc que le récit peut « faire signification entre les humains, dans cette mesure où il articule aussi les structures de l'expérience spatiale du monde<sup>218</sup> » ;

3) cette expérience de l'espace est rendue possible par le langage ;

4) il ordonne les faits les uns par rapport aux autres pour produire du sens, une rationalité. Pour les géographes, cela veut dire établir un lien entre les hommes et l'espace. Le récit contribue à produire de l'espace et interroge la subjectivité de la personne, ses représentations spatiales. Le récit géographique repose alors sur une argumentation traduisant un raisonnement sur l'espace : il répond aux questions : quoi ? Comment ? Pourquoi là et pas ailleurs ?

Aussi des sujets en apparence géographiques peuvent trouver leur expression en littérature, la géographie étant une science pluridisciplinaire. Elle l'est d'abord à travers des objets, par exemple le paysage, objet du propos suivant.

## La géographie n'a rien de littéraire ... et pourtant

### Le paysage géographique : un support de lecture et de lecture du monde

En géographie, enseigner le paysage est essentiel mais complexe. Comme il est avant tout une représentation, un certain nombre de reproches sont d'ailleurs formulés sur sa pertinence dans l'enseignement de la géographie. En y regardant de plus près ou autrement, en faisant un pas de côté, il semble que la démarche de lecture d'un paysage partage des caractéristiques avec celle mise en œuvre pour comprendre un texte et l'interpréter.

En effet, le terme « paysage » est d'abord chargé de représentations – beaux paysages, paysages naturels – qu'il s'agit d'identifier et de dépasser. Ensuite, le support à l'analyse paysagère est parfois la photographie de paysage. Celle-ci est un document composite avec lequel les élèves peuvent éprouver quelques difficultés quand il s'agit de l'analyser. Il y a un premier plan, un second et parfois un troisième plan qu'il faut pouvoir discerner. La compréhension du paysage présenté dans la photo n'est donc pas immédiate, elle nécessite des relectures et conduit à une interprétation. Cette démarche de lecture du paysage développe (sans doute) des capacités de lecture proches de celles mises en œuvre lorsqu'on lit un texte résistant (littéraire et résistant).

Notons aussi que le point de vue de la personne ayant pris la photographie à lire et décoder induit une représentation du monde. Didier Mendibil<sup>219</sup> a par exemple analysé les documents iconographiques à l'œuvre dans la géographie scolaire (la géographie enseignée à l'École) et notamment ces fameuses photographies de paysage. Il y note la permanence d'un regard spécifique sur le monde : photographies prises très majoritairement en plan large, paysages de « cartes postales », peu de représentations

<sup>216</sup> THÉMINES Jean-François, « Des récits en géographie », Géoconfluences, 2021. Voir la page : <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/recits>

<sup>217</sup> Michel DE CERTEAU, « L'invention du quotidien », 1990, Flammarion, p. 90.

<sup>218</sup> Ibid.

<sup>219</sup> MENDIBIL Didier, « Dispositif, format, posture : une méthode d'analyse de l'iconographie géographique », *Cybergeo, European Journal of Geography* [En ligne], « Épistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique », document 415, mis en ligne le 12 mars 2008, consulté le 30 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/16823> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cybergeo.16823>

## Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

des êtres humains. Lire une photographie de paysage amène à identifier un point de vue, comme nous pouvons le faire en lisant un texte littéraire, et à interpréter ce point de vue. Voilà qui peut questionner la mise en récit du monde, et notre rapport à celui-ci. Loin d'être absolument à bannir, la photographie de paysage peut être un appui en classe.

**C'est l'intention qui compte**

Autre objet étudié en géographie qui a souvent inspiré les poètes et les romanciers : la ville. Cette entité circonscrite se définit en géographie comme un espace caractérisé par la densité du bâti, des êtres humains, des infrastructures. Les artistes en offrent un récit se concentrant sur quelques lieux qu'ils jugent « remarquables », sur les personnes qui y vivent, et sur l'expérience singulière qu'ils en ont, là où les géographes obéissent à une méthode scientifique de collecte des données du terrain, essaient de saisir l'organisation de cet espace urbain en utilisant aussi l'expérience particulière de ceux qui l'habitent. Les chemins des uns et des autres se croisent, se rencontrent même si les intentions sont différentes.

Le récit littéraire n'a pas de visée scientifique, chaque auteur dépeint la ville comme il le souhaite pour transmettre une émotion et parfois exprimer un avis sur le monde qui l'entoure.

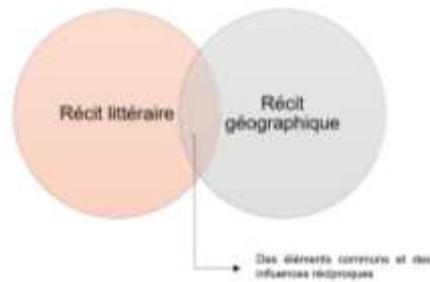
À titre d'exemple, le poème *La ville* de Verhaeren offre le spectacle d'un espace dont les immeubles semblent percer le ciel. L'auteur raconte son expérience de la ville par l'intermédiaire des éléments architecturaux remarquables qu'il poétise magnifiquement. Ce travail, ce jeu avec la langue, l'expression de l'unique subjectivité, le poète se l'autorise, ce que fait plus rarement le géographe.

(...)  
*Là-bas,  
 Ce sont des ponts tressés en fer  
 Jetés, par bonds, à travers l'air ;  
 Ce sont des blocs et des colonnes  
 Que dominant des faces de gorgones ;  
 Ce sont des tours sur des faubourgs,  
 Ce sont des toits et des pignons,  
 En vols pliés, sur les maisons ;  
 C'est la ville tentaculaire,  
 Debout,  
 Au bout des plaines et des domaines.*  
 (...)  
***La ville de Verhaeren (extrait), Les villes  
 tentaculaires, Mercure de France, 1920***

**Regards croisés**

Géographie et littérature se rencontrent souvent grâce aux objets qu'elles partagent, aux démarches parallèles qu'elles empruntent parfois. Elles portent chacune un regard singulier sur l'espace et en cela se complètent. Le schéma suivant (Doc. 1) est une tentative de distinction entre récit littéraire et récit géographique. Si Élisée Reclus évoque les inégalités en ville, c'est que son regard de géographe précurseur du courant social est focalisé sur cet aspect-là. Il entend décrire des dynamiques urbaines précises : le logement, l'éviction des populations précaires en périphérie ; puis les mécanismes de l'étalement urbain. Son récit n'exclut pas les marques de sa subjectivité et le regard qu'il porte sur le monde n'écarte pas ses propres représentations. C'est une caractéristique du courant social de la géographie. Bien que ses écrits ne s'inscrivent pas dans les genres littéraires institutionnalisés, Élisée Reclus a toujours produit des écrits relevant d'une certaine littérarité.

## Doc. 1 Récit littéraire et récit géographique : des réciprocitys (Lecomte, 2024)



On l'aura compris, opposer récits littéraires et récits géographiques est peut-être réducteur. Pour cerner les complémentarités, nous avons listé les caractéristiques de chacun des récits dans le tableau suivant.

Critères	Récit littéraire	Récit géographique
Problématisation ; on répond aux questions. Quoi ? Comment ? Pourquoi là et pas ailleurs ?		X
Mise en intrigue	X	X
L'espace est un cadre ou un personnage	X	X
Utilisation des termes techniques géographiques et des prépositions référant à un positionnement par rapport à l'espace	X	X
Articulation des échelles	X Parfois	X
Évocation des acteurs et de leurs points de vue	X Au choix de l'auteur	X Exigence scientifique
Procédés d'écriture ayant pour but de transmettre une émotion au lecteur	X	

Le récit géographique explore le rapport au monde et à l'espace réel (on parle de géographicit ) et le récit littéraire fictionnel explore un monde possible, ou monde « mixte » selon Fabienne Cavaillé.<sup>220</sup>

Après cette présentation succincte des enjeux épistémologiques de l'expérience que nous avons menée en classe et que nous décrivons ci-après, nous pouvons supposer que le croisement lettres-géographie est fécond pour aborder la notion de récit et faire comprendre aux élèves les caractéristiques d'une ville.

### Contexte d'une expérience croisée lettres-géographie

Précisons d'abord le contexte de l'expérience, puis la démarche pratiqu e pour travailler en lettres et en géographie.

La première expérience est opérée avec une classe de 1 re baccalauréat professionnel dans un lycée de l'Essonne, avec un effectif de 13 élèves. L'enseignante en responsabilité a déjà travaillé le thème de géographie « L'Afrique, un continent en recomposition » et l'objet d'étude en français « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire » dans le cadre duquel les élèves avaient analysé une série de poèmes

<sup>220</sup> Pour aller plus loin, lire CAVAILLÉ Fabienne, « Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages », *Annales de géographie*, 2016/3-4 (N  709-710), p. 246-271. Voir : <https://www.cairn.info/revue-Annales-de-geographie-2016-3-page-246.htm>

d'auteurs africains<sup>221</sup> (annexe1). L'expérience se situe au terme de ces deux séquences et permet de les conclure.

Les objectifs sont avant tout de développer des capacités de lecture et d'écriture en géographie et en lettres. L'objectif de ces deux séances d'une heure est de réaliser un récit géographique à partir d'un récit littéraire.

### Séance 1 : lecture analytique et consignes d'écriture

Cette séance est organisée en différents temps :

#### 1) Lecture des poèmes par l'enseignante

L'enseignante propose de mettre en voix les textes poétiques du corpus distribué (poèmes de É. Verhaeren, G. Apollinaire, J. Prévert, annexe 2) et questionne les élèves sur ce qu'ils ont compris (du thème des poèmes, de leurs points communs, de leur perception différente de la ville) mais aussi sur ce qu'ils n'ont pas compris (le lexique par exemple avec des mots comme *boumians*, *corniches*, *naphte ou fanaf*). L'idée ici n'est pas de lister et d'expliquer tous les termes posant problème mais de favoriser une compréhension en contexte en s'appuyant sur ce que les élèves expriment. Puis l'échange collectif porte sur la manière dont les poètes dans les textes proposés caractérisent la ville et quelle vision ils en offrent, ce qui permet de construire des ponts avec la géographie.

#### 2) Rappel des connaissances en géographie (tissage et rappel des connaissances antérieures)

L'enseignante n'hésite pas demander aux élèves de rappeler ce qui a été retenu sur la ville dans le cadre de la séquence sur l'Afrique. Les élèves disent « qu'on a parlé des métropoles africaines, de l'augmentation de la population », « des inégalités socio-spatiales », « le bidonville de Makoko à Lagos ».

#### 3) Échanges sur les impressions de lecture sur les poèmes distribués (annexe 2)

Le groupe échange sur les impressions de lecture en répondant aux questions : « que décrit le poète ? comment le fait-il ? avec quels mots ? quels sons ? » Ce questionnement va amener les élèves à analyser : le lexique, l'expression du lyrisme en poésie (par la place du « je » poétique mais aussi l'adresse au lecteur) ; la syntaxe, les rimes et les sonorités, les inférences (causales, référentielles, lexicales), les implicites de certaines formulations. Ils s'appuient sur une fiche méthodologique distribuée en amont.

#### Les élèves s'expriment

« Il décrit la ville avec ses habitants qui viennent de différents endroits du monde », « c'est multiculturel » (en parlant du texte de Prévert),  
« il y a de la brume, donc la ville est dans le brouillard, et le poète parle de l'architecture, il n'y a pas beaucoup de personnes », « il utilise des métaphores pour parler de la ville comme lui la voit » (à propos du texte d'Apollinaire).

Les élèves expriment leurs sentiments à la lecture et lors de l'analyse des poèmes (voir la grille d'appréciation des compétences de lecture analytique des élèves, annexe 5).

Ce temps est un échange collectif. Il s'agit ici d'explicitier le lien entre géographie et littérature, le fait que les poètes parlent de la ville mais autrement qu'un géographe ou qu'en géographie, qu'ils en disent autre chose. Il s'agit donc de se demander si le poème suffit pour connaître et comprendre une ville, son organisation ; mais aussi ce qui diffère entre ce qu'en dit un poète et ce qu'en dirait un géographe (ce qu'il y a en plus ? en moins ?).

<sup>221</sup> La séquence de français porte sur l'expression poétique. Des poètes africains ont été choisis car le professeur menait parallèlement la séquence sur l'Afrique en géographie au cours de laquelle les villes étaient mentionnées.

**Séance 2 : production d'écrits**

Dans le cadre de la séance d'écriture à proprement parler, il est demandé aux élèves de réaliser un récit géographique personnel sur une ville de leur choix en partant du principe que l'élève est un habitant qui raconte sa ville tel qu'il la perçoit mais en respectant les critères du récit géographique qui est aussi problématisé et doit répondre à la question « où ? » et « pourquoi là et pas ailleurs ? ». Il est signalé aux élèves qu'ils peuvent prendre pour appui les poèmes du corpus tout en ayant à l'esprit que le texte doit être organisé et avoir un caractère géographique.

On doit donc y trouver un certain nombre de critères caractérisant le récit géographique (voir annexe 4) :

- prendre pour cadre un espace, le décrire (ses limites, son organisation) à l'aide des repères spatiaux,
- présenter ses acteurs (les différents habitants de la ville), leurs éventuels rapports à cet espace (c'est-à-dire leurs perceptions de l'espace),
- et présenter les conflits d'usage s'il y en a.

**Retour sur les élèves : qu'ont-ils appris ?**

Au terme de cette expérience, les élèves abordent la ville en mentionnant les acteurs, les habitants, l'organisation et des lieux remarquables. Toutefois, les productions alternent entre des propositions poétiques hybrides et des textes en prose se voulant plus descriptifs. Les exemples ci-dessous sont des retranscriptions de copies d'élèves collectées au terme de la séance d'écriture. Il s'agit d'un 1<sup>er</sup> jet qui aurait tendance à nous prouver que la frontière entre littérature et géographie peut sembler poreuse mais que le texte littéraire participe bien à renforcer les connaissances géographiques des élèves.

À commencer par le souci de rendre compte de l'organisation spatiale et de décrire, même avec un langage poétique, des lieux remarquables.

« Les bâtiments de « l'envers des mots » sont d'une architecture gothique, avec des façades ornées de gargouilles et de motifs complexes. Les rues étroites sont bordées de librairies anciennes où les étagères débordent de livres rares et précieux. Les habitants de cette ville sont des êtres énigmatiques, souvent vêtus de vêtements sombres et portant des chapeaux larges ».

Texte d'élève, classe de 1<sup>ère</sup> Bac-Pro

Par ailleurs, la forme poétique choisie par les élèves rend compte de ce qui est important pour eux : la ville est lumière et mixité culturelle.

« La ville est plutôt petite, très lumineuse avec des lampadaires auprès de chaque bâtiment, elle est calme, c'est une ville nouvelle dans le Sud ».

Texte d'élève, classe de 1<sup>ère</sup> Bac-Pro

« Dans ma ville,  
Les arabes, les noirs, les blancs, les asiatiques,  
Dans ma ville  
Toutes les communautés, les couleurs de personnes, ou de religion, tous les âges  
Vivent ensemble main dans la main  
Dans ma ville »

Texte d'élève, classe de 1<sup>ère</sup> Bac-Pro

Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

« Sombre et lumière  
Tous les chemins vont vers la Cité  
Du fond des quartiers  
Des quartiers sombres et obscurs  
Les habitants pauvres et malheureux  
Des quartiers sombres une lumière apparait  
Des arbres jusqu'au ciel  
Les oiseaux qui chantent au lever du jour  
Des rues industrielles  
Des habitants joyeux  
Des magasins multicolores  
Des bâtiments sombres et délabrés  
Des vitres cassées  
Des chats errants  
Sombre ou lumière ? »

Texte d'élève, classe de 1<sup>ère</sup> Bac-Pro

En somme, la compréhension des éléments de la ville se traduit par l'omniprésence des éléments paysagers (dans la totalité des copies), les mentions des habitants (12 copies sur 13), le souci d'organiser la démonstration : d'abord en parlant de la ville d'un point de vue général, ensuite particulier avec la description de lieux remarquables ou d'éléments au sein d'un quartier, donc une portion de la ville envisagée à plus grande échelle (10 sur 13). Quelques productions cependant se distinguent par des développements sur la vie quotidienne des habitants, l'exploration de la ville la nuit ou le panorama des inégalités.

### En conclusion : de l'interdisciplinarité pour aborder la complexité

L'entrée par le texte littéraire permet de s'approprier des notions de géographie et de mieux appréhender les caractéristiques de la ville, objet qui a été questionné. De fait, l'interdisciplinarité nous a paru être une position profitable. Cependant, pour qu'un dispositif interdisciplinaire fonctionne réellement, il est important de penser et d'explicitier les contributions de chacune des disciplines : ainsi le risque de perdre des élèves et surtout celui de favoriser des processus de domination d'une discipline sur l'autre sont-ils écartés. La géographie n'est donc pas au service de la littérature mais les deux disciplines se complètent : la première par la méthodologie de description et d'analyse de l'espace, la seconde par le souci esthétique de rendre compte d'une vision du monde subjective.

Aurore LECOMTE

Professeure, formatrice en histoire-géographie,  
INSPÉ académie de Créteil, université Paris-Est Créteil



*L'Homme et la Terre* est une encyclopédie géohistorique d'Élisée Reclus en six volumes, publiée posthument entre 1905 et 1908.

## Annexe 1 : poèmes étudiés dans la séquence de français avant le projet littérature et géographie

### Je suis la dernière figure de l'homme

Je dirai un jour prochain la haute magie des maisons de terre  
Je dirai leur charme naturel  
Je dirai leur climat  
Je dirai leur douceur de rosée  
Je dirai la grande rosace  
Et sa fraîcheur termitière  
Je dirai la région divine en elles  
Où  
    ni poux  
        ni belles  
            ni poubelles  
                ne vicient  
                    l'air  
                        du bon dieu

Car des bondieuseries occupent nos têtes  
Mais le paysage n'en a cure  
Il n'est même pas païen  
Il n'est même pas chrétien  
Et pas même musulman  
Il est infini à la mesure  
De l'amour qui nous consume  
Vivre savamment  
Mourir avec le sourire  
Quelle rime triste  
J'éclaterai ma tête contre leurs bons mots  
Eux qui m'ont dépouillé de tout espoir  
De toute quête  
De toute métaphore  
La poussière l'océan les étoiles  
Ulysse Aladin Niels  
Les rivages les côtes l'horizon me sont refusés à jamais  
On ne me dira même pas Juif errant  
Ni coolie indien ni sale Chinois  
Je suis la dernière figure de l'homme  
Je suis le trépassé de Lampedusa  
Je suis le fusillé de Ceuta et de Melilla  
Je suis le naufragé de Gibraltar de Malte de Sicile  
Je suis le vendeur à la sauvette de Rome de Venise  
De New York et du Trocadéro  
Je suis la manière noire de Vienne  
Je  
    suis  
        la  
            der  
                nière  
                    fig  
                        ure  
                            de  
                                l'hom  
                                    me

« Je suis la dernière figure de l'homme », NIMROD, dans *Babel, Babylone, Obsidiane*,  
Collection Les Solitudes 2020, pp. 24-26.

## Abandon

Dans le bois obscurci  
Les trompes hurlent, hurlent sans merci  
Sur les tam-tams maudits.  
Nuit noire, nuit noire !

Les torches qu'on allume  
Jettent dans l'air  
Des lueurs sans éclat, sans éclair,  
Les torches fument,  
Nuit noire, nuit noire !

Des souffles  
Rôdent et gémissent  
Murmurant des mots désappris,  
Des mots qui frémissent,  
Nuit noire, nuit noire !

Du corps refroidi des poulets  
Ni du chaud cadavre qui bouge  
Nulle goutte n'a plus coulé  
Ni de sang noir, ni de sang rouge,  
Nuit noire, nuit noire !

Les trompes hurlent, hurlent sans merci  
Sur les tam-tams maudits,  
Nuit noire, nuit noire !

Peureux le ruisseau orphelin  
Pleure et réclame  
Le peuple de ses bords éteints  
Errant sans fin, errant en vain  
Nuit noire, nuit noire !  
Et dans la savane sans âme  
Désertée par le souffle des anciens  
Les trompes hurlent, hurlent sans merci  
Sur les tam-tams maudits  
Nuit noire, nuit noire !

Les arbres inquiets  
De la sève qui se fige  
Dans leurs feuilles et dans leur tige  
Ne peuvent plus prier  
Les aïeux qui hantaient leur pied  
Nuit noire, nuit noire !

Dans la case où la peur repasse  
Dans l'air où la torche s'éteint  
Sur le fleuve orphelin,  
Dans la forêt sans âme et lasse  
Sur les arbres inquiets et déteints  
Dans les bois obscurcis  
Les trompes hurlent, hurlent sans merci  
Sur les tam-tams maudits  
Nuit noire, nuit noire !

« Abandon », David DIOP, dans *Leurres et lueurs*, Collection Présence africaine 1960.

## Annexe 2

### Déroulement de la proposition pédagogique

Projet littérature et géographie		
<b>Objectifs</b>	<p>Notions et compétences associées : invention, imaginaire, ville, récit littéraire, récit géographique (et ses caractéristiques). Savoir interpréter un texte poétique et exprimer son point de vue sur celui-ci ; organiser une production écrite de type géographique.</p> <p>Penser les liens et les correspondances entre les disciplines : ici la ville motif poétique et géographique. Réviser les procédés d'écriture poétique.</p>	
<b>Supports</b>	<p>3 poèmes : <i>La ville</i>, Verhaeren ; <i>Zone</i>, Apollinaire, <i>Étranges étrangers</i>, Prévert            Quelques illustrations de villes (sélectionnées à partir de la banque d'images libres de droits <i>Unplash.com</i>)</p>	
	<b>Séance 1</b>	<b>Séance 2</b>
<b>Déroulement</b>	<p><b>1 h Lecture des 3 poèmes</b> et discussion autour de ce qui est décrit, exprimé sur la ville. Discussion sur le point de vue du poète (procédés d'écriture, travail sur les sonorités, champs lexicaux).</p> <p><b>Passation de consignes</b> à partir de quelques photos de ville, il s'agit de « brasser » à nouveau les connaissances des élèves et de faire émerger les caractéristiques de la ville. On attend des élèves qu'ils nous donnent quelques éléments, sur lesquels on pourra revenir : densité de population, bâti, peu de nature, des moyens de transports importants, des sensations de plein, positives ou négatives (pollution, inégalités, saturation des espaces, promiscuité ...), ce qui nous permet d'évoquer la grille de critères pour le récit géographique.</p>	<p><b>1h Rappel de la consigne :</b>            « À partir du poème choisi, vous décrivez votre ville imaginaire (bâti, habitants, lieu). Elle peut être le lieu de conflits ou non, être réaliste ou futuriste. Vous pouvez vous aider des images du début, des photos du cours de géographie et des poèmes. Vous écrivez au moins deux paragraphes ».</p> <p><b>Phase de production d'écrit</b> à partir de ce que l'on attend dans le récit : description de paysage (rue, nature, architecture) et d'ambiance (la nuit, le jour, le soir...). Évoquer les personnes qui habitent la ville (quels types, quels métiers ?), puis les sensations par rapport à l'espace.</p>

### Annexe 3 Documents distribués aux élèves

#### LA VILLE

Tous les chemins vont vers la ville.

Du fond des brumes,  
Là-bas, avec tous ses étages  
Et ses grands escaliers et leurs voyages  
Jusques au ciel, vers de plus hauts étages,  
Comme d'un rêve, elle s'exhume.

Là-bas,  
Ce sont des ponts tressés en fer  
Jetés, par bonds, à travers l'air ;  
Ce sont des blocs et des colonnes  
Que dominant des faces de gorgonnes ;  
Ce sont des tours sur des faubourgs,  
Ce sont des toits et des pignons,  
En vols pliés, sur les maisons ;  
C'est la ville tentaculaire,  
Debout,  
Au bout des plaines et des domaines.

Des clartés rouges  
Qui bougent  
Sur des poteaux et des grands mâts,  
Même à midi, brûlent encor  
Comme des œufs monstrueux d'or,  
Le soleil clair ne se voit pas :  
Bouche qu'il est de lumière, fermée  
Par le charbon et la fumée,

Un fleuve de naphte et de poix  
Bat les môles de pierre et les pontons de bois ;  
Les sifflets crus des navires qui passent

Hurlent la peur dans le brouillard :  
Un fanal vert est leur regard

Vers l'océan et les espaces.

Des quais sonnent aux entrecrocs de leurs fourgons,  
Des tombereaux grincent comme des gonds,  
Des balances de fer font choir des cubes d'ombre  
Et les glissent soudain en des sous-sols de feu ;  
Des ponts s'ouvrant par le milieu,  
Entre les mâts touffus dressent un gibet sombre  
Et des lettres de cuivre inscrivent l'univers,  
Immensément, par à travers  
Les toits, les corniches et les murailles,  
Face à face, comme en bataille.

Par au-dessus, passent les cabs, filent les roues,  
Roulent les trains, vole l'effort,  
Jusqu'aux gares, dressant, telles des proues  
Immobiles, de mille en mille, un fronton d'or.  
Les rails ramifiés rampent sous terre  
En des tunnels et des cratères  
Pour reparaître en réseaux clairs d'éclairs  
Dans le vacarme et la poussière.

C'est la ville tentaculaire.

Émile Verhaeren, *La ville, extraits.*  
Les Campagnes hallucinées, 1848.  
(Texte conforme à l'édition Mercure de France, 1920).

#### Guillaume Apollinaire, *Zone, extraits. Alcools, 1913.*

À la fin tu es las de ce monde ancien

Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle ce matin  
Tu en as assez de vivre dans l'antiquité grecque et romaine  
Ici même les automobiles ont l'air d'être anciennes  
La religion seule est restée toute neuve la religion  
Est restée simple comme les hangars de Port-Aviation

Seul en Europe tu n'es pas antique ô Christianisme  
L'Européen le plus moderne c'est vous Pape Pie X  
Et toi que les fenêtres observent la honte te retient  
D'entrer dans une église et de t'y confesser ce matin  
Tu lis les prospectus les catalogues les affiches qui chantent tout haut  
Voilà la poésie ce matin et pour la prose il y a les journaux  
Il y a les livraisons à vingt-cinq centimes pleines d'aventures policières  
Portraits des grands hommes et mille titres divers

J'ai vu ce matin une jolie rue dont j'ai oublié le nom  
Neuve et propre du soleil elle était le clairon  
Les directeurs les ouvriers et les belles sténo-dactylographes  
Du lundi matin au samedi soir quatre fois par jour y passent  
Le matin par trois fois la sirène y gémit  
Une cloche rageuse y aboie vers midi  
Les inscriptions des enseignes et des murailles  
Les plaques les avis à la façon des perroquets criaillent  
J'aime la grâce de cette rue industrielle  
Située à Paris entre la rue Aumont-Thiéville et l'avenue des Ternes ( ... )

Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

**Étranges étrangers**

Kabyles de la Chapelle et des quais de Javel  
Hommes des pays lointains  
Cobayes des colonies  
Doux petits musiciens  
Soleils adolescents de la porte d'Italie  
Boumians de la porte de Saint-Ouen  
Apatrides d'Aubervilliers  
Brûleurs des grandes ordures de la ville de Paris  
Ébouillanteurs des bêtes trouvées mortes sur pied  
Au beau milieu des rues  
Tunisiens de Grenelle  
Embauchés débauchés  
Manœuvres désœuvrés  
Polacks du Marais du Temple des Rosiers  
Cordonniers de Cordoue soutiers de Barcelone  
Pêcheurs des Baléares ou bien du Finistère  
Rescapés de Franco  
Et déportés de France et de Navarre  
Pour avoir défendu en souvenir de la vôtre  
La liberté des autres

Esclaves noirs de Fréjus  
Tirillés et parqués  
Au bord d'une petite mer  
Où peu vous vous baignez  
Esclaves noirs de Fréjus  
Qui évoquez chaque soir  
Dans les locaux disciplinaires  
Avec une vieille boîte à cigares  
Et quelques bouts de fil de fer  
Tous les échos de vos villages  
Tous les oiseaux de vos forêts  
Et ne venez dans la capitale  
Que pour fêter au pas cadencé  
La prise de la Bastille le quatorze juillet

Enfants du Sénégal  
Dépatriés expatriés et naturalisés

Enfants indochinois  
Jongleurs aux innocents couteaux  
Qui vendiez autrefois aux terrasses des cafés  
De jolis dragons d'or faits de papier plié

Enfants trop tôt grandis et si vite en allés  
Qui dormez aujourd'hui de retour au pays  
Le visage dans la terre  
Et des bombes incendiaires labourant vos rizières  
On vous a renvoyé  
La monnaie de vos papiers dorés  
On vous a retourné  
Vos petits couteaux dans le dos

Étranges étrangers  
Vous êtes de la ville  
Vous êtes de sa vie  
Même si mal en vivez  
Même si vous mourez.

**Étranges étrangers, Jacques PRÉVERT**  
**Grand bal du printemps**  
**La Guilde du Livre 1951, Éditions Gallimard, 1976.**

Annexe 4

Grille critériée séance « écriture géographique »				
<b>Consignes :</b> À partir du poème choisi, vous décrivez une ville (bâti, habitants, lieu). Elle peut être le lieu de conflits ou non, être réaliste ou futuriste. Vous pouvez vous aider des images du début, des photos du cours de géographie et des poèmes. Vous écrivez au moins deux paragraphes.		J'ai besoin d'aide pour réaliser ce récit et j'ai encore des difficultés	Je sais faire un récit géographique mais j'ai encore besoin d'aide sur certains éléments	Je sais rédiger un récit géographique de façon autonome
<b>Le récit prend pour cadre l'espace</b>	Description et caractérisation de l'espace (bâti, rues, taille, espaces verts...)			
	Utilisation d'un lexique géographique, des notions et des concepts et repères spatiaux (nord, sud, est, ouest, prépositions référant à des positions dans l'espace)			
<b>Le récit identifie des acteurs dans l'espace</b>	Par exemple, on y trouve la présence des habitants			
	Le rapport à l'espace est : positif ou négatif, assorti du lexique qui correspond (des adjectifs, par exemple)			
	Évocation des conflits éventuels pour l'usage de l'espace			
<b>Le récit est structuré et organisé</b>	Il situe la ville (c'est-à-dire dans une région, un pays précis, replace cette ville par rapport à d'autres espaces). Il répond à la consigne.			
	Respect de la correction orthographique, clarté du propos (connecteurs logiques pour organiser les idées), ponctuation et correction grammaticale, lexique de la description, de la ville, verbes de perception et de sentiments, adjectifs, figures de style			

## Annexe 5

Grille d'appréciation des compétences de lecture analytique des élèves				
Compétences de lecture	Etayage	Je sais faire sans aide et j'ai compris en quoi consiste l'analyse d'un texte	J'ai encore besoin d'aide sur certaines étapes et je révise les procédés d'écriture	Je ne sais pas faire seul pour l'instant
J'ai identifié le sujet traité par un texte littéraire (ici un poème)				
Je sais expliquer par les procédés d'écriture comment l'auteur évoque l'objet dont il parle	Je prends appui sur la fiche distribuée par mon enseignante <ul style="list-style-type: none"> <li>- Champs lexicaux</li> <li>- Figures de style</li> <li>- Sonorités</li> </ul>			
Je rends compte de mes impressions de lecture	J'explique ce que je ressens à la lecture et à l'analyse du texte en employant un lexique mélioratif-péjoratif (des adjectifs, des verbes évoquant des sentiments, je m'exprime à la 1 <sup>ère</sup> personne du singulier)			

## Bibliographie

- BARON Christine, « *Littérature et géographie : lieux, espaces, paysages et Écritures* », dans *Fabula-LhT*, n° 8, « *Le Partage des disciplines* », dir. KREMER Nathalie, 2011. Voir : <https://doi.org/10.58282/lht.221>
- CAVAILLÉ Fabienne, « *Que peut la fiction pour la géographie ? Les apports de la littérature de jeunesse dans les apprentissages* », *Annales de géographie*, 2016/3-4 (N° 709-710), p. 246-271. Voir : <https://www.cairn.info/revue-annales-de-geographie-2016-3-page-246.htm>
- LENOIR Yves et Lucie SAUVÉ Lucie, « *Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire* », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV, n°1, 1998.
- LENOIR Yves et SAUVÉ Lucie, « *Note de synthèse – De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question* ». *Revue française de pédagogie*, volume 124. *Sociologie de l'éducation*. 1998, pp. 121-153. Voir : <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1122>
- ROSEMBERG Muriel, « *La spatialité littéraire au prisme de la géographie* », *L'Espace géographique*, 2016/4 (Tome 45), p. 289-294. Voir : <https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2016-4-page-289.htm>
- RECLUS Élisée, « *L'homme et la Terre* », livre IV chapitre 2 « Horreurs et splendeurs des villes », Librairie universelle, 1905.

## Sitographie

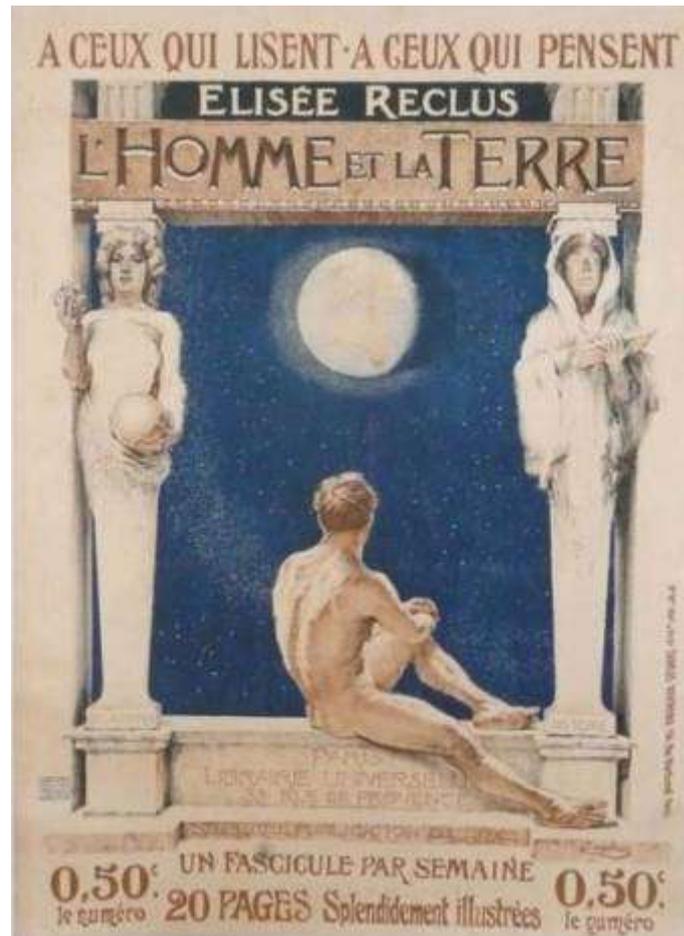
- THÉMINES Jean-François, « *Des récits en géographie* », *Géoconfluences*, Février 2021. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/recits>

## L'Homme et la Terre d'Élisée Reclus<sup>222</sup>.

### Affiche illustrée par F. Kupka, lors de la publication en 1905

Source : <https://placard.ficedl.info/article5572.html>

Pour les illustrations de *L'Homme et la Terre*, Élisée Reclus travaille avec un artiste prometteur qui fréquente aussi les milieux anarchistes, François Kupka. Alors jeune et inconnu, cet artiste rencontre le succès à partir des années 1910 et il sera l'un des pères de l'art abstrait.



Avec *L'Homme et la Terre* (publié en 1905), Élisée Reclus fait figure de géographe précurseur qui aborde déjà les enjeux environnementaux. Il propose une « géographie sensible », une « géographie sociale » de l'humanité dont la forme – un récit historique et anthropologique – n'est pas dans l'air du temps pour les géographes universitaires qui viennent de s'émanciper des historiens.

De plus l'esthétique littéraire accompagne le savoir géographique<sup>223</sup>. D'ailleurs Élisée Reclus se définissait comme « homme de lettres » quand en 1864 il donnait à la *Revue des Deux Mondes* un article sur « La poésie et les poètes dans l'Amérique espagnole ». Être écrivain c'était aussi le moyen de vivre de la géographie en marge de l'institution universitaire de la discipline car anarchiste il était rejeté des institutions officielles.

<sup>222</sup> Élisée RECLUS, voir l'article dans la revue *Hérodote* n° 117, 2005, p 11 à 28 par Béatrice GIBLIN, « Élisée Reclus un géographe d'exception ».

<sup>223</sup> Parmi ses œuvres notons « *L'histoire d'un ruisseau* » écrite en 1869, rééditée aujourd'hui par l'éditeur Arthaud, format poche, dans la collection « *Les fondamentaux de l'écologie* », 2017. Géographe et anarchiste Élisée Reclus ne décrit pas seulement des paysages tout le long d'un cours d'eau, il écrit un texte poétique, un hymne à la vie et à l'une de ses ressources les plus indispensables.

# Un conte écrit et joué par et avec les élèves

## Partenariat avec le théâtre des Amandiers Un autre pari pour aborder la littérature : devenir acteur au « Cœur de la Terre<sup>224</sup> »

Un peu de magie au royaume de la poésie. Un projet doux, fou, magnifique. Voici aujourd'hui des élèves de lycée professionnel dans ce lieu mythique, symbolique créé par Pierre Debauche il y a presque 60 ans, au cœur des bidonvilles où il jouait en arabe, portugais, espagnol, le Molière qu'il voulait offrir à tous<sup>225</sup>.

Eux, ils sont en Terminale Systèmes numériques. Ils ne savaient pas grand-chose du théâtre il y a encore un an. Pourtant, ils travaillent tout au long de cette année avec le très généreux directeur artistique Simon Falguières<sup>226</sup> pour des représentations en mai dans un festival professionnel au Préau, le CDN<sup>227</sup> de Vire et le 8 juin aux Amandiers, le CDN de Nanterre.

Aujourd'hui, tous ces possibles sont ouverts grâce à un digne descendant de cette lignée d'artistes qui par les mots, qui par les yeux, qui par la poésie invente ce qui semble impossible à faire vivre.

Ce projet s'inscrit dans la continuité d'un partenariat que j'ai mis en place il y a 7 ans avec le Théâtre des Amandiers de Nanterre. Une confiance mutuelle s'est établie, ce qui a permis de penser des projets de plus en plus ambitieux. Après une expérience fructueuse l'année dernière entre les élèves de cette même classe et Simon Falguières autour de son spectacle « Nid de Cendres »<sup>228</sup>, l'envie conjointe des élèves, des artistes, du Théâtre et de moi-même de retravailler ensemble, a fait émerger cette nouvelle idée.

---

<sup>224</sup> « Le Cœur de la terre » est une création participative menée par Simon Falguières. Lien vers la présentation du spectacle programmé à Vire : <https://www.lepreaucdn.fr/2023-2024/le-coeur-de-la-terre>

<sup>225</sup> Lien vers une archive de l'INA montrant les débuts du Théâtre des Amandiers, dans laquelle Pierre Debauche explique son projet : <https://fresques.ina.fr/en-scenes/fiche-media/Scenes00388/les-debuts-du-theatre-des-amandiers-a-nanterre-avec-pierre-debauche.html>

<sup>226</sup> FALGUIERES Simon, auteur, metteur en scène et comédien ; il est le directeur artistique de la compagnie **Le K** implantée en Normandie. Voir le site de sa compagnie : <https://compagnielek.fr/equipe/>

<sup>227</sup> Les Centres Dramatiques Nationaux (CDN) sont des théâtres publics dont la particularité est d'être dirigés par un artiste. Ce sont des lieux de création et d'accueil de créations contemporaines : <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Theatre-spectacles/Le-theatre-et-les-spectacles-en-France/Centres-dramatiques-nationaux-CDN>

<sup>228</sup> Lien vers la présentation du spectacle : <https://nanterre-amandiers.com/evenement/nid-de-cendres-simon-falguieres-2023/>

## L'écriture de deux contes

### Des élèves conteurs

Il s'agit cette fois d'un projet de création. Simon Falguières a pour projet l'écriture de deux contes issus du double mouvement poétique de la Catabase (descente dans le monde des morts) et de l'Anabase (ascension vers les sommets lumineux).

L'un sera écrit et joué par et avec les élèves du lycée La Tournelle, l'autre par des jeunes de Vire (Normandie).

Ces deux petites fables sont des cadres de départ pour ensuite écrire avec l'imaginaire des lycéens. Son souhait est de mêler son écriture à l'imaginaire des jeunes avec lesquels il travaille.

### Extrait des notes d'intention de Simon Falguières

« Où est-ce que la fuite nous conduira ?  
À la rencontre de quels personnages ?  
De quels paysages ?  
De quelle utopie ?  
Là sont les questions qu'ils soulèveront toutes et tous ensemble. »

Le projet permettra, en outre, la rencontre entre deux groupes de jeunes : ceux du lycée La Tournelle, à La Garenne-Colombes dans les Hauts-de-Seine et ceux de Vire dans le Calvados.

### Des élèves acteurs

Les élèves sont acteurs tout au long de l'année lors des phases d'écriture, de création des décors, lumières, costumes, de mise en scène avant de répéter puis jouer le spectacle « *Le cœur de la Terre* »<sup>229</sup>.

### Le déroulement du projet

Le parcours se déroule sur toute l'année scolaire.

### Calendrier du projet

- **Période 1**  
Ateliers d'écriture et de jeu en octobre et décembre 2023.
- **Période 2. Répétitions**  
Deux semaines de répétitions : semaine du 26 février et du 2 avril 2024.
- **Période 3. Représentations théâtrales**  
Une semaine de trois représentations au festival de théâtre au Préau, CDN de Vire, au printemps, du 21 au 24 mai 2024.  
Une représentation au Théâtre des Amandiers, CDN de Nanterre le 8 juin 2024.  
Une représentation au Moulin de L'Hydre (Orne) fin juin 2024.

<sup>229</sup> Lien vers la présentation du spectacle programmé à Vire : <https://www.lepreaucdn.fr/2023-2024/le-coeur-de-la-terre>

## Conclusion

Dans ces temps hors du temps, hors des murs, hors du scolaire, les élèves ont vécu la littérature. Je les ai vus écrire, patiemment, des bouts d'eux, au crayon. Je les ai vus se relire, s'entrelire, nous demander de les relire. Je les ai vus dire, faire sonner les mots, donner du cœur et du corps à des textes. Je les ai vus lire « à la table », discuter de Gilgamesh, débattre, démêler, affûter leurs interprétations. Et près d'eux, Simon Falguières convoquant tour à tour Shakespeare, Scorsese, Kafka ou Chéreau. Je les ai vus vivre la littérature.

Audrey GARCIA

*Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice  
Lycée La Tournelle, La Garenne-Colombes, académie de Versailles*

## Séance de travail avec les élèves au théâtre des Amandiers<sup>230</sup>



Les élèves de la classe de TSN1 du Lycée La Tournelle, le 01/12/2023  
au théâtre des Amandiers, « à la table » avec Simon Falguières et Louis de Villers

<sup>230</sup> La programmation officielle de la classe au théâtre des Amandiers : voir le site :  
<https://nanterre-amandiers.com/en/evenement/le-coeur-de-la-terre-simon-falguieres-2024/>

# Bulletin d'adhésion

## Année 2024

*interlignes*

Association des professeurs de lettres-histoire en lycée Professionnel  
Académie de Versailles (association loi 1901)

**Bulletin et cotisation à retourner à**

La trésorière de l'Association *interlignes*  
Chantal Donadey [chantal.donadey@gmail.com](mailto:chantal.donadey@gmail.com)

NOM.....Prénom.....

Établissement (nom, ville) .....

.....

Adresse postale.....

Tél .....

Adresse électronique.....

Qualité (professeur, inspecteur, formateur, autre) .....

Discipline.....

Je choisis le montant de ma cotisation

- Cotisation simple montant 5 euros .....
- Cotisation de soutien : montant .....

**Modalités de paiement**

- Par chèque bancaire libellé à l'ordre d'*interlignes*

**à retourner à l'adresse postale de l' Association *interlignes***  
La trésorière, Chantal Donadey 16 rue de Linlithgow 78280 GUYANCOURT

- Par virement bancaire : Crédit Mutuel Enseignants  
IBAN : FR76 1027 8064 9200 0209 9010 136

en l'indiquant par courriel à Chantal Donadey [chantal.donadey@gmail.com](mailto:chantal.donadey@gmail.com)

Je souhaite recevoir un reçu de cotisation :  Oui  Non

# Association *interlignes*<sup>231</sup>

## Bureau

### **Présidente**

**Françoise Girod**

*IA-IPR honoraire, académie de Versailles*

### **Vice-présidente**

**Annie Couderc**

*IEN honoraire, académie de Versailles*

### **Rédactrice en chef de la revue**

**Suzanne Boudon**

*Professeure honoraire, formatrice en histoire-géographie,  
IUFM académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise,*

### **Secrétaires**

**Françoise Bollengier**

*Professeure honoraire, formatrice en lettres,  
IUFM académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise*

**Françoise Tabtab-Gerbino**

*Professeure honoraire lettres-histoire-géographie, académie de  
Versailles*

### **Trésorières**

**Chantal Donadey**

*Professeure honoraire, formatrice en lettres, ESPÉ d'Antony,  
académie de Versailles, université de Cergy-Pontoise*

**Marie Neaud**

*Professeure lettres-histoire-géographie,  
formatrice académique, académie de Versailles*

### **Chargé des relations avec les partenaires et le site**

**Marie-Anne Brun Bernolle**

*Professeure de chaire supérieure en lettres classiques,  
chargée de mission formation continue et usages du numérique  
auprès de l'inspection de lettres, académie de Versailles*

**Pierre Brunet**

*Professeur honoraire lettres-histoire-géographie,  
académie de Versailles*

**Loïc Seillier-Ravenel**

*IEN lettres-histoire, faisant fonction, académie de Versailles*

### **Chargé de la communication**

**Catherine Donnadiou**

*Professeure lettres-histoire-géographie, Lycée Auguste Perret,  
Évry, académie de Versailles*

### **Ont participé**

#### **à ce numéro 54 d'interlignes**

**Georges Bénét**

*Professeur honoraire  
lettres-histoire-géographie,  
académie de Versailles*

**Marie-Anne Brun Bernolle**

**Françoise Bollengier**

**Suzanne Boudon**

**Pierre Brunet**

**Florence Cabaret**

*Professeure, gestion-administration  
Lycée Robert Doisneau,  
Corbeil-Essonnes,  
académie de Versailles*

**Annie Couderc**

**Christine Eschenbrenner**

*Professeure honoraire, académie de  
Versailles*

*Ex- co-responsable du programme Dix  
Mois d'École et d'Opéra*

**Françoise Girod**

**Florence Guittard**

*Professeure, formatrice en lettres,  
INSPÉ académie de Versailles, site  
d'Antony, université de Cergy-Pontoise*

**Angeline Joyet**

*IEN lettres-histoire-géographie,  
académie de Bordeaux*

**Aurore Lecomte**

*Professeure, formatrice en histoire-  
géographie, INSPÉ académie de Créteil,  
université de Paris Est Créteil*

**Pascaline Prekesztics**

*Professeure lettres-histoire-géographie,  
formatrice en lettres*

*Lycée Nikola Tesla de Dourdan,  
académie de Versailles*

**Loïc Seillier-Ravenel**

<sup>231</sup> Association des professeurs de lettres-histoire et géographie, en lycée professionnel, dans l'Académie de Versailles (Association loi 1901).

# Réalisation du numéro 54, et les webinaires d'*interlignes*

*interlignes* remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont proposé et/ou rédigé les articles, contribué à l'illustration, à la mise en page, à l'assemblage, à la relecture du numéro 54 et facilité sa réalisation.

Merci aux éditeurs, aux dessinateurs de presse qui nous ont donné l'autorisation de publier quelques dessins si précieux qui apportent toujours une respiration dans chaque numéro.

2024 est l'année des premiers « *Vendredis d'Interlignes* » qui s'ajoutent aux « *Rendez-vous d'Interlignes* » annuels.



### Les intervenants

#### Les AQT, en quoi ça consiste ?

- **Bruno GIRARD**, IEN lettres
- **Loïc SEILLIER-RAVENEL**, IEN faisant fonction, lettres-histoire, académie de Versailles

#### Les AQT, comment ça marche ?

- **Gilles CONAN**, PLP lettres-histoire, lycée Jacques Prévert, Versailles, académie de Versailles
- **Emmanuelle SAPIN**, PLP lettres-histoire, lycée Viollet-le-Duc, Villiers-Saint-Frédéric, académie de Versailles
- **Aurore LECOMTE**, formatrice en histoire-géographie, INSPÉ de Créteil

Lettres-Histoire  
dans l'académie de Versailles

**Les « Rendez-vous »  
d'interlignes**

« Les œuvres littéraires  
au LP, une gageure? »

Vendredi 3 mai 2024, de 16h à 18h  
en visioconférence

## Les intervenants

- **I. de PERETTI et G. PLISSONNEAU**

Isabelle de PERETTI est professeure émérite à l'université et INSPÉ de Lille. Gersende PLISSONNEAU est maîtresse de conférence à l'université et INSPÉ de Bordeaux lettres

## Des exemples de pratiques

- **Marina BOSSARD**

PLP lettres-histoire,  
LPO Sadi Carnot-Jean Bertin, Saumur, académie de Nantes  
**« L'arpentage d'une œuvre de Pierre-Emmanuel Schmitt »**

- **Loïc SEILLIER-RAVENEL,**

LEN faisant fonction, lettres-histoire, académie de Versailles  
**« Les AQT, au service de l'interprétation d'un poème de Du Bellay »**

- **Laurence LEFEBVRE-DRUELLE**

PLP Lettres histoire  
**Maud MADEC** professeure de documentation  
Lycée St André de Cubzac, académie de Bordeaux  
**« Leur collaboration au CDI »**

**Lettres-Histoire**  
dans l'académie de Versailles

## Assemblée générale d'*interlignes*

L'association des PLP lettres-histoire de  
l'académie de Versailles  
se réunit chaque année en juin pour

- Choisir la ligne directrice de l'année
- Choisir le thème du prochain numéro
- Un repas champêtre et convivial  
qui réunit tous ses membres



Aborder la littérature au LP aujourd'hui, une gageure ?

## Mise en page et assemblage du numéro 54

**Suzanne BOUDON**

Professeure honoraire lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles

**Florence CABARET**

Professeure gestion-administration  
Lycée Robert Doisneau  
Avenue Serge Dassault  
91100 Corbeil-Essonnes  
Académie de Versailles

## Relecture

**Georges BÉNET**

Professeur honoraire lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles

**Pierre BRUNET**

Professeur honoraire lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles

## VIUERS-COTTERÊTS : UN CHÂTEAU

### POUR LA LANGUE FRANÇAISE



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Lasserpe,  
dessin publié dans *Marianne*, n° 1391,  
du 9 au 15 novembre 2023