

Papiers découpés, Suzanne Boudon, 2018.

**Quelle(s) culture(s)
pour les élèves
de lycée professionnel ?**

Sommaire

Vous avez dit culture(s) ?	2
<i>Françoise BOLLENGIER, Françoise GIROD</i>	
Culture et apprentissage des métiers au lycée professionnel	13
<i>Maryse LOPEZ</i>	
Culture, représentations croisées : élèves et professeurs stagiaires	22
<i>Florence GUITTARD</i>	
La génération Z et « la culture »	31
<i>Alain CLECH, Stéphane PROUTEAU</i>	
Les nouvelles pratiques culturelles des Français : enquête	42
<i>Françoise BOLLENGIER</i>	
Lire les grands classiques au lycée professionnel	44
<i>Bruno GIRARD</i>	
Culture et Entreprise : une relation contrariée ?	52
<i>Christine ESCHENBRENNER</i>	
« Écrire le travail » : un premier prix au concours !	58
<i>Kevin ZANOTTI</i>	
La Shoah : quand les élèves partent à la recherche de traces et témoignages	61
<i>Clément BOUCHEREAU</i>	
Le théâtre des Amandiers : projet découverte avec les élèves	73
<i>Audrey GARCIA</i>	
« Zique à l'école » vient au lycée professionnel	80
<i>Laurence MENGELLE</i>	
Construire un musée imaginaire en chaque élève	85
<i>Javier GARCIA</i>	
Chiche ! On saute des lignes et on lit Maupassant	89
<i>Pierre BRUNET</i>	
Quelle lectrice, quel lecteur je suis ?	96
<i>Témoignages de professeurs</i>	

Présentation

La mission première du lycée professionnel est bien évidemment la préparation des jeunes à un métier et à leur insertion professionnelle. Cependant elle ne se limite pas à cette finalité. Sinon pourquoi donner une formation scientifique à de futurs vendeurs ? Proposer à tous une culture littéraire, artistique ? Leur offrir des activités physiques et sportives ? C'est dire que le lycée professionnel est là pour former aussi l'homme et le citoyen ! Cette tension entre ces différentes finalités, la plupart des disciplines d'enseignement la vivent. Le PLP lettres (lettres-histoire ou langue vivante-lettres) est-il un professeur de communication préparant à la vie, à l'insertion professionnelle ou un professeur de culture initiant aux œuvres, en particulier littéraires ? Comment ces professeurs concilient-ils finalités culturelles et finalités plus fonctionnelles ? Comment naviguent-ils entre les œuvres et les textes affichés dans les programmes et les pratiques sociales des élèves et de leurs familles ? Entre les ambitions des programmes et les leurs, parfois divergentes ? Entre la culture de l'École et celle de l'Entreprise ?

Dans « Vous avez dit culture(s) ? » : quatre « interligniens » ont confronté leurs représentations et interrogé Maryse Lopez sur ce qu'on met derrière le mot culture. La discussion a été rapportée par **Françoise Bollengier et Françoise Girod. Maryse Lopez** adopte une perspective historique. Elle envisage dans « Culture et apprentissage des métiers au lycée professionnel » comment la spécificité du français repose sur un projet culturel et politique, ce dernier diffère selon les époques et révèle « une résistance au modèle hégémonique de l'enseignement secondaire ». Pour « Culture, représentations croisées : élèves et professeurs stagiaires » **Florence Guittard** a recueilli et analysé leurs témoignages. Que dire sur « La génération Z et la culture » ? C'est ce à quoi ont tenté de répondre **Stéphane Prouteau et Alain Clech**. Un article paru dans la revue *Télérama* rend compte d'une « enquête sur les nouvelles pratiques culturelles des Français » **Françoise Bollengier** en reprend l'essentiel. **Bruno Girard** réfléchit à la manière de « Lire les grands classiques au lycée professionnel ». Après avoir répondu à la question : « Qu'est-ce qu'un classique ? », il propose quelques pistes de pratiques de classe. Dans « Culture et Entreprise : une relation contrariée ? » : **Christine Eschenbrenner** envisage les liens possibles et présente une expérience menée dans un lycée de banlieue. Sur le terrain, comment les enseignants font-ils entrer la culture dans leurs pratiques pédagogiques ?

Avec « Écrire le travail : un premier prix au concours ! » **Kevin Zanotti** expose son projet publié sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles. **Clément Bouchereau** explicite, quant à lui, les enjeux culturels d'un projet long dans « La Shoah : quand les élèves partent à la recherche de traces et témoignages ». **Audrey Garcia** présente « Le théâtre des Amandiers : un projet découverte avec les élèves ». C'est à la musique que **Laurence Mengelle** initie ses élèves avec « Zique à l'école » vient au lycée professionnel ». **Javier Garcia**, référent-culture, se propose de « Construire un musée imaginaire en chaque élève ». Dans « Chiche ! On saute des lignes et on lit Maupassant », **Pierre Brunet** adapte « Mon oncle Jules » pour en faciliter la lecture. Et les profs, que lisent-ils ? Pour terminer ce numéro cinq collègues évoquent leurs propres pratiques de lecteur/riche dans l'article « Quelle lectrice, quel lecteur je suis ? »

Françoise BOLLENGIER et Florence GUITTARD
Coordonnatrices du numéro 49

Vous avez dit culture (s) ?

Quels mots mettre derrière les termes de culture, de cultures ? À l'occasion du numéro 49, quelques interligniens se sont interrogés et ont souhaité confronter leurs représentations. Maryse Lopez, maître de conférences et spécialiste de l'histoire du français dans l'enseignement professionnel, a accepté de participer à nos échanges et de répondre à nos questions.

Françoise Girod – On accole souvent un adjectif au terme de « culture ». Culture « légitime », culture « institutionnelle », culture « classique », culture « académique », culture « patrimoniale », culture « populaire », culture « ouvrière »... Comment peut-on définir ces termes ?

Maryse Lopez – Ces termes sont complexes et ça ne m'étonne pas que vous soyez embarrassés pour les définir.

Je pense, comme le souligne Jean-Claude Forquin, qu'il faut associer culture au mot éducation. Dans ce numéro d'*Interlignes* vous réfléchissez en effet à la question de la culture dans la perspective de la transmission. Il y a une conception de la culture héritée de « l'homme de culture » du XVII^{ème}. À cette époque, l'homme cultivé c'est celui qui acquiert individuellement, pour des raisons sociales, des connaissances qui vont lui permettre d'avoir une reconnaissance dans la société, de briller dans les salons. Cette conception repose sur un certain type de contenus. Et à l'opposé, il y aurait ce qui relève plutôt des sciences sociales, une conception anthropologique de la culture. Cette idée qu'est culture toutes les pratiques sociales : ce que l'on mange, la manière dont on s'habille, la manière dont on parle, ce qu'on écoute comme musique...¹.

L'école, elle, ne peut être ni d'un côté ni de l'autre. Elle fait des choix, elle trie en fonction de ce qu'elle va considérer comme « légitime » et, à mon avis, il y a deux périodes scolairement importantes. Celle où, dans les années 1970, après 68, on va déconstruire cette légitimité sous l'influence de sociologues comme Pierre Bourdieu.² On va considérer qu'il faut attaquer la culture qu'on appelle alors « légitime » et ses objets, une culture très « bourgeoise », dont on dénonce la domination sur les autres formes culturelles... Et puis, à la fin des années 1980, on va restaurer. On voit alors revenir ce qui était considéré comme la culture légitime et qu'on associe très souvent au patrimoine.

Françoise Girod – Je suis complètement d'accord avec ta distinction entre ce qui nourrit « l'homme de culture », avec un sens excessivement restreint de culture – c'est l'art et le bel art, en tout cas ce n'est pas l'art populaire – et d'un autre côté la notion anthropologique de la culture, c'est-à-dire tous les phénomènes humains, avec la religion, la façon d'enterrer les morts, de saluer la maternité... Que dire de la culture du point de vue de la transmission ? Cette culture-là, transmise aux élèves, futurs citoyens, est peut-être au croisement des deux premières définitions.

¹ Pour ce propos on peut se reporter à FORQUIN Jean-Claude, « *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* » (2^{ème} édition), Paris/Bruxelles, De Boeck Université, 1996.

² BOURDIEU Pierre (1930-2002), sociologue, a été professeur à l'université de Lille 2, au Collège de France et à l'École des Hautes études en sciences sociales. Il s'est particulièrement intéressé aux comportements liés aux milieux sociaux d'origine, les « habitus » et à l'analyse de la reproduction des classes sociales et de leur hiérarchie. On peut citer parmi ses ouvrages les plus connus : « *Les héritiers* », « *La reproduction* » (avec PASSERON Jean-Claude), « *La distinction* » mais aussi « *Ce que parler veut dire* ».

Il reste quelque chose de cette première acception, c'est évident. La preuve, on se pose la question, est-ce que les œuvres « classiques » s'enseignent ?³

Je suis également tout à fait d'accord avec toi, Maryse, sur le tournant des années 1970. Grâce – ou à cause de – l'œuvre de Bourdieu, la culture maintenant s'analyse au regard des pratiques sociales et à un découpage de la société en groupes, en strates ou en classes. J'avais été très frappée quand Bourdieu, dans les années 70-80, expliquait que la bourgeoisie allait à l'opéra tandis que les classes populaires écoutaient Luis Mariano et que la petite bourgeoisie, en pleine ascension sociale et culturelle, écoutait du jazz. Il me semble que dans ce qu'on propose aux élèves, il y a quelque chose de ça. On essaye de faire accéder nos élèves de lycée professionnel à une culture qui n'appartient pas à leurs pratiques familiales ou aux pratiques sociales de leur groupe d'âge, par un cheminement, par un itinéraire d'élévation ou d'élargissement... Et très souvent, pour les enseignants, c'est moins vécu comme un élargissement que comme une élévation. Il y a là quelque chose de cet « homme de culture » : les élèves deviendront plus grands, plus riches, plus nourris en accédant à des œuvres qui, à l'évidence, ne relèvent pas du patrimoine social et des pratiques sociales de référence de leur famille ou de leur groupe de pairs.

Françoise Bollengier – Est-ce que l'appartenance de l'enseignant à une culture – de par son origine sociale – même s'il s'est acculturé par ses études, peut avoir une influence sur la manière dont il enseigne la culture, les textes ?

Alain Clech – Cela me semble évident. Le milieu social d'où l'on vient façonne notre perception du monde et l'éducation influe sur les représentations. La formation universitaire a aussi une incidence sur notre rapport au monde et donc, forcément, sur notre façon de transmettre la culture.

Maryse Lopez – Ce qui est intéressant, c'est ce que je vois chez les professeurs stagiaires et les professeurs plus confirmés. On a des stagiaires qui sont jeunes et dont la culture n'est pas la culture des programmes scolaires. Certains d'entre eux convoquent des mangas pour travailler avec leurs élèves. Ils n'ont pas le souci de savoir si c'est bien ou pas bien, si on peut étudier cela ou pas... Et, au cours de nombreux entretiens, je me suis rendu compte que, plus ils avancent dans le métier, plus ils renoncent à cela, parce que je pense qu'ils se sont approprié l'idée de ce qui est légitime, c'est-à-dire ce qui a une approbation sociale et qui fait consensus... Et ce qui a une approbation sociale et ce qui fait consensus dans l'école, ce sont les programmes ! Alors, petit à petit, ils ne s'autorisent plus ces écarts et ils sont de plus en plus dans quelque chose qui est légitimé parce que consensuel... C'est un constat, ce n'est peut-être pas vrai partout, mais il y a bien cette idée de voir comment, même s'ils convoquent des œuvres, des textes, des pratiques qui ne sont pas légitimés par les programmes, ils le font toujours avec des discours qui hiérarchisent considérablement. On va alors étudier une œuvre considérée comme peu légitime parce que cela peut aider à comprendre telle grande œuvre...

On constate aussi que, quand ils réfléchissent à la question de la transmission (qu'est-ce qu'ils transmettent culturellement aux élèves en termes d'objets culturels, de textes littéraires ?) leur réflexion est de plus en plus « scolaro-centrée », « disciplinano-centrée » et très peu ouverte aux pratiques sociales de référence : par exemple, fréquenter une bibliothèque, se demander ce qu'est une émission culturelle à la télévision... Qui sont ces gens qui parlent de culture à la télévision ? Quelle légitimité ont-ils pour le faire ? Très peu de stagiaires s'interrogent sur cette dimension sociale, sur l'idée d'une efficacité sociale des pratiques scolaires. Cela ne leur paraît même pas une question, c'est un impensé ! Je parle des stagiaires, mais je pense que sur le terrain des professeurs plus expérimentés c'est peut-être autre chose.

Florence Guittard – Pour revenir à ce que dit Maryse, j'ai pu constater l'an passé que certains stagiaires imaginaient qu'ils partageaient certaines formes de culture avec leurs élèves, je pense au rap par exemple. En fait, ils se sont rendu rapidement compte qu'avec cet objet, ils ne partageaient pas de culture commune. Et donc, se sont trouvés un peu en difficulté justement parce qu'il n'existait pas cette connivence

³ Voir dans ce même numéro l'article de GIRARD Bruno « Lire les grands classiques au lycée professionnel », page 44, interlignes N°49, juin 2019.

qui aurait dû être un levier pour pouvoir travailler des textes patrimoniaux... Ils découvrent alors être dans l'erreur. Et la culture rap qu'ils pensaient avoir en commun n'est pas la même...

Maryse Lopez – Je pense qu'ils n'ont pas conscience que quand l'école récupère un certain nombre de pratiques elle les dépolitise. Les rappeurs, on peut ne pas aimer. Mais ça vient de la rue, c'est l'art de la rue, c'est du politique, c'est de la contestation sociale – on aime ou on n'aime pas – mais quand les élèves viennent à l'école, ils sont dépossédés de cette contestation. L'école va aseptiser, dépolitiser, transformer, didactiser, transformer en exercices quelque chose qui est quand même une pratique de révolte... Je suis d'accord avec ce que tu dis, Florence, les élèves se disent : « *Ce n'est pas le même rap ! Le rap, ce n'est pas ça !* ».

Alain Clech – À propos de la hiérarchisation de la culture, on distingue la culture « bourgeoise » de la culture « ouvrière » et « populaire ». Quant à la « contre-culture » des années 70 elle portait un discours, un contenu et des valeurs dans lesquels les classes populaires (ou la classe ouvrière) se reconnaissaient. Cela a été un vrai levier dans les classes, avec toutes les dérives et les excès qu'on peut supposer. Mais au début des années 2000, avec l'arrivée de la culture « numérique », puis « algorithmique », j'ai assisté dans mes classes à la disparition de la culture « populaire » qui a suivi la mort de la culture « ouvrière ». La culture « populaire » avait acquis au XX^{ème} siècle ses lettres de noblesse et certaines œuvres ouvriéristes – je pense à « *Élise ou la vraie vie* » de Claire Etcherelli, à « *325 000 francs* » de Roger Vaillant, » ou à « *Rue de la Sardine* » de Steinbeck – pouvaient être intégrées au corpus des textes littéraires. L'arrivée du numérique a sonné l'enterrement de la contre-culture. À une époque, on a pu faire travailler les élèves sur l'expression de la révolte – on parlait du rap tout à l'heure – on a eu un moment, dans nos classes, des élèves qui baignaient dans cette culture de cité, avec tous ses défauts, mais qui exprimait une révolte, évoquait des inégalités. Et on pouvait faire écrire les élèves, les faire réfléchir afin de faciliter l'accès aux textes du programme. Mais avec l'arrivée du numérique, cette révolte a disparu, tout comme la contre-culture s'est éteinte. J'ai abandonné l'idée de leur demander « *Qu'est-ce qui vous révolte ?* » parce que les élèves ne sont plus révoltés, ils sont dans une nouvelle forme de culture qui, selon moi, rebat les cartes complètement. Ces technologies numériques, ces réseaux sociaux, impactent toutes nos représentations, reformatent complètement la société et donc la culture. On parle de culture « algorithmique » et on voit comment la culture de nos élèves s'est appauvrie avec le temps. À une époque, on disait : « *Ils n'écoutent que du rap... !* ». Parfois, j'ai quelques regrets, parce qu'aujourd'hui ils n'écoutent même plus de rap justement ! Ils écoutent une espèce de sous-musique formatée, numérique, qui n'a pas de message et, selon moi, c'est un appauvrissement renforcé par le phénomène internet. Tout cela m'interroge beaucoup...

Maryse Lopez – Je vais revenir sur les termes que nous venons d'employer : culture « légitime », culture « ouvrière », culture « populaire ». D'abord, je pense que, pour la notion de culture « légitime », il faut avoir une approche historique : tout n'est pas légitime aux mêmes époques. Et s'il y a le patrimoine qui perdure, il y a aussi des légitimités différentes selon les périodes. Par exemple, à un moment, il a été légitime d'étudier « *Élise ou la vraie vie* »⁴. L'erreur serait de croire que cela ne se faisait qu'au lycée professionnel. Car cela s'est fait aussi au collège et au lycée. C'était également dans les programmes et les manuels, cela veut bien dire qu'à un moment on a essayé de légitimer quelque chose... Mais cette culture qui essaye d'être légitimée voit parfois des échecs. Il faut voir ce qui est retenu... Ce qui amène à distinguer « culture légitime » et « culture patrimoniale »...

⁴ Dans « *Élise ou la vraie vie* » de Claire ETCHERELLI (1967), Élise Letellier, monte de sa province à Paris, en 1957, où elle travaille à l'usine Citroën. Elle découvre la condition ouvrière, le racisme et la question algérienne. Elle noue une relation avec Areski, ouvrier immigré engagé au FLN.

Françoise Girod – Tu as dit précédemment que pour les jeunes professeurs, ce qui est légitime dans ce qu'ils enseignent, c'est ce qui est dans les programmes et les manuels...

Maryse Lopez – Oui, pour les jeunes professeurs. Pour moi cette question de la légitimité ne peut pas être pensée de manière a-historique. À certains moments de l'histoire, selon les finalités qu'on attribue à la discipline, tel contenu est légitime et tel autre ne l'est pas. Donc, à un moment donné, après la Seconde Guerre mondiale, dans les années 50, la culture « ouvrière » a été profondément légitime dans un espace très particulier qui était l'enseignement technique et l'enseignement professionnel... Pour ceux qui y enseignaient, il n'y avait aucun doute sur sa légitimité puisque les programmes disaient qu'il fallait étudier la culture « ouvrière » pour ne pas justement faire tomber les élèves dans une « culture bourgeoise »...

Par ailleurs, la « culture ouvrière », à mon avis, c'est une formule qui n'a plus vraiment de raison d'être, parce qu'elle est liée à une conception de l'école pensée en fonction du destin social des élèves. Or, ce n'est plus le cas aujourd'hui. La « culture ouvrière » avait été pensée en fonction du destin des élèves des centres d'apprentissage,⁵ de leur futur métier, de la morale ouvrière, de la façon dont on vivait dans une famille ouvrière, dont on élevait ses enfants dans une famille ouvrière...

De mon point de vue, la « culture populaire », c'est complètement autre chose. C'est justement une culture partagée aussi bien par des gens appartenant à des classes populaires qu'à des classes non-populaires. Il s'agit de mettre à disposition de l'ensemble d'une population des objets culturels venant aussi de milieux populaires mais permettant d'avoir une culture partagée entre les différents milieux sociaux. Pour moi, ça dépasse les catégories sociales... Car le projet d'éducation populaire, c'est le projet d'éducation du peuple mais qui doit pouvoir innover ce qui serait une culture trop restreinte à une classe sociale dite bourgeoise et pas toujours l'inverse... C'est un vrai projet autour d'une culture partagée.

Françoise Bollengier – Mais comment déclare-t-on que quelque chose est légitime ? Quelles instances, quelles personnes décrètent qu'une œuvre est légitime ou pas ? Classique ou pas ?

Maryse Lopez – Alain Viala⁶ définit la littérature « classique » comme ce qui est enseigné dans les classes. Lorsque les mêmes œuvres sont enseignées dans les classes, elles deviennent des classiques. Aujourd'hui, la littérature de jeunesse a pu entrer dans les classiques par la... classe ! On a des pratiques de classe avec des auteurs de littérature jeunesse qui font que la littérature jeunesse devient « classique »... Ce que n'a pas réussi à faire la littérature ouvrière. Mais si pour être un vrai classique, il faut rentrer dans l'école, dans la classe, il faut aussi... y rester !

Françoise Girod – Mais comment entre-t-on dans la classe ? Quelles sont les instances qui « autorisent » cette entrée ? On pense évidemment à l'inspection générale qui a longtemps déterminé les programmes mais aussi à tout ce qu'on appelle « la noosphère » – les chercheurs, les associations de spécialistes, les revues didactiques ou pédagogiques – je pense à *Pratiques*, au *Français aujourd'hui*, la revue de l'AFEFE...

Maryse Lopez – ...mais aussi les éditeurs, lobbies puissants...

Florence Guittard – S'interroge-t-on aujourd'hui sur les enjeux et les finalités de la culture ?

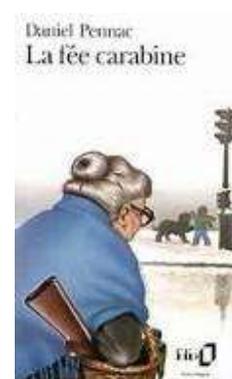
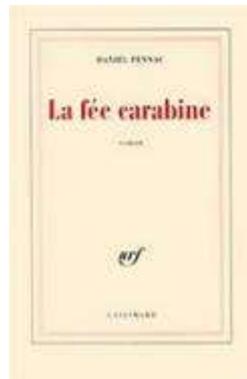
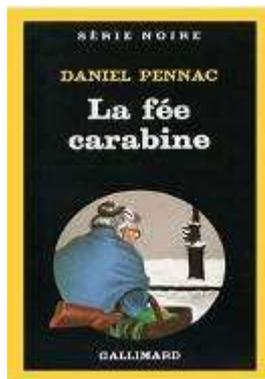
Maryse Lopez – C'est pour cela que nous avons envisagé un projet de recherche sur plusieurs années pour savoir quel est le projet culturel de l'enseignement professionnel. L'idée est de sortir de la discipline « français » pour montrer qu'il y a un

⁵ Les centres d'apprentissage (1944/1960) sont créés après la Seconde Guerre mondiale pour former des ouvriers et des employés qualifiés. Ce sont les « ancêtres » des lycées professionnels.

⁶ VIALA Alain est professeur émérite à l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, spécialiste de la littérature française du XVII^{ème} siècle et de l'histoire de l'enseignement littéraire.

système disciplinaire⁷ et que dans ce système, il y a de la culture véhiculée, aussi bien en économie-gestion qu'en français ou en arts appliqués... De quelle nature, de quelle conception relève cette culture « scolaire » ? Il est possible et probable que nos collègues qui enseignent la mécanique ne soient pas automatiquement du côté de notre conception de la culture. On a perdu la réflexion sur le projet culturel en lycée professionnel au nom de la culture commune. Sans être hostile à la culture commune, il est évident qu'elle s'est repliée sur un projet culturel pas toujours pensé pour des filières particulières et pour des élèves ayant des projets différents de ceux des voies générales. On voit bien que ce n'est vraiment pas la même pour les élèves de lycée professionnel que pour les élèves de lycée général... Vraiment pas la même ! Derrière la notion de culture commune, il y a de fortes différenciations qui seraient à analyser pour la penser véritablement.

Françoise Girod – On pourrait revenir à Bourdieu « dépassé » ou plus exactement « retravaillé » par ses successeurs. Ceux qui ont accédé à la culture légitime, ceux qui ont fait des études universitaires, peuvent aller à l'opéra, vont au concert d'un chanteur engagé mais peuvent aussi écouter Johnny Hallyday... Je ne suis pas sûre que, quand on est issu d'un milieu populaire qui apprécie Johnny Hallyday, on aille aussi à l'opéra. En fait, c'est comme les lecteurs. Le « grand lecteur », c'est celui qui a Bourdieu et Lahire⁸ sur sa table de chevet, qui lit le Goncourt ou le dernier roman à la mode et... un polar ou une revue de télévision ! Certains enseignants souhaiteraient que leurs élèves puissent lire des polars et des mangas, mais aussi des polars un petit peu plus élaborés. Par exemple, ceux qui passent, comme « *La Fée Carabine* » de Pennac, de la Série noire à la Série blanche, signe de la légitimité. Certains enseignants ont à cœur d'ouvrir, d'élargir le champ, de donner à la fois des outils, des codes, des envies, des coups de cœur chez leurs élèves. Comment faire naître des coups de cœur chez les élèves pour, qu'après l'école, ils aient envie de continuer à lire certaines choses... ?



Maryse Lopez – De mon point de vue, je pense qu'il s'agit bien, implicitement, d'une hiérarchisation des biens culturels. On voit à quel point cette continuité dont tu parles repose sur une conception assez élitiste de la culture. On s'enferme trop dans la lecture des grandes œuvres, alors que, de mon point de vue, la question est plus large. Elle pose la question des rapports de la littérature avec la langue, et des textes en général avec la langue. C'est-à-dire, qu'est-ce que modèle comme langue la littérature, quel rapport entretient la langue avec la littérature ?

Je trouve que l'on n'explore pas assez cette voie quand on hiérarchise les biens culturels. Lorsqu'on étudie Victor Hugo par exemple, il y a, sous-jacente, l'idée que l'on véhicule l'étude d'une langue de qualité. Nos élèves qui sont passés par l'école ont lu des textes « classiques » mais ont un autre rapport à la langue que celui que l'école essaye de leur faire construire. Donc, ça veut dire qu'il y a une forte résistance au rapport à la langue construit par l'école.

Françoise Girod – Et ce qui peut être « utile » aux élèves...

⁷ L'expression « système disciplinaire » est proposée par REUTER Yves en 2014 dans le numéro 8 d'*Éducation et didactique*.

⁸ Bernard LAHIRE professeur de sociologie à l'École normale supérieure de Lyon.

Maryse Lopez – ... « utile » étant alors, à ce moment-là, une valeur positive !

Françoise Bollengier – Est-ce que ce n'est pas la langue qui légitime un texte, qui fait qu'il est reconnu comme un bon roman, écrit par un auteur de qualité ? La langue a-t-elle un rôle dans la reconnaissance, la légitimité ?

Alain Clech – Oui, je suis d'accord sur le rapport entre la langue et l'œuvre, ce grand écart qui existe pour nos élèves. Mais il me semble que si l'on s'intéresse à la forme, on a une approche esthétique du texte, formelle. Or le fond compte aussi... On a tendance à proposer des textes d'une haute tenue littéraire mais difficiles d'accès... Alors si on a un texte bien écrit, qui est, en plus, accessible, et qui a du fond, c'est génial ! La légitimation passe bien souvent par des modèles esthétiques imposés. Bien écrire, c'est comme ça ! Et pourtant le roman policier, la science-fiction, ces genres considérés comme mineurs, ont longtemps été mis aux oubliettes alors qu'on sait qu'il y a de très bons auteurs de romans policiers et de science-fiction parmi cette « mauvaise littérature »...

Françoise Girod – Effectivement les qualités esthétiques d'une œuvre ne sont pas ce qui peut émouvoir dans les couches populaires. Tout le monde ne va pas se délecter à repérer les procédés d'écriture chez Amélie Nothomb ou Michel Houellebecq. Nos élèves ne sont pas intéressés, attirés par l'aspect esthétique. C'est le propos de l'œuvre qui les émeut ou pas, les fait rire ou pas !... Et ce qui est légitime dans cette culture « bourgeoise », ce sont les qualités formelles, esthétiques. Le fond, c'est chacun pour soi... Par rapport à ce que tu disais, Maryse, sur les professeurs d'atelier, à mon époque, il s'agissait souvent de militants syndicaux qui étaient extrêmement cultivés, au sens « bourdieusien », en matière d'histoire, en matière de littérature légitime et patrimoniale... Vraiment, ils m'en ont appris !

Alain Clech – Toujours sur la légitimité, il y a un terme que l'on n'a pas encore employé : l'expression culture « de masse ». On a parlé de culture « classique », « académique », « patrimoniale », « institutionnelle », « légitime »... On assiste, dans le cadre de la mondialisation, à la victoire d'une culture « de masse » avec le développement des techniques numériques. Je pense surtout aux médias, à la presse, au cinéma, à la radio, la télévision, le web et plus généralement cette culture « mondialisée » qui embrasse l'ensemble de la culture produite, jouée et diffusée sur les plateformes des géants de l'Internet C'est pourquoi je parle de « culture de masse ».

Quelle légitimité auront à l'avenir les médias du numérique ? C'est une problématique que l'enseignant va avoir à gérer. Qui va décider des qualités d'une œuvre, de sa légitimité ? Il y a là un vrai combat, un combat culturel.

Françoise Girod – Le vrai danger, je le vois plutôt du côté de l'information. On s'aperçoit que les élèves ne s'informent que par les réseaux sociaux où tout et n'importe quoi est véhiculé, où rien n'est vérifié !

Pour ce qui est de l'accès à la culture « écrite littéraire », aux œuvres de fiction, j'aimerais bien que nos élèves lisent des œuvres numériques (quelques auteurs s'y sont essayés). Je crois que ce n'est pas plus difficile de les faire accéder à des œuvres plus complexes que lorsque mes élèves lisaient la collection Harlequin et les romans-photos. C'est pareil, c'est étranger à leur monde et spontanément, ils ne s'y réfèrent pas... Et cette conception bourgeoise, élitiste de la culture, ou de la mission de l'enseignant qui est d'y faire accéder des élèves qui n'ont pas les codes pour y accéder, ce n'est pas plus compliqué aujourd'hui qu'il y a 30 ou 40 ans...

Alain Clech – J'ai cependant l'impression que l'écart se creuse de plus en plus... Dans une classe, il y a quelques années, on pouvait communiquer davantage, on pouvait passer plus facilement d'un champ à l'autre, de la littérature « légitime » à des choses... moins élitistes. Je trouve que cela devient plus difficile de dialoguer avec eux et c'est intimement lié à la façon dont ils perçoivent le monde uniquement à travers l'outil numérique... Cela modifie le rapport à la culture, le rapport au politique. Se pose alors un problème, la culture au lycée professionnel, pour quoi faire ?

Maryse Lopez – Pour avoir lu de nombreuses archives, je peux affirmer que le portrait culturel des élèves de CET ou de lycée professionnel n'a jamais été extrêmement positif... En 1945, ils étaient déjà en dessous du niveau de la mer... Le rôle de l'enseignement professionnel de l'époque déjà est compliqué : amener les élèves en poursuite d'études, gérer les flux scolaires, réhabiliter, remédier pour des élèves en difficulté, servir d'ambulance du système éducatif... Donc, il faut peut-être regarder ce que seraient aujourd'hui ces élèves « d'avant ». Ils seraient peut-être davantage dans des filières technologiques... Il faudrait regarder de près qui vient aujourd'hui en lycée professionnel. Quel itinéraire scolaire ? Beaucoup d'élèves, qu'on avait peu avant, viennent désormais de SEGPA... Il y a aussi beaucoup d'enfants issus de l'immigration dont certains sont primo-arrivants et pour lesquels le rapport à la culture qu'on leur assène ne peut être que problématique... Je voulais dire, en vous écoutant qu'il faut, certes, réfléchir à la culture de manière globale, mais elle est quand même pensée dans le cadre de l'éducation... Dire que l'école légitime une culture « bourgeoise » et ne fait que cela, qu'elle ne fait que diffuser la culture des dominants, ce n'est pas totalement vrai ! Il faut nuancer. Je pense que l'école met en jeu des pratiques par rapport aux cultures « patrimoniales » qui sont au final assez proches des pratiques de lecture « populaire ». J'ai, avec deux collègues, Marie-France Bishop et Anissa Belhadjin, travaillé sur des textes patrimoniaux (Hugo, etc.) et nous avons regardé les extraits retenus, ce qui est demandé aux élèves... On voit bien que cela correspond à des pratiques de lecture « populaire », celles autour des personnages, autour des portraits de personnages qui appellent la sympathie du lecteur... Les textes patrimoniaux sont ainsi retravaillés par l'école dans une perspective que je qualifierais d'une approche plus « populaire » de la lecture pour les élèves de l'enseignement professionnel.

Françoise Girod – C'est exactement l'exercice des années 70-80 qu'était « la lecture suivie » où l'on isolait des passages, des « extraits » d'une œuvre complète... Les passages clefs, les personnages chez Zola, la marche des femmes dans *Germinal*... Les élèves se régalaient ! C'était mettre à leur disposition des textes qu'ils n'auraient certainement pas lus tout seuls, ni compris tout seuls... Une anecdote : cette élève qui demande à l'enseignant le prêt de l'œuvre étudiée... un « gros pavé »... et le rend deux semaines plus tard en disant : « *C'est pas comme dans vos cours, madame, en cours, c'est bien mieux !* »

Maryse Lopez – À propos des « parcours de personnages », on voit bien que ces pratiques sont présentes à l'école élémentaire, au collège et dans l'enseignement professionnel. Mais au lycée intervient l'histoire littéraire. Et ce ne sont pas uniquement les textes qui construisent la culture. Les pratiques, les modes de lecture, les types d'exercices et les apports savants sont fondamentaux.

Françoise Girod – Oui, ce n'est pas tant l'œuvre que la façon dont on y fait accéder les élèves qui est important... Je ne sais pas si c'est une pratique de la culture « populaire »...

Maryse Lopez – C'est une pratique de lecture moins légitimée par l'école qui va solliciter une lecture plus savante dans l'enseignement secondaire général et dans les lycées. Dans les pratiques de lecture, on a hiérarchisé les entrées dans les textes et c'est la plus savante, l'approche analytique, qui va permettre d'entrer en lecture avec des outils d'analyse. Le problème n'est pas cela mais c'est plutôt la hiérarchisation des modes de lecture qui est à questionner.

Françoise Bollengier – Le même phénomène s'observe avec la littérature jeunesse. En choisissant la littérature jeunesse, on va pouvoir construire une attitude de lecture « savante » chez de jeunes lecteurs. Cette lecture plus « savante » n'est pas forcément plébiscitée par les élèves...

Maryse Lopez – J'avais constaté qu'à ce niveau, on avait une proximité avec l'école primaire et le collège et beaucoup moins avec le lycée...

Alain Clech – Plus une œuvre est difficile, plus il faut faire preuve d'imagination pour trouver les bonnes portes d'entrée, et parfois savoir rester modeste sur les objectifs que l'on se fixe. Si on fait vivre le texte, si on scénarise un peu la façon de le lire, de le mettre en images, les élèves comprennent tout de suite. Alors que le repérage d'un lexique pour identifier des émotions amène souvent les élèves à dire « *Pourquoi faire cela ?* ». On perd alors le sens du texte et du pourquoi on est là ! En fait, la façon dont on aborde une œuvre est très importante pour ne pas passer à côté des objectifs et ne pas perdre les élèves en route...

Françoise Girod – Éternelle question ! *Les Misérables* en classiques abrégés ou l'œuvre complète ? Il faut aussi penser à ne pas effrayer les élèves ! Le « gros pavé » ou un parcours de lecture ? Un groupement de textes ? Des extraits ? Un « petit classique » ? Comment faire pour faire accéder à *Germinal* et vibrer à quelque chose, soit par l'identification à un héros, soit par l'épopée... Le Voreux vu comme un monstre, les mouvements des mineurs... Là, on est, à mon point de vue, dans des stratégies didactiques et pédagogiques...

Maryse Lopez – Dans cette discussion nous interrogeons le rapport à la lecture des élèves de l'enseignement professionnel. Mais je pense que ce serait intéressant de savoir ce que lisent véritablement les élèves de lycée comme œuvres intégrales... Souvent, l'élève dit que ses parents ont lu l'œuvre et lui ont fait un résumé... Il y a un grand nombre d'élèves en réussite scolaire qui ne sont pas du tout dans la lecture, surtout dans la lecture de fiction. On peut s'interroger sur le poids du roman, le poids de la fiction dans l'école, sur le rapport que les élèves ont avec la lecture... Même en réussite scolaire, des élèves peuvent être dans un rejet de ce que l'école fait lire...

Alain Clech – Par rapport au rejet de la fiction, on retrouve encore un des effets de l'évolution technologique... Les élèves regardent énormément de séries TV, ils ont une culture des séries. Pourtant le rythme imposé par les séries, le montage, la narration est assez proche de celui de la lecture... On y trouve un plaisir semblable, celui de s'immerger des heures durant dans un récit. C'est une activité qui impose la lenteur. Souvenons-nous de Pennac⁹: on peut commencer au milieu d'un livre, sauter des pages, ne pas le finir... Très souvent, le plaisir de la lecture n'est pas celui qu'on enseigne à l'école. L'école propose une lecture fonctionnelle pour préparer aux examens. Il faut savoir repérer un certain nombre d'effets, de procédés, et les élèves ne s'y retrouvent pas du tout et de moins en moins...

Maryse Lopez – Les élèves de lycée général s'y retrouvent car ils sont obligés d'en passer par là pour réussir à l'examen...

Alain Clech – Au lycée polyvalent, les collègues nous envient presque parce qu'on a des effectifs plus réduits alors qu'ils ont de plus en plus le même profil d'élèves que nous... Au lycée professionnel, on a une certaine perception de la « culture » de notre public, on le connaît, alors qu'au lycée « général », les collègues sont toujours dans leurs représentations..., un programme, une liste d'ouvrages, etc. C'est difficile pour eux, nous avons un peu plus de liberté...

Florence Guittard – On dispose quand même d'une liste d'œuvres dans les fiches-ressources, une liste d'œuvres qui bride... et qui empêche le questionnement sur la légitimité, car le travail est déjà fait. Cela conjugué aux manuels scolaires, finalement, très peu de professeurs stagiaires se posent la question « *J'aurais envie de faire ça, est-ce que je peux ?* »... La façon dont sont conçus les programmes par thématiques en fonction des objets d'étude guide aussi la pratique qu'on en a. Lire et faire émerger un ressenti en posant les questions « *Comment vous représentez-vous... ? Qu'est-ce que vous imaginez... ? Qu'est-ce qui se joue dans l'œuvre, dans l'extrait ?* ». Comme il n'y a pas forcément de lien entre ce type de questions très générales et les questions qu'on va poser à l'examen, les professeurs ont tendance à passer cette étape qui permet pourtant d'accrocher les élèves.

⁹ PENNAC Daniel, « *Comme un roman* », Gallimard, 1992.

Alain Clech – J'avais été frappé, comme toi, dans les derniers programmes, par tous ces documents-ressources qui « mâchaient » la réflexion des professeurs... Programmes hyperformatés sur le fond et sur la forme, et avec cette noble ambition de « monter » le niveau alors que nos élèves ont de moins en moins de connaissances. Ils arrivent du collège sans avoir redoublé, ils ne comprennent pas ou peu... J'ai pris beaucoup de liberté avec ce... programme...

Françoise Girod – Faisons le point : culture « légitime », culture « patrimoniale », culture « bourgeoise », culture « institutionnelle », on pourrait peut-être dire qu'il y a deux entrées sur la culture... La culture au sens de l'homme cultivé et la culture au sens anthropologique, c'est-à-dire tout ce qui est créé par l'homme hors nature. Et il y aurait deux cultures légitimes, celle du côté de Bourdieu avec la culture « bourgeoise » dont la culture « patrimoniale » et puis une culture légitime qui est légitime dans une instance donnée...

Maryse Lopez – ... et avec un public particulier !

Françoise Girod – ...Alors ça peut être la culture des éditeurs, des concours, des émissions de TV... Mais ça peut être aussi celle de l'école, avec les programmes, la noosphère, les documents-ressources dont tu parlais, les manuels...

Personne, jamais personne, ne va venir interdire à un professeur d'aborder une œuvre qui n'est pas dans les fiches-ressources... Même les inspecteurs ! Les enseignants ont des documents-ressources, des listes d'œuvres, mais ils peuvent choisir, ajouter... Quand on regarde les œuvres qui sont proposées dans le programme, on est complètement dans le légitime, le patrimonial... Cette façon d'entrer par problématiques, par thèmes d'étude enfermerait ? Que disiez-vous alors avec l'étude des types de textes (narratif, descriptif, argumentatif, etc.), ça n'enfermait pas ? Et dans les années 70, où les thèmes n'étaient même pas problématisés... Un programme, c'est comme une clôture, ça « enferme », mais on a de quoi brouter dans le pré !

Florence Guittard – Ça n'enferme peut-être pas, mais ça met le support au centre de l'enseignement. Beaucoup de stagiaires ont tendance à rentrer par le support, par l'œuvre, par le texte et moins par les objectifs ou les compétences. Les manuels ont tendance à faire de même... À l'Espé, tout un travail se fait auprès des stagiaires pour leur faire justifier leur choix, leur faire dégager ce que les élèves vont apprendre. Ce travail prend du temps, il faut souvent insister pour que, lorsque le stagiaire a trouvé son support, son texte... tout le travail ne soit pas fini...

Françoise Girod – Ça a toujours été comme ça ! À partir du moment où il y a un programme, que ça soit avec une entrée par les auteurs, la chronologie, les thèmes, les problématiques, les genres... On te dit ce qu'il faut faire...

Florence Guittard – Peut-être moins par genres. Avec les genres, il y avait l'occasion de faire un choix réel...

Maryse Lopez – Je ne dirais pas qu'il en a toujours été ainsi parce que je pense qu'aujourd'hui les professeurs sont pris dans des injonctions paradoxales. À savoir qu'il faut être autonome alors qu'il n'y a jamais autant eu de documents d'accompagnement, de ressources. Je me souviens des programmes de BEP de 1973, ils faisaient trois pages !

Françoise Girod – Et les instructions officielles en faisaient moins de dix ! Mais je trouve qu'on surestime le poids des documents officiels et des documents-ressources... Les professeurs ne connaissent que le manuel. Au bout de deux ou trois ans, ils ne regardent plus le programme et ils ne rentrent que par le manuel...

Alain Clech – Je suis tout à fait d'accord avec toi... Il y a un programme ambitieux, cadré, mais comme tout cadre, il faut savoir l'adapter à la classe, se l'approprier (c'est comme les textes, il faut savoir les interpréter, les mettre en musique...). Des objets d'étude comme « Le rapport de l'homme au monde », ça ouvre des champs immenses et on peut choisir bien des textes pour le traiter : il y a l'embarras du choix.

Cette liberté est oubliée, les programmes sont pris au pied de la lettre... Toujours dans un souci de légitimité : « *Faut pas que je sorte des rails... parce que l'inspectrice va venir me dire...* »

Maryse Lopez – En fait, on en revient à la question de la culture. On pourrait pousser le raisonnement jusqu'au bout... Programmes et manuels seraient « anti-culturels », c'est-à-dire qu'ils empêcheraient de développer un projet culturel pour les élèves de l'enseignement professionnel... !

Florence Guittard – On prépare les élèves au bac ! Il n'y a pas de culture là-dedans...

Alain Clech – C'est une question de stratégie. Il nous faut mettre en place une stratégie de la réussite parfois aux dépens de la culture...

Maryse Lopez – Je crois que l'on ne peut pas négliger le fait que les professeurs s'autorisent de moins en moins de liberté parce qu'ils sont de plus en plus inquiets des limites de leur parole, d'une parole qui pourrait être considérée comme « pas acceptable » dans un cadre scolaire. Ils ont très peur... Nombre de jeunes professeurs disent « *On ne peut pas parler de politique avec les élèves !* ». Ils en ont très peur aujourd'hui, et, je suis d'accord avec toi, on n'est plus dans la génération des soixante-huitards où le professeur s'autorisait à dire des choses... et même parfois les choses les plus aberrantes qui soient...

Françoise Girod – Aujourd'hui, je ne pourrais plus dire à mes élèves, choquées par Emma Bovary parce qu'elle trompait son mari : « *L'amour, c'est comme la pâtisserie, ce n'est pas parce qu'on aime les pains au chocolat qu'on ne mange jamais de croissants !* »... Les élèves riaient, certaines étaient choquées...

Maryse Lopez – Là, c'est de la conduite de classe... Les jeunes stagiaires sont actuellement très inquiets des limites de leur parole...

Françoise Girod – Ce n'était pas que de la conduite de classe, c'était aussi pour faire réagir les élèves, les faire réfléchir sur l'amour, le sexe, la condition féminine... *Madame Bovary* est une œuvre à faire absolument étudier, c'est sacrément formateur !

Florence Guittard – Pour revenir sur le choix d'une œuvre, je me souviens d'une stagiaire qui avait pensé au film *Welcome*. Elle était venue me demander si elle ne sortait pas de son devoir de neutralité en faisant étudier cette œuvre à ses élèves. Mais le film étant proposé comme objet d'étude sur un site académique, du coup, elle s'est sentie autorisée à travailler l'œuvre avec ses élèves !

Alain Clech – Nous n'avons pas abordé la notion de culture-plaisir, une culture sans finalité autre que le plaisir, la distraction...

Françoise Girod – Il s'agit là de pratiques culturelles. Pourquoi lire une œuvre ? Pour progresser ? Pour accéder à un statut d'homme ou de femme de culture ? Pour se faire plaisir ?

Alain Clech – À l'école, la culture est utilitaire : elle sert à réussir un examen ou à s'élever dans la société...

Françoise Girod – C'est toujours d'actualité ! Je pense aux articles de *Campus*, la revue numérique du Monde qui, depuis quelques mois, publie dans chaque numéro le portrait d'un élève de lycée technique ou professionnel qui accède à l'enseignement supérieur. On y explique les efforts de ces élèves pour lire, aller voir des films, écouter des concerts, pour rentrer dans le monde de l'université ou de la grande école ! Pour eux, c'est un vrai travail et ils disent fournir des efforts considérables.

Alain Clech – On dit que l'ascenseur social est cassé, mais je pense que l'école permet toujours d'accéder à une position plus appréciable dans la société, malgré ce manque de lisibilité qu'ont nos élèves...

Françoise Girod – Il y a davantage d'élèves qui accèdent au bac... Mais je suis persuadée que les élèves sentent ce qui peut leur manquer... Je me souviens d'un élève qui a poursuivi ses études jusqu'à Sciences-Po. Il disait : « *Il faut que je lise Le Monde* ». Il disait aussi « *Je suis allé voir des films que jamais je ne serais allé voir !* ». Ces élèves en situation de réussite, de « transclasses », sentent très bien ce qui leur manque et ce à quoi il faut qu'ils accèdent pour pouvoir être comme les autres dans ces écoles de l'élite !

Alain Clech – En lycée professionnel ce sont ces élèves-là qui réussissent le mieux. Ils ont un véritable objectif et ils se donnent les moyens de mettre en place une stratégie pour l'atteindre... Alors, la culture, qu'elle soit légitime ou pas, elle sert et c'est déjà satisfaisant!

La discussion a été transcrite par

Pierre BRUNET,

Professeur honoraire de lettres-histoire

rédigée par

Françoise BOLLENGIER,

Professeure honoraire de lettres-histoire, formatrice

et *Françoise GIROD,*

Inspectrice honoraire de lettres-histoire



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Pascal GROS

Culture et apprentissage des métiers au lycée professionnel

Cette contribution est la retranscription d'une intervention proposée par Maryse Lopez dans le cadre d'une journée organisée par l'AFE¹⁰. Elle est intervenue également sur ce thème au « Rendez-vous » d'*interlignes* 2019. Ses recherches portent sur l'histoire et la didactique de la discipline « français » dans les enseignements techniques ainsi que sur l'histoire de la formation des professeurs de l'enseignement professionnel.

Pour débiter je vous propose de resituer la réflexion d'aujourd'hui dans le travail que je mène depuis plusieurs années sur la discipline « français » dans l'enseignement professionnel, et la place qui est la sienne dans ce qu'Yves Reuter – dans un numéro de 2014 d'*Éducation & didactique* – appelle « le système disciplinaire ». Le sens de mon intervention est de donner des éléments de réflexion pour alimenter le débat et aider à répondre à la question posée, à savoir les spécificités de l'enseignement du français en lycée professionnel.

Un projet éducatif fondateur

L'histoire de la discipline au lycée professionnel est à replacer dans le cadre d'un projet éducatif fondateur porté par les acteurs proches de la direction de l'enseignement technique qui ont participé à la commission Langevin-Wallon¹¹. Je rappelle qu'à l'époque l'enseignement technique qui se veut « un et indivisible » regroupe l'enseignement technique court, qui deviendra la filière professionnelle, et l'enseignement technique long qui deviendra la filière technique puis technologique. Tous ces acteurs sont soucieux de structurer un modèle disciplinaire pensé dans la perspective de former un ouvrier éclairé comme le rappelle Paul Le Rolland, premier directeur de l'Enseignement Technique :

« La fonction de l'Enseignement Technique n'est pas seulement de faire des producteurs, mais de former en même temps des hommes et des citoyens. »

Et c'est cette même idée que l'on retrouve dans les premiers programmes de français de 1945, qui furent rédigés sous la responsabilité du sociologue Georges Friedmann alors inspecteur général de l'enseignement technique et lui-même très proche de Le Rolland et des acteurs de la commission Langevin-Wallon.

« La nécessité d'une culture est évidente : il ne peut suffire d'apprendre au garçon ce qui est utile à l'exercice de son métier, mais bien de lui ouvrir l'accès aux satisfactions auxquelles il a droit en tant qu'ouvrier, Français et homme. La culture permet à chacun de dépasser la routine quotidienne à laquelle, s'il ne réagissait pas, il serait réduit, pensant et travaillant dans un monde irrémédiablement clos¹² ».

Ainsi peut-on dire que dans la formation professionnelle scolarisée, la question des relations entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels est une question structurelle. En effet « former l'homme, le travailleur et le citoyen » constitue le projet culturel fondateur sur lequel s'est construit l'enseignement

¹⁰ AFEF, Association française pour l'enseignement du français.

¹¹ Projet de réforme élaboré à la Libération, en 1944, suivant les directions prônées par le Conseil National de la Résistance.

¹² « Instructions sur les programmes et les méthodes des centres d'apprentissage de garçons », 1945, p.12.

professionnel, projet largement porté par les ÉNNA¹³ qui voient le jour en 1945 pour répondre aux besoins d'une formation ouvrière à grande échelle. Ce projet inspire en effet très largement les premiers textes officiels lors de la mise en place des premiers centres d'apprentissage, ancêtres des actuels lycées professionnels.

Mais les évolutions des disciplines scolaires, des qualifications attendues des futurs travailleurs et des publics scolarisés obligent à se reposer, à des époques différentes, la question des contours de la dimension professionnelle et respectivement culturelle ou scientifique de la formation dans des contextes politiques, économiques, scientifiques, pédagogiques, et technologiques différents. Et, si j'en crois la dernière réforme et les réactions qu'elle suscite, nous sommes bien à l'un de ces moments où le questionnement évacué par les derniers programmes de français de baccalauréat professionnel resurgit avec les actuelles transformations de la voie professionnelle.

Une réflexion de nature épistémologique

Je voudrais rappeler rapidement le champ dans lequel je situe la réflexion d'aujourd'hui. Je m'inscris dans le cadre d'une approche épistémologique à dimension historiographique des disciplines scolaires. Il s'agit de réfléchir au développement d'une approche épistémologique critique concernant un certain nombre de discours qui traversent les textes officiels et les prises de parole dans les revues d'un certain nombre d'acteurs (inspecteurs, formateurs, enseignants...). La perspective méthodologique que j'ai choisie est inspirée des travaux de Marie-France Bishop (2013) qui propose une approche didactico-historique de la discipline autour de trois types de périodisation obéissant à des temporalités différentes mais qui se comprennent au contact l'une de l'autre :

« *La temporalité politique et institutionnelle (périodisation de type I), celle des textes officiels propres à une discipline (périodisation de type II), et la prise en compte des transformations de l'objet d'enseignement étudié à partir des objets propres à la discipline (manuels, revues, sujets d'examens...) (périodisation de type III)*¹⁴ »

Ce propos liminaire constitue le premier point de cette intervention et a pour finalité de montrer comment une discipline d'enseignement général comme le français a dû gérer au cours de son histoire les tensions inhérentes au projet lui-même. C'est pourquoi aujourd'hui pour tenter d'en donner un aperçu j'ai privilégié une problématique qui permet d'éclairer les dynamiques et les mouvements. Mais à la perspective temporelle on ajoutera une perspective que l'on pourrait rapprocher de l'idée d'une géodynamique de la discipline autour de deux forces qui peuvent apparaître contradictoires : celles de résistance et d'adhésion au modèle hégémonique que constitue le modèle de l'enseignement général.

Je poursuivrai donc en rappelant les deux périodes dans lesquelles je situe mon propos :

- 1945-1970 : former l'ouvrier citoyen (CAP) et la défense d'un projet de « culture sociale ».
- 1970-1985 : former l'élève qualifié et polyvalent (BEP et baccalauréat professionnel) : les transformations du projet culturel de formation ouvrière et la formation d'un sujet disciplinaire.

Je fais le choix de m'arrêter là pour voir comment cette réflexion peut nous aider à comprendre la situation présente : favoriser la poursuite d'études tout en continuant à permettre l'insertion professionnelle et faire en sorte que l'enseignement professionnel ne génère pas à l'interne une nouvelle forme d'échec scolaire.

Ces deux points ne peuvent se comprendre qu'au regard des transformations du système éducatif au tournant des années 1960. On peut de manière très schématique dire que jusqu'en 1960 l'enseignement professionnel s'inscrit dans une logique d'ordre hérité du XIX^{ème} siècle où l'enseignement primaire a comme finalité la transition avec

¹³ Les Écoles Normales Nationales d'Apprentissage (ÉNNA), créées en 1945, sont chargées de former les professeurs de l'enseignement professionnel. Elles se fondront dans les IUFM en 1991.

¹⁴ BISHOP Marie-France, « *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français* », 2013, p. 76.

la vie active et la formation du peuple autour d'un projet « *d'éducation populaire*. »¹⁵ Et où, pour schématiser encore, l'enseignement secondaire ignore la question du travail et propose un modèle culturel pensé davantage pour une élite sociale. Et c'est bien dans ce contexte que se comprend la genèse de la discipline « français » dans les premiers centres d'apprentissage qui scolarisent des élèves venant des classes de fin d'études et où les enseignements généraux sont pris en charge par les instituteurs détachés. L'enseignement professionnel, alors totalement à part, profite de cette position en marge pour penser dans le contexte de l'après-guerre, où l'image de l'ouvrier est fortement valorisée, un projet de formation pour les futurs travailleurs.

À partir de 1959 et la réforme Berthoin¹⁶ se concrétise une évolution amorcée avant la Seconde Guerre mondiale : le passage d'un système scolaire par ordre à un système par degrés qui vont faire se côtoyer jusqu'au premier cycle du second degré l'ensemble des élèves amorçant alors l'acquisition d'une culture commune que l'enseignement professionnel désormais intégré ne peut plus ignorer et qui aura évidemment un impact sur la sélection des contenus disciplinaires.

1945-1970 former l'ouvrier citoyen (CAP) et le projet de « culture sociale »

Pour comprendre la spécificité tenant au double mouvement évoqué en introduction, on peut se référer aux textes officiels et aux discours d'acteurs qui les ont conçus et resituer le projet culturel dans une forme d'humanisme travailliste. J'emprunte cette expression au psycho-pédagogue Lucien Dintzer¹⁷ qui l'utilise en 1948 dans la revue *Technique Art Sciences* et pour lequel la notion de culture ouvrière devient indissociable du projet éducatif et est d'emblée considérée comme relevant d'une force de résistance au modèle hégémonique du secondaire. Ce projet culturel tend ainsi à faire des centres d'apprentissage un lieu emblématique de la formation ouvrière, les maintenant ainsi dans une opposition au modèle de l'enseignement secondaire et défendant un idéal de formation du peuple tel qu'il est porté par l'enseignement primaire. Ce rappel permet d'éclairer la mention faite dans les programmes eux-mêmes à « une conception bourgeoise » de la culture qui, je cite, « se réduit trop souvent à la seule culture des humanités classiques ».

Cette allusion est très proche des enjeux d'une éducation populaire telle qu'elle est défendue par *Peuple et Culture* à la Libération :

« *Rendre la culture au peuple et le peuple à la culture, voilà notre but. On parle souvent de la culture populaire comme d'un enseignement mineur donné à un milieu privé de savoir. Par culture populaire, on entend diffusion de la culture dans la classe ouvrière. (...) Nous ne voulons pas d'une culture aristocratique ou bourgeoise étendue à un nouveau public.* » (Un peuple, une culture, manifeste de *Peuple et Culture*¹⁸, 1945, p. 3).

Ainsi est-ce dans ce contexte de résistance au modèle culturel jugé incompatible avec un projet émancipateur de formation du travailleur que la discipline « français » se pense pour répondre d'une part à la finalité professionnelle et d'autre part à la dimension culturelle et, disons-le, au niveau des élèves déjà considéré comme très faible par les acteurs de l'enseignement professionnel.

Le métier, au travers de l'image valorisée de l'ouvrier au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, est alors le noyau dur de la matrice disciplinaire (Develay, 1992) qui semble aboutir dans le contexte particulier de l'après-guerre à une conception

¹⁵ Courant de pensée qui tente d'aller au-delà des systèmes éducatifs traditionnels et institutionnels pour viser le progrès social.

¹⁶ Le ministre BERTHOIN fait passer la scolarité de 14 à 16 ans et réforme le système en remplaçant le cours complémentaire par le collège d'enseignement général et en créant 4 filières : générale longue ou courte, technique longue ou courte.

¹⁷ Lucien DINTZER, professeur de psychopédagogie à l'ÉNNA de Lyon.

¹⁸ Réseau d'Associations d'éducation populaire qui, à la fin de la Seconde Guerre mondiale prône le droit à l'éducation et à la culture pour tous, fondé par Joffre DUMAZEDIER, Bénigne CACÉRÉS, Paul LENGAND, Joseph ROVAN.

consensuelle de ce que devait être la discipline. Ainsi concrètement voit-on l'expression de cette matrice au travers des définitions des épreuves CAP :

« Orthographe et grammaire, lecture expliquée, rédaction, dictée expliquée, syntaxe et vocabulaire, questions comportant l'emploi des verbes (modes et temps), épreuves de composition et de rédaction portant sur des récits relatifs à la vie, au travail, aux lieux connus, facilement observables dans le cadre de la profession. Le programme de français doit être une révision générale et une consolidation des connaissances acquises à l'école primaire en vue de l'obtention du certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). Les lectures et les textes étudiés seront choisis de manière à avoir un rapport avec la profession.

L'épreuve donnée à l'examen consistera dans une rédaction sur un sujet touchant un des aspects professionnels, moral ou social du jeune ouvrier. Elle servira en même temps d'orthographe et de présentation (CAP Chaudronnier, 1952 & 1958).

Rédaction simple sur un sujet de métier (narration, description). Lettres courantes simples : demandes d'emploi, réclamations, informations pour maladies, indisponibilités, déclarations diverses. Le programme de français doit être une révision générale et une consolidation des connaissances acquises à l'école primaire en vue du CEPE. Les lectures et les textes étudiés seront choisis de manière à avoir un rapport avec la profession. (CAP Boulanger, 1950 & 1959). »

Les sujets correspondent à une injonction des programmes pour lesquels le projet de formation de l'homme, du citoyen et du travailleur impose la nécessité de « ne jamais se laisser entraîner par l'intérêt de chacune des disciplines », comme le rappellent les premières instructions (p.12). Ce projet d'éducation globale suppose donc la solidarité entre les disciplines. Aussi les sujets relèvent-ils de la description de choses ou de scènes connues et observées. Les écrits en lien avec les univers professionnels ne font qu'élargir les espaces habituels de l'enseignement primaire et entrent dans les écrits scolaires traditionnels appelés rédaction. À la famille, l'école et le village s'ajoute l'atelier. Il s'agit par ce biais de vérifier l'usage de la langue dans une situation réelle, ici l'exercice des métiers.

De même, dans les manuels, certains des textes étudiés sont découpés pour permettre aux élèves de construire une éthique du travail à partir d'auteurs appartenant à la tradition ouvrière (Marguerite Audoux, Pierre Hamp ou encore Georges Navel) comme le montre cet exemple d'une présentation faite par un auteur de manuels de Georges Navel :

« Nous donnons ci-dessous un extrait d'un ouvrage récemment paru, et qui eût mérité de plus amples citations. Il s'agit de « Travaux » par G. Navel, un authentique ouvrier que le désordre de la guerre et son esprit d'indépendance ont fait tour à tour ajusteur, coupeur de lavande, saunier, terrassier, etc. et qui simplement, avec la précision et la vérité de l'homme de métier, mais non sans poésie, nous dit la souffrance et la joie de l'effort ouvrier. » (Benoni Barthélémy, 1948, *Textes choisis pour l'éducation littéraire et morale des élèves de l'enseignement technique : centres d'apprentissage, cours professionnels, écoles techniques*, p. 409).

Ou encore celui-ci où l'on demande comme exercice un rapport d'accident rédigé par un chef de chantier fictif « Dumetier Jacques, chef du chantier de Minier » au sujet d'un autre personnage tout aussi fictif :

« Le manoeuvre Raoul Poiyade a été surpris par une chute de pierres alors qu'il poussait une brouette de briques destinées à la construction d'une banquette. Une roche lui fit au bras droit une profonde entaille ; le sang coula avec une telle abondance qu'on put croire qu'une artère avait été atteinte. » (p. 82)

Ainsi ce court texte, censé relever d'un genre pratique, permet-il de concilier les finalités pratiques de la formation avec des aspects plus familiers de la discipline « français » que sont les marques du récit - thématization linéaire, passé simple - et la

dramatisation du propos. On propose à l'élève de jouer avec l'illusion référentielle car tout en feignant de parler d'individus et d'événements précis, on offre un scénario qui joue sur les ressorts de la fiction.

Ce centrage sur le métier semble toutefois très rapidement ne plus pouvoir répondre au projet émancipateur de la discipline lorsqu'elle forme des ouvriers-citoyens et c'est bien ce que semble souligner ce propos dans la bouche du premier formateur de lettres de l'ÉNNA de Paris-Nord en 1949 dans la revue *Technique Arts Sciences (TAS)* :

« De quoi s'agit-il ? De mettre à la disposition des futurs travailleurs la technique de l'expression orale et écrite et de meubler leur esprit des éléments de base qui leur permettront d'acquérir une culture [...] Il va de soi que les lectures dites « professionnelles » étroitement liées à la technique devront être proscrites : les apprentis forgerons ne devront pas être condamnés pendant trois ans à une anthologie de la forge à travers la littérature française ; le forgeron est forgeron mais il est aussi ouvrier, travailleur, citoyen, homme susceptible d'une vie privée et d'une vie publique qui dépasse de très loin, et fort heureusement, le labeur quotidien. » (TAS, Dumeix, 1949, p. 38-39).

La position ancillaire de la discipline « français » est donc assez rapidement mise en question même si ce même formateur, lorsqu'il s'agit des textes à faire étudier aux élèves des centres d'apprentissage, continue à considérer que le modèle de l'enseignement secondaire ne convient pas. C'est pourquoi dans un autre article de *Technique Arts Sciences*, sous le titre « Pour l'anthologie personnelle du professeur de français », il suggère d'étudier *Le Notaire du Havre* de Georges Duhamel, *Train de vies* d'Eugène Dabit et *Le Passe-muraille* de Marcel Aymé. Tous ces auteurs sont, pour lui, représentatifs de ce que pourrait être un programme d'auteurs permettant de répondre plus largement à un projet d'éducation populaire et non plus au seul projet de culture ouvrière. Les enjeux sociaux attachés à la formation ouvrière, le déploiement à l'extérieur et après l'école de ce qui se fait dans le cadre de l'enseignement du français sont pour lui centraux et le projet de culture populaire tel qu'il l'envisage participe encore de la résistance au modèle du second degré.

À travers ces quelques exemples j'ai voulu montrer que, si spécifique il y a de la discipline « français » dans l'enseignement professionnel, elle dépasse évidemment très largement la question de la dépendance de la discipline aux disciplines professionnelles mais qu'elle repose bien sur un projet culturel et je dirais même sur un projet politique qui revendique une résistance au modèle hégémonique de l'enseignement secondaire.

Or aujourd'hui un réel projet d'éducation populaire est très largement impensé et peut-être est-ce dans ce cadre plus large que la question des finalités professionnelles de la formation doit pouvoir se poser.

1970-1985 former l'élève qualifié et polyvalent : les transformations du projet culturel de formation ouvrière et l'affaiblissement de la résistance au modèle de l'enseignement général

Toutefois dans la période qui va jusqu'à la fin des années 1960 il est possible de saisir une forme d'évolution silencieuse de la discipline dans le sens d'une plus grande adhésion au modèle de l'enseignement secondaire. Pour cela je ne retiendrai qu'un exemple qui constitue le pendant du précédent, celui d'un autre professeur d'ÉNNA André Rougerie, professeur à l'ÉNNA de Nantes et grand producteur de manuels. Contrairement à son collègue Auguste Dumeix, André Rougerie a le souci de faire entrer dans les pratiques des auteurs plus proches de la culture scolaire du second degré général. Il propose de rompre avec la tradition de la littérature ouvrière et de privilégier les récits d'aventures tout en accordant aux écrivains du XVII^{ème} siècle une place importante et fait entrer Racine et la tragédie classique dans les corpus. Il opte ainsi pour une image de la discipline sociologiquement moins typée. Et il acte l'impossibilité de voir se constituer la littérature de tradition ouvrière en genre littéraire scolarisé peu de temps avant que les liens entre enseignement primaire et enseignement professionnel disparaissent du fait du passage par le collège à partir de

1960 de tous les élèves. Ainsi je proposerais de penser la question qui nous intéresse dans le cadre d'un concept sociologique proposé par Guy Vincent « *la forme scolaire* ». Et, pour parler de l'enseignement professionnel et de la culture scolaire qu'elle propose pour former les élèves préparant un métier, je reprendrais de manière détournée et un peu provocatrice, le titre de son ouvrage de 1994 : l'enseignement professionnel serait-il prisonnier de la forme scolaire ?¹⁹

Un changement de profil du futur travailleur et l'évolution des diplômes

Je vais maintenant poursuivre cette mise en perspective historique pour montrer comment ce double mouvement a affecté la dynamique disciplinaire dans un autre contexte institutionnel et économique de transformation des moyens de production. Celui-ci appelle un changement de profil du futur travailleur auquel la mise en place d'un CAP en deux ans et la création du Brevet d'études professionnelles (BEP) à la fin des années 1960 doivent pouvoir répondre. Il s'agit de valider non plus la maîtrise d'un métier précis mais « *un ensemble d'aptitudes se rattachant à un groupe de métiers* » pour le CAP et, selon le ministre Christian Fouchet, pour le BEP d'« *élever la formation technique des élèves jusqu'au niveau correspondant à des groupes de métiers et non plus à une spécialité déterminée* » (conférence de presse du 24 février 1966).

Le recrutement post-troisième des élèves inquiète toutefois certains responsables de l'enseignement technique court et ils font part de leur inquiétude de voir le CET s'intellectualiser du fait de la provenance des élèves et du projet de culture commune qui lui est associée. Ils craignent ne plus pouvoir suffisamment se distinguer des autres établissements :

« *La conséquence, c'est qu'il est de ce fait difficile de trouver à certains CET une vocation professionnelle bien déterminée. De sorte que, en dehors des sections commerciales qui renaissent, des sections de confection polyvalente ou d'employée de collectivités (section que l'on a tendance à multiplier) on est souvent embarrassé pour établir un programme pédagogique cohérent. Et beaucoup de ces CET correspondraient plutôt soit à la formation générale des CEG, soit à la formation polyvalente et préprofessionnelle du cycle terminal plutôt qu'à une formation orientée et véritablement professionnelle.* »

Cette inquiétude semble partagée par le CNPF (Conseil national du patronat français) comme le montre le propos d'une motion du 18 janvier 1966 :

« *Le CNPF tient d'abord à rappeler qu'un enseignement technique et professionnel ne peut être véritablement efficace que s'il est basé sur une importante formation pratique. C'est, nous semble-t-il, une grave erreur de réduire constamment la part qui lui est faite ; le juste souci d'ennoblissement des enseignements techniques ne doit pas conduire à restreindre ce qui en fait sa richesse ; la formation pratique n'est pas, comme certains paraissent le croire, un mal nécessaire de ces enseignements ; elle en est l'élément fondamental.* » (Cité par Bousquet & Pillon-Chopart, 1974, p. 121).

La résistance au modèle du secondaire général s'estompe

C'est dans ce nouveau contexte que la résistance au modèle du secondaire général va s'estomper comme le montrent les échanges rapportés dans le numéro de mars 1977 du *Français aujourd'hui*. Le professeur de l'ÉNNA de Paris-Sud, Daniel Hisquin, défend les pratiques novatrices du CET (montages audiovisuels, ouverture vers les lieux de culture, utilisation des œuvres cinématographiques) mais tient cependant à rappeler, sous forme de question, que la littérature reste le meilleur moyen de doter les élèves d'une langue qui ne les isole pas et qui garantit l'égalité entre les élèves :

« *Se pose alors la question de savoir de quel français nous devons tenter de donner la maîtrise à ces jeunes qui quittent l'école. Nous reviendrons sur ce problème. Et lorsque nous aurons réussi à les familiariser avec la langue dite « standard » d'une presse peu soucieuse d'élégance, nous aurons à faire un autre choix : celui de la part à faire à un héritage culturel qu'il est trop facile de dire « bourgeois ». De quel droit en priver les jeunes travailleurs ?²⁰ »*

¹⁹ VINCENT Guy, « *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* », Presses Universitaires de Lyon, 1994, Lyon.

²⁰ Le Français aujourd'hui, « *Un autre réseau : le technique* », n°37, p. 59, 1977.

Ainsi voit-on dans ces propos s'affaiblir la résistance au modèle de l'enseignement secondaire général et se mettre en place un processus de disciplinarisation sur le modèle de l'enseignement général. Ce dernier tente de rompre avec le précédent, même s'il est important de le rappeler, la réalité des classes semble être tout autre. En effet l'étude que j'ai pu faire d'un bulletin de liaison de l'académie de Nancy semble témoigner d'une survie des pratiques précédentes car on continue à étudier *Marie-Claire* de Marguerite Audoux, couturière devenue écrivain, dans une classe de couture par exemple ou Pierre Hamp auteur d'une série d'ouvrages sur les métiers. Toutefois si les écrivains ouvriers demeurent dans les pratiques, l'étude des manuels de BEP montre plus nettement les transformations que connaît la formation littéraire dans les années 1970. Le CET remplace les centres d'apprentissage et tout en conservant des traces des périodes précédentes, s'inscrit dans le mouvement global de modernisation qui touche l'ensemble des filières. L'exemple du livre de Claire Etcherelli, *Élise ou la vraie vie*, est de ce point de vue significatif. Cette auteure n'est plus l'apanage de l'enseignement professionnel puisqu'elle est, en effet, présente dans les manuels de collège mais également dans ceux de lycée à un moment où la discipline « français » s'ouvre dans l'ensemble du système scolaire aux textes non littéraires. De même la forte présence de textes d'économistes et de sociologues dans les corpus comme Jean Fourastié et Georges Friedmann consacre l'affaiblissement des auteurs ouvriers dans les manuels. Leur contextualisation dans un espace et une époque précise et leur écriture qui témoigne de l'histoire socioculturelle du monde ouvrier, en font des auteurs de circonstance. C'est ainsi que dans la perspective d'une littérature témoin, Claire Etcherelli va remplacer Marguerite Audoux et que les textes de Jean Fourastié ou Georges Friedmann seront jugés plus crédibles que ceux de Pierre Hamp ou de Georges Navel (Lopez, 2015). Ces auteurs ouvriers, en effet, considérés plutôt comme des « écrivains » pour reprendre un terme proposé par Gérard Genette dans *Fiction et diction* en 1991 semblent poser la question des corpus et de leur compatibilité avec le processus de disciplinarisation qui opère pour former dorénavant les ouvriers polyvalents.

La nouvelle approche des sujets d'examen

De la même façon les sujets de BEP se rapprochent des sujets de l'enseignement technique long et de l'enseignement général. L'ensemble des épreuves obéit au schéma suivant : texte support, questions de compréhension globale, résumé du texte ou présentation des idées principales, question de vocabulaire et développement sous la forme d'un texte d'opinion.

Les écrits proposés sont dorénavant très éloignés de ceux de l'école primaire dont nous avons pu noter la proximité avec ceux des épreuves de CAP dans la période qui va de 1945 au milieu des années 1950. Les références aux univers professionnels correspondant au métier préparé sont moins fréquentes et l'argumentation repose désormais sur des thématiques qui élargissent les univers de référence. De la sphère du travail on élargit à l'ensemble de la vie sociale comme le montrent les sujets suivants qui appellent un commentaire :

« Le cinéma dispose d'une puissance de conviction jamais encore égalée dans l'histoire des Arts... Il agit simultanément sur des millions d'hommes en s'adressant pourtant à chacun comme s'il était seul... On ne pourrait inventer un instrument de connaissance et de culture plus souple et plus convaincant... » écrit un metteur en scène français, Jean Grémillon. (Académie de Dijon, BEP secteur tertiaire, 1969)

Dans une de ses œuvres Claude Roy parle des départs « toutes amarres rompues » et de « promesse d'être un autre, parce qu'on va être ailleurs ». Cela est-il toujours vrai dans le monde moderne et le touriste qui s'en va loin de chez lui cherche-t-il toujours cette même impression à la fois d'évasion et de renouvellement ? » (Académie de Bordeaux, BEP hôtellerie, 1971)

La pratique de l'argumentation, même monologique (limitée à l'expression d'un point de vue), constitue un indicateur d'une disciplinarisation pensée sur le modèle du

second degré technique dans un premier temps et du second degré général ensuite. En 1969, le sujet 1 « Résumé, analyse, discussion » apparaît pour l'épreuve de français du baccalauréat général. Celle-ci se déroule désormais en fin de première et coïncide avec l'épreuve de BEP qui se passe également deux ans après la classe de troisième. On peut ainsi faire le constat d'une homogénéisation de certaines épreuves dans la filière professionnelle d'une part et dans les différentes filières d'autre part. Ces nouveaux sujets nous paraissent pouvoir constituer une nouvelle strate de l'unité symbolique de la discipline « français » dans les différentes filières à partir des années 1970. Plus que du côté des programmes, c'est désormais par le biais d'expériences comme le contrôle continu, l'entrée des compétences, le développement des stages en entreprise ou encore les projets professionnels et plus récemment dans divers dispositifs que les références au métier se perçoivent lorsqu'il s'agit de répondre aux spécificités de l'enseignement professionnel.

Du point de vue des représentants de l'institution scolaire et des spécialistes de la discipline « français », les spécificités de l'enseignement professionnel ne semblent pas constituer un frein à la disciplinarisation sur le modèle du second degré général et au processus de déprofessionnalisation qui s'opère. Ainsi de sujet ouvrier l'élève devient-il désormais un sujet disciplinaire. La nouvelle situation de ce qui, après avoir été l'enseignement technique court, est devenu enseignement professionnel, produit des effets qui peuvent apparaître paradoxaux. En effet, du point de vue de ses finalités, l'enseignement professionnel continue à être envisagé dans la perspective d'une insertion professionnelle rapide et se montre soucieux d'une meilleure prise en compte des attendus du monde professionnel. Du point de vue de la discipline « français » la recomposition qui s'opère se lit dès la mise en place en 1985 du baccalauréat professionnel. Ainsi dans les premières années de mise en place du baccalauréat professionnel on demande un commentaire littéraire, de vérifier l'acquisition de notions complexes, comme par exemple le présupposé ou l'implicite. Tout ceci révèle cette recomposition disciplinaire. Un sujet de 1987 est, de ce point de vue, intéressant. À la suite d'un poème de Senghor (« À New-York », Éthiopiennes, 1956) il est demandé aux élèves de répondre aux questions suivantes :

1. Quelles remarques pouvez-vous faire sur la construction et le sens de : « les klaxons hurlent les heures vides » ? (4 points)
2. Comment comprenez-vous le vers : « Les gratte-ciel qui défient... de pierres » ? Vous étudierez les images, les sonorités, le rythme. (6 points)
3. Sous la forme d'un développement organisé d'une vingtaine de lignes au minimum, vous montrerez que ce texte s'organise autour de deux impressions très différentes ; vous caractériserez l'image de New York ainsi présentée et vous indiquerez en quoi elle est marquée par la culture africaine de l'auteur. (10 points)

Ainsi pour le français, « l'injonction à la professionnalisation » réclamée par les milieux professionnels reçoit une réponse qui semble aller dans une direction totalement inverse. La réponse apportée pour élever le niveau de formation des futurs travailleurs et pour pallier la relégation qui touche désormais la filière, est le renforcement d'un processus de disciplinarisation sur le modèle des autres filières. Mais au-delà de cet apparent paradoxe, Bernard Charlot (1987) voit dans « *la dilution des identités professionnelles et la déspecialisation de la formation* » une manifestation de « *l'évolution de la qualification elle-même dans la société moderne* », (p. 137). Il ajoute, à ce propos que « *la non spécialisation initiale est le prix à payer pour l'adaptabilité ultérieure* », ²¹ (p. 137).

²¹ CHARLOT Bernard, « *L'école en mutation: crise de l'école et mutation sociale* », Édition Payot.1987.

Je conclurai en disant que si le mouvement de résistance semble s'être estompé du fait de la déprofessionnalisation de la discipline « français » la question du projet culturel porté par l'enseignement professionnel et par la discipline « français » est aujourd'hui à réenvisager. Ainsi plus que de vouloir opposer un modèle d'assujettissement de la discipline au métier à un modèle d'émancipation disciplinaire reposant sur l'adhésion au modèle de l'enseignement général, il est peut-être urgent de proposer un véritable projet d'éducation populaire ouvert à une meilleure prise en compte du temps et de l'espace post-scolaire.

*Intervention retranscrite avec l'autorisation de
Maryse LOPEZ*

*Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise,
Laboratoire ÉMA (ÉA 4507)
Espé de l'académie de Versailles*

Bibliographie

- Références citées dans la communication

BISHOP Marie-France, « *Statut et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français* ». Note de synthèse. Université de Lille 3.

DEVELAY Michel. « *De l'apprentissage à l'enseignement* », Paris, E.S.F., 1992.

LOPEZ Maryse, « *Littérature, patrimoine et culture ouvrière dans l'enseignement professionnel de 1945 à 1980* ». Dans BISHOP Marie-France, BELHADJIN Anissa (dir.) « *Les patrimoines littéraires à l'école. Tensions et débats actuels* », éditions Champion, p. 123-134, Paris, 2015.

REUTER Yves, « *Didactiques et disciplines : une relation structurelle. Éducation & didactique* », 8-1, p. 53-64, 2014.

CHARLOT Bernard, « *L'école en mutation : crise de l'école et mutation sociale* », Paris, Payot, 1987.

- Références non citées dans la communication

BELHADJIN Anissa, De PERETTI Isabelle, LOPEZ Maryse (coord.), « *Quel français en lycée professionnel ?* », Le Français aujourd'hui, n° 199, 2017.

LOPEZ Maryse, « *Les professeurs d'ÉNNA et leur rôle dans la structuration de la discipline « français » entre 1945 et 1960* ». Revue française de pédagogie (coord.) D'ENFERT Renaud & CARDON-QUINT Clémence, 2019.

LOPEZ Maryse, « *Les manuels de français dans l'enseignement professionnel : pour une histoire de la discipline* », Le Français aujourd'hui, n° 194, p. 15-24, 2016.

Culture, représentations croisées : élèves, professeurs stagiaires

À l'heure des nouveaux programmes et de la diminution des horaires disciplinaires, en lettres et en histoire-géographie notamment, il est plus que jamais nécessaire de s'interroger sur la notion de *culture* à l'École et au lycée professionnel en particulier ainsi que sur les enjeux de nos disciplines.

Que représente la culture aux yeux de nos élèves ? Que mettent-ils derrière ce terme ? Quel est l'intérêt du cours de français ?

Une enquête a été menée auprès d'une petite centaine d'élèves²² – essentiellement des jeunes filles – de CAP AEPE (Accompagnant éducatif petite enfance) et de baccalauréat professionnel ASSP (Accompagnement soins et services à la personne) et Esthétique cosmétique, parfumerie du lycée Vassily Kandinsky de Neuilly-sur-Seine. Un second questionnaire²³, à destination de vingt professeurs stagiaires de lettres-histoire, actuellement en formation à l'Espé d'Antony a permis de dresser un bilan de leurs représentations. Quelle culture l'École doit-elle ou cherche-t-elle à transmettre ? Et surtout à quelles fins ? Que doit-on enseigner en français ?

Culture et prescription scolaire

Si l'on regarde du côté des programmes²⁴, on constate que le terme *culture* et ses dérivés sont très présents. Tout d'abord l'une des quatre compétences du français est en effet : « *confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle* ». Ensuite, dans les finalités, sont évoqués « *les pratiques culturelles* » et l'enjeu même du français qui « *participe à l'enrichissement de la culture commune par la connaissance de mouvements et d'œuvres, par la fréquentation de productions artistiques variées, par la pratique d'activités culturelles* ». Plus loin, ces *pratiques culturelles* sont d'ailleurs étroitement associées à la lecture de textes littéraires, en ce sens que celle-ci « *offre à chacun une confrontation avec les idées, les valeurs, les sentiments qui ont marqué la pensée humaine* ». Enfin l'adjectif *culturelles* est également associé au mot *connaissances*, enjoignant les enseignants à construire et développer ces savoirs. Ainsi l'histoire des arts et surtout les objets d'étude nous invitent-ils à mener une réflexion sur cet objet polysémique avec les élèves. Ces derniers sont d'ailleurs invités à questionner la notion même de culture sur le plan lexical - « *nature / culture / société* » - en classe de terminale et par le biais des interrogations, toujours en classe de terminale : « *Comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ?* » ; « *Doit-on renoncer aux spécificités de sa culture pour s'intégrer dans la société ?* ». En CAP, cette notion de *culture commune* s'affiche comme l'un des enjeux essentiels de la discipline.

Dans les programmes d'histoire-géographie, en baccalauréat professionnel comme en CAP, le vocable *culture*, souvent employé au pluriel, est, là encore relativement présent, tout comme la qualification « *changements culturels* », « *différences culturelles* » ou « *domaines culturels* ». On relève deux occurrences du terme *culture* au singulier : quand il s'agit d'aborder la notion de « *culture ouvrière* » ou de « *culture mondiale* ».

Néanmoins, on peut avancer l'idée que les termes *culture* employés en français et en histoire-géographie ne recouvrent pas les mêmes acceptions (excepté toutefois concernant la référence à la Renaissance : « *un mouvement d'innovations dans tous*

²² Enquête, questionnaire élèves, annexe 2.

²³ Enquête, questionnaire élèves, annexe 1.

²⁴ Arrêté du 10 février 2009 fixant le programme d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel.

les domaines de la culture, arts et savoirs, revendiquant des héritages de l'Antiquité »), les programmes d'histoire-géographie abordent aussi la culture dans un sens plus anthropologique.

Dans les nouveaux programmes de 2019, le français s'affiche explicitement comme une « discipline de culture » mais aussi « d'interprétation et de réflexion ». Ainsi l'objectif annoncé est-il « l'acquisition d'une culture » (on notera au passage l'emploi du déterminant indéfini *une*), complété plus loin par une autre visée, à savoir « la construction d'une culture commune », en lien avec la littérature et les arts, et indissociable des objectifs linguistiques.

De nouvelles préconisations sont par ailleurs mises au jour, en termes de pratiques et d'expériences, l'enseignement du français devant favoriser « la rencontre des arts ». Sont ainsi évoqués les images, les musiques, le monde de l'information mais aussi le spectacle vivant, les musées, réels ou virtuels ainsi que les monuments du patrimoine et plus largement le « monde culturel ». Pratiques et actions culturelles deviennent donc des piliers de nos enseignements.

Dans les classes préparatoires au CAP, l'accent est mis sur l'« accès à la culture », qui apparaît comme un des objectifs fondamentaux de l'enseignement du français, en lien avec les activités de lecture et les « cultures artistiques ».

Enfin, et pour terminer sur les enjeux de nos disciplines mis en évidence par ces nouveaux programmes, on citera la phrase suivante : « l'histoire-géographie apporte aux élèves des connaissances, développe leurs compétences et enrichit leur culture ». Ainsi la nécessité de construire – et d'approfondir – une « culture générale » est réaffirmée dans la mesure où elle favorise la poursuite d'études et l'insertion professionnelle. La mise en œuvre du programme d'histoire-géographie est étroitement liée aux autres enseignements (comme l'EMC) aux dispositifs (accompagnement personnalisé, chef d'œuvre notamment) et doit notamment entrer en résonance avec les trois objectifs de l'Éducation artistique et culturelle, à savoir : construire une culture riche et personnelle, développer et renforcer la pratique artistique mais aussi permettre la rencontre des artistes et des œuvres et la fréquentation de lieux culturels de nature variée (musées, archives, théâtres, etc.).

La culture vue par les élèves

Un concept flou et difficile à définir

À la question « Pour vous, qu'est-ce que la culture ? », bon nombre d'élèves sont embarrassés et ont du mal à formuler une définition, cette notion les laissant parfois bien démunis : « aucune idée ». La polysémie du mot *culture* a pu également engendrer quelques confusions. Ainsi les réponses telles que « la culture, c'est ce qui se transmet de générations en générations » semblent en témoigner.

Néanmoins, beaucoup répondent en termes de connaissances, de savoir, « c'est apprendre », « c'est ce qu'on sait », sans pour autant pouvoir citer d'éléments précis, le mot qui revient le plus étant « choses » souvent accompagné du terme « plein », « beaucoup ». La quantité semble donc être une des caractéristiques attachées à leur vision de la culture. On retrouve aussi l'expression « culture générale ». Quelques-uns enfin raisonnent par association d'idées, « c'est comme *Cultura*²⁵, ça me fait penser aux livres ». On peut aussi relever – ce qui est plus étonnant – le lien que les élèves établissent entre culture et intelligence : « c'est le fait de savoir des choses pour avoir une certaine intelligence », « être cultivé, c'est être intelligent ». Quelques-uns associent la culture à une attitude, « c'est s'intéresser », « c'est être curieux », « c'est entretenir sa culture en lisant des livres, des journaux et en suivant l'actualité ».

En creusant un peu plus, on s'aperçoit qu'être cultivé est également pour eux synonyme d'une certaine étendue de connaissances ; ils diront c'est « connaître des choses sur plein de sujets, de domaines ». Toutefois les thèmes qui sont le plus fréquemment cités sont l'histoire (« connaître le passé »), la géographie (« le monde », « les pays ») et dans une moindre mesure le français ou la littérature, même si cette dernière n'est quasiment jamais nommée (« les auteurs », « les livres »). On note aussi parfois des réponses moins académiques : « connaître la vie », « c'est l'expérience ».

Une ou deux réponses tendent à montrer que certains élèves ont une vision quelque

²⁵ Tout le monde aura reconnu le nom de la célèbre enseignante.

peu élitiste de la culture qui est alors pour eux « *savoir des choses que tout le monde ne sait pas* », « *du savoir en plus* ».

Si l'importance d'être cultivé semble, pour eux, ne faire aucun doute, là encore ils peinent à donner des justifications. La culture serait-elle alors un allant de soi jamais questionné ? Ils évoquent néanmoins « *l'insertion sociale* » et le rôle qu'elle peut jouer dans les relations humaines et professionnelles (« *pour pouvoir échanger avec les clientes* », « *pour pouvoir avoir des discussions* », « *pour savoir répondre s'ils nous posent des questions* »). Notons que parmi ces réponses figurent celles d'élèves en baccalauréat professionnel Esthétique, qui sont amenées à être en contact avec la clientèle et devront échanger lors de soins (une question portait d'ailleurs explicitement sur les liens entre culture et filière professionnelle). Les élèves d'ASSP ont, quant à elles, une vision de la culture et de ses enjeux, davantage ancrée dans la vie réelle, c'est-à-dire moins scolaire et tournée vers les autres, « *pour aider* », une culture que l'on partage (« *partager avec nos proches qui ne sont pas cultivés* », « *pour aider nos enfants* »). Selon elles, la culture est souvent nécessaire : « *pour avancer dans la vie, il faut savoir dans quel monde on vit* ». Enfin, leur conception peut s'inscrire parfois dans une forme de confrontation à l'autre : être cultivé c'est important « *pour ne pas se faire marcher dessus. On a des arguments* », « *pour mieux s'en sortir* », « *car ce sont les plus cultivés qui réussissent* ». Ainsi peut-on s'interroger sur les raisons qui les poussent à formuler de telles réponses : assertions des professeurs, lieux communs, réelles convictions fondées sur des observations ou des expériences ?

Et l'École dans tout ça ?

La quasi-totalité des élèves reconnaissent que si la culture est importante, l'École a un rôle fondamental à jouer. Mais que doit-elle transmettre au juste ?

Outre les domaines précédemment évoqués, que l'on a coutume d'appeler les humanités, certaines élèves avancent des compétences : « *bien s'exprimer* », « *avoir un langage adapté* » et des « *valeurs* » comme « *le respect* », « *l'écoute* », « *l'esprit d'équipe* », « *le vivre ensemble* ».

Par ailleurs, lorsqu'on interroge les élèves, plus spécifiquement sur les enjeux de la discipline français, assez peu évoquent des éléments en lien avec la culture mais plutôt des capacités langagières et la maîtrise de la langue : « *savoir parler* », « *savoir rédiger* », « *savoir écrire sans faute* », « *pour comprendre* », « *avoir un langage adapté* », « *pour le vocabulaire* », ce qu'une élève résume sous l'expression « *se cultiver grammaticalement parlant* ».

Doit-on en conclure que le français aurait, à leurs yeux, une visée essentiellement utilitaire ? Dans quelle mesure ces réponses reflètent-elles leurs propres difficultés, quitte à donner des réponses pour le moins ciblées : « *c'est savoir les terminaisons* » ?

À la question de savoir ce qui, toujours selon eux, permet de se cultiver, l'École arrive largement en tête, suivie des livres en deuxième position *ex-æquo* avec les musées puis Internet ; sont cités ensuite les journaux et, plus loin dernière, la télévision. En revanche, parmi ce qui ne permet pas du tout de se cultiver, apparaît la musique mais également, plus surprenant, le théâtre.

Une vision empreinte de paradoxes

Alors que les musées apparaissent comme l'un des meilleurs moyens de se cultiver, l'art et les connaissances qui lui sont liées sont assez peu évoqués spontanément dans les réponses. Pour aller plus loin, lorsqu'après avoir récupéré et lu les premiers questionnaires – alors que certains cherchaient encore mentalement les « *bonnes réponses* » (satanée habitude des évaluations et de ce qu'il « *fallait répondre* » !) et que je m'interrogeais sur l'absence d'évocation de certains domaines artistiques – ils ont réfléchi collectivement aux disciplines qui pouvaient concourir à enrichir leur culture générale. Quand j'ai mentionné les arts appliqués, ils se sont exclamés « *Ah oui ? Peut-être...* ». Ainsi semblent-ils avoir du mal à faire le lien entre culture et disciplines scolaires, mais ils ont néanmoins évoqué les sorties organisées par l'enseignante à la Fondation Louis Vuitton et au château de Maisons-Laffitte. De même, ont-ils conscience que, lorsque l'on travaille sur la contextualisation d'une

œuvre littéraire ou sur un corpus, on construit et enrichit sa culture générale – terme pourtant largement évoqué dans leurs réponses ?

Un dernier paradoxe apparaît très clairement entre ce qu'ils semblent avoir intégré et la réalité de leurs pratiques. Alors qu'ils affirment la nécessité d'être cultivé et l'importance que revêt cette notion, aussi bien dans leur vie privée que professionnelle, et alors même qu'ils estiment que l'École est un vecteur de transmission, beaucoup déclarent cependant ne participer à aucune activité culturelle et ne pas lire.

Toute la complexité de l'adolescence résumée en une phrase : « *C'est important de lire, mais je lis pas* ». Ne caricaturons cependant pas, certains vont au cinéma, se rendent à des expositions, quelques-uns fréquentent les musées, d'autres apprennent de leurs aînés (les grands-parents notamment qui « *parlent de la guerre et montrent des photos* »), ou évoquent les voyages. Très souvent, l'accent est mis sur les valeurs de partage et d'échange.

Lire : tension entre maîtrise de la langue et finalité culturelle

Pour une grande majorité d'élèves, lire est essentiel dans la mesure où cette activité permet d'améliorer les capacités langagières et d'acquérir du vocabulaire. En revanche très peu évoquent la dimension culturelle et réflexive de la lecture. En outre, certains élèves ne considèrent pas qu'il soit important de lire en cours de français, estimant qu'ils peuvent le faire chez eux ou qu'ils « *savent déjà lire* ». La littérature comme médiation du monde mériterait peut-être d'être plus systématiquement questionnée avec les élèves ; il est important de les amener à réfléchir à ce que peut apporter la fréquentation des œuvres littéraires à la construction personnelle et en quoi ils peuvent y trouver des réponses – plus riches et distanciées – aux questions, parfois universelles, qu'ils se posent. Notons qu'une des interrogations du programme de terminale vise ce questionnement et invite plus particulièrement à envisager le lien entre œuvres littéraires et rapport de l'homme au monde.

Par ailleurs, de nombreuses réponses nous amènent à nous poser la question suivante : dans quelle mesure l'École doit-elle se donner comme priorité d'intéresser les élèves ? Comment concilier œuvres choisies par les enseignants – en lien avec les programmes – et intérêt des élèves ? En effet, lorsqu'on les interroge sur le but du cours de français, des élèves répondent « *si c'est pour parler de sujets de l'époque, genre ancien temps, je dirais que ça sert à rien* », « *souvent ça ne m'intéresse pas* ». Un certain nombre témoignent ainsi leur désintérêt pour ce qu'on leur propose et leur fait lire. Ils plébiscitent, en revanche, des « *livres intéressants* », « *proches de nos centres d'intérêt* », des « *livres de notre génération* ». Quelques-uns proposent des exemples, comme des mangas, des BD, des livres d'action, d'amour, d'enquête, des polars, des livres inspirés de faits réels...

Enfin, quelques réponses ont semblé laisser paraître une certaine incompréhension ou tout au moins des malentendus concernant les consignes – et c'est peut-être là justement une des limites de ce questionnaire. Si certaines questions visaient la notion de *culture* et d'autres la discipline *français* ou plus largement *l'École*, bon nombre de réponses témoignent d'un certain amalgame, notamment pour la question : « *Selon vous, quelle culture l'École doit-elle transmettre ?* »

La culture vue par les professeurs stagiaires

Le questionnaire proposé aux professeurs stagiaires – différent de celui adressé aux élèves – s'articule autour de quelques grands axes : la notion même de culture (ou des *cultures*) visant à interroger les représentations des jeunes enseignants et leur propre rapport à la culture, la notion d'œuvre patrimoniale et la question de l'élargissement culturel des élèves mais aussi des interrogations centrées sur l'enseignement du français, en termes de finalité, de contenu et de choix des œuvres²⁶.

Culture(s), une pluralité de sens

Lorsque l'on demande aux professeurs stagiaires ce qu'ils mettent derrière les mots *culture* et *cultures*, on constate que, d'un côté on trouve les notions de collectif, qui rassemble « *culture nationale* », « *ensemble commun* » et de l'autre – quand le mot est mis au pluriel – une approche plus *culturelle* au sens de la diversité « *phénomènes*

²⁶ Voir le questionnaire, annexe 1.

culturels », « cultures étrangères », « d'autres pays », « pratiques propres à l'identité d'un territoire ». Enfin, l'expression « mémoires communes » semble faire le lien. D'autres soulignent « l'ouverture d'esprit » ou associent culture(s) aux savoirs et connaissances – citant des exemples tels que les arts, la musique, le cinéma, les spectacles – pour les associer aux « bibliothèques d'œuvres » ou aux « visites de musées ».

On notera que, dans l'ensemble, les jeunes enseignants ont davantage tendance à proposer une définition sociologique ou géographique, parfois très précise : « Ensemble de règles, de lois et de normes qui sont partagées par tous au sein d'un champ social ».

Précisons toutefois que ces professeurs stagiaires sont essentiellement des historiens-géographes (aucun littéraire parmi eux).

Si dans l'ensemble ils se considèrent comme plutôt cultivés, ils précisent néanmoins que ce n'est pas forcément le cas en français et en littérature. Et, à la question de savoir d'où leur vient cette culture, ils répondent les livres, Internet, Wikipédia, les jeux vidéo (sic !). Ils pointent également les sorties, les voyages et l'expérience ainsi que les parents et la famille. Leurs réponses rejoignent également celles des élèves quant à ce qui permet de se cultiver : l'école, la lecture, les réseaux sociaux, les médias – télévision, radio (qui elle, en revanche, était très peu évoquée par les élèves). Cependant, contrairement aux élèves, les enseignants évoquent massivement ce qui relève de pratiques personnelles (ou collectives) : « activités sociales », culturelles, les expos, les échanges entre pairs, les sorties, les voyages ainsi que, d'une façon générale, l'ouverture d'esprit, leur curiosité et intérêt qui les poussent à chercher des informations.

Enseigner le français : entre discipline générale et discipline utilitaire

Une fois cette petite mise au point notionnelle et lexicale faite, il est intéressant de questionner les représentations que ces professeurs, pour la plupart débutants, ont de l'enseignement du français – le questionnaire ayant été proposé en novembre, ils ont déjà un certain recul et acquis une petite expérience – notamment en termes de finalités et d'objectifs d'enseignement. Ainsi le français doit-il permettre une meilleure maîtrise de la langue « pour s'exprimer », « argumenter », « défendre un point de vue », « travailler l'expression », « s'interroger sur les mots », pour mieux lire, « mieux comprendre », « devenir un lecteur compétent et critique » et pour « construire son identité culturelle » ; en ce sens il permet de « varier les supports » et offre une « grande liberté pédagogique ». On retrouve là deux des principales compétences de français. Sont également mentionnées des finalités en lien direct avec notre sujet, à savoir « accéder à une culture partagée », « une culture commune », « générale » voire « littéraire », « amorcer le goût pour la lecture » (Mieux vaut tard que jamais !), et plus largement « faire partager des valeurs » ou être des « adultes distancés et réfléchis », « forger l'esprit critique », « développer la réflexion ».

Une réponse évoque, quant à elle, une visée en termes d'« insertion sociale et professionnelle ».

Ainsi, et en lien avec les réponses précédentes, les professeurs affirment-ils la nécessité d'enseigner la maîtrise de la langue (de très nombreuses réponses vont dans ce sens) mais aussi la littérature et la lecture en général ainsi que l'histoire des arts au sens large, puisque certains citent le cinéma.

Le « français usuel et professionnel » est enfin mentionné, tout comme des « connaissances plus factuelles » (Est-ce à dire que la culture serait secondaire car peut-être moins en phase avec les besoins, réels ou supposés des élèves ?) afin de « s'insérer dans la société ».

Il semble que deux enjeux se dessinent, d'un côté faire des élèves des « citoyens éclairés », et de l'autre des individus aptes à « s'insérer dans l'univers professionnel ». Loin d'être incompatibles, ces finalités se rejoignent. Il s'agirait alors de faire des élèves des sujets pensants, capables d'opérer des choix raisonnés.

Ainsi le français semble-t-il bien être perçu comme une discipline générale concourant à construire et développer la culture de nos élèves. Cependant parce qu'il est à la fois langue d'enseignement – au sens des contenus disciplinaires – langue de communication mais aussi langue des interactions didactiques, chacun reconnaît que

la maîtrise de la langue représente un enjeu essentiel.

Pour Maryse Lopez²⁷, il peut exister une tension entre le français perçu comme discipline culturelle et le français perçu comme discipline utilitaire, notamment chez les professeurs stagiaires qui ont passé un concours essentiellement centré sur des savoirs académiques, ce qui peut influencer sur la conscience qu'ils ont des finalités de la discipline enseignée. Mais cette tension est-elle propre au lycée professionnel ?

Il est dès lors intéressant d'interroger une éventuelle spécificité de l'enseignement du français et du public en lycée professionnel. Toujours dans le questionnaire, certains professeurs stagiaires parlent d'élèves « *peu lecteurs* » ou plus largement de « *faible niveau* », d'« *élèves en difficulté* », ou ayant d'« *importantes difficultés scolaires* », ces dernières semblent souvent particulièrement liées à l'écrit. Quelques-uns, enfin, pointent un manque d'intérêt pour les matières générales.

Ainsi les professeurs évoquent-ils la nécessité d'adapter leurs démarches à ce public perçu comme plus fragile. Ils déclarent donc accorder « *une attention particulière à certains élèves* », être vigilants à utiliser un « *français plus simplifié* », « *adapté à leur [des élèves] quotidien* » et s'efforcer d'adopter « *une manière plus concrète d'aborder les connaissances* ».

En revanche, certains enseignants ne reconnaissent, au contraire, aucune spécificité et affirment avoir les mêmes exigences que pour un autre public. Peut-être est-il utile de préciser que, parmi les professeurs stagiaires, quelques-uns ont une expérience de l'enseignement, en tant que contractuels, auprès d'un public de lycée général et technologique. Notons enfin une autre spécificité, propre aux professeurs de lycée professionnel cette fois-ci, à savoir la bivalence qui permettrait notamment de « *renforcer le français en histoire-géographie* ».

Quelle culture enseigner ?

Alors que le français s'affiche comme une *discipline de culture* et que, dans le même temps, les professeurs stagiaires affirment la nécessité de faire accéder les élèves à une « *culture commune* », un consensus semble se dégager autour de la notion d'œuvre patrimoniale. Elle se définit, toujours d'après les enseignants, selon des critères temporels, ainsi elle date « *d'avant 1950-1960* » et est liée au passé ; l'œuvre patrimoniale est celle qui a « *marqué une époque* », « *un courant littéraire* » ou « *la mémoire collective* ». « *Remarquée et remarquable* », c'est un « *classique* », une « *œuvre connue* » et « *reconnue* », « *représentative de notre pays* », « *d'idées* », de « *valeurs* » qui « *forge la culture commune* ». Quelques auteurs célèbres sont cités à titre d'exemples Zola, Maupassant et Voltaire. En effet, ces derniers sont très largement étudiés dans les classes. Quant à savoir qui détermine la valeur d'une œuvre, un stagiaire parlera d'œuvre « *reconnue par les académiciens* », comme si pour être patrimoniale et « *digne d'être étudiée* », une œuvre avait besoin d'être certifiée par une instance officielle.

Dans leur grande majorité, les professeurs stagiaires semblent attachés à ces œuvres classiques, peut-être parce qu'elles font partie de leur patrimoine mais aussi car elles ont à voir avec la notion, largement soulignée, d'« *héritage* ». Ainsi l'œuvre patrimoniale, serait-elle celle que l'on partage, que l'on transmet.

Au-delà de ce qui peut apparaître comme un impératif d'œuvres « *à connaître* », l'œuvre patrimoniale permet, toujours selon les professeurs stagiaires, de « *donner des repères* » et fonctionne comme une médiation du monde : elle « *témoigne de problématiques et de centres d'intérêt humanistes ou sociétaux universels et intemporels* ».

Néanmoins, selon leur propre aveu, il arrive que les enseignants proposent des œuvres « *moins patrimoniales* » parce que « *plus récentes* », « *en lien avec l'actualité* » ou « *traitant de sujets plus proches des élèves* » : harcèlement, immigration... Elles sont ainsi, selon eux, plus susceptibles de les intéresser ou de les motiver. Elles sont également perçues comme « *moins complexes* » et « *plus accessibles* ».

Ainsi, intéresser les élèves semble-t-il être une préoccupation majeure. Pour ce faire, nombre de professeurs stagiaires déclarent s'efforcer de varier les supports et les modalités de travail. Ils accordent, par exemple, une grande importance aux phases de lancement ou d'accroche et s'appuient, autant que faire se peut, sur les

²⁷ LOPEZ Maryse, « Culture et apprentissage des métiers au lycée professionnel », p. 13 de ce même numéro interlignes, N°49, juin 2019.

représentations et sur la culture des élèves, ou du moins, ce qu'ils imaginent être la culture des élèves. Car comme le montre Miléna Fissier-Hesnard²⁸, dans son mémoire de Master 2 (M2) soutenu en mai 2018, la culture de nos élèves est extrêmement variée et souvent fortement ancrée dans leur cadre familial et amical.

Dans son travail de recherche, l'enseignante a proposé une réflexion sur l'utilisation de textes de rap²⁹ pour travailler, avec des élèves plurilingues, l'étude de la langue et la lecture analytique. Ainsi, pour elle, le rap permet-il de créer du lien entre ce qui pourrait s'apparenter à une culture scolaire et la culture populaire ou plus exactement *la culture juvénile*³⁰, tout en restant proche de leurs préoccupations : rapport à l'École, incompréhension de la société, relations avec les pairs,... Cette *culture juvénile* regroupe aussi d'autres formes d'expression comme les blogs et les réseaux sociaux.

De la même façon, les professeurs stagiaires ayant répondu au questionnaire déclarent s'appuyer sur la culture des élèves et proposer des textes de chanson ou de rap comme support mais aussi d'autres formes d'art. Quelques exemples sont alors cités : des artistes comme Orelsan, mais aussi Banksy, et plus largement la *pop culture* ; ils étudient également des œuvres de jeunesse comme *Harry Potter*, des genres considérés souvent comme mineurs – science-fiction (nouvelles de Pierre Bordage) ou BD, *Chroniques Birmanes*.

Si les professeurs stagiaires, et les autres, sont aussi soucieux de susciter l'intérêt des élèves et sont souvent tentés de travailler des œuvres moins patrimoniales, ils évoquent cependant des points de vigilance et s'imposent certaines limites comme le respect et les attendus des programmes ou les sujets délicats et éventuels passages équivoques (sexe, violence).

Élargir l'horizon culturel des élèves, une priorité ?

Aussi paradoxales que puissent être parfois leurs réponses, les élèves semblent majoritairement avoir intégré l'importance de la culture générale, comme attendu scolaire mais aussi professionnel. Que ce soit dans un souci d'insertion ou de poursuite d'études, l'école, et plus particulièrement nos disciplines, doivent pouvoir leur permettre d'accéder à cette *culture commune* qui reste cependant à circonscrire et d'élargir leur horizon culturel. Mais au-delà des contenus, il est fondamental de développer des attitudes, curiosité, goût de la découverte, envie de s'informer et de s'ouvrir sur le monde. En ce sens, il est important de favoriser les sorties et pratiques culturelles, les partenariats, les rencontres et de réfléchir à comment articuler les savoirs transmis et construits dans la classe et hors la classe. Si les enseignants ont conscience que la discipline *français* contribue à forger l'identité culturelle des élèves, peut-être y a-t-il aussi un travail à faire autour de la prise de conscience et de l'estime de soi. En outre, nous devons, de notre côté, réfléchir aux gestes professionnels permettant d'explicitier nos démarches de façon à créer du lien.

Pour conclure

Voici une anecdote : un jour, à la fin d'un cours un élève me dit : « *Il est vraiment connu Jean-Paul Sartre ?* ». Je lui réponds par l'affirmative et lui demande pourquoi. Alors il me raconte que trois jours plus tôt, durant le week-end il a regardé, avec des amis, un sketch *Le bac* de Dupontel, dans lequel un « *cancre* » passe l'oral du bac et, interrogé sur le philosophe, n'est capable de répondre à aucune question de l'enseignante. Tous ses amis rient mais lui se sent exclu. Il me dit : « *Vous vous rendez compte, tout le monde rigolait et moi je ne comprenais rien. Je ne connaissais pas les références.* » Et d'ajouter : « *Mes copains c'est pas des intellos pourtant ils connaissaient. Mais eux ils sont en général ! Moi je suis en pro.* »

Florence GUITTARD

Professeure de lettres-histoire-géographie,

Lycée V. Kandinsky à Neuilly-sur-Seine

Formatrice Espé Antony, université Cergy-Pontoise, Académie de Versailles

²⁸ FISSIER – HESNARD Miléna, « *Du rap dans la classe* », Mémoire de Master MEEF, 2017.

²⁹ MOHR Stéphane, *Exploiter des textes de rap en didactique du FLE et du FLS : perspectives et possibilités d'exploitation*, Linguistique, 2010.

³⁰ Sur ce sujet et pour aller plus loin : *Quelle place pour la culture des élèves en classe de français ?* (Le Français aujourd'hui, n° 207). À paraître en décembre 2019.

Annexe 1 : questionnaire culture(s) /professeurs

1. Quelle est, selon vous, la finalité de l'enseignement du français ?
2. Que doit-on y enseigner ? Pourquoi ?
3. Que mettez-vous derrière les mots « culture » et « cultures » ?
4. Quelle(s) culture(s) doit-on proposer aux élèves et pourquoi ?
5. Existe-t-il selon vous une spécificité de l'enseignement du français en LP ? Laquelle ? Pourquoi ?
6. Pour vous, qu'est-ce qu'une œuvre patrimoniale ?
7. Selon vous, les œuvres dites « patrimoniales » sont-elles importantes ? Pourquoi ?
8. Proposez-vous des œuvres « moins » patrimoniales ? Lesquelles et pourquoi ?
9. Vous semble-t-il important de prendre en compte la culture des élèves, voire de l'insérer dans vos cours ? Pourquoi ? Si oui, s'agit-il de :
 - contenu ?
 - modalités ?
 - pratiques pédagogiques ?
10. Quel est selon vous le meilleur moyen d'élargir l'horizon culturel de vos élèves ? Pourquoi ?
11. En quoi la discipline que vous enseignez peut-elle contribuer à forger l'identité culturelle des élèves ?
12. Avez-vous déjà travaillé à partir de l'un des supports suivants. Indiquez oui ou non et précisez pourquoi ?
 - - œuvre étrangère
 - - littérature de jeunesse
 - - chanson
 - - culture dite populaire
 - - texte de rap
13. Qu'est-ce qui peut vous empêcher de faire lire une œuvre que vous avez aimée à vos élèves ?
14. Vous considérez-vous comme quelqu'un de cultivé ? Pourquoi ?
15. D'où « vient » cette/votre culture ?
16. Pour vous, qu'est-ce qui permet de se cultiver ?
17. Dans l'ensemble, vos élèves vous paraissent-ils cultivés ?

Annexe 2 : questionnaire culture(s)/élèves

1. Pour vous, qu'est-ce que la culture ?
2. Pour vous, que signifie « être cultivé » ?
3. Selon vous, est-ce important d'être cultivé ? Pourquoi ?
4. Selon vous, quelle(s) « culture(s) » l'école doit-elle transmettre ?
5. Quel(s) point(s) commun(s) voyez-vous entre la culture et votre filière professionnelle ?
6. Qu'est-ce qui, pour vous, peut permettre de se cultiver ?
7. Parmi ces éléments, dites/précisez si, selon vous, ils permettent de « se cultiver ».

				
	Non pas du tout	Je ne sais pas trop	Oui	Oui tout à fait
École				
Livres				
Théâtre				
Cinéma				
Musées				
Télévision				
Radio				
Amis				
Internet				
Journaux				
Musique et chansons				

8. Sur quels sujets aimeriez-vous travailler en classe ?
9. Quel est, selon, vous, le but et l'intérêt des cours de français ?
10. Est-ce important de lire en cours de français ? Pourquoi et quel(s) type(s) (ou genres) de livres ?
11. Participez-vous à des activités culturelles en dehors du lycée ? Si oui, lesquelles ?
12. Partagez-vous ces activités avec vos parents (ou votre famille*), avec des amis ? Pourquoi ?

* Ça peut être avec les frères et sœurs, les oncles et tantes ou les grands-parents.

La génération Z et la « culture »

**« La nouvelle génération est épouvantable.
J'aimerais tellement en faire partie. »**

Oscar Wilde.

Que représente aujourd'hui L'École et la ou les cultures qu'elle véhicule pour la génération Z³¹ et qu'attend-elle de notre institution ? Pour les professeurs, le fait d'appartenir à telle ou telle génération influence-t-il leurs pratiques d'enseignement, leur manière de transmettre leur vision de ce qu'est la culture ?

Si la loi Ferry de 1882 ne rend obligatoire que l'instruction, et non l'École, force est de constater que nous sommes presque toutes et tous passés sur les bancs de cette institution républicaine. Quelle que soit la génération à laquelle nous appartenons, l'École a forgé un peu de ce que nous sommes en tant qu'adultes ; elle nous a transmis des valeurs et une culture commune. Lieu de passage obligatoire avant l'entrée dans la vie active, elle demeure incontournable et des générations d'enfants et d'adolescents s'y succèdent.

Depuis une dizaine d'années, les sociologues tentent de définir les pratiques et les aspirations d'une génération arrivée sur le marché du travail, la génération Y, celle des individus nés entre 1980 et 1999. Familière des outils numériques avec laquelle elle a pu grandir, cette génération Y n'est plus tout à fait celle de nos élèves mais plutôt celle des jeunes enseignants récemment recrutés. De fait, l'École a pris en charge une génération nouvelle, celle à laquelle appartiennent nos élèves, la génération Z, dont les individus sont nés depuis 2000. L'équation étant trop simple, rajoutons les professeurs de la génération X nés entre 1960 et 1980 et les « baby-boomers » nés entre 1945 et 1960. À chaque génération correspondraient des aspirations, des pratiques et des idéaux spécifiques³².

Nous sommes conscients de l'intérêt mais aussi des limites de ces questionnements réalisés à partir de constats sociologiques parfois discutables ; il serait d'ailleurs inopportun d'en tirer des conclusions toutes faites. La sociologie n'étant pas une science exacte, chaque constat est discutable et ne doit pas être généralisé à l'ensemble d'un groupe donné. Cet article ne vise pas non plus l'exhaustivité mais cherche avant tout, à donner à réfléchir à la manière dont l'arrivée dans nos classes d'une nouvelle génération ayant grandi avec le smartphone et les réseaux sociaux, vient bousculer nos représentations et interroge nos pratiques.

³¹ Cette désignation des générations viendrait à l'origine de la publication de l'ouvrage *Génération X* de DEVERSON Jane et HAMBLETT Charles en 1965. Plus tard les sociologues anglo-saxons auraient repris ce terme en le déclinant en Y puis Z. Pratique, le Y désignerait cette génération du « pourquoi ».

³² Voir sur le site du Ministère de la Culture et de la Communication l'article *Enquête sur les nouvelles pratiques culturelles des Français* : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr>

Comment définir cette nouvelle génération ?

Vouloir tenter de définir une génération, c'est nécessairement devoir tomber dans certains clichés qui raccrocheraient un individu à des qualificatifs que lui-même ne reconnaîtrait pas forcément. Si nous prenons une définition au sens le plus neutre et le plus large possible, une génération serait *un ensemble d'individus que leur proximité d'âge a conduits à faire traverser les mêmes événements historiques, à partager les mêmes expériences en leur donnant ainsi une certaine vision du monde*³³.

Trois générations à l'École

Les acteurs du monde de l'entreprise tentent eux depuis plusieurs années de définir les aspects positifs et négatifs de chaque génération. À titre informatif, ou même ludique disons-le, nous avons repris ci-dessous quelques éléments cités par Julie Baranek responsable de missions RH³⁴ dans un article abordant les générations au travail. Ce tableau appelle bien évidemment d'incontestables réserves tant cette démarche peut paraître, par certains aspects, réductrice mais il donne cependant un aperçu de la façon dont certaines études managériales et marketings abordent l'aspect générationnel dans le but de faire évoluer l'approche des entreprises :

Génération X <i>Née entre 1960 et 1980</i>	Génération Y <i>Née entre 1980 et 1999</i>	Génération Z <i>Née après 1999</i>
+ Expérience	+ Pas de résistance au changement	+ Totale transparence
+ Loyauté	+ Facilité d'apprentissage	+ Rapidité de pensée et d'action, sens des valeurs
+ Sens de l'autorité et de la hiérarchie	+ Envie d'entreprendre	+ Envie d'entreprendre et originalité
+ Organisation	+ Grande maîtrise des outils technologiques	+ Fonctionnement en réseau
- Faible capacité de communication	- Sens relatif de la hiérarchie	- Défiance vis-à-vis de l'entreprise
- Manque de transparence	- Instabilité et égocentrisme	- Exigence
- Parfois techno-exclue	- Faible engagement collectif	- Dispersion

Caractéristiques et spécificités de la génération Z

L'arrivée de la génération Y sur le marché du travail à partir du début des années 2000 a interrogé de nombreux professionnels. Qu'ils soient chefs d'entreprise, collaborateurs ou sociologues, nombre d'entre eux se sont penchés sur la relation complexe entre les Y et le monde du travail (rapport au numérique, sens relatif de la hiérarchie). Devançant les précédentes recherches, voilà que l'on se penche désormais sur la génération suivante, celle dite des Z alors qu'elle rentre à peine sur le marché du travail. Paradoxalement, l'École interroge peu les élèves qui la fréquentent en termes de génération au contraire des entreprises qui y voient, par cette analyse, une catégorie utile définissant les attitudes de ces jeunes consommateurs et de leurs futurs collaborateurs.

³³ *Dictionnaire de sociologie*, sous la direction de Jean Etienne, Paris, 2007.

³⁴ https://www.groupepsfc.fr/actualites-sfc/publications/52_comment-manager-la-generation-zij

Il est encore difficile de pouvoir définir avec certitude les caractéristiques de cette génération née après 1995 ou après l'an 2000³⁵. Toutefois, les études portant sur leurs aînés peuvent nous apporter quelques certitudes :

- Ayant grandi depuis leur naissance avec des outils numériques, les membres de la génération Z possèdent un rapport différent à la communication qui intervient de manière instantanée et en toutes circonstances. Le rapport à l'information s'en trouve d'autant plus facilité qu'il peut s'exercer sur une multitude de sources. Sont-ils pour autant mieux informés ?

- Dans cette logique, le rapport aux médias s'est lui aussi transformé : la génération Z passe plus de trois heures par jour à consulter son portable quand les baby-boomers (nés entre 1945 et 1960) n'y passent qu'un peu plus d'une heure. À l'inverse, les aînés consacrent un temps quotidien plus important aux médias classiques : plus de trois heures devant la télévision contre un peu plus d'une heure pour la jeune génération. Cette dernière passe en revanche plus de temps à visionner des vidéos sur smartphone ou tablette (deux heures contre environ une heure pour leurs aînés). Devoir attendre un horaire imposé ou devoir regarder une émission programmée sont les deux motifs principaux de la désaffection pour les médias traditionnels. Seuls les événements en direct comme des retransmissions sportives restent encore le monopole du petit écran.

- Paradoxalement, ce sentiment de non contrainte et d'individualité face aux médias n'empêche pourtant pas le partage. Nombre de Z diffusent des vidéos, publient des photos, partagent des commentaires. L'avis du groupe, notamment des pairs est primordial. Cette facilité au partage influence aussi leur rapport intergénérationnel en cela qu'il paraît moins rigide, au contraire par exemple de la génération du baby-boom qui a pu se retrouver dans un plus grand décalage avec ses aînés.

- Caractériser une génération, c'est aussi se pencher sur l'environnement, les événements traversés par une catégorie d'âge. En cela, la multiplication des actes terroristes, la persistance du chômage influencent leur vision du monde et leur rapport même à l'avenir.

Cette difficulté à se projeter dans l'avenir et ce rapport à l'information et à son accès transforment le rapport à l'École et par là même à la culture.



La génération Z ou génération « Petite Poucette³⁶ »

³⁵ Certaines études peuvent mentionner ces deux années.

³⁶ SERRES Michel, « Les nouveaux défis de l'éducation, Petite Poucette » Académie Française, séance solennelle, mardi 1^{er} mars 2011 : <http://forumfrancas2012.fr/wp-content/uploads/2012/06/Michel-serres-Petite-poucette.pdf>

La génération Z et la culture³⁷

Le terme même de culture est très souvent associé à des lieux (musées, bibliothèques) et à la connaissance des œuvres de l'esprit (musique, littérature, peinture), ce qui fait que la culture est inégalement distribuée entre les personnes et peut paraître même, d'une certaine façon, excluante pour celles qui n'en auraient que peu. En cela l'École républicaine dans son idéal d'égalité des chances, gommerait tout déterminisme social et permettrait à tout un chacun, quel que soit son milieu d'origine, d'acquérir cette culture afin de pouvoir s'élever socialement et humainement.

Cette définition même de la culture a une influence considérable sur la vision que porte chaque jeune individu de chaque génération sur sa capacité à se penser ou non cultivé. L'École étant le premier lieu de l'acquisition de cette culture, y réussir ou pas, notamment dans ces jeunes années peut conduire à un certain rejet pour une culture que l'on pense trop, et à tort, essentiellement classique. Pourtant dès 1871, l'anthropologue Tylor définissait la culture comme « *un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les aptitudes et habitudes qu'acquiert l'Homme en tant que membre d'une société*³⁸ ».

Si la culture est affaire d'opportunité et d'expérience, il est certain que la génération Z se sent moins cultivée que ses aînés. Mais c'est là un trait beaucoup plus lié à l'âge qu'à l'appartenance à une génération bien précise. Ce rapport à la culture est cependant influencé par un marqueur unique, propre à leur génération, à celle des Z, ils en sont d'ailleurs les pionniers, c'est l'accès à l'information.

Dans les jeunes années des générations précédentes, l'accès à l'information, et donc à certaines formes de culture s'est effectué à travers les nouveaux médias du siècle dernier (télévision, radio) et par les médias anciens (presse écrite, livres). L'accès à cette information se faisait moins rapidement, demandait plus de temps et de décryptage, était plus individuel et se partageait moins. Si la génération Z continue de grandir avec ces supports, elle découvre le monde de façon beaucoup plus rapide et interagit avec ses pairs tout aussi rapidement. Leur culture se vit en commun, se « like », se « tweete », se partage via les réseaux sociaux. Leur rapport à la culture relève beaucoup plus du collectif que de l'individuel. La question centrale semble devoir être : « Ai-je accès à cette information rapidement ? » En cela, la culture au sens strict paraît devenir un « produit périssable.³⁹ » lié à ce que l'on détiendrait à titre individuel et qui ne peut être partagé.

Ce constat peut paraître alimenter une vision décliniste : « *mes élèves n'apprennent plus* » et c'est pourtant tout le contraire. Par l'accès à cette information devenue fulgurante, la génération Z semble curieuse de tout, apprend en permanence, à l'École et en dehors, sur des domaines élargis au fur et à mesure de clics, d'intérêts, et de curiosité. Le mode de transmission de cette connaissance (vidéo, texte court) pose en revanche la question nécessaire de la critique et du recul vis-à-vis de cette information. En cela, l'École a un rôle central et essentiel par le développement de la réflexion personnelle, et de l'argumentation. S'attarder sur une consigne, un texte, prendre son temps avant d'agir semble être contraire à leur pratique d'apprentissage au quotidien.

La génération Z et la culture : vision de l'École et approche des enseignants

Paroles de la génération Z

À travers quelques courtes questions, des élèves de terminale baccalauréat professionnel OB (Ouvrages du bâtiment) nous donnent leur point de vue.

³⁷ Lire l'article page 2 « *Vous avez dit culture(s) ?* » dans ce même numéro, interlignes, N°49, juin 2019

³⁸ Cité dans le *Dictionnaire de sociologie*, sous la direction d'ETIENNE Jean, Paris, 2007.

³⁹ *Génération Y et Z, le grand défi intergénérationnel*, OLLIVIER Daniel et TANGUY Catherine, Paris, 2017.

interlignes – Pour vous, que représente l'École ?

Lucas – « Plus vite j'en sors, mieux je suis.

Thomas - On est obligé de passer des diplômes pour faire ce que l'on veut, pour avoir un métier. C'est dommage que l'on ne nous donne pas la chance de faire nos preuves autrement. Je sais que l'École c'est important, surtout pour mes parents car ils n'ont pas eu la chance d'y aller.

Carlos – Il faut que ce que l'on apprend à l'École soit utile, que l'on puisse pratiquer tout le temps.

interlignes – Sur votre manière d'apprendre, comment apprenez-vous le mieux ?

Théo – Plus un texte est long et moins cela donne envie de le lire.

Antoine – Avec une vidéo, ça permet de mieux apprendre.

interlignes – Plutôt cahier ou tablette ?

Lucas – Un crayon et une feuille c'est la base. Je préfère les cours sur papier mais pour l'environnement, par contre, c'est pas terrible !

Thomas – On s'est habitué au cahier. Il vaut mieux un cahier qu'une tablette. C'est plus pratique

Théo – On préfère faire un contrôle sur une feuille. L'ordinateur n'est pas pratique car on doit faire une mise en page. Avec un cahier, une feuille, on peut barrer, gommer facilement. Une tablette, un ordi, en plus cela abîme les yeux.»

Z ou pas, leur vision de l'École n'est pas foncièrement si éloignée de celle de leurs aînés. L'École représente un passage obligatoire, avec le bac et/ou le CAP pour passeport vers le monde de l'emploi. Beaucoup regrettent qu'il n'y ait pas d'alternative, que l'on ne leur fasse pas plus confiance et de devoir être jugés de leur valeur par un diplôme. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les élèves de la génération Z restent très attachés à la forme du travail scolaire : écrire avec un stylo ou lire sur une feuille à l'École est une évidence et semble faire partie de l'univers de l'École et de ses codes tels qu'ils les connaissent depuis toujours. Le traitement de texte est une alternative mais ne remplacera pas un bon vieux support papier. En revanche, très familière des images, cette génération déclare mieux apprendre par le visuel.

Les membres de la génération Z semblent cultiver une grande dépendance à l'immédiateté ce qui impacte leur rapport même à l'École. Si elle est leur temps présent, l'École anticipe nécessairement le futur par l'obtention d'un diplôme, une éventuelle poursuite d'études et enfin une insertion dans le monde du travail. Daniel Ollivier et Catherine Tanguy⁴⁰ reprennent un sondage réalisé en 2010 et 2015. En

⁴⁰ OLLIVIER Daniel et TANGUY Catherine, « Génération Y et Z, le grand défi intergénérationnel », Paris, 2017.

2016, 60% des jeunes de la génération Z déclarent dans l'idéal vouloir trouver un emploi qui leur fasse avoir « un impact sur le monde ». Ils n'étaient que 39% cinq ans auparavant. Le paradoxe est qu'en 2010, 71% des jeunes interrogés considéraient comme important d'obtenir un diplôme supérieur dans leur objectif de vie ; ils n'étaient plus que 63% en 2013.

Au-delà de ces simples sondages qui appellent nécessairement des nuances, c'est la question même du rôle de l'École vu par cette génération qui interroge. La sélection par la culture, générale et professionnelle, condition *sine qua non* pour l'obtention d'un diplôme, ne constitue plus, pour une partie de cette génération, la garantie de pouvoir s'assurer un avenir. Cependant, dans les faits, un grand nombre d'entre eux poursuit désormais des études, peut-être moins par conviction ou envie que par obligation ou nécessité, du fait de la pression croissante et des injonctions sociétales.

Au-delà des études et des sondages trop abstraits, qu'en est-il sur le terrain ? Comment les enseignants vivent-ils et perçoivent-ils l'arrivée de ces générations nouvelles ? Quelle culture leur transmettre et de quelle manière ?

Paroles des générations X⁴¹ et Y

Ayant l'expérience de nombreuses années d'enseignement, trois collègues de lettres histoire et d'arts appliqués ont eu la gentillesse de nous faire part de l'évolution de leurs pratiques au fil des années et de nous dire quel regard ils portent sur l'évolution de leur métier et sur cette génération Z.

Interlignes – En quoi votre façon d'enseigner a-t-elle évolué avec le temps ? S'est-elle adaptée à l'évolution des élèves ? Avez-vous réduit le contenu de ce que vous transmettez ?

Cécile – « Les élèves ont forcément influencé notre comportement vis-à-vis du numérique. Le métier d'enseigner s'est profondément transformé. Pour de nombreux élèves, l'enseignant a tendance à se substituer aux parents dans certains domaines. C'est souvent le cas pour les élèves primo-arrivants qui n'ont pas leurs parents à leur côté. En semaine, les élèves passent plus de temps dans la journée auprès des enseignants qu'auprès de leurs parents qu'ils ne voient souvent que le soir parce qu'ils rentrent tard du travail ou ont des horaires décalés. »

Nathalie – « Je pense que ma façon d'enseigner a évolué avec le temps et ce, de différentes façons et pour différentes raisons. Les raisons peuvent être diverses et variées : le public que nous côtoyons tous les jours a changé. Le niveau général des élèves baisse de plus en plus. Les exigences d'hier ne sont plus celles d'aujourd'hui. Un exemple simple : l'orthographe. Je ne note plus aussi sévèrement les fautes d'orthographe que par le passé. Outre le fait que les PAP⁴² se multiplient et que le niveau des élèves baisse fortement dans ce domaine, j'ai axé ma notation sur la compréhension, l'analyse ou la syntaxe. Il est en effet plus facile d'évaluer une phrase bien construite avec des fautes qu'une phrase qui ne veut rien dire, qui n'a aucun sens. Je privilégie donc le sens.

Mais cela ne veut pas dire que je renonce à la forme. Je suis plus tolérante sur les accents, les pluriels et les singuliers... Même si cela me pique toujours autant les yeux au moment de la lecture.

Mon approche de l'élève a évolué également. Je suis moins psychorigide. Pour amener les élèves là où je le veux, je dois créer un lien avec eux, ils doivent me faire confiance. Il m'est impossible de rester assise derrière mon bureau à donner les consignes ou à dicter le cours. Je me déplace, je bouge, j'occupe mon espace, j'envahis l'espace de travail de mes élèves, je n'hésite pas à déplacer les tables en

⁴¹ Les membres de la génération X se situent entre les *baby-boomers* et la génération Y, ils sont nés entre le début des années 1960 et celui des années 1980. Pas tout à fait seniors, plus vraiment jeunes, ils ont été marqués par les crises économiques et politiques successives, la fin de la Guerre froide, les débuts d'Internet ainsi que de l'ère numérique. La génération Y est celle des individus nés entre 1980 et 1999. Familière des outils numériques avec laquelle elle a pu grandir, cette génération Y n'est plus tout à fait celle de nos élèves mais plutôt celle des jeunes enseignants récemment recrutés.

⁴² PAP, le plan d'accompagnement personnalisé est un dispositif d'accompagnement pédagogique qui s'adresse aux élèves du premier comme du second degré qui connaissent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages.

Voir le site : <http://eduscol.education.fr/cid86144/plan-d-accompagnement-personnalise.htm>

fonction des nécessités et des exercices. Je m'accorde plus de liberté pédagogique qu'à mes débuts en essayant de nouvelles approches, sans redouter l'échec. Je crois qu'avec le temps ma posture d'enseignante a évolué et aujourd'hui je suis à l'image de ces héros que nos élèves admirent tant... Avec une multitude de superpouvoirs, un ensemble de capacités que l'on pourrait plus communément qualifier de multitâches. Car enseigner aujourd'hui c'est être polyvalent, avoir la capacité de s'adapter à tout, de répondre à une multitude de besoins qui dépassent les simples compétences disciplinaires ou professorales.

Ma manière d'enseigner a évolué avec les élèves tant par l'approche que par le niveau. Je les trouve de plus en plus durs, contestataires et à la recherche du conflit. Ils tentent de se démarquer du groupe classe, adoptant une posture de dominant, ce qui aboutit à les désigner bien souvent et malheureusement comme élément perturbateur. Les bons élèves d'autrefois sont devenus rares et le lycée professionnel semble réunir au sein d'un groupe classe tous les problèmes de société : situation irrégulière, élève déscolarisé ou en échec, précarité sociale, difficultés dans les apprentissages... Et le niveau baisse chaque année de plus en plus. Un enseignement nivelé par le bas ? Je ne sais pas. Chaque année je me dis que les nouveaux seront meilleurs, mais c'est à chaque fois la même déception. Les élèves sont de moins en moins motivés, de plus en plus en difficultés et de plus en plus durs à gérer.

Ai-je réduit le contenu que je transmets ? Je pense qu'inconsciemment oui, car je me pose la question de savoir ce que je transmets. Vaut-il mieux transmettre une multitude d'informations avec le risque qu'au final les élèves en retiennent peu ou privilégier un nombre de connaissances limitées mais maîtrisées ? Ne pas maîtriser l'hypallage⁴³ rend-il un élève mauvais pour autant si toutes les autres notions sont maîtrisées ? Je ne le pense pas. Il faut, au contraire, favoriser la qualité de l'apprentissage et non la quantité. »

Fabrice – « Il est évident que notre façon d'enseigner a fortement évolué et il serait peut-être temps d'interroger la notion même d'enseignement. Dans les faits, nous devenons autant des éducateurs et des psychologues que des dispensateurs de savoirs. De plus en plus d'élèves connaissent des problèmes personnels qui ont une incidence grandissante sur leur présence en classe et sur leur comportement, souvent instable. D'autre part, il me paraît difficile de contester que le niveau ne baisse pas depuis dix, voire quinze ans. Globalement, les élèves maîtrisent de plus en plus mal la langue française (mais aussi le calcul) à leur arrivée en seconde professionnelle. Je m'efforce le plus souvent possible de travailler l'étude de la langue, la conjugaison, la maîtrise du vocabulaire mais les progrès restent très limités sur trois ans.

De manière générale, je passe beaucoup plus de temps sur une séquence de français pour travailler le sens, les compétences de lecture ou d'écriture. Cet allongement est lié à la capacité de concentration de plus en plus limitée de nombreux élèves, mais aussi à la multiplication de tâches ou d'interventions annexes qui viennent perturber la classe tout en parasitant le cours : interventions de la vie scolaire, tâches administratives diverses liées à des dispositifs toujours plus nombreux... Je me vois dans l'obligation de réduire effectivement le contenu de mes séquences, surtout en histoire géographie (moins de documents, moins de questions, moins de séances), mais cela devient problématique lorsque de surcroît, il est nécessaire de consacrer toujours plus de temps à expliciter telle ou telle notion. »

Interlignes – Que pensez-vous de cette génération d'élèves ? En quoi est-elle différente ou identique aux générations précédentes ?

Cécile – « Je suis inquiète par leur vision court-termiste. Quels citoyens seront-ils plus tard ? Cette génération grandit de plus en plus dans un mode de vie où les familles sont éclatées : les grands-parents habitent de plus en plus loin car leurs enfants sont contraints à la mobilité professionnelle. Le dialogue intergénérationnel tend à se perdre. Les relations amicales tendent parfois à se substituer à la famille. »

⁴³ Une hypallage est une figure de style qui attribue à un ou plusieurs mots d'une phrase ce qui devrait logiquement être rattaché à d'autres termes de cette phrase (sans qu'il soit possible de se méprendre sur le sens de l'énoncé). Ce procédé syntaxique crée des images inattendues : « Ce marchand accoudé sur son comptoir avide. », Victor HUGO, *Les chants du crépuscule (VIII)*.- « Un vieillard en or avec une montre en deuil [...] Un hussard de la farce avec un dindon de la mort », Jacques PRÉVERT, *Cortège*.

Nathalie – « Je pense que cette génération est très différente et ce, à bien des égards. C'est une génération qui pratique sans savoir. Née avec les ordinateurs, elle les utilise sans vraiment savoir les maîtriser. Ils savent vous télécharger n'importe quoi, vous trouver tout et rien mais ils sont incapables de s'interroger de la véracité de ce qu'ils lisent sur les réseaux sociaux ; ils ne savent pas non plus utiliser un traitement de texte correctement. Ils sont très influencés par ce qu'ils voient, le bon comme le mauvais. Ils accumulent les informations sans prendre le temps de les assimiler.

Je trouve cette génération décevante tant par son attitude que par la pauvreté de ses connaissances. Ils ont un savoir, mais celui-ci est bien souvent superficiel ou erroné. Je suis toujours étonnée par ce qu'ils ont retenu de toutes leurs années de scolarité. Ont-ils dormi en élémentaire ? Au collège ? Tant d'heures à apprendre pour finalement si peu de choses retenues. Ils sont aussi décevants par leur attitude. Rien ne semble les intéresser, les motiver, les captiver. Leurs sujets de conversation ou d'intérêt se limitent le plus souvent aux strictes préoccupations des adolescents : foot, sorties, filles, garçons, jeux, maquillages... »

Fabrice – « Les élèves sont constamment connectés, c'est évident mais ils sont devenus de plus en plus dispersés et « perdus » dans cet océan d'informations. Pour autant, ils ne me paraissent pas forcément moins scolaires qu'avant. Beaucoup ressentent et apprécient le besoin de cadrage avec le temps mais il faut effectivement arriver à les garder en classe et au lycée pour gagner leur confiance et donc les faire progresser.

Le paradoxe réside dans le fait qu'ils ne rejettent pas nécessairement l'école, pour la plupart. Le lycée, c'est avant tout un lieu de repères, de connaissances, d'écoute et j'ai la faiblesse de croire que la plupart de leurs professeurs ou des adultes de l'établissement jouent un rôle primordial, celui d'un référent dans leur quotidien.

Il est difficile d'évaluer la question de la transmission mais il est probable qu'avec le temps et à la fin d'une scolarité digne de ce nom, ils ont tout de même retenu quelque chose. Je crois qu'une œuvre étudiée, une sortie, un voyage vont laisser une trace, notamment tout ce qui fait référence à la citoyenneté et aux valeurs républicaines. Il me semble d'ailleurs que, depuis les attentats, nous avons des jeunes plus conscients des enjeux, plus inquiets d'un monde instable, plus tolérants et à l'écoute. »

Interlignes – D'après vous, que représente l'École aujourd'hui pour les élèves ? Que représente la culture transmise ?

Cécile – « Les élèves ne voient pas ou peu l'intérêt d'une culture « classique » et préfèrent sans le savoir vraiment, développer une culture numérique. De son côté, l'enseignant est aujourd'hui davantage dans une position qui consiste à transmettre des outils afin d'apprendre aux élèves à savoir débusquer une « fake news ». Je pense que nous ne sommes plus vraiment dans l'ère de « l'être sachant ». Les élèves possèdent incontestablement des savoir-faire mais ces derniers ne sont pas ou peu exploités à l'École, d'où une baisse d'exigences. Il me semble qu'auparavant l'intelligence était axée sur la transmission et la reproduction d'un savoir-faire ; aujourd'hui la priorité de cette intelligence est donnée à l'adaptabilité. Les élèves connaissent de moins en moins la valeur de l'effort. Presque toujours assuré de passer en classe supérieure, l'élève grandit pourtant dans une École qui prône l'excellence alors que le système, par ses actes, dit tout le contraire. »

Nathalie – « Je crois que c'est à eux qu'il faudrait poser la question directement. Moi, je distinguerais deux groupes d'élèves. Le premier, ceux pour qui l'École a encore du sens et représente quelque chose. Les élèves motivés, travailleurs ou parfois en difficultés (langagières comme les UPE2A⁴⁴) qui se construisent un projet, un avenir et ont soif d'apprendre. Et il y a les autres. Ceux qui sont de plus en plus nombreux à chaque rentrée : « les sans envie », les brisés par le système scolaire, les « perdus », les « sans projets », les « je sais pas », ceux qui ignorent pourquoi ils viennent à l'école si ce n'est parce qu'on les y oblige. Pour ces élèves, je pense que la culture n'est pas la priorité et ne signifie pas grand-chose, car

⁴⁴ Unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants.

leur problématique personnelle n'est pas là. Ils ne savent déjà pas pourquoi ils viennent à l'école donc ce qu'on peut leur apprendre... La culture transmise... Vaste sujet. Ils l'entendent en classe mais que retiennent-ils ? Comment l'utilisent-ils ? »

Fabrice – « Beaucoup de jeunes restent évidemment éloignés de la culture en particulier nos élèves de CAP mais aussi de plus en plus en baccalauréat professionnel. En fait, il existe toujours des écarts importants dans l'accès à la culture d'une section à une autre. Mais ce qui me frappe le plus depuis cinq ou six ans, c'est l'accélération d'un détachement total à l'égard du monde de l'information traditionnelle et même des médias audiovisuels. La seule source semble être les réseaux sociaux ou le fil info de leur iPhone, sauf pour quelques élèves à la marge qui vont écouter des matinales radiophoniques ou regarder le JT. »



Dessin de Jerry King⁴⁵

L'École et la culture, un renouvellement permanent ?

Un certain nombre de propositions tentent de répondre à l'inquiétude des professeurs quant à l'ouverture culturelle des élèves. En novembre 2018, la commune de Brétigny et la communauté d'agglomération Cœur d'Essonne ont inauguré une nouvelle médiathèque baptisée du nom de Marguerite Duras. Livres jeunesse, ouvrages grand public et universitaires, périodiques, CD et DVD y sont exposés, dans un espace moderne et aéré : aux fauteuils et aux espaces de travail habituels s'est ajoutée une pièce à part dédiée aux jeux vidéo qui peuvent d'ailleurs être empruntés via l'abonnement habituel. À cela s'ajoute l'organisation d'événements à thème comme des « escape games », des jeux grandeur nature, déclinaison physique et vivante des jeux vidéo. Ainsi, en sus des objets culturels classiques, le public est désormais invité à utiliser de nouveaux supports et à s'initier à des pratiques culturelles privilégiant l'interactivité. À travers cet exemple lié à un lieu de culture de proximité, les médiathèques tentent, non de se transformer mais de renouveler leur offre en élargissant une définition parfois trop restrictive de ce qu'est la culture. L'École ne devrait-elle pas s'inspirer de cette démarche en proposant une offre culturelle plus large et diversifiée tout en élargissant le champ des pratiques ? Lire, écrire, s'informer,

⁴⁵ Dessinateur américain (<http://jerryking.com/index.html>) La légende originale du dessin est : « No, I didn't download you off Internet, I gave birth to you. End of discussion ! »

se cultiver, réfléchir, développer son esprit critique, travailler seul ou en équipe : il existe bien des manières pour aider les élèves à se construire et à développer compétences et capacités. Pourquoi l'École n'exploiterait-elle pas, elle aussi, l'ensemble des supports aujourd'hui à sa disposition ? Pour quelles raisons ne pourrait-elle pas proposer toutes les activités que ces derniers permettent désormais ? L'École du XXI^{ème} siècle doit probablement se poser ces questions afin de retrouver du sens et peut-être continuer d'exister.

Projet culturel : « le lycée pro fait son cinéma »

Travail préparatoire

Pour la quatrième année consécutive au lycée Jean-Pierre Timbaud à Brétigny (91), des élèves de baccalauréat professionnel et de CAP ont pu être associés à un projet ambitieux, celui de créer, tourner et monter leur propre film. Dans le cadre de l'EGLS (enseignement général lié à la spécialité), les élèves de Terminale OB (ouvrages du bâtiment) et de CAP ont réalisé cette année, avec les enseignants de lettres-histoire et d'arts appliqués, leur propre court-métrage. Grâce au concours précieux de la MGI (Maison du geste et de l'image) et la participation d'une réalisatrice, Güldem Durmaz, les élèves ont pu vivre une véritable immersion dans le monde du cinéma en bénéficiant d'un matériel professionnel mis à disposition par la MGI et du regard expert d'une professionnelle du cinéma. L'enjeu de ce projet est double : mettre en pratique l'enseignement général au travers de la réalisation d'un objet concret mais aussi faire découvrir les coulisses de la réalisation d'un court métrage.

Comment nos élèves de cette génération Z « accros » aux images allaient-ils réagir dans le cadre de ce projet ? Comment transmettre à cette occasion une culture de l'image et plus généralement une culture de la création au sens large ?

L'aventure commence il y a un an dans le cadre de l'EGLS⁴⁶. Le but de ce travail préparatoire est d'imaginer une histoire à raconter qui a pour cadre leur environnement de travail, le lycée et l'atelier, ainsi que leur formation, la métallerie et la menuiserie-aluminium-verre. La réalisation d'un story-board est l'étape préparatoire nécessaire. Munis de leurs téléphones, les élèves arpentent les murs de l'établissement à la recherche d'un lieu, d'un détail même infime qui mériterait d'être « mis en boîte ». Ensuite, alors qu'ils sont répartis en groupe, chacun d'entre eux propose de sélectionner et d'ordonner une dizaine de photographies créant ainsi une partie du futur story-board. La narration prend forme au fur et à mesure ; pour cela, des extraits d'œuvres littéraires leur sont lus et des séquences cinématographiques sont diffusées : des extraits du *Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo permettent d'aborder les différentes fonctions du narrateur, interne ou externe ; des extraits de grands classiques du cinéma, *Le Dictateur* ou *Métropolis* permettent aux élèves de mettre en perspective la narration du point de vue du cinéma.

Le projet

Il prend corps cette année et vient de s'achever au moment où s'écrivent ces lignes. Il s'articule en trois temps : l'écriture du scénario, le tournage et enfin le montage, tout cela en cinq jours ! Pour ce projet, une semaine entière a été banalisée. Le travail amorcé l'an passé permet à l'écriture du scénario de se faire plutôt aisément. Güldem Durmaz s'empare des histoires et des compétences de chacun : « Qui es-tu ? D'où viens-tu ? Vous tournez des vidéos ? Tu aimes la musique ? » Déjà, notre réalisatrice perçoit le potentiel de chacun et de cette génération plus que familière des images, des vidéos et des réseaux sociaux. Après un repérage des lieux, le tournage s'effectue en une seule journée. Une véritable performance lorsque l'on sait qu'une journée de tournage d'un long-métrage ne permet que d'exploiter réellement qu'une à deux minutes de film. Chaque élève se répartit les rôles sans difficulté : caméra, son. La facilité avec laquelle les élèves se sont emparés de ces outils est déconcertante. Autre particularité ici, les élèves ne sont pas seulement derrière la caméra mais aussi devant : si des élèves volontaires participent à la distribution, chacun d'entre eux exerce par ailleurs une fonction, cameraman, preneur de son, scripte, accessoiriste. La partie la plus longue reste le montage de ce film. La MGI est le partenaire indispensable de ce projet en mettant à disposition studio d'enregistrement, table et logiciels de montage. Là encore, chaque élève trouve rapidement sa place : voix off,

⁴⁶ Enseignement général lié à la spécialité.

enregistrement, montage d'images, création d'une musique originale et même chant. Aidés par le personnel expert de la MGI, les élèves découvrent un geste technique, celui d'un professionnel du montage, s'en emparent, le testent, et finissent par l'exploiter, là encore, avec une facilité déconcertante. La projection du film réalisé, le dernier jour - un court-métrage d'une durée de sept minutes - est la somme de l'histoire, des compétences et du travail de chacun d'entre eux.

Tout au long de ce projet, les élèves ont, sans le savoir, réinvesti des éléments de culture littéraire classique. En découvrant l'univers très technique du montage par la pratique, en manipulant des outils numériques ou autres, ils ont pu acquérir des connaissances parfois complexes liées au métier du cinéma. Ils auront par ailleurs appris à raconter et à mettre en scène une histoire qu'ils ont préalablement écrite conjointement. Et le regard qu'ils portent sur le cinéma et les images ne sera assurément plus le même.

Conclusion

Nous tenions ici à clore cet article par ce beau projet, un parmi tant d'autres réalisés au sein des lycées professionnels avec l'aide de partenaires actifs sans qui rien de tout cela ne serait possible. Au-delà, nous restons encore époustoufflés par le travail, l'originalité et la créativité dont ont fait preuve nos élèves et avec quelle facilité nombre d'entre eux se sont emparés d'outils que nous n'aurions, nous enseignants, que difficilement pu utiliser. Enfin, l'enthousiasme avec lequel ils ont participé et mené à bien le projet ne peut que reconforter : cette génération Z, n'a pas fini de nous surprendre. Elle sait construire une culture dans un cadre institutionnel dont elle sait tirer parti.

*Stéphane PROUTEAU et Alain CLECH
Professeurs de lettres-histoire-géographie
Lycée Polyvalent Jean-Pierre Timbaud
Académie de Versailles*



Avec l'aimable autorisation du dessinateur TROUD⁴⁷

⁴⁷ https://trouden.blogspot.com/2018/11/dans-le-psiko-doctobre-special_3.html

Les nouvelles pratiques culturelles des Français : enquête

Face à l'explosion du numérique, Olivier Donnat⁴⁸ constate des bouleversements dans les pratiques culturelles des Français.

Dans Le numéro 3597-3598 de la revue *Télérama*,⁴⁹ l'article « *L'art de cultiver l'entre-soi* » propose une réflexion « *sur les conséquences de l'arrivée d'Internet et de l'explosion du numérique sur les pratiques culturelles des Français* »⁵⁰.

Les journalistes Michel Abescat et Sophie Rahal ont conduit un entretien avec Olivier Donnat⁵¹ chargé « *de la coordination des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français au ministère de la culture* ». Cet article fait écho aux échanges que nous avons menés sur la définition de la culture avec Maryse Lopez⁵² et à l'article « *Génération Z*⁵³ » de ce numéro. Il nous a semblé intéressant d'en faire un rapide compte-rendu.

Dans cet article, Olivier Donnat met en évidence, depuis trente ans, quatre transformations touchant aux pratiques culturelles des Français :

- La montée en puissance de la « *culture de l'écran* » qui offre « *une multitude de contenus culturels, en partie mobiles* », et donc « *une individualisation des usages.* »
- « *La baisse de la pratique de la lecture de livres et de journaux* » et un vieillissement et une féminisation du lectorat de fiction.
- « *Une hausse de fréquentation des équipements culturels* » par ceux qui en étaient des habitués sans qu'il y ait donc véritablement une démocratisation qui aurait vu venir « *les populations jusque-là éloignées de la culture* ».
- « *L'intérêt croissant pour la pratique amateur*⁵⁴ (conservatoires, clubs de théâtre ou d'écriture) qui correspond à un désir croissant d'expression de soi où le rapport à la culture ne peut se limiter à la position de spectateur », sans que cela entraîne forcément la fréquentation des lieux de culture. « *Une étude de 2008 a montré que la moitié des personnes engagées dans le théâtre amateur n'allaient pas voir les spectacles professionnels.* »

Pour Olivier Donnat ces bouleversements s'expliquent certes par « *la puissance des mutations technologiques... la montée des plateformes de streaming, la place prise par les réseaux sociaux* » mais aussi par des changements sociétaux. Auparavant les pratiques culturelles s'expliquaient par l'appartenance à une classe sociale, bourgeoise ou ouvrière (Bourdieu⁵⁵). Aujourd'hui « *à l'intérieur de chaque classe*

⁴⁸ Olivier DONNAT est économiste et sociologue. Docteur en économie, il est chercheur au Département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) du ministère de la Culture et de la Communication où il a piloté les trois dernières éditions de l'enquête *Pratiques culturelles des Français*.

DONNAT Olivier « *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique* », édition La Découverte, Ministère de la culture, 2008.

⁴⁹ Il s'agit ici de notes de lecture d'un article de la revue *Télérama*, numéro 3597-3598, semaine du 22/12/2018 au 4/01/2019. Les passages en italique sont des extraits de l'article de *Télérama*.

⁵⁰ L'article est inspiré du rapport d'Olivier DONNAT publié par le ministère qu'on peut consulter avec le lien <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/evolution73-08/CE-2011-7.pdf>

⁵¹ On peut lire dans le rapport du ministère que la lecture d'imprimé baisse mais que les livres sont présents dans les foyers et la fréquentation des bibliothèques a augmenté jusqu'à 2008.

⁵² « *Vous avez dit culture(s)* », lire l'article page 2 dans ce même numéro, interlignes N°49, juin 2019.

⁵³ « *Génération Z* » page 31 dans ce même numéro, interlignes N°49, juin 2019.

⁵⁴ Toujours dans le rapport, il y a une croissance réelle des pratiques amateurs avec un rapport à la culture qui passe par l'expressivité, le partage entre pairs et la diversification des activités culturelles.

⁵⁵ BOURDIEU Pierre, « *La distinction, critique sociale du jugement* », édition de Minuit 1979.

sociale, l'hétérogénéité des pratiques devient croissante. Chaque individu est de plus en plus pluri-socialisé » (Lahire)⁵⁶.

L'évolution des pratiques culturelles doit prendre en compte de nombreux critères qu'Olivier Donnat explicite : « Pour certaines pratiques comme la musique, la classe d'âge, l'appartenance à un territoire, l'origine ethno- raciale sont plus importantes que la classe sociale ». Par ailleurs « l'explosion de l'offre culturelle, sa facilité d'accès, déconstruisent « le clivage hérité de Bourdieu entre culture légitime et culture de masse. La différenciation est à l'œuvre au sein même de chaque genre. Dans le rap, comme dans les séries télé on trouve des contenus grand public et d'autres qui font l'objet d'une appropriation cultivée. ».

On peut s'interroger sur les « conséquences de ces évolutions sur le fameux enjeu de la démocratisation culturelle. »

Pour Olivier Donnat, le mot démocratisation « avait un sens tant que la distinction entre arts majeurs et arts mineurs était claire ». Le ministère de la culture stipule qu'il doit « rendre accessibles au plus grand nombre les œuvres capitales de l'humanité et d'abord de la France⁵⁷. » Il devient plus difficile désormais de définir ce qu'on entend par « œuvres capitales de l'humanité » à l'heure « de la surproduction culturelle et du brouillage de la notion de culture légitime ». La volonté de démocratisation se heurte à deux contradictions : d'une part on exige des directeurs de théâtre à la fois de proposer l'excellence artistique tout en touchant « le grand public ». Or « on sait bien qu'un directeur de théâtre sera d'abord jugé par ses pairs et la critique spécialisée au goût pointu et qu'aucun metteur en scène n'a jamais grimpé dans la hiérarchie parce qu'il avait réussi à attirer des ouvriers ». Par ailleurs la baisse des subventions pousse à augmenter les prix des places et donc « de s'adresser en priorité aux publics déjà conquis ». Olivier Donnat rappelle les deux courants qui s'opposent au sein des politiques culturelles : la position défendue entre autres par André Malraux pour qui « le contact avec l'œuvre est de l'ordre de la révélation » et qui pense qu'il n'y a pas besoin de pédagogie ou de médiation et la position de « l'éducation populaire » qui prône au contraire une médiation par l'éducation. « Bourdieu disait dès les années 1960 que le goût de la culture se construit très tôt, soit à l'école, soit au sein de la famille et les politiques culturelles ne peuvent pas grand-chose. Il aura donc fallu cinquante ans pour que l'on donne enfin la priorité à l'éducation artistique et culturelle » sans toutefois y consacrer les budgets nécessaires.

Donnat constate aussi que « les modes de transmission ont également changé. La transmission verticale des aînés vers les plus jeunes perd du terrain au profit de la transmission de pair à pair ». « La nouvelle génération, dès les années 1960, s'est créé sa propre culture, s'est détachée des œuvres classiques et les réseaux sociaux ont amplifié considérablement ce mouvement. Pour les baby-boomers « la culture était vécue comme un moyen de rattrapage, un investissement souvent militant, un effort nécessaire pour accompagner l'ascension sociale. Aujourd'hui la relation à la culture est inverse, il suffit de taper un mot dans un moteur de recherche et des milliers de propositions tombent immédiatement ; il n'y a plus d'effort à fournir, le seul problème avec cette profusion est de s'y retrouver. Dans ce cas la prescription des pairs est un moyen de réduire l'étendue du choix. »

Olivier Donnat conclut son entretien en soulignant la difficulté, pour le ministère de la culture, de réguler les modes de transmission au temps du numérique surtout quand les diffuseurs de culture sont des multinationales qui ont leur siège à l'étranger.

Françoise BOLLENGIER

Professeure honoraire lettres-histoire, formatrice
Académie de Versailles

⁵⁶ LAHIRE Bernard, « L'homme pluriel », édition Nathan, 1998.

⁵⁷ Décret n° 59-889 paru au JO du 26 juillet 1959 qui définit les missions du ministère de la culture :

[Art. 1^{er} Le ministère chargé des affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent.] André MALRAUX, ministre d'État, chargé des affaires culturelles.

Lire les grands « classiques » au lycée professionnel

Comment intéresser les élèves aux grands textes du passé ?



Le jeune Cicéron lisant⁵⁸, vers 1464, de Vincenzo Foppa (1427-1515)

« Pourquoi lire les classiques ? Parce que ce sont eux qui nous lisent. Notre prétendue originalité ou authenticité n'est rien d'autre qu'une exagération narcissique. C'est là l'erreur par excellence, vers laquelle, désormais, tout nous pousse. La société humaine est devenue une immense entreprise de subjectivité hallucinée. Un classique m'oblige à reconnaître que je ne suis pas moi, que ce que j'imagine m'être le plus personnel n'est qu'une redite plus ou moins informée ».

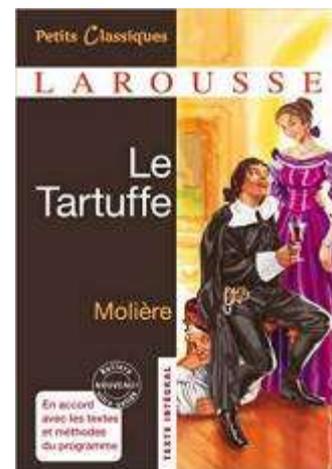
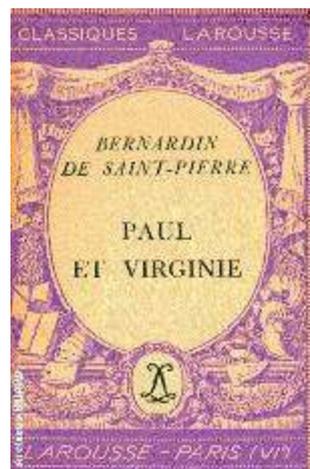
Italo Calvino⁵⁹.

⁵⁸ Vincenzo FOPPA (1427-1515), peintre Italien, premier représentant de la Renaissance lombarde. Fresque réalisée *circa* 1464, (133 x 99 cm) visible à la Wallace Collection (Londres) avec le titre « Young Cicero reading ».

⁵⁹ CALVINO Italo, « *Pourquoi lire les Classiques* », 1995.

Qu'est-ce qu'un classique ? Le point sur cette notion souvent chargée d'implicites forts

Beaucoup d'auteurs se sont attardés sur ce concept polysémique. Le plus connu fut dans doute Sainte-Beuve qui dans une de ses *Causeries*⁶⁰ définissait ainsi « le classique » : « *Un vrai classique, c'est un auteur qui a enrichi l'esprit humain, qui en a réellement augmenté le trésor, qui lui a fait faire un pas de plus* ». Pour Alain Viala « *Le sens initial, ancien, dit que les classiques sont des modèles, qu'il faut connaître, et qui s'offrent à l'admiration et à l'imitation. Un second sens, qui est en fait une conséquence du précédent, dit que les classiques sont les auteurs qu'on étudie en classe ; au XVII^{ème} siècle, ce sont bien sûr les anciens grecs et latins* »⁶¹.



Classiques Larousse : Paul et Virginie, 1940 - Le Tartuffe, édition 2011.

Selon les professeurs de lettres (enquête menée à l'occasion du rendez-vous des lettres 2018, organisé à la BNF), il s'agit d'un corpus d'auteurs et de textes qu'il « faut » lire, que tout homme bien constitué devrait « avoir lu » dans sa vie. Il s'agit même, pour certains, d'un héritage à transmettre aux générations à venir et qui s'arrêterait le plus souvent à l'immédiat après-guerre.

Les autres textes seraient moins « sûrs », moins « solides », moins « nécessaires ». Et l'on voit poindre ici des hit-parades où Molière le dispute à Voltaire, Baudelaire à Balzac, Flaubert à Zola... Mais surtout c'est un « nid à poussière » pour la plupart des élèves qui y subissent le plus souvent des moments de lec-torture imposés par des adultes, des descriptions interminables sans aucun intérêt ou des pages aux phrases toutes plus illisibles les unes que les autres. Rares sont ceux qui vous diraient y voir « la clef » de leur existence, un trésor, « la réponse » à leur questionnement du moment ou le « miroir de leurs âmes ».

Bref les « classiques » c'est tout sauf intéressant, tout sauf nécessaire, plus encore c'est une préoccupation d'intellos réacs... Et aucun ne vous dirait comme Blanchot qu'un classique c'est ce qui « donne voix à l'universel » ou comme Hannah Arendt, que « de telles œuvres se reconnaissent toujours à ce que leur mode d'apparaître dans l'espace public est celui de la beauté. [...] Sans la beauté, c'est-à-dire sans la gloire radieuse, par laquelle une immortalité potentielle est rendue manifeste dans le monde humain, toute vie d'homme serait futile, et nulle grandeur durable. »⁶²

De tels auteurs sont bel et bien présents dans les volontés programmatiques depuis que les LEP ou LP existent. On y trouve toujours Molière, Voltaire, Hugo, Zola, Aragon, Maupassant, Rousseau et d'autres tout aussi illustres. Que la rédaction des programmes soit problématisée, chronologique ou thématique, les « classiques » sont

⁶⁰ SAINT-BEUVE Charles-Augustin, « *Causeries du lundi* », troisième édition, Garnier, 1858.

⁶¹ VIALA Alain, « Qu'est-ce qu'un classique ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, 1992, n° 1, p. 6-15.

⁶² ARENDT Hannah, « *La crise de la culture* », Idées/Gallimard, 1961.



Molière lisant son Tartuffe chez Ninon de Lenclos ⁶⁸

Dans une présentation des programmes de Français de 2008, Patrick Laudet, Inspecteur général⁶⁹, posait lui aussi cette évidence, mais y pointait aussi un risque bien compréhensible, celui d'une approche « patrimonialisante » : *« Il importe de prendre garde : lire des œuvres du patrimoine ne veut pas dire « patrimonialiser » notre enseignement. Il ne s'agit pas d'empiler les connaissances sur les œuvres, au risque d'un babélisme culturel. Veillons à ne pas tomber dans le « syndrome Bouvard et Pécuchet », où l'on emprirait et visiterait les œuvres comme eux les savoirs, laissant ouverte la porte à tous les résumés et digests que les officines habilitées ne manqueraient pas de procurer. Certes, on sait depuis Pierre Bayard qu'un texte connu (sans être lu) vaut mieux qu'un texte inconnu. Mais disons-le clairement : un texte connu n'est pas un texte lu. »*⁷⁰

Il faut donc s'emparer et « s'en-parler » des textes. Dans un objet d'étude comme « *Des goûts et des couleurs, discutons-en* », je crois que l'enjeu le plus fort reste de trouver les formes d'en « discuter ». L'enjeu pour nos élèves n'est pas tant d'avoir lu que de s'emparer de leurs lectures. Et Patrick Laudet de conclure : « *Le « don des morts », selon la belle expression de Danièle Sallenave, ne va plus de soi. À moins de vraiment les ressusciter ! Si le temps n'est plus où il était acquis que le passé avait valeur pour nourrir le présent, la conséquence pédagogique en est qu'il faut « lire les œuvres du passé au présent »*⁷¹, sans quoi on ne transmettra que des savoirs privés de sens. »

« *Lire les œuvres du passé au présent : il ne s'agit pas de brandir systématiquement la bannière de l'actualité, ni de se livrer par démagogie à tous les anachronismes au risque de projeter sur les textes anciens des questions qui ne sont pas les leurs. Peut-être même les études littéraires doivent-elles viser à l'accueil bienveillant, pourquoi pas admiratif, de l'altérité radicale de certains passages, qui parlent d'autres façons de sentir le monde et de le comprendre. Mais ces précautions prises, lire les œuvres au présent, c'est les mettre en perspective, les faire résonner (raisonner ?) par rapport à notre temps, et surtout celui de nos élèves »*⁷². « *Quand un directeur de théâtre décide d'inscrire Le Cid ou Agamemnon à sa programmation, ce n'est pas seulement*

⁶⁸ Œuvre réalisée en 1802 par Nicolas-André MONSIAU (1754-1837) peintre d'histoire, dessinateur et illustrateur français. Source : site <https://www.franceculture.fr/emissions/la-conclusion/les-classiques>. Pour aller plus loin, (image en couleur) voir la page : <https://www.histoire-image.org/fr/etudes/moliere>

⁶⁹ LAUDET Patrick, « *Place et enjeu de la littérature dans les nouveaux programmes du collège* » Éduscol, 2008. Voir : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/actes/72/5/actes_francais_au_college_124725.pdf

⁷⁰ Idem, page 5.

⁷¹ Idem.

⁷² Idem.

pour honorer le patrimoine : c'est poussé par l'intime et urgente conviction de l'actualité profonde de cette œuvre, dont il pense que nous aurons bénéfice à la découvrir ou l'entendre à nouveau. »⁷³

Lire les textes d'hier avec toute l'acuité de ce qu'ils disent aujourd'hui d'aujourd'hui, c'est là l'enjeu clef, ce dilemme pédagogique et humain qui fait de l'acte de lecture en classe de tels textes un moment aussi de transmission intense, d'échanges réels et utiles, de débats nourris, de partages citoyens et humains. Dans toute lecture d'un classique, « nous avons le droit de dire ce qui a été et même ce qui n'a pas été dit d'une façon qui nous appartienne, qui soit immédiate, directe, réponde aux façons de sentir actuelles et que tout le monde comprendra. »⁷⁴

Plus encore, lire un classique, c'est souvent comme le soulignait Ariane Mnouchkine lors de sa mise en scène de *Tartuffe*, qu'elle affectait dans une Algérie intégriste, « se remettre dans l'histoire »⁷⁵. Nos objets d'étude invitent d'ailleurs à de telles approches. Car pourquoi lire encore aujourd'hui une telle pièce si ce n'est pour questionner les rapports au sein de la famille ou les questions que pose toute marque exacerbée d'intolérance religieuse ? C'est aussi le foyer d'une interrogation que l'on peut pousser plus avant sur la sincérité, la manipulation, le sectarisme, ou encore la cellule familiale et ce qui fait « famille » ...

Et nos élèves ont besoin de cela, ont droit à cela, attendent cela. Bien plus que des occupations de façade, des relevés occupationnels, des tableaux à trois colonnes sur tel ou tel texte... Mais encore faut-il accepter et savoir accueillir la parole du texte et celle de ses récepteurs au sein de la classe. C'est là encore un message fort à adresser à tout professeur : que la parole soit rendue à la parole, pour reprendre une expression d'Olivier Py⁷⁶. Et cela serait une réelle révolution pédagogique au sein du cours de l'être (excusez mon lapsus), de lettres.

L'article de Cécile Ladjali dans *Le Monde* du 21 mars 2013⁷⁷ et son *Éloge de la transmission* militait en ce sens aussi : « Qu'est-ce qu'un classique ? - écrit-elle - Un texte que l'on relit et qui nous semble toujours nouveau. Une fable qui nous en apprend davantage sur nous-mêmes que sur le monde. Un poème qui nous parle plus que nous ne le disons. Pourquoi refuser aux élèves pareils enchantements ? »⁷⁸



La liseuse (circa 1716-1728) de Jean Raoux⁷⁹

⁷³ Idem, voir note 70.

⁷⁴ ARTAUD Antonin, « *Le Théâtre et son double* », Gallimard, 1938.

⁷⁵ MNOUCHKINE Ariane, « *Ce contexte* », 1995. À propos de sa mise en scène de *Tartuffe* vue comme une œuvre de combat contre le fanatisme, Avignon 1995. Voir la page : <https://pogs.hypotheses.org/15>

⁷⁶ PY Olivier, « *Épître aux jeunes acteurs pour que soit redonnée la parole à la parole* », Actes Sud, 2000.

⁷⁷ Article du *Monde* de 2013, voir la page : https://www.lemonde.fr/idees/article/2013/03/21/les-enfants-d-immigres-ont-droit-aux-classiques_1852039_3232.html

⁷⁸ Idem.

⁷⁹ RAOUX J., peintre français (1677-1734). Voir : https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Jean_Raoux_-_La_Liseuse.jpg

Quelles pistes pour une lecture aujourd'hui de ces textes d'hier ? Comment intéresser nos élèves à la littérature des siècles passés ?

Piste 1 - L'actualisation

L'actualisation « entendue comme la mise en évidence de la proximité des questionnements soulevés par une œuvre avec ceux du lecteur »⁸⁰ et de son époque. Les académies de Versailles et Lille proposent des démarches inspirées d'Yves Citton allant dans ce sens. « En cherchant à abolir les frontières temporelles afin de fondre le passé dans le présent, l'enseignant peut rendre la littérature des siècles passés plus attractive et, surtout, lui donner sens pour aujourd'hui. À ce titre, l'on ne manquera pas de rappeler que toute lecture est actualisante, puisqu'elle renouvelle l'existence d'un texte en lui donnant corps dans la présence du lecteur⁸¹. » Pour ce faire une « décontextualisation » assumée peut s'avérer nécessaire.

Piste 2 – Innover, braconner dans les marges des approches pédagogiques traditionnelles

Et s'autoriser d'autres approches que celles de l'école. Pour cela il faut savoir expérimenter ou proposer des lectures intelligentes et fines se jouant des codes mêmes de l'œuvre classique et de l'exercice classique d'analyse scolaire. En cela une bonne lecture suffit parfois et peut offrir de multiples perspectives. De même, des comptes rendus de lecture à la manière d'un Jean Rochefort dans *Les Boloss des Belles Lettres* sont des projets revigorants. « Dé-livrer » les textes des questionnaires et « re-livrer » les textes au questionnement. Des approches par la lecture partagée montrent que nos élèves brûlent de comprendre et de parler avec leur professeur du sens des œuvres.

Piste 3 – Questionner vraiment

Les problématiques des objets d'étude du programme de Lettres du baccalauréat professionnel ont été à leur manière une innovation conséquente, mais rares sont les manuels scolaires ou les professeurs à s'être totalement emparés de cette manière d'expérimenter les œuvres. Questionner vraiment passe inévitablement par prendre le temps d'identifier les questions que pose l'œuvre elle-même et les réponses qu'elle propose ou les perspectives qu'elle dessine de manière unique et singulière. C'est là le véritable « faire sens » espéré tant par les œuvres que par les amoureux des œuvres.

Piste 4 – Laisser les élèves rendre compte de leurs lectures (pas seulement de celle attendue ou de la nôtre)

Là encore, de multiples exemples imaginés par les professeurs montrent que l'on gagnerait à responsabiliser nos élèves. Les comptes rendus de lecture innovants sont à encourager. Un logiciel comme Animoto peut servir d'outil à de tels exposés sensibles où les élèves résumant, soulignent, identifient mais surtout mettent en lumière les enjeux d'une œuvre. Il permet notamment de faire réaliser la bande annonce d'une œuvre littéraire classique.

- Cf. l'exemple de *Germinal* sur Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=IBgvcPMJn00>
- Cf. le dossier consacré à de telles expérimentations à partir de la lecture du *Petit Prince* : http://auch2.free.fr/Documents/AnimsPeda/Litterature2015/Realiser%20la%20bande-annonce%20d_un%20livre%20final.pdf

Piste 5 – Concevoir des parcours parallèles ou des réécritures actualisées d'œuvres

Cette dernière piste est connue des professeurs. Mais la difficulté y est souvent de ne pas tomber dans une démarche trop scolaire. Lire aujourd'hui des textes d'hier, c'est y

⁸⁰ BOULERIE Florence, « Le *Traité sur la tolérance* ou l'actualisation impossible », *Recherches & Travaux*, 91. Voir la page : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/940>

⁸¹ *Ibidem*.

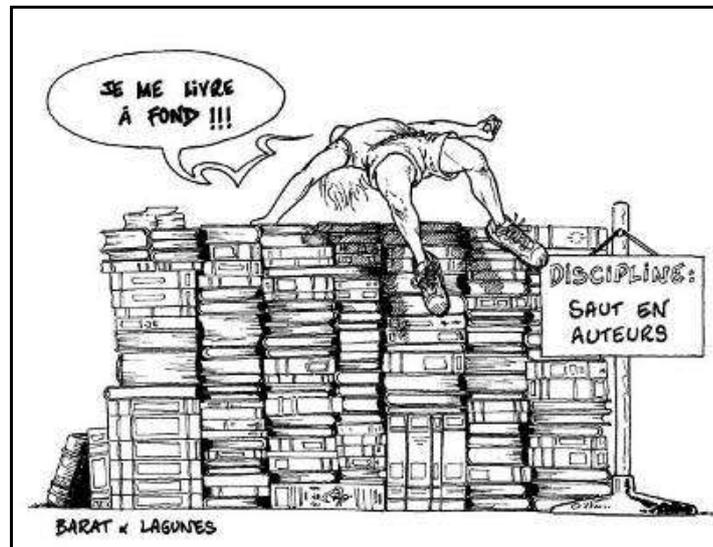
déceler ce qu'ils disent encore de nous et de notre société. Mais c'est aussi lire les singularités de chaque œuvre comparée. On pense ici récemment (et entre autres) à un double cursus entre *Candide* et *Candide 2, le retour* de Guy Konopnicki, à *Madame Bovary* et *Gemma Bovary* d'Anne Fontaine, au *Misanthrope* et à *Alceste à bicyclette* de Philippe Le Guay ou encore à *la Princesse de Clèves* et *la Belle Personne* de Christophe Honoré. Tous ces dialogues à distance de deux œuvres peuvent aussi ouvrir la perspective de lecture attentive de chacune d'elle et à la fois de ce qu'elles disent l'une de l'autre.

Piste 6 – Le « classique imaginaire » et son « résumé imaginaire »

« Par « résumé imaginaire », on entend une pratique scripturaire (...) qui s'appuie sur le fait d'inférer le contenu d'une œuvre en se fondant exclusivement sur le nom de son auteur et le titre de l'œuvre. L'élève qui produit le résumé imaginaire accomplit donc deux opérations : imaginer le contenu de l'œuvre à partir du nom de l'auteur et du titre du livre et en construire le résumé »⁸² (pour réaliser une quatrième de couverture, par exemple). Une telle activité permet à l'élève d'entrer dans le jeu de l'écriture. « Cette gymnastique mentale a pour effet de remettre en jeu des œuvres institutionnelles : dégagées de leur ambre, elles sont associées à un jeu des possibles. Elle a également pour effet de placer les élèves dans une posture d'auteur. Enfin, elle les confronte à la matérialisation d'une « chaîne de production » littéraire qui leur permet de mettre à distance une représentation erronée de l'auteur comme seul maître à bord dans l'élaboration de son œuvre. D'un point de vue métacognitif, cet exercice a également pour effet de les obliger à apprendre à différer l'exécution de consignes, puisque celle-ci demande la bonne réalisation de deux contraintes très différentes : imaginer une histoire, et la résumer. La posture d'auteur demandée à l'élève peut donc varier selon que l'élève se met à la place de l'auteur, chargé de faire le résumé de sa propre œuvre, que l'élève est un critique, un lecteur, ou un acteur de la chaîne du livre, et doit faire le résumé de ce qu'il a lu, ou qu'il s'agit de la rédaction d'une quatrième de couverture par l'éditeur... »⁸³

Bruno GIRARD

Inspecteur de l'éducation nationale
Académie de Versailles



Dessin de Barat et Lagunes⁸⁴

⁸² NRP Lycée, rubrique « Pédagogie ACTU », GÉLARD Xavier, « Réinventer les classiques, et les autres », N°76, septembre 2017. Voir : http://www.nrp-lycee.com/wp-content/uploads/sites/3/2018/03/actu_litt.pdf

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ Source : Site Arts et Lettres, Belgique : <https://artsrlettres.ning.com/photo/saut-en-auteurs>

Bibliographie

ARTAUD Antonin, « En finir avec les chefs-d'œuvre » in « *Le Théâtre et son double* », Gallimard, 1938.

BAYARD Pierre, « *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus* », Éditions de Minit, 2007.

CALVINO Italo, « *Pourquoi lire les classiques* », Seuil, 1995 (Préface de Philippe Sollers)

COMPAGNON Antoine, « *Le Classique* », conférence du Collège de France, 2011, https://www.college-de-france.fr/media/antoine-compagnon/UPL18803_12_A.Compagnon_Le_Classique.pdf

LAUDET Patrick, « *Place et enjeux de la littérature dans les nouveaux programmes au collège* », Éducol, 2008. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/actes/72/5/actes_francais_au_college_124725.pdf

LECLERC Quentin et PIMPANT Michel, « *Les Boloss des Belles Lettres* », Flammarion, 2013

SAINTE-BEUVE Charles-Augustin, « *Causeries du lundi* », « *Qu'est-ce qu'un Classique* », Garnier, 1858.

VOLTAIRE, « *Lettre à Duclos* », 10 avril 1761, dans « *Œuvres complètes de Voltaire* », t. XII, Paris, Furne, p. 192.

Films, émissions TV ou radio

FONTAINE Anne, « *Gemma Boverly* », film, 2014

HONORÉ Christophe, « *La belle personne* », film, 2008

LE GUAY Philippe, « *Alceste à bicyclette* », film, 2013

ROCHEFORT Jean, émission de télévision de France 5, « *Les Boloss des Belles Lettres* », 2016, (Premières vidéos de BDBL et Jean Rochefort postées en mars 2015 sur Youtube).

SAUDER Régis, « *Nous, princesses de Clèves* », film documentaire, 2011.

Culture et Entreprise : une relation contrariée ?

La culture - au sens de culture dite générale - n'est pas habituellement associée à l'Entreprise. Le lycée professionnel est-il un terrain de rencontre envisageable pour ces deux entités ? Comment est-il possible de créer à cet égard passerelles et liens constructifs ?

Culture et Entreprise : le grand écart ?

Pendant longtemps, les deux instances ont été séparées, et presque tenues à distance, comme si les deux univers désignés par les deux mots étaient frappés du sceau de l'incompatibilité. Dans les représentations courantes, la culture a une connotation plus « noble », dans la mesure où elle englobe non seulement arts et sciences mais aussi langue, valeurs, mode de vie, traditions, comme si elle constituait un grand vivier flottant dans lequel chacun peut trouver de quoi se nourrir intellectuellement, spirituellement, émotionnellement. L'Entreprise, à première vue, apparaît dans un paysage concurrentiel où seuls les résultats économiques comptent, l'organisation étant au service de la rentabilité. Rien à voir donc *a priori* avec les enjeux culturels. Dans le même champ, l'École de la République, à l'exception du lycée professionnel, a tenu à distance respectable tout ce qui ne relevait pas des enseignements disciplinaires, l'impérative nécessité du travail pédagogique lié à la transmission des savoirs excluant pratiquement tout le reste.

Le « Parcours avenir »

Introduite en troisième au collège, année charnière, la première passerelle professionnelle explicite en direction de l'avenir des élèves a été inscrite dans le parcours éducatif : l'élève, pour mieux appréhender la question de l'orientation, doit trouver le fameux stage en entreprise qui lui permettra d'être sensibilisé au « monde du travail » pendant une semaine puis de rendre compte de ses découvertes avec évaluation à la clé. Pourtant, cette semaine de sensibilisation apparaît encore comme déconnectée du bloc pédagogique : c'est une parenthèse perçue par certains comme un « bouche-trou » et par d'autres comme une première approche de « la vraie vie » avec, à la clé, le privilège de l'observateur. Dans tous les cas, il n'est pas question de culture mais de découverte de la vie professionnelle, comme si, là encore, les deux espaces étaient parfaitement distincts et dénués de toute interaction.

En lycée professionnel

L'écart entre les deux entités semble s'y réduire. En effet, de par l'essence même des apprentissages constituant la formation des élèves, enseignement général et enseignement professionnel trouvent des points de jonction, historiquement prégnants depuis de nombreuses années : nécessité pour les professeurs de construire ensemble des projets pluridisciplinaires, d'évaluer le parcours des élèves à la lumière des savoirs et savoir-faire acquis au lycée ou pendant les longues périodes de formation en milieu professionnel (PFMP). Or, tout se passe comme si ces longues périodes d'immersion, porteuses d'expériences nouvelles, n'avaient rien à voir avec la « culture ». Pourtant, il existe bien un socle commun, ne serait-ce que la question de la langue, de la réflexion inhérente à l'insertion dans un groupe ou aux bonnes pratiques ou encore de l'histoire de l'entreprise.

Après les stages, les élèves présentent oralement les rapports qu'ils ont progressivement rédigés sous des formes diverses. Ils montrent comment ils ont mis en application ce qui leur a été enseigné, comment ils s'adaptent à des situations nouvelles liées au « terrain ». Accessoirement, dans une brève introduction, ils évoquent la forme juridique de l'entreprise après avoir mis rapidement en lumière un

historique de sa création. Le focus se fait, et c'est bien normal, sur les tâches réalisées dans un contexte professionnel mais le lien avec le sens du travail dans un contexte particulier n'est pas toujours abordé. Ce n'est pas ce qui est attendu. Or, l'entreprise ne tombe pas du ciel, elle répond à des besoins, s'inscrit dans un contexte changeant, s'adapte en permanence aux nouvelles données, en appui sur ce qu'elle produit au départ.

Faire le lien

Sans doute faut-il comme toujours éclairer la réalité sous plusieurs angles. Culture de l'École et culture de l'Entreprise : ces deux appellations renvoient à des objectifs différents : les enseignants cherchent à transmettre aux élèves tous les outils de la réflexion, de la culture et de la langue présidant au devenir des élèves – c'est la culture scolaire. Toutefois, la culture d'entreprise présuppose une connaissance d'un fonctionnement qui s'inscrit dans l'histoire au sens large comme dans l'histoire d'une structure et d'un territoire particuliers. Comment trouver sa place dans une entreprise si l'on n'apprend pas les conditions de son évolution, celles de son fonctionnement à la charnière de la vision qu'ont pu avoir les premiers entrepreneurs jusqu'aux nouveaux développements induits par les progrès techniques et les transformations sociétales ? Le travail interdisciplinaire et en équipe avec les différents professeurs du lycée professionnel favorise cette connaissance de l'entreprise, de son histoire, de sa culture. Il s'agit bien pour l'élève d'élargir son champ culturel en réalisant qu'il est capable d'exercer le choix d'un métier en toute connaissance de cause, à la condition de prendre en compte tous les éléments facilitant la compréhension des causes et des conséquences.

L'exception culturelle confirmant la règle, c'est bien le lycée professionnel : non seulement ses objectifs sont ceux de l'École de la République mais depuis de nombreuses années, à travers l'enseignement professionnel et les périodes de formation en entreprise, en contrepoint de l'enseignement général, il inscrit dans le périmètre scolaire, près des salles de cours, les lieux d'apprentissage des métiers – ateliers, espaces dédiés. Le lycée professionnel est ainsi le microcosme du dialogue avec « la vie active ». Professeurs et tuteurs se rencontrent, enrichissent approches et pratiques mutuelles pour que l'élève qui s'engage dans la voie professionnelle puisse passer de l'école à l'entreprise en se sentant toujours en pays de connaissance.

Quelques illustrations

Le dialogue École-Entreprise génère de nombreuses initiatives à travers lesquelles la dimension culturelle revêt des aspects créatifs et variés. Les exemples suivants donnent une idée de ce qui est possible, à partir de ce qui a été réalisé.

Période de stage dans des entreprises écossaises

Prenons l'exemple de cette classe préparant au baccalauréat professionnel Gestion-administration amenée, il y a quelques années, dans le cadre d'un projet pluridisciplinaire à partir à Glasgow pendant un mois, avec possibilité pour les élèves de finaliser et de valider dans quelques entreprises écossaises leur période de formation en milieu professionnel (PFMP). Le succès de cette entreprise a tenu à la préparation intense d'un séjour majeur ouvrant de nouvelles perspectives. Ont été requis non seulement l'approfondissement de la connaissance de l'anglais dans un cadre quotidien et professionnel mais aussi, à partir de chaque discipline mobilisée, le développement de connaissances liées au projet, géographie et histoire de l'Écosse avec développements contemporains, économie de la région de Glasgow bassin d'emploi marqué par la crise, questions aux responsables des entreprises accueillant les élèves mais aussi présentation par les élèves des contenus et modalités de leur formation en France, recherches sur le fonctionnement de l'École et de l'Université de Glasgow, points d'ancrage culturels sur le territoire à partir d'une ville emblématique. Au fil du séjour, chaque élève a rendu compte de ses découvertes et de son travail dans un journal de bord soigneusement rédigé selon les critères définis par le professeur de lettres-histoire en lien avec ses collègues : cette riche réalisation a été communiquée ensuite aux autres sections également invitées à partager lectures de témoignages, petit film, danses écossaises et shortbread⁸⁵ confectionnés par les

⁸⁵ Petits gâteaux écossais.

élèves. Ce maillage entre univers professionnel et culture au sens large, a créé une dynamique et une confiance telles que beaucoup d'élèves ont décidé de poursuivre leurs études, en Europe dans certains cas.

Partenariat avec un grand avionneur

Autre exemple, celui des liens tissés par un lycée professionnel avec un grand avionneur : les professeurs de productique mécanique ayant soutenu régulièrement leurs élèves qui avaient obtenu des stages longs dans cette grande entreprise, celle-ci a souhaité créer les conditions d'un partenariat innovant avec le lycée. Dans le cadre d'une formation continue d'initiative locale (FCIL), mise en place par les chefs d'établissements, scolaire, d'une part et industriel d'autre part, plusieurs ingénieurs, directeurs et professeurs se sont rencontrés régulièrement pour élaborer non seulement ce qui concernait le projet mais aussi pour mettre en place une action concertée plus large : accueil des élèves d'autres filières, invitations croisées pour des rencontres à thèmes – évaluer à l'école, en entreprise - apprendre et produire - témoigner en tant que jeune salarié des premiers pas dans la vie active - situer la place de l'entreprise dans la cité...

Pour ce qui est de la formation complémentaire d'initiative locale de six mois pour de jeunes diplômés du lycée se destinant à la profession d'ajusteur-monteur de cellules aéronautiques, étude de la langue et culture générale ont été prises en compte au titre de possibilité pour les jeunes salariés d'évoluer dans leur parcours professionnel. Des professeurs se sont relayés dans l'espace formation de l'entreprise pour apporter aux jeunes apprentis les éclairages requis : maîtrise de la langue, histoire de l'aviation portée notamment par des auteurs et aviateurs comme Saint-Exupéry ou Malraux. D'autres disciplines ont été mises à contribution dans ce champ élargi.

Atelier-théâtre et spectacle : *Une libre entreprise*

Enfin, pour mettre en partage une expérience personnelle, je voudrais évoquer le spectacle théâtral *Une libre entreprise* créé le 27 Mai 1994 salle Jean-Vilar à Argenteuil où *la Troupe Légère* regroupant des élèves de filières différentes dans l'atelier-théâtre que je menais, a donné pendant vingt ans des représentations originales.



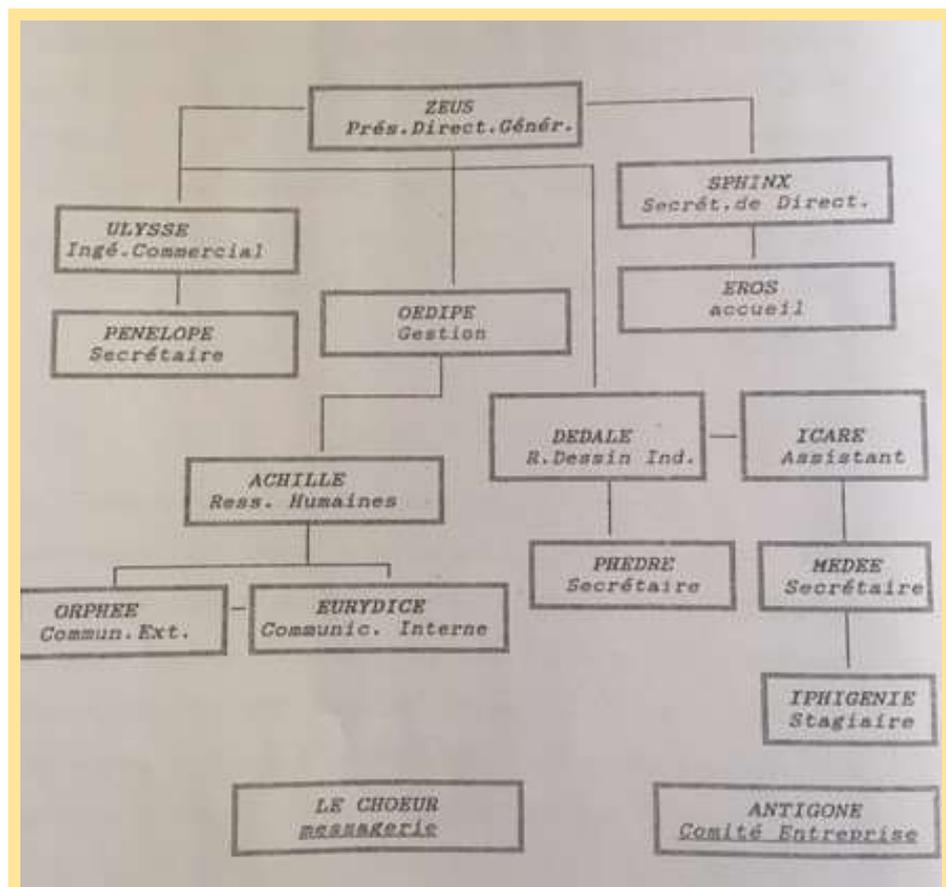
Annnonce du spectacle théâtral : « *Une libre entreprise* » créé le 27 Mai 1992 Salle Jean-Vilar à Argenteuil

Cette année-là, étant donné la place que la réflexion sur l'univers professionnel tenait dans la vie des élèves, j'ai décidé de prendre en compte de manière créative cette

donnée incontournable et de les entraîner dans une aventure susceptible de conjuguer apprentissages, connaissance de l'entreprise, mythologie et intrigue. Au fil d'improvisations nées de la manière dont les élèves de l'atelier-théâtre percevaient l'entreprise, j'ai proposé une première trame dans laquelle chacun a trouvé sa place et certaines parties ont été écrites par les participants. Les professeurs d'économie-gestion nous ont aidés à donner de la cohérence à nos choix, notamment dans la réalisation d'un organigramme. Notre entreprise imaginaire est devenue le lieu d'une quête mêlant relations humaines et intrigue policière dans un déplacement poétique qui a mobilisé élèves mais aussi professeurs, assistants d'éducation, professionnels invités. Un mémorable concours d'affiches a accompagné la création.

Voici quelques textes du programme du spectacle :

« *Que les dieux nous pardonnent ! Sans les consulter, nous avons pris leur place et mis en espace héros, demi-dieux et dieux immémoriaux. En empruntant les mythes, en les détournant, en leur donnant une couleur joyeusement contemporaine, nous avons senti battre le cœur d'un monde capable de résister au chaos. Zeus ne nous en tiendra pas rigueur : puisqu'il fait la pluie et le beau temps, puisque légendaire se trouve être sa nostalgie du coup-de-foudre-théâtre, nous l'avons installé sans autre forme de procès dans la peau du P.D.G. Comme lui, Phèdre, Ulysse, Eurydice et les autres ont été ravis à leur destinée mythique et se sont retrouvés dans le cadre de l'Entreprise. C'est là que nous les avons suivis à la trace ; c'est là qu'ils ont révélé pour la mille-et-unième fois leur dimension poétique* » (...)



Spectacle théâtral : « Une libre entreprise », organigramme.

L'Entreprise est donc, cette année, le lieu-clé pour l'entreprise théâtrale, et pour le désir d'entreprendre. « Une libre entreprise », c'est à la fois la mise en perspective du lieu, et la manière dont cette transposition a lieu. Cette mise en abyme donne tout à voir dans le même temps : les fonctions des héros antiques sont remplacées par les

métiers modernes. Le double jeu, les jeux de miroir sur le sens, rendent possible le déplacement. La libre entreprise, petite ou grande, est donc la nôtre. Pour nos élèves qui vivent des périodes de formation en milieu professionnel, le clin d'œil va de soi. *La Troupe Légère* ne manque pas de s'inspirer d'un vécu spécifique pour donner du champ, de la matière, à son entreprise ; avec humour, elle célèbre un principe d'alternance. Au filigrane de la parodie, enfin, chacun pourra déchiffrer un secret de Polichinelle : *l'Écorché vif*⁸⁶ ne contient-il pas le mystère de la création théâtrale ? Passion de jouer, de dire, d'être. Passion de donner, de recevoir, de transformer. Passion d'évoluer. Telle est notre entreprise.

Synopsis. Tout est prêt. Le personnel travaille avec acharnement car le projet doit aboutir en temps voulu. L'Écorché vif, figure symbolique, est au centre du projet et le secret doit être bien gardé pour éviter toute concurrence déloyale. Tous – des secrétaires, Phèdre et Médée, à Dédale, responsable du dessin industriel, en passant par la stagiaire Iphigénie, ont conscience de l'enjeu. Une réunion de la plus haute importance va avoir lieu lorsqu'éclate la nouvelle : on a volé le cœur de l'Écorché vif. Le projet ne peut aboutir. Tous les personnels sont concernés, suspectés. Et pourtant, il ne faut rien ébruiter du vol, pour éviter la faillite. Qui est l'auteur... de la machination ? Que deviendra l'entreprise, sans le moteur de l'action ? »

En filigrane, autour du spectacle, ont été engrangés avis, réflexions, témoignages.

Leçons pour aujourd'hui comme pour demain

Très vite les temps changent, et dans toutes les bascules sociétales prégnantes, le lycée professionnel intègre sans relâche nouveaux arrivages, questionnements prenant en compte les urgences : culturellement, École et Entreprise sont désormais dans l'obligation d'innover en permanence, de créer des synergies, de prendre en compte la question des nouveaux arrivants – scolarisation des réfugiés, migrants - puis de mettre en exergue les démarches conduisant les futurs salariés à donner le meilleur d'eux-mêmes, portés bien sûr par la reconnaissance de leur travail mais aussi par le sens de leur savoir-faire au cœur d'un projet de société décisif.

À cet égard, la profusion des nouvelles entreprises, petites, moyennes ou grandes, propulsées par les nouveaux constats – épuisement des ressources, nécessité de réagir, de ralentir et d'inventer de nouvelles voies permettant de contrer l'immensité du gâchis – s'inscrit dans une réflexion sur le monde à venir, s'appuyant sur les conceptions précédentes ou s'en démarquant. Plus que jamais, les nouveaux programmes prennent et devront prendre en compte les données de l'urgence. Comme tous les élèves et bien souvent plus que tous, les élèves du lycée professionnel sont au cœur des questions posées – environnementales, sociétales, éminemment culturelles -, alors que de nombreux créateurs, dans tous les domaines, s'emparent de la situation actuelle pour l'interroger en la replaçant dans un contexte historique, ce qui ne saurait échapper à l'École de la République et au Lycée professionnel en particulier.

À cet égard, l'entrepreneuriat social tient une place prépondérante, car il soulève de manière innovante les configurations nouvelles générées par l'urgence. Dans son livre « L'Entreprise doit changer le monde ⁸⁷ », Jean-Marc Borello, président du Groupe SOS, précise que « *l'entreprise est l'acteur le plus capable de changer le monde, parce qu'elle est le lieu où s'organise et se règle la confrontation permanente de l'intérêt individuel, de l'intérêt collectif et de l'intérêt général.* » De telles assertions méritent d'être connues, interrogées, replacées dans une approche contemporaine qui s'inscrit dans une même culture, dont est particulièrement partie prenante le lycée professionnel.

Pour ce qui est du partage des connaissances au regard des valeurs démocratiques puis de leur mise en œuvre au niveau des unités institutionnelles susceptibles de

⁸⁶ Dans la mythologie, Marsyas, satyre ayant trouvé la flûte d'Athéna, décide de se mesurer à Apollon, perd face au dieu de l'Olympe et paye son audace en subissant le supplice de l'écorché vif. L'image du corps écorché de Marsyas est marquée du sceau de la faute de l'humain envers le divin. Mais le monde artistique et littéraire ne se limite pas à une interprétation expiatoire. L'excoriation peut être envisagée comme une expérience créative unissant Apollon à son rival ; c'est l'interprétation de Dante qui y voit l'accomplissement d'une ascension créative bien supérieure à celle des Muses. (Le Parnasse a deux sommets, celui des Muses et celui d'Apollon).

⁸⁷ BORELLO Jean-Marc « L'entreprise doit changer le monde », Débats Publics Éditions, janvier 2019. Voir sur le site GROUPE SOS, http://www.groupe-sos.org/497/biographie_jean_marc_borello

mobiliser et de décliner ressources, fonctions, démarches et stratégies au service d'activités, non seulement rémunératrices mais pleines de sens, ce sont bien les passerelles entre École, Culture, et Entreprise qui doivent être, aujourd'hui plus que jamais, imaginées et construites.

Christine ESCHENBRENNER
Professeure honoraire de lettres-histoire
Académie de Versailles

Extrait du journal de bord de *La Troupe Légère, Argenteuil*

Au théâtre, on oublie le monde, ce monde dans lequel on est, le monde qui peut nous paraître si dur à chacun, envers chacun. Mais au théâtre, c'est nous qui l'inventons ; il est factice, pourtant certaines histoires nous paraissent si vraies. Il nous arme d'optimisme, d'espoir et chaque soir nous pouvons entendre une voix murmurer : « Demain sera meilleur qu'aujourd'hui ! »

À travers le rideau opaque de la peine, le rideau de la joie nous fait entrer en scène. Ainsi nous oublions la réalité et nous nous laissons aller.

Quand le cœur n'y est pas, le cœur revient et branle-bas de combat, nous ne nous laissons pas faire et tous en chœur, nous recherchons le cœur. Quelle histoire !

Il faut éviter de perdre notre joie, ne pas se laisser aller pour des histoires banales qui nous feront descendre tellement bas... Le théâtre est plus puissant que nos petites histoires d'adolescents...

Linda, tenant le rôle d'Iphigénie, stagiaire, dans « *Une libre entreprise* »



Affiche réalisée par les élèves

« Écrire le travail » : un premier prix au concours !

Les élèves d'hôtellerie-restauration du lycée Escoffier d'Éragny ont reçu le premier prix du concours « Écrire le travail ».

L'objectif de ce concours est d'interroger le rapport que chaque jeune entretient consciemment ou inconsciemment avec le travail.

Les élèves de la classe de 2BR2 (seconde baccalauréat restauration) ont proposé un lexique de la cuisine illustré en Stop motion⁸⁸.

Ils ont reçu leur prix en juin 2018 à la « Maison de la poésie », à Paris.

Lexique de la cuisine et de la restauration présenté par la classe de 2BR2

Voici la liste de vocabulaire, quelques textes rédigés par les élèves et le lien pour visionner chaque animation. Les vidéos réalisées par les élèves sont absolument à découvrir.

Abaisser en créole

Nou ka étaler bagay la épi an rouleau patissirie an pâte brisée, sablée, feuilletée anlé an surfas farine pou bay an form souhaitée. Pâte la pran nom a abaisse

Brunoise en calligramme

Texte animé :

<https://www.youtube.com/watch?v=oOYcLGlpqAI&feature=youtu.be>

Concasser l'anagramme

Hacher grossièrement un ou des aliments (persil, tomate, os, arêtes...).
Amon est un démon. Oh pour rire, il a tué Satan (hélas! messes terrestres).

Texte animé :

<https://www.youtube.com/watch?v=QyhXAN7g6WQ&feature=youtu.be>

Vidéo Concasser :

<https://www.youtube.com/watch?v=lqu-DCCq-l0&feature=youtu.be>

⁸⁸ « L'animation en volume, ou animation image par image, (stop motion et go motion en anglais) est une technique d'animation permettant de créer un mouvement à partir d'objets immobiles. » [...] « Le concept est proche de celui du dessin animé : une scène (en général constituée d'objets) est filmée à l'aide d'une caméra capable de ne prendre qu'une seule image à la fois (c'est une photographie sur pellicule de film). Entre chaque image, les objets de la scène sont légèrement déplacés. Lorsque le film est projeté à une vitesse normale, la scène semble animée. » Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Animation_en_volume

Glacer la périphrase

Réchauffer à l'aide d'une flamme les fruits de la terre avec un peu d'essence de la vie, des diamants fondants, du lait baratté; les bijoux de la mer jusqu'à évaporation totale de l'eau (glacer à blanc); voire caramélisation (glacer à brun).

Texte animé :

<https://www.youtube.com/watch?v=PQI1cErOeY4&feature=youtu.be>

Embrasser la Panade

Dans l'eau, le beurre prit sa baignade.
Le sel, le sucre qui taquine
Accompagné de la farine,
Ils font une belle promenade.

Panade texte animé :

<https://www.youtube.com/watch?v=jPTFAwhhPpE&feature=youtu.be>

Pétrir la contrepèterie

Texte animé :

<https://www.youtube.com/watch?v=SEc-TUrMsDA&feature=youtu.be>

Vidéo Pétrir :

https://www.youtube.com/watch?v=T3x2_5E4K14&feature=youtu.be

Fariner est-il un néologisme ?

Fariner c'est déposer de la farine sur le plandetraille, mettre la boulôte sur la farine et la roulatasser dedans. Cela permet à la pâte de ne pas colliter quand tu l'écraboules sur le plandetraille.

Texte animé :

<https://www.youtube.com/watch?v=rsEKv0I3nj&feature=youtu.be>

Infuser l'assonance

Amener un Aliment A l'Abord d'un liquide A ébullition, Après, Attendre Assez Afin d'AromAtiser.

Vidéo Infuser :

<https://www.youtube.com/watch?v=t7INV8PwYro&feature=youtu.be>

Sonnet de « la Mise en place »

Dans le service en salle,
La mise en place regroupe
L'ensemble de la troupe
Cela reste génial.

Napper ensuite dresser,
C'est mieux que les arrières.
Remplir les ménagères,
C'est super compliqué.

Mettre les couverts
Puis chercher à l'office
Des assiettes circulaires

C'est des préliminaires
Qui aident le service
Le travail ordinaire

Paysanne polysémique

Il était une fois une paysanne qui dormait telle une souche.
Véritable légume, les villageois se moquaient de sa taille de guêpe.
Elle se faisait donc tailler par tous les habitants.
C'est pourquoi aujourd'hui en cuisine, une paysanne, est un légume
taillé en lamelles de 1 cm de côté et de 1 à 2 mm d'épaisseur

Texte animé :

<https://www.youtube.com/watch?v=95PYDHq93y4&feature=youtu.be>

Vidéo Paysanne :

<https://www.youtube.com/watch?v=kKpsO8si624&feature=youtu.be>

Râper la rime

Râper du fromage c'est pas dommage
mais le chocolat, y en a plein les doigts
et râper du pain au petit matin
Râper du coco avec la mando
Râper de la pomme au maximum
Râper de la poire c'est sans désespoir
mais râper du céleri t'as pas d'amis
Râper d' la carotte c'est de la cagnotte
et râper d' l'orange c'est vraiment étrange !

Vidéo Râper :

https://www.youtube.com/watch?v=W8s201_nw7s&feature=youtu.be

Vous pouvez consulter l'ensemble du travail réalisé sur le site académique :

[https://lettres-histoire.ac-](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/lexique_de_la_restoration_de_de_la_cuisine.pdf)

[versailles.fr/IMG/pdf/lexique_de_la_restoration_de_de_la_cuisine.pdf](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/lexique_de_la_restoration_de_de_la_cuisine.pdf)

Kévin ZANOTTI
Professeur de lettres-histoire, lycée Escoffier, Éragny
Formateur, Éspé Antony, université Cergy Pontoise
Académie de Versailles

La Shoah : quand les élèves partent à la recherche de traces et témoignages

Un projet sur la Shoah, quels enjeux culturels ?

Depuis la rentrée 2016 je mène un projet sur la Shoah avec une classe de baccalauréat professionnel ASSP, Accompagnement, soins et services à la personne. L'objectif est de permettre à ces élèves, sur leurs trois années de lycée, d'acquérir des connaissances précises sur la mise à mort de près de 6 millions de Juifs d'Europe par l'Allemagne nazie et ses collaborateurs pendant la période de la Seconde Guerre mondiale. Afin de mener à bien ce projet j'ai suivi de nombreuses formations au sein du Mémorial de la Shoah, notamment l'université d'été à Paris ainsi qu'un voyage de formation à Cracovie et à Auschwitz.

Pour rédiger cet article je suis d'ailleurs allé consulter les ouvrages du centre de documentation du Mémorial de la Shoah. J'y ai alors rencontré un fils de déporté - désormais âgé - qui m'a questionné sur le sujet de mes recherches. Lorsqu'il en a pris connaissance il m'a affirmé avec beaucoup de compassion que ce ne devait pas être un travail aisé. En effet, rédiger un article sur la Shoah est une tâche compliquée et celle-ci l'est d'autant plus lorsqu'il s'agit de la mettre en lien avec la notion de culture. Il n'existe pas de définition communément établie de « culture de la Shoah ». D'ailleurs, pour certains spécialistes de la question elle existe et pour d'autres non. De plus, un historien, un écrivain ou un rescapé n'ont pas du tout la même perception de ce que pourrait être la « culture de la Shoah ». Les travaux abordant directement cette notion sont rares, mis à part une conférence donnée en 1993 d'Imre Kertesz - écrivain hongrois, rescapé des camps et Prix Nobel de littérature - intitulée « L'Holocauste comme culture ». La notion de culture semble donc singulière lorsqu'elle est liée à la Shoah. Analyser ce projet mené avec ma classe depuis trois ans permettra donc d'envisager sous un autre angle la thématique et la problématique de ce numéro 49 d'Interlignes. Ainsi, en quoi un projet sur la Shoah participe-t-il de la construction d'une culture chez des élèves de lycée professionnel ?

Acquérir des savoirs sur le temps long

Au lycée professionnel nous avons l'opportunité de suivre la même classe sur trois années. Ce projet sur la Shoah s'est donc étendu de la seconde à la terminale, avec les mêmes élèves et les mêmes enseignants. Ce temps long du projet permet de connaître la Shoah avec davantage de justesse et de profondeur afin de saisir au plus près la réalité du génocide. C'est ce qui permet aux élèves de dépasser les réactions émotionnelles et de réagir avec du recul face à l'horreur des événements afin de mieux les comprendre. J'ai adapté les thématiques d'un certain nombre de séquences en français, en histoire et en EMC afin d'aborder différents aspects du sujet.

La bivalence permet aussi d'avoir la classe dans plusieurs disciplines et d'accompagner les élèves sur un bon nombre de projets au cours de leurs trois années de baccalauréat professionnel : sur les heures de cours et en dehors de celles-ci par le biais notamment de l'EGLS⁸⁹. Les élèves réalisaient donc le programme comme tout autre élève de baccalauréat professionnel. La particularité résidait dans le suivi d'une progression et d'une programmation comportant un certain nombre de séquences en lien avec la Shoah. Ils ont aussi pu effectuer de

⁸⁹ EGLS : Enseignements généraux liés à la spécialité

nombreuses sorties scolaires à Paris ainsi qu'un voyage pédagogique en Pologne, à Cracovie et Auschwitz-Birkenau, comme le résume le tableau suivant.

Projet sur la Shoah : planification des activités sur 3 ans

Année scolaire	En classe	En dehors de la classe
2nde bac pro 2016-2017	<p>Visionnage et étude du film « Elle s'appelait Sarah » de Gilles Paquet-Brenner (2010) et première mise au point historique sur la Shoah afin de débiter le projet</p> <p>En français : Découverte de la Shoah à travers la poésie par le biais de la vie et de l'œuvre de Max Jacob, mort à Drancy (poèmes en annexe 2) [Ce travail a été mené dans le cadre de l'objet d'étude de français « Des goûts et des couleurs, discutons-en »]</p>	<p>Visite du Mémorial du camp de Drancy</p> <p>Visite du Mémorial de la Shoah de Paris</p> <p>Atelier « Au fait c'est quoi être Juif ? » dans le quartier du Marais à Paris (par le Mémorial de la Shoah)</p> <p>Atelier d'écriture (10 heures) avec Gérard Noiret : écriture de poèmes sur la Shoah</p> <p>Lecture publique des poèmes (annexe1)</p>
1ère bac pro 2017-2018	<p>En histoire : Sujet d'étude « De l'État français à la IV^{ème} République (1940-1946) » Situation : La rafle du Vel d'Hiv</p> <p>En français : Étudier le combat d'un « Juste », Oskar Schindler, à travers l'étude du film « La liste de Schindler » de Steven Spielberg (1993) [Objet d'étude : Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice. Question travaillée : Une action juste l'est-elle pour tout le monde ?]</p> <p>En EMC : Comparaison du système démocratique en France et en Pologne afin de préparer le voyage scolaire dans ce pays et de s'interroger sur l'idée de citoyenneté européenne</p>	<p>Exposition temporaire au Mémorial de la Shoah : « Beate et Serge Klarsfeld, les combats de la mémoire (1968-1978) »</p> <p>Visionnage et étude de films sur la Shoah : « Shoah » de Claude Lanzmann (1985), « Ida » de Pawel Pawlikowski (2014), « Le labyrinthe du silence » de Giulio Ricciarelli (2014)</p> <p>Préparation de la visite du camp d'Auschwitz-Birkenau au CDI par l'élaboration d'un plan interactif du camp en utilisant le logiciel Genially à travers les photographies issues de « L'album d'Auschwitz »</p> <p>Rencontre de Rosette Lévy, rescapée d'Auschwitz-Birkenau</p> <p>Voyage scolaire à Cracovie et Auschwitz-Birkenau (4 jours)</p>
Tle bac pro 2018-2019	<p>En histoire : Sujet d'étude « Le monde depuis le tournant des années 1990 » / Étudier les autres génocides du XX^e siècle</p>	<p>Expositions temporaires au Mémorial de la Shoah et au Mémorial du camp de Drancy sur le génocide Tutsi au Rwanda.</p> <p>Préparation d'une exposition au CDI retraçant les trois années du projet (annexe3)</p>

interlignes

La longue durée, la multiplication des démarches et des supports ont donc pu permettre aux élèves d'acquérir des savoirs solides sur la Shoah et, d'une certaine manière, de se construire une culture. Par exemple, en avril 2018, lorsque Rosette Lévy, rescapée d'Auschwitz-Birkenau⁹⁰, est venue témoigner de son parcours à la classe, elle leur a raconté avoir vécu une « sélection » de Josef Mengele⁹¹ lors de son passage à l'infirmerie du camp : « *Il venait faire la sélection dans notre chambre. On était à poil, face au lit. Selon ce qu'il disait, les malades partaient d'un côté ou non. Moi, j'ai eu la chance de rester en vie. Quand je suis revenue de l'hôpital, les filles m'ont dit : « Ah, tu es là ! On croyait que tu étais morte. » Là-bas, la mort, c'était à un poil près* ». Rosette Lévy intervenait face à la classe un an et demi après le début du projet et nous avons déjà abordé plusieurs fois le rôle de Josef Mengele. Lors de ce témoignage, les élèves savaient donc parfaitement de qui il s'agissait et maîtrisaient les savoirs suffisants pour en comprendre l'intensité et la singularité.

Au lycée professionnel nous pouvons donc mener plus facilement des projets sur le temps long, ce qui permet aux élèves d'acquérir des savoirs précis sur une question et, en effet, de se construire une « culture », en l'occurrence ici une « culture de la Shoah ». Cependant ce temps long du projet peut aussi devenir un frein à l'acquisition de connaissances.

Le risque d'épuisement

Des élèves m'ont très fréquemment indiqué leur souhait d'arrêter le projet au cours des trois ans. Les raisons en étaient multiples. Certains élèves étaient ainsi trop dérouterés par le fait de vivre un projet sur la longue durée alors que leur génération évolue plutôt dans l'immédiateté. D'autres élèves estimaient qu'ils avaient acquis suffisamment de connaissances sur la Shoah et qu'ils n'avaient plus besoin d'en assimiler d'autres. Quelques élèves d'origine musulmane ont aussi émis le souhait d'arrêter en jugeant que ce projet mettait trop en avant la religion juive par rapport à l'islam. Cette réaction m'a alors demandé un travail d'écoute et de dialogue avec eux et pourrait mériter à elle seule un article tout entier. Elle montre aussi que par ce projet des élèves se sont sentis en tension entre la culture familiale et celle enseignée à l'école⁹². Enfin, à juste titre, des élèves ont parfois voulu arrêter le projet car l'horreur à laquelle les confrontait la Shoah devenait insupportable. Les raisons évoquées par les élèves pour arrêter le projet sont donc multiples. Je ne pense pas qu'elles seraient vraiment différentes si le même projet était effectué avec une classe de lycée général et elles montrent plutôt que mes élèves s'inscrivent pleinement dans leur génération.

En effet, la génération de nos élèves passe son temps sur les téléphones et sur Internet à regarder des vidéos ou à utiliser les réseaux sociaux. Nous constatons tous combien de plus en plus d'élèves ont du mal à différencier réalité et fiction et sont souvent adeptes des théories du complot. En ce sens, comme le montre le tableau en page précédente, si j'ai justement souhaité aborder la Shoah par le biais de la fiction c'est pour en montrer ses limites. Je reste ambivalent quant aux résultats obtenus.

Il y eut des réussites indéniables. Par exemple, après avoir étudié en classe le film « *La liste de Schindler* » nous avons pu fouler les lieux du tournage lors de notre voyage à Cracovie. La guide francophone qui accompagnait les élèves était très compétente et leur a montré les erreurs et approximations historiques qui jalonnent le film. Ce travail s'est donc avéré fécond.

Le temps long du projet m'a permis de montrer beaucoup d'images de la Shoah. Cette surabondance d'images n'a pas toujours été productive car elle a pu brouiller la compréhension du génocide par les élèves. Ils ne sont pas suffisamment armés culturellement pour toujours adopter la distance nécessaire face à une image. L'universitaire hollandais Ernst Van Alphen parle ainsi « *de l'overdose d'information et*

⁹⁰ Née en 1924 dans une famille polonaise, Rosette LÉVY habite dans le Val d'Oise. Le 6 février 1944, elle est arrêtée par la Gestapo avec son petit frère à Limoges. Ils sont internés à Drancy, puis déportés à Auschwitz le 7 mars 1944 par le convoi 69.

⁹¹ Josef MENGELE, officier allemand, criminel de guerre médecin à Auschwitz « sélectionnait » les déportés destinés à la mort.

⁹² La question de la réaction de mes élèves musulmans face à la Shoah est très complexe à aborder. Elle est liée à de nombreuses problématiques sociétales, religieuses ou même politiques. J'ai aussi constaté que les réactions différaient en fonction des élèves. J'ai donc décidé de ne pas développer davantage cet aspect dans l'article.

de matières documentaires »⁹³ sur la Shoah qui peut devenir « contre-productive⁹⁴ » Face à ce surplus d'images vues en classe, des élèves ont pu ne plus saisir ce qu'était la Shoah, l'ensemble de leurs connaissances devenant alors de plus en plus confuses et entremêlées.

Des élèves ont aussi pu considérer que ce qu'ils avaient vu et étudié sur la Shoah - de la scène d'un film à la visite d'Auschwitz-Birkenau, en passant par des documents d'archives - n'était qu'un élément violent parmi d'autres qu'ils voient désormais sur Internet. C'est ce qu'indique l'universitaire franco-qubécoise Régine Robin : cette génération « ne connaît l'Holocauste qu'au second degré. Elle ne connaît vraiment l'événement qu'à partir de la culture populaire, hollywoodienne, hypermédialisée (...). C'est une génération qui vit avec une mémoire médiatique saturée⁹⁵. » Du haut de son vécu et de ses 94 ans Rosette Lévy avait établi le même constat lorsqu'elle m'écrivit afin de remercier les élèves de lui avoir offert des fleurs lors de sa venue en classe : « Je suis toujours tellement touchée de ces manifestations de sympathie et surtout d'échanges avec tous ces jeunes qui doivent recevoir mon témoignage comme une bombe à moins que dans leurs jeux vidéos ils trouvent un certain plaisir à voir des films de guerre. »

Malgré ces limites évoquées, ces réactions d'épuisement, le projet a été mené à son terme et la majorité des élèves en garde un souvenir impérissable. Le rôle de l'enseignant est donc central dans un tel projet car il se doit notamment d'aider ses élèves à mettre du sens dans leurs connaissances en les objectivant.



Rosette Lévy

Objectiver et mettre du sens

Dans un projet, le premier passeur de connaissances est l'enseignant. Ayant eu l'idée du projet quelques mois avant la rentrée scolaire de 2016, j'ai ainsi saisi que je devais absolument acquérir des connaissances très solides sur la Shoah pour pouvoir le mener à bien. Beaucoup d'enseignants, d'ailleurs, croient déjà tout savoir sur la Shoah. Iannis Roder⁹⁶ souligne qu'« en traversant les IUFM de France lors de la formation des PLC2 [les professeurs stagiaires ayant réussi leurs concours] d'histoire-géographie, force est de constater, non sans étonnement parfois, la méconnaissance profonde de l'histoire de l'événement, doublée d'une impression de savoir largement partagée. En général, sur les vingt ou trente professeurs présents, un ou deux seulement déclarent pourtant avoir eu accès à un cours sur l'histoire du génocide des Juifs lors de ses études supérieures. Est-il utile d'insister sur le fait que les grands historiens de la question et leurs œuvres sont, au mieux, peu connus ? » J'avoue avoir

⁹³ Voir JURGENSON Luba et PRSTOJEVIC Alexandre, « Des témoins aux héritiers, l'écriture de la Shoah et la culture européenne », éditions Petra, Paris, 2012.

⁹⁴ Op. cit.

⁹⁵ Op. cit.

⁹⁶ RÖDER Iannis, "Le prisme d'Auschwitz", *Revue d'histoire de la Shoah*, n° 193, juillet-décembre 2010, pp. 317-331.

longtemps fait partie de ces enseignants. Je n'avais pas suivi de cours sur la Shoah durant ma licence d'histoire et pourtant je pensais bien connaître le processus de destruction des Juifs d'Europe. Souhaitant cependant mener avec sérieux mon projet, je me suis inscrit à l'université d'été du Mémorial de la Shoah, en juillet 2016. Les sept jours de formation furent pour moi un bouleversement. J'ai très vite saisi que je ne savais rien sur la Shoah et que je risquais un grand danger si je menais le projet sans connaissances solides. J'ai ensuite enrichi et complété mes connaissances – et je poursuis sans cesse cette démarche – par la lecture de nombreux ouvrages sur la Shoah, par la participation aux assises pédagogiques du Mémorial de la Shoah et en partant en formation à Cracovie et Auschwitz afin de préparer le voyage scolaire des élèves. C'est donc parce que j'avais des connaissances solides sur la Shoah que mon projet faisait autorité auprès des élèves. Si le travail des universitaires qui interviennent au Mémorial de la Shoah fut de nourrir mes connaissances sur le nazisme, l'antisémitisme et beaucoup d'autres éléments de la Shoah, mon rôle, en tant qu'enseignant, est de pouvoir rendre ces connaissances compréhensibles face à une classe.

Il faut donc permettre aux élèves d'objectiver leurs savoirs et d'y mettre du sens en dépassant les confusions et les épuisements déjà évoqués. L'écrivain et rescapé d'Auschwitz-Birkenau Jean Améry évoque ainsi cette démarche : « *Aujourd'hui comme hier, je pars toujours de l'événement concret, sans autoriser pourtant qu'il m'égare, comme point de départ de réflexions allant au-delà du raisonnement et du plaisir de raisonner, pour atteindre des domaines de la pensée sur lesquels règne et règnera toujours une certaine pénombre, en dépit des efforts à servir cette lumière, qui seule peut leur conférer une valeur.* »⁹⁷

En ce sens l'année de terminale a permis aux élèves, en réalisant une exposition au CDI, de remettre en ordre leurs connaissances et leurs découvertes. Cette exposition retraçait en effet les étapes du génocide (la définition et l'exclusion, la concentration, la déportation et l'extermination) à travers l'exemple de la France (la rafle du Vel d'Hiv, Drancy, etc.) et de la Pologne (le ghetto de Cracovie, l'extermination des Juifs polonais dans les camps de la mort, etc.). Sans cette exposition, il aurait été probable que les élèves soient sortis de ces trois années de projet avec des savoirs confus et dispersés sur la Shoah, ce qui aurait été décevant et inutile. Cependant cette exposition ne m'a pas empêché de faire face à d'autres écueils rendant difficile la lecture de la Shoah à travers le projet mené sur les trois ans.

Topoi, clichés, icônes, stéréotypes...

Au cours de ce travail de mise en ordre des connaissances mené avec les élèves, j'ai d'ailleurs remarqué que la singularité de la Shoah dans notre histoire n'excluait pas des éléments propres à l'acquisition de toute culture. L'universitaire Philippe Mesnard l'exprime très bien dans ces quelques lignes : « *Au topoï succèdent les clichés, les clichés deviennent des icônes. (...) « La Shoah est une culture qui recèle des signifiants, des représentations, parfois des représentations sans image. (...) Tout élément impliqué dans le crime peut être, soit directement, soit par métonymie ou par métaphore, investi par le signe Shoah.* »⁹⁸ La Shoah, comme toute culture, possède donc elle aussi ses topoï, ses clichés, ses stéréotypes. Dans la suite de son écrit Philippe Mesnard prend ainsi l'exemple du train. En effet, nous sommes nombreux à penser à Auschwitz ou à la déportation lorsque nous voyons l'image d'un train de cette époque. Durant notre projet, le thème du train a été présent à plusieurs reprises. Rosette Lévy a raconté son trajet en train de Drancy à Auschwitz-Birkenau. Les élèves ont aussi pu voir le wagon témoin lors de la visite du Mémorial du camp de Drancy. Des scènes ferroviaires sont aussi présentes dans le film « *La liste de Schindler* » - dont la scène de l'arrivée par erreur d'un convoi de femmes à Auschwitz-Birkenau. Enfin, les élèves ont pu fouler, dans ce même camp, la rampe d'arrivée des trains à l'intérieur de Birkenau. Ils avaient travaillé au préalable sur des photographies de « *L'album d'Auschwitz*⁹⁹ » représentant les trains. Je regrette de ne pas avoir

⁹⁷Voir COQUIO Catherine, « *Parler des camps, penser les génocides* », Albin Michel, Paris, 1999.

⁹⁸ MESNARD Philippe, « *Consciences de la Shoah : Critique des discours et des représentations* », éditions Kimé, Paris, 2000.

⁹⁹ KLARSFELD Serge, PEZZETTI Marcello, ZEITOUN Sabine, préface de VEIL Simone, « *L'album d'Auschwitz* » rassemble près de 200 photos prises par des SS en mai et juin 1944. Co-édition Al Dante et Fondation pour la Mémoire de la Shoah, 2005.

suffisamment questionné avec les élèves l'apparition récurrente du train - ou d'autres éléments comme par exemple le feu et la fumée - au cours de notre projet. Il est ainsi probable que pour beaucoup de mes élèves le train devenait un sujet habituel, commun voire routinier au fur et à mesure que le projet avançait. Or il aurait été intéressant de saisir les différences¹⁰⁰ entre l'arrivée de Rosette Lévy à Birkenau telle qu'elle la raconte dans son témoignage, celle des Juifs arrivés après la rafle du Vel d'Hiv en 1942 et celle des Juifs de Hongrie lors de l'étude des photographies de « *L'album d'Auschwitz* » : trajet effectué en train, lieu d'arrivée, organisation et état de construction du camp, mode de sélection, etc. De plus, une nouvelle fois, en étudiant uniquement le cas d'Auschwitz-Birkenau je réduisais, sans m'en rendre compte, la Shoah à Auschwitz. Nous n'avons pas étudié le fonctionnement des autres camps que furent par exemple Sobibor ou Treblinka – et notamment l'arrivée des trains. Nous n'avons pas suffisamment appuyé sur le fait qu'Auschwitz-Birkenau représente une exception dans les camps de la Shoah puisqu'il ne s'agissait pas seulement – contrairement aux autres – d'un camp de mise à mort : *« Auschwitz étant aujourd'hui systématiquement choisi pour enseigner l'histoire de la Shoah, il semblerait logique et naturel de se poser la question de la particularité du complexe, rarement mise en exergue dans les discours. (...) L'enchevêtrement d'espaces, d'administrations et de logiques différentes concentrées sur un même lieu perçu comme symbole de la Shoah pose d'évidents problèmes. Le camp est parfois présenté comme un "camp d'extermination", ce qui est vrai en partie seulement, ou bien comme "un camp mixte", à savoir de concentration et d'extermination, ce qui est plus pertinent mais n'en reflète pas la complexité. »*¹⁰¹



Les élèves dans le camp d'Auschwitz-Birkenau

Nous pouvons donc constater des réussites certaines dans ce projet quant à l'acquisition, par les élèves, d'une culture liée à la Shoah. J'ai tenté du mieux possible de les aider à objectiver leurs connaissances et à mettre du sens. Cependant avoir trop axé le travail sur Auschwitz, cela ne risque-t-il pas pour les élèves de réduire la Shoah à Auschwitz et même d'en devenir le synonyme ?

¹⁰⁰ Le mot « différence » est aussi lié à ce que Tal BRUTTMANN appelle la « pédagogie des lieux » pour Auschwitz. En effet, jusqu'en 1944 les Juifs arrivaient à l'extérieur du camp. L'arrivée à l'intérieur, pourtant plus connue, ne date que de 1944, principalement pour les Juifs de Hongrie. Ce que je n'arrive pas à savoir c'est si Mme Lévy est arrivée en train à l'intérieur ou à l'extérieur du camp. C'est essentiel... Par exemple, on ignore souvent que les Juifs arrivés de la rafle du Vel d'Hiv n'ont en fait vu qu'un camp d'Auschwitz à demi construit... et sont arrivés à l'extérieur du camp.

¹⁰¹ RODER Iannis, *Op. cit.*

Les spécificités liées à la classe

Tout projet varie aussi en fonction des classes. Les constats que j'évoquerai dans les lignes suivantes sont, il me semble, spécifiques à la classe avec laquelle j'ai mené le projet. Cependant peut-être sont-ils, d'une manière plus générale, spécifiques aux élèves de lycée professionnel.

Enseigner la Shoah comporte un danger permanent : celui de tomber dans l'émotion sans prendre du recul. Notre rôle, en tant qu'enseignant consiste donc à donner les clés de lecture aux élèves leur permettant de comprendre avec justesse ce qu'est la Shoah, sans tomber dans un surplus d'émotions qui bloquerait la lecture de cet événement. Ces clés de lecture permettent ainsi de pouvoir saisir d'autres événements, d'autres situations historiques. J'ai souvent pu constater que, malgré ma volonté indéfectible de ne pas tomber dans cet excédent émotionnel, malgré le temps passé à différencier réalité et fiction, à étudier la portée d'un témoignage, à ramener le centre du cours vers la vérité historique, les élèves ont été régulièrement, au fur et à mesure de l'avancée du projet, émus et touchés. Les occasions n'ont pas manqué et j'en citerais quelques-unes : le personnage de Sarah séparée de sa mère lors de la rafle du Vel d'Hiv' dans le film « *Elle s'appelait Sarah* », la découverte du Mur des noms lors de la visite du Mémorial de la Shoah, des scènes poignantes du film « *La liste de Schindler* »... Certains élèves ont pu parfois aller jusqu'à émettre un cri d'effroi ou bien verser des larmes. Pour beaucoup d'entre eux ces émotions ont été encore plus intenses lors de la rencontre avec Rosette Lévy, déportée au camp d'Auschwitz-Birkenau, puis lors de la visite de ce même camp un mois plus tard, au printemps 2018. Il suffisait de regarder les visages des élèves – souvent rougis par les larmes – pour le constater. Ce surplus émotionnel s'explique par l'horreur de la Shoah : celle-ci touche forcément – ou du moins espérons-le – l'humanité de chaque personne décidant de s'y intéresser et d'y faire face.

Cependant, je me demande si ces excédents émotionnels sont – ou non – amplifiés, surjoués lorsque nous abordons la Shoah avec des élèves lycéens, en baccalauréat professionnel. Nos élèves sont des adolescents qui, comme les autres lycéens, affrontent une période difficile de leur vie. Le philosophe Paul Audi la définit même comme « *le grand moment éthique de l'existence*¹⁰². » Il ajoute même que c'est une « *période de crise, de crise profonde (...)* prenant ici le sens d'interruption ou de rupture, de scission ou de séparation »¹⁰³. Si, déjà, il est difficile d'enseigner la Shoah sans tomber dans des dérives émotionnelles, cela l'est d'autant plus avec des élèves adolescents, traversés de jours en jours par de multiples sensations nouvelles qu'ils ont souvent du mal à maîtriser.

Du fait de leurs parcours scolaires et familiaux souvent fragiles, les élèves adolescents de lycée professionnel ont aussi plus de difficultés à gérer leurs émotions. La classe avec laquelle je mène le projet est une classe de baccalauréat professionnel ASSP¹⁰⁴. Or, cette affectivité adolescente, déjà plus forte en lycée professionnel, l'est encore davantage dans cette formation. En effet, les élèves d'ASSP se destinent à travailler dans le monde soignant (aide-soignante, auxiliaire de puériculture). Elles ont souvent choisi cette filière et y sont inscrites car au collège elles n'avaient pas des notes suffisantes pour espérer faire une seconde générale puis un baccalauréat ST2S (sciences et technologies de la santé et du social). Elles ont ainsi en elles l'envie et le besoin d'aider et de soigner les autres. Elles sont donc très sensibles et ont souvent du mal à apprivoiser leurs émotions. En classe de première, elles effectuent des stages en EHPAD (établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes) qui les bouleversent et les transforment, de par le contact avec les personnes âgées, leurs souffrances, leur vulnérabilité et leurs parcours de vie.

Le témoignage de Rosette Lévy auprès de la classe est un exemple frappant. Après leur avoir raconté son parcours, elle a proposé aux élèves de lui poser toutes les questions qu'elles souhaitaient. La majorité des questions portaient sur sa famille : Qui avait-elle retrouvé en 1945 ? Comment avait-elle rencontré son mari ? Avait-elle habité de nouveau sa maison ? À la fin de l'échange, je suis allé discuter avec Madame Lévy et elle m'a dit ceci : « *Dès que je suis rentrée dans la pièce, où les*

¹⁰² AUDI Paul, « *Au sortir de l'enfance* », Verdier, 2017.

¹⁰³ AUDI Paul, *Op.cit.*

¹⁰⁴ ASSP, Accompagnement soins et services à la personne.

élèves m'attendaient, j'ai compris que j'avais affaire à des élèves qui travaillent avec des personnes âgées.» Je lui ai alors demandé comment elle en avait pris conscience. Elle m'a répondu qu'elle l'avait perçu par le regard, l'attitude des élèves et ensuite par leurs questions, non pas centrées sur des éléments historiques (une date à préciser, l'organisation de telle ou telle partie du camp, etc.) mais sur des éléments se rapportant à sa vie personnelle, à son humanité.



Rosette Lévy avec la classe

Deux mois après ce témoignage, en juin 2018, une des élèves de la classe, qui était donc aussi partie à Cracovie et à Auschwitz en mai, a découvert, lors de la toilette matinale, un numéro tatoué sur le bras de l'une des personnes âgées dont elle avait la charge pendant son stage en EHPAD et a compris qu'il s'agissait d'une ancienne déportée. Elle a alors pu lui dire qu'elle revenait de la visite du camp d'Auschwitz-Birkenau et une discussion s'est engagée entre l'élève et la résidente. Cette anecdote montre combien l'accès des élèves de lycée professionnel à une connaissance historique leur ouvre des portes. Elle montre aussi combien histoire et affectivité sont sans cesse en tension avec ces élèves. Elle prouve aussi que la notion même de « culture » s'élargit ici au monde professionnel de nos élèves et prouve l'importance des lettres et de l'histoire en lycée professionnel. En effet, c'est parce qu'elle avait pu avoir accès à des savoirs en cours de français et d'histoire que « mon élève » a pu ensuite engager une conversation de qualité avec sa patiente. Enfin, sans s'en rendre compte, par cette rencontre et cette discussion, cette élève a pu mettre en tension « un événement objectivement survenu dans le passé » avec « une expérience personnelle d'une personne qui y a pris part¹⁰⁵. »

Cet exemple montre donc que cette élève estimait maîtriser suffisamment de connaissances sur la Shoah pour oser en parler avec la rescapée. Cependant malgré les connaissances acquises et maîtrisées, j'ai aussi constaté à d'autres reprises que le manque de confiance en soi refaisait surface lorsqu'il s'agissait de parler de la Shoah. Durant le voyage en Pologne j'ai, par exemple, souhaité filmer une élève afin qu'elle nous présente la Place des Héros du ghetto, à Cracovie. Elle savait très bien la raison de la présence de chaises sur cette place. Voici la retranscription du début du dialogue entre l'élève et moi :

« Pourquoi il y a des chaises ici ? Vous vous rappelez ?

- Pourquoi il y a des chaises ? C'était le rassemblement des Juifs avant... J'ai peur de dire n'importe quoi...

- Allez-y, dites comme vous le savez... »

¹⁰⁵ Voir JURGENSON Luba et PRSTOJEVIC Alexandre, *Op. cit.*

L'élève ose alors enfin expliquer la raison de la présence des chaises. Sur la vidéo, tout en parlant, elle pose sa tête sur l'épaule de sa camarade, comme pour se cacher, trouver un réconfort. Ses mots et ses gestes montrent donc, non pas qu'elle ne sait pas, mais qu'elle n'a pas assez confiance en ses capacités scolaires pour oser dire ce qu'elle sait et s'avouer qu'elle a des connaissances en histoire. C'est, ici, la parole de l'enseignant – « Allez-y, dites comme vous le savez... » – qui libère sa parole. Elle a confiance en moi et donc accepte de prendre le risque de dire ce qu'elle sait.

La même situation se reproduit quelques minutes plus tard lorsque nous arrivons devant l'usine Schindler, située dans le même quartier. Je souhaite alors filmer une autre élève afin qu'elle explique qui sont les Juifs exposés en photographies sur la façade du musée. Voilà le début du dialogue :

« Alors, Louise on est où là ?

- On est euh... j'ai oublié... ça m'énerve... j'arrive pas à le dire en fait ! »

Dans cette situation, de nouveau, l'élève a peur d'exposer son savoir. Ses propos sont clairs et révélateurs. L'élève a des connaissances, voudrait les transmettre mais n'y parvient pas parce qu'elle ne trouve pas – ou plus – les mots. Elle est face à une situation nouvelle – transmettre des connaissances en histoire – et c'est une tâche à la fois difficile et salutaire. Ainsi, elle parviendra finalement à expliquer de manière claire et précise qui était Oskar Schindler et comment il était parvenu à sauver des Juifs et terminera son exposé avec un grand sourire, signe de sa satisfaction d'être parvenue à transmettre ses connaissances.



La Place des Héros du ghetto, à Cracovie

Conclusion

Nous pouvons évidemment répondre par l'affirmative à la problématique : en quoi un projet sur la Shoah participe-t-il de la construction d'une culture chez des élèves de lycée professionnel ?

L'exposé détaillé de mon projet, malgré les nombreux écueils évoqués, démontre évidemment qu'un projet sur la Shoah participe de la construction d'une culture chez des élèves de lycée professionnel.

Durant trois ans ils ont acquis des savoirs et ont appris à les objectiver. Ils ont foulé

des lieux historiques, rencontré un témoin, lu de nombreux textes, écrit des poèmes et analysé des œuvres cinématographiques. Ils ont même découvert qu'ils pouvaient utiliser cette culture dans leur futur métier - comme le montre l'exemple de cette élève ayant rencontré en stage une rescapée des camps.

Enfin, ce projet a ouvert l'esprit des élèves. Ils se sont confrontés à une culture qui n'est pas celle de leur famille. Régulièrement, à la fin du projet, des élèves me disaient par exemple être « tombés » sur un film ou un documentaire évoquant la Shoah à la télévision et l'avoir regardé. Sans ce projet, ils auraient probablement changé de chaîne sans y réfléchir plus longuement. Les élèves ont aussi foulé des lieux qu'ils n'auraient jamais connus : le Mémorial de la Shoah, Cracovie, Auschwitz-Birkenau. Ils sont allés dans un autre pays – la Pologne – et l'ont découvert à travers les questions de sa politique mémorielle.

Enfin, ces trois années de projet ont permis la création d'un groupe classe soudé. Il est évident que confronter les élèves à une culture nouvelle les solidarise face à l'altérité qu'est ce savoir inconnu. Sur les 1 500 élèves du lycée, la « classe du projet sur la Shoah », comme on la surnommait, était ainsi la seule dont les élèves mangeaient ensemble au réfectoire.

Il est cependant évident, c'est ce que s'attache aussi à montrer cet article, que mener un projet sur la Shoah demande une exigence totale. Par sa complexité, son horreur et sa singularité dans l'histoire, la Shoah demande aux enseignants d'éviter un certain nombre d'écueils dans la construction de leur projet. Sans cette vigilance, les élèves se construiraient une culture contre-productive.

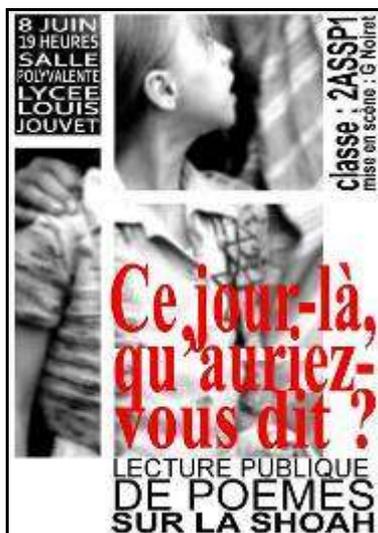
À propos de ce projet, il est aussi difficile d'établir ce qui est spécifique au lycée professionnel. J'ai eu également le sentiment qu'avant ce projet, les élèves ne disposaient pas de certaines clés essentielles pour comprendre notre passé et le monde d'aujourd'hui. L'écrivain et Prix Nobel de littérature Imre Kertesz, déjà évoqué en introduction, a beaucoup écrit et réfléchi sur cette question : « *L'Holocauste a frappé ses victimes non seulement dans les camps de concentration mais encore des dizaines d'années plus tard. L'Holocauste est une valeur, parce qu'à travers des souffrances incommensurables, il nous a menés à une connaissance incommensurable, et ainsi il recèle un contenu moral incommensurable*¹⁰⁶. »

Je terminerai en évoquant la rencontre que j'ai décrite dans l'introduction. Lorsque je m'étais rendu au centre de documentation du Mémorial de la Shoah pour rédiger cet article, le fils de déporté que j'y avais croisé m'avait aussi remercié pour le projet que j'avais mené avec mes élèves. À travers ce remerciement je perçois un besoin indispensable de poursuivre la transmission de ce qu'est la Shoah aux jeunes générations. Nos élèves de lycée professionnel n'en sont pas exemptés. Ils ont droit, eux aussi, d'acquérir des connaissances précises sur la mise à mort de près de six millions de Juifs d'Europe par l'Allemagne nazie et ses collaborateurs pendant la période de la Seconde Guerre mondiale.

Clément BOUCHEREAU
Professeur lettres-histoire-géographie
Lycée Louis Juvet de Taverny
Académie de Versailles

¹⁰⁶ KERTESZ Imre, « *L'Holocauste comme culture : discours et essais* », Actes Sud, Arles, 2009

Annexe 1 : affiche pour la lecture publique



Annexe 2

**Document 1 : Max Jacob, « Amour du prochain »,
Derniers poèmes en vers et en prose, 1945**

Qui a vu le crapaud traverser une rue ?
C'est un tout petit homme : une poupée n'est pas plus minuscule.
Il se traîne sur les genoux : il a honte, on dirait... ? Non !
Il est rhumatisant. Une jambe reste en arrière, il la ramène !

Où va-t-il ainsi ? Il sort de l'égout, pauvre clown.
Personne n'a remarqué ce crapaud dans la rue.
Jadis personne ne me remarquait dans la rue.
Maintenant les enfants se moquent de mon étoile jaune.
Heureux crapaud ! Tu n'as pas l'étoile jaune.

**. Document 2 : Ultime message de Max Jacob à l'artiste Jean Cocteau sur le
chemin de la déportation vers Drancy**

28 février 1944

Cher Jean,

Je t'écris dans un wagon par la complaisance des gendarmes qui nous encadrent.

Nous serons à Drancy tout à l'heure. C'est tout ce que j'ai à te dire.

Sacha (Guitry), quand on lui a parlé de ma sœur, a dit : « Si c'était lui, je pourrai quelque chose ! »

Eh bien, c'est moi.

Je t'embrasse

Annexe 3

Exemple de panneau pour l'exposition au CDI

La Shoah

1933-1945

La Shoah – mot hébreu signifiant "catastrophe" – désigne spécifiquement l'organisation par l'Etat, par le régime nazi et ses collaborateurs, de la persécution et de l'extermination systématique et bureaucratique d'environ six millions de Juifs.

Les Juifs d'Europe en 1933

En 1933, la population juive d'Europe dépassait les neuf millions de personnes. La plupart des Juifs européens vivaient dans des pays qui le fascisme hitléri n'avait pas encore touchés pendant la Seconde Guerre mondiale. Des camps de concentration furent créés pour emprisonner les Juifs, les Tziganes et autres victimes de la haine antisémite et raciste, ainsi que les opposants politiques. Pendant les années de guerre, les nazis et leurs collaborateurs créèrent des ghettos, des camps de travail et des camps de travail forcé. Après l'attaque de l'Union Soviétique en juin 1941, les Einsatzgruppen furent envoyés d'extermination à l'arrière des opérations d'extermination de masse contre des Juifs, des Tziganes et des opposants politiques de l'Est européen et du Parti communiste. Plus d'un million de Juifs, Tziganes, Tziganes et enfants furent assassinés par ces unités.

Entre 1942 et 1944, l'Allemagne nazie déporta des millions de Juifs à partir des territoires occupés vers les camps d'extermination, où ils furent assassinés dans des installations de chambres à gaz appelées chambres à gaz.

Pendant les dernières années de la guerre, les nazis se concentrèrent sur la persécution des camps à des milliers de la mort, installés d'urgence les Allemands à l'arrière du front russe.

LE NAZISME ET LES JUIFS DE LA DISCRIMINATION A LA SHOAH

1933 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46

- POLITIQUE DISCRIMINATOIRE – OBJECTIF DE FAIRE PARTIR LES JUIFS DU REICH
- DURCISSEMENT : EXCLUSION, GHETTOÏSATION, CAMP DE CONCENTRATION, TRAVAIL FORCÉ
- DÉBUT DES EXÉCUTIONS DE MASSE SUR LE FRONT RUSSE – OBJECTIF GÉNOCIDAIRE LOCAL
- CENTRES D'EXTERMINATION PLANIFIÉE – GÉNÉRALISATION DE LA POLITIQUE GÉNOCIDAIRE

Lorsque les forces alliées avancent en Europe se lancent des opérations massives contre l'Aktion, la construction à travers et à l'arrière les prisons des camps de concentration, dont leur nombre atteint des centaines de milliers de la mort. La Seconde Guerre mondiale se termine en Europe par la reddition sans conditions des forces armées allemandes à l'ouest le 7 mai 1945, et à l'est le 9 mai 1945.

En 1945, plus de deux millions de Juifs survivants ont été retrouvés dans le cadre de la "Solaktion finale", la politique nazie d'extermination des Juifs d'Europe.

Les victimes de la Shoah par pays

(Source : Lucy Sussman, La Shoah contre les Juifs)

Pays ou territoire	Estimation de la population juive avant la guerre	assassinés	% tués
Pologne	3 500 000	3 000 000	85
Pologne d'occupation	1 500 000	300 000	20
Hongrie	800 000	450 000	55
Pologne soviétique	800 000	300 000	35
Pologne de l'ouest	375 000	250 000	65
Pays baltes	312 000	228 000	75
Allemagne & Autriche	240 000	210 000	85
Israël de Mandate	675 000	307 000	45
Pays-Bas	160 000	100 000	75
France	300 000	90 000	30
Belgique & Pays-Bas	90 000	80 000	85
Union soviétique	80 000	75 000	95
Grèce	70 000	50 000	75
Belgique	60 000	45 000	75
France libre	40 000	35 000	85
Bulgarie	94 000	14 000	15
Italie	80 000	8 000	10
Allemagne	70 000	5 000	7
Allemagne	1 000	900	90
Allemagne	8 000	7	1
Israël	2 000	7	1
Total	8 900 000	5 912 000	67

© Olivier Berninger, 2008, 2010, 2012, 2013

Les prisonniers de l'un des camps de concentration nazis (ici Buchenwald) à l'arrière de la Seconde Guerre mondiale. (D'origine le 1 mai 1945)

interlignes

Panneau réalisé par les élèves en classe de terminale baccalauréat professionnel

Le Théâtre des Amandiers : un projet découverte avec les élèves

En S(CÈ)N(E)¹⁰⁷

La classe SN, section Systèmes Numériques option Sûreté des infrastructures de l'habitat et du tertiaire (SSIHT) du lycée La Tournelle de La Garenne-Colombes a participé à ce projet théâtre

Ayant suivi des études théâtrales, j'étais tarabotée par l'idée d'un « Projet Théâtre » depuis mes débuts d'enseignante. bercée par cette culture du spectacle vivant, je sais ce que son contact peut créer d'enrichissements. Il y avait donc, dans les prémices de l'idée, une notion de transmission. Mais un grand nombre de questions se posaient : comment ? Dans quel cadre ? Avec quel partenaire ? Quel budget ? La présence dans mon établissement d'un professeur documentaliste motivé, Thomas Targat, ainsi que l'arrivée d'une médiatrice culturelle d'Arcadi¹⁰⁸, Carolina Contreras, m'ont permis de me défaire de toutes ces contraintes organisationnelles. J'ai d'abord exposé à cette dernière les grandes lignes de mes envies, en lui désignant un lieu à proximité, le Théâtre des Amandiers¹⁰⁹ de Nanterre, avec lequel je souhaitais travailler. Elle s'est alors occupée des premiers contacts avec eux puis m'a guidée pour la demande de subvention¹¹⁰.



L'entrée du Théâtre des Amandiers

¹⁰⁷ SN signifie Systèmes Numériques. Il s'agit du nom de la section, mais aussi de la classe participant à ce projet.

¹⁰⁸ Arcadi Île-de-France est un établissement public de coopération culturelle pour les arts de la scène et de l'image en Île-de-France (EPCC) créé par la Région Île-de-France et l'État (Drac Île-de-France). Il a été dissous par arrêté préfectoral le 31 décembre 2018, suite à une décision de retrait de la Région.

¹⁰⁹ Lien vers le site du Théâtre : <http://www.nanterre-amandiers.com/>

¹¹⁰ Une subvention régionale « Alycce » : Agir au Lycée pour la Culture et la Citoyenneté des Élèves <https://www.iledefrance.fr/aides-services/alycce-agir-lycee-la-culture-la-citoyennete-eleves>

Plusieurs raisons ont déterminé le choix du lieu :

- Sa proximité avec l'établissement, et le lieu de vie de la plupart des élèves : il s'agissait d'éveiller chez eux l'idée qu'un espace culturel fait partie intégrante de leur espace de citoyen, qu'il est un outil à part entière de la citoyenneté par ce qu'il offre comme pouvoir de sociabilité, d'échanges et d'ouverture, notamment à l'autre.

- Sa qualité et sa renommée : le Théâtre des Amandiers est un Centre Dramatique National¹¹¹, il s'agissait donc d'offrir aux lycéens une ouverture à une scène importante dans la création contemporaine des arts vivants.

- Son histoire : il a été créé dans les années 1960 par un pionnier de la décentralisation artistique, Pierre Debauche¹¹². Au départ, il avait simplement installé un chapiteau à proximité des anciens bidonvilles dans l'idée d'aller vers « un public neuf » constitué de ceux qui n'allaient pas spontanément dans des lieux culturels. Là, il proposait des spectacles en quatre langues : arabe, espagnol, français, portugais. Pour l'anecdote, j'ai eu l'énorme chance de l'avoir comme maître à penser durant mon adolescence, au sein du dernier lieu qu'il a fondé et dirigé : le Théâtre du Jour¹¹³, à Agen. Je lui avais donc écrit une lettre, espérant qu'il puisse se réjouir que son projet initial n'ait pas trop été bafoué. Connaissant son esprit brillant et sa verve, je voulais qu'il puisse correspondre avec mes élèves. Il est malheureusement décédé au début du projet, en décembre 2017.

Monter un atelier optionnel extra-scolaire sur le temps libre du mercredi après-midi par exemple, ne me semblait pas inintéressant mais n'aurait touché qu'une poignée d'élèves, volontaires, et ne serait pas « allé titiller » ceux qui n'ont pas d'appétence immédiate pour les arts et les expressions de soi. Ensuite, j'avais envie de créer une cohésion, une dynamique au sein d'une classe autour d'un objet fédérateur neutre, *a priori* loin de toutes leurs préoccupations. De plus, il me semblait primordial de faire entrer en résonance ouverture culturelle et monde professionnel. Un lieu culturel étant une entreprise presque comme une autre, il y avait matière à montrer des ouvertures d'avenir à des élèves ne s'imaginant pas franchir le seuil de ces structures pour se former ou y faire carrière. Il y a notamment un grand nombre de métiers du secteur tertiaire, mais également de nombreux besoins techniques. Ce sont ces derniers que j'ai choisi de mettre en lumière, et ce au regard d'un bilan faisant suite à une réforme dans le secteur industriel. En effet les élèves du secteur industriel arrivaient désormais dans une seconde en « tronc commun » et devaient effectuer un choix au cours de l'année afin de se diriger vers les deux filières proposées par l'établissement : Systèmes Numériques Option RISC (48 places) et Systèmes Numériques Option SSIHT ¹¹⁴ (24 places). Lors de la première année, la totalité des élèves ont choisi RISC et les 24 places en SSIHT ont donc été attribuées par les équipes pédagogiques des trois classes de seconde aux élèves présentant les moins bons profils (résultats scolaires défaillants, absentéisme, comportements problématiques). Ces 24 élèves ont subi cela avec une grande violence. J'avais donc une volonté : rendre attrayante cette filière mal-aimée, afin qu'elle ne soit plus reléguée au rang de second choix dans l'esprit des élèves et qu'il n'y ait plus besoin d'effectuer une telle sélection discriminante. Le projet serait donc centré autour d'une classe dont je serais professeure principale mais offrirait également une ouverture aux deux autres classes de 2^{nde} Systèmes Numériques.

¹¹¹ 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 : <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Theatre-spectacles/Organismes/Creation-Diffusion/Centres-dramatiques-nationaux-CDN>

¹¹² Pour voir les débuts du Théâtre des amandiers : <https://fresques.ina.fr/en-scenes/fiche-media/Scenes00388/les-debuts-du-theatre-des-amandiers-a-nanterre-avec-pierre-debauche.html>

¹¹³ Deux liens à suivre vers le site du Théâtre pour mieux connaître Pierre Debauche, ses publications, <http://www.theatredujour.com/pierre-debauche-publications/> et un entretien de 2015, rencontre avec Pierre Debauche à Agen: <https://www.youtube.com/watch?v=BdME10xaE5Y>

¹¹⁴ SN option RISC, Réseaux informatiques et systèmes communicants. SN option SSIHT, Sécurité des infrastructures de l'habitat et du tertiaire.

Les objectifs du projet de ma classe se sont dessinés autour de trois volets :

- **L'élève spectateur** : construire une culture artistique, montrer de l'ouverture et de la curiosité, faire preuve d'esprit critique.
- **L'élève créateur** : développer la créativité et l'imaginaire, faciliter la découverte des valeurs de sociabilité et de respect de l'autre, percevoir les enjeux de la dramaturgie et de la création théâtrale, apprendre à se mettre en jeu et à s'affirmer en public, s'ouvrir à l'expression du corps et de la voix.
- **L'élève en immersion professionnelle** : découvrir des métiers liés à la spécialité SSIHT dans un lieu culturel et ouvrir la vision du monde professionnel, rencontrer et échanger avec la chef du bâtiment afin d'observer en situation réelle ce qui est appris au lycée.



Lors de la première visite, les élèves dans une des trois salles de représentation du théâtre puis dans l'atelier de création des décors

Les deux autres classes ont bénéficié de la visite du théâtre et d'une représentation. L'équipe du Théâtre, et notamment Hélène Lemonnier, chargée des relations publiques, fut en tous points ouverte, accueillante et enjouée, enthousiasmée par ce projet qui a obtenu l'intégralité des fonds demandés dans le cadre du dossier Alycce et les élèves ont ainsi pu :

- visiter l'intégralité des bâtiments, loges et locaux techniques inclus, avec la chef du bâtiment, soulignant les aspects techniques liés à leur spécialité, et Hélène Lemonnier s'attachant aux aspects historiques et artistiques ;
- assister à quatre représentations entre octobre et avril ;
- suivre un atelier d'une quinzaine d'heures avec un comédien professionnel, Léo Gobin, travaillant avec Philippe Quesnes, le directeur du théâtre.



Les élèves, au foyer du lycée, avec Léo Gobin, lors d'un atelier, un mardi, jour de la « Tenue professionnelle » au lycée

Les ateliers théâtre

Les ateliers théâtre ont eu lieu dans l'établissement sur les heures de cours de différentes disciplines (français, mathématiques, enseignement professionnel, PSE).

Durant ces ateliers théâtre, Léo Gobin venait avec un objet artistique dont il demandait aux élèves de s'emparer.

La démarche dans cet atelier théâtre :

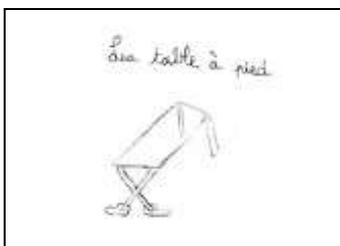
- présentation du concept de l'artiste Erwin Wurm « one minute sculpture¹¹⁵ » : devenir une sculpture pendant une minute en détournant des objets du quotidien
- associer un verbe à l'infinitif à l'idée de « l'envol » puis mettre en scène la phrase
- reconstituer des photographies d'actualité
- écrire une « partition » en quatre temps pour un camarade : quatre gestes, déplacements ou expressions que le camarade choisi devra effectuer sur un fond sonore imposé par Léo Gobin et que l'élève découvre au moment de jouer
- écrire des phrases commençant par « Cette nuit j'ai rêvé que... » et les mettre en scène.



¹¹⁵ Lien vers une vidéo expliquant le travail de l'artiste : <https://info.arte.tv/fr/one-minute-sculptures>



Créations réalisées par les élèves durant les ateliers avec Léo



Détournement d'objets

Un « temps fort » a pu permettre aux élèves de passer une journée entière à travailler sur la grande scène du théâtre. Cela a clôturé ce volet, avant leur départ en stage.



Sur la grande scène du théâtre

interlignes



Les élèves, sur la grande scène du théâtre, avec Léo, lors de la journée « temps fort »

Ce fut un moment riche et fort pendant lequel les élèves ont dépassé beaucoup de leurs préjugés et de leurs barrières. En effet, ils ont inventé une société primitive, « les hoodoos », dans une installation éphémère¹¹⁶ conçue par le groupe artistique « Les frères Chapuisat » et présente au moment de leur venue. Ils ont également réalisé des improvisations mettant en jeu leurs corps. Les garçons n'ont d'ailleurs pas hésité à se parer de perruques et à jouer sur leur féminisation alors qu'en début d'année lors de la première représentation la plupart avaient été choqués par un personnage qui se travestissait. Il semblerait que le fait d'être en immersion artistique, en huis-clos pendant sept heures, dans un lieu qui leur devenait de plus en plus familier, les ait libérés de certaines entraves, leur ait permis de s'exprimer sans tabous, et de s'ouvrir, au moins pendant ce temps-là.

Les représentations se déroulaient hors temps scolaire. Malgré les contraintes horaires (les spectacles se terminent entre 22 h et 23 h 30) et administratives fortes (les élèves n'ont pas le droit de partir seuls, un adulte responsable doit absolument venir les récupérer à la sortie), les élèves ont assisté à l'ensemble des représentations. Il n'y eut que quelques absences marginales pour des motifs justifiés.

Afin de pouvoir travailler des compétences en lien avec le référentiel, le projet fut un fil rouge annuel autour de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en ! ». En effet, à l'issue de chaque représentation, les élèves étaient amenés à en écrire une analyse critique. Il s'agissait de travailler l'analyse et l'interprétation à travers les procédés scéniques, ainsi que l'argumentation par la justification de leur choix, « j'ai aimé / pas aimé ou ce que j'ai aimé / pas aimé : pourquoi ? ».

De plus, la thématique des ateliers tournait autour de la problématique : qu'est-ce que l'art ? Afin de parfaire le projet, mais aussi de mettre en avant leur parcours, celui-ci fut également un objet de travail dans le cadre d'un autre objet d'étude : « Construction de l'information », dans lequel les élèves sont amenés à comprendre les ressorts à l'œuvre dans l'élaboration d'une information. Dès le début de l'année, la classe a été prévenue, elle était, en effet, inscrite à un concours de reportages « en mots et en images », en partenariat avec le journal *Le Monde*, organisé par Hélène Kunhmunh¹¹⁷, formatrice en lettres-histoire. Aussi, lors de chaque visite au Théâtre, les élèves devaient aiguïser leurs sens de l'observation afin de préparer le jour où ils iraient effectuer leur reportage. Ce dernier est consultable en intégralité sur le site de l'académie¹¹⁸ ; y figure également la démarche utilisée pour parvenir à ce résultat. La classe a remporté le concours et l'article a été publié sur le site du quotidien *Le Monde* (amputé toutefois d'environ 10.000 signes pour des raisons éditoriales)¹¹⁹.

Ce reportage témoigne de la dynamique qui s'est installée au fur et à mesure de l'année : les 24 élèves ont travaillé en collaboration dans un objectif commun. Parents

¹¹⁶ Lien vers l'œuvre : <http://www.nanterre-amandiers.com/2017-2018/le-village-hoodoo/>

¹¹⁷ Formation « Éduquer à l'information avec le journal *Le Monde* » : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1261>

¹¹⁸ Séquence – projet « En mots et en images » : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1365>

¹¹⁹ Lever de rideau sur le Théâtre des Amandiers, *Le Monde*, 28 mai 2018 : https://www.lemonde.fr/entre-les-lignes/article/2018/05/28/lever-de-rideau-sur-le-theatre-des-amandiers_5305836_5156314.html

comme élèves ont apprécié la découverte d'un univers inconnu. Ce projet a permis d'établir une cohésion et a participé à créer un climat de travail et de confiance. Le théâtre et le personnel du théâtre leur sont devenus familiers. Ils se sont appropriés les lieux et ont pu faire évoluer leur regard sur le Théâtre des Amandiers tout en ayant un esprit critique à son égard. Ils ont notamment noté une divergence entre le projet initial de Pierre Debauche, et la réalité d'un théâtre au public très parisien et sociologiquement marqué, présent chaque soir. Lors du bilan de fin d'année, la totalité des élèves était partante pour poursuivre l'année suivante avec comme seul bémol un allègement du nombre de sorties hors temps scolaire et un objectif plus concret pour l'atelier de création (création d'un mini-spectacle). Le projet a été reconduit mais sur l'ensemble des trois nouvelles classes de seconde à la rentrée 2018 dans le cadre d'un CREAC¹²⁰.

Audrey GARCIA
Professeure de lettres-histoire, formatrice
Lycée La Tournelle, La Garenne-Colombes
Académie de Versailles



**Les élèves, sur la grande scène du théâtre,
écrivent avec leur corps
le mot qu'ils ont élu**

¹²⁰ Aide régionale à l'éducation artistique et culturelle dans les lycées et les CFA :
<https://www.iledefrance.fr/aides-services/convention-regionale-d-education-artistique-culturelle-dite-aide-creac-aide-regionale>

« Zique à l'école » vient au lycée professionnel

Un projet musical

Une des missions du lycée professionnel auprès des élèves est de faciliter l'approche d'une culture à laquelle ils ont peu accès. C'est dans ce sens que j'ai proposé à mes élèves de première gestion administration, avec l'aide de l'atelier Canopé d'Évry et le soutien du Fonds social européen, d'approcher la culture musicale.

Les objectifs du projet « Zique à l'école » étaient d'ouvrir les élèves à une culture musicale qui leur était inconnue afin qu'ils puissent s'approprier un langage émotionnel, une nouvelle communication. Un travail sur le lexique des émotions a permis d'enrichir la langue et d'ouvrir leur univers culturel. Tous les genres musicaux n'ont pas été perçus de la même manière, mais ils ont été écoutés et les élèves se sont exprimés en argumentant leur goût.

Le travail préparatoire du projet

Le projet s'est déroulé en plusieurs phases.

Première phase

La première étape était la découverte par les élèves d'un large panel d'extraits de musique, du « métal » au « classique ». Avec mon collègue de mathématiques, Franck Peyridieu, nous avons choisi des extraits très éclectiques tels que : Avatar, groupe de métal mélodique « The eagles has landed » - Loreena McKennitt « Nights from the Alambra » musique celtique - un professeur de maths qui rappe sur Pythagore – « Amazing grace », cantique chrétien très célèbre dans le monde anglophone écrit par le pasteur anglican John Newton en 1760 - Le Boléro de Ravel. À la suite de l'écoute des morceaux proposés, les élèves écrivaient leur ressenti sur un nuage de mots collaboratif numérique projeté au vidéoprojecteur comme ci-dessous.



Cette activité était un rappel de l'année précédente au sujet de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en ! ». Les élèves s'étaient exprimés autour des thèmes de la Renaissance : peinture, sculpture et poésie.

Les ressentis étaient divers. Mais l'idée était d'accepter avec bienveillance les goûts des autres. Dans les extraits écoutés, le nuage de mots a permis de libérer la parole : J'aime, je n'aime pas, je connais, je ne connais pas, cela me fait penser à... Libérer la parole permettait ainsi d'accéder plus facilement à d'autres expériences artistiques.

La musique a été omniprésente tout au long du projet. Je choisisais des morceaux de musique classique ou plus moderne que j'installais sur l'ordinateur de la salle de classe. À la suite du projet, les élèves étaient demandeurs pour continuer le travail en musique lors des activités individuelles ou en groupes.

La découverte du slam

Deuxième phase

La seconde étape fut une expérience artistique : la découverte du slam. Deux slameurs, proposés par Canopé, Gauthier et Belkacem, sont venus en classe faire découvrir le slam aux élèves, à raison de trois séances de deux heures. L'expérience a été riche d'émotions. À chaque séance, les slameurs proposaient un thème : le voyage, le rapport à l'autre, l'engagement, etc. La première partie de la séance avait pour objectif d'échanger autour d'idées, de mots en lien avec le thème. La seconde partie de la rencontre était consacrée à l'écriture du slam. Puis la troisième, à clamer son slam devant la classe.

Les résultats ont été étonnants. Les élèves se sont permis d'écrire des choses très personnelles. Sans le travail préparatoire, cela n'aurait pas été possible. Deux élèves, Dilsa et Yassira m'ont donné leur accord pour publier dans cet article leur production (QRCode).

Aller à l'Opéra ?

Troisième phase

La troisième étape fut de les emmener voir un spectacle. Je devais choisir entre plusieurs styles de musique : jazz, classique, pop et opéra. J'ai pris la décision de choisir l'opéra. Beaucoup d'entre eux n'auront peut-être jamais l'occasion de découvrir cet art.

L'opéra choisi était un madrigal de Monteverdi « *Le combat de Tancredi et de Clorinde* » joué au Théâtre-Sénart, Scène nationale à Lieusaint en Seine-et-Marne. Le Fonds Social européen prenait en charge le spectacle ainsi que le transport en bus pour toute la classe.

Lorsque j'ai annoncé le choix du spectacle aux élèves, ils ont été interloqués, dubitatifs et certains opposés. Beaucoup pensaient que je me trompais sur mon choix, que l'opéra n'était pas pour eux, comme si cet art leur était inaccessible, voire interdit. Il a donc fallu travailler en amont. Si pour d'autres spectacles, il est intéressant de laisser découvrir les thèmes, les personnages, l'histoire dans la salle de spectacle, c'est loin d'être le cas pour un opéra, difficile d'accès pour nos élèves.

La préparation de la sortie s'est déroulée les heures précédant celle-ci, lors des séances de français.¹²¹

Il était important d'identifier l'auteur, son époque. Il a fallu amener les élèves à faire le lien avec ce qu'ils avaient déjà étudié, ce qu'ils connaissaient, c'est-à-dire la Renaissance italienne abordée en seconde.

La préparation s'est poursuivie par la connaissance de la musique baroque.

Nous avons écouté le début de « *Selva Morale e Spirituale* » par Gabriel Garrido y Ensemble Elyma.

Par cet extrait, les élèves ont découvert ce qu'était un chef d'orchestre, un chœur, les instruments utilisés, la scène, la fosse, l'importance du lieu du concert. Par ce biais, la musique baroque semblait moins inaccessible.

¹²¹ En scannant sur le QRCode en dernière page de l'article, vous trouverez la feuille de route, le diaporama présenté aux élèves ainsi que la revue écrite par les élèves afin de finaliser le projet.

Pour l'étude de l'opéra, le travail s'est déroulé par groupe. La classe fut divisée en quatre groupes pour répondre aux questions suivantes :

- Quelles différences entre le théâtre et l'opéra ?
- Quelles similitudes entre le théâtre et l'opéra ?
- Caractériser les termes suivants : air, récitatif, voix lyrique, types de voix.
- Quels sont les deux opéras de Paris ? À quelles dates furent-ils construits ? (annexe 1)

Les recherches ont été exposées à la classe, oralement, par un rapporteur par groupe.

Quatrième phase

Le travail se poursuit en entrant dans le vif de l'histoire.

Par binômes, les élèves vont essayer de comprendre l'histoire du « *Combat de Tancredi et de Clorinde* » par le truchement d'un questionnement inférent, chercher des informations implicites, bref « lire entre les lignes » :

- Que raconte cette histoire ?
- Qui sont les personnages principaux : comment agissent-ils ? Que ressentent-ils ?
- Êtes-vous surpris des événements qui se déroulent dans cette histoire ?
- Qu'auriez-vous fait dans la situation des personnages ? La situation vous semble-t-elle intéressante ?
- Avez-vous eu connaissance de ce genre de situation ?

Les élèves assistent au madrigal

En effet, l'histoire de ces deux personnages qui s'aiment d'un amour impossible soulève chez les élèves des interrogations. Ils font des liens avec ce qu'ils connaissent. L'histoire de Roméo et Juliette ne leur est pas inconnue.

Nous sommes presque prêts à assister au madrigal. Il faut encore se partager le travail d'écriture¹²².

À l'aide de ce QRCode ou de ce lien, vous avez accès aux documents préparatoires du projet, ainsi qu'aux travaux d'écriture des élèves.

https://padlet.com/laurence_mengelle/az2yr11udsop



¹²² En effet, à la suite de la représentation, les élèves vont écrire des articles déposés sur la plateforme Madmagz.

Conclusion

Pour ce projet, le travail préparatoire était essentiel. Les élèves ont été exemplaires à l'opéra. Un lien s'est créé entre les élèves et les enseignants. Ce fut un moment de partage convivial, de culture en dehors de l'établissement.

Les élèves étaient fiers d'être parvenus à suivre une œuvre d'accès difficile et à en exprimer un avis argumenté. Les articles dans le journal Madmagz ont souligné le fait qu'il a été nécessaire d'étudier l'histoire en amont. L'histoire de Tancredi et de Clorinde comprise, les élèves se sont davantage concentrés sur les décors (annexe2), les postures des personnages. Ils se sont interrogés sur l'universalité de la pièce puisque cette histoire, écrite au début du XVIIIème siècle, se déroule au XIème siècle alors que les décors et les costumes sont modernes. Les thèmes comme le racisme et la difficulté pour à certaines cultures de vivre ensemble leur paraissent plus évidents et omniprésents dans les sociétés humaines quelles qu'elles soient.

La plupart des élèves de cette classe ne retourneront sans doute pas à l'opéra, mais le souvenir qui restera est fort, celui de l'effort intellectuel pour comprendre un art difficile.

*Laurence DAVID-MENGELLE
Professeure de lettres-histoire
Lycée Paul Belmondo, Arpajon
Formatrice, Académie de Versailles*

Annexe 1 : les grands Opéras de Paris



« ...Notre classe a travaillé sur l'opéra avant d'aller voir le madrigal de Monteverdi « Le combat de Tancredi et de Clorinde (...) Nous avons parlé¹²³ de l'Opéra Garnier et de l'Opéra Bastille. L'Opéra Garnier a été créé en 1875 et l'Opéra Bastille en 1989 pour les 200 ans de la Révolution française... »

¹²³ Lu dans le diaporama des élèves sur le site https://padlet.com/laurence_mengelle/az2yr11udsop

Annexe 2 : le décor du madrigal¹²⁴ « Le combat de Tancrède et Clorinde »

« Cette histoire est courte. C'est un drame musical avec sept chanteurs et six instrumentalistes. Cette histoire se déroule pendant la première croisade (1095-1099), Le chrétien Tancrède aime la princesse musulmane Clorinde. Il va combattre contre elle lors d'une bataille, mais elle a une apparence physique de guerrier donc il ne va pas la reconnaître. Ils vont se battre et il va la tuer. Dans un dernier souffle, Clorinde pardonne à Tancrède avant d'expirer. »



« Le décor nous a surpris. On s'attendait à un décor plutôt de la Renaissance alors que c'était un décor moderne. Une boule lumineuse montait vers le haut au début de la pièce. Il y avait sept miroirs et sept chaises attribués à chacun des artistes. Sur scène, on pouvait y voir des dressings pour les personnages principaux qui se changeaient sur scène. »

¹²⁴ Écrits des élèves présentés sur le diaporama du site : https://padlet.com/laurence_mengelle/az2yr11udsop

Construire un musée imaginaire en chaque élève

Les équipes pédagogiques avec la direction du Lycée Gaspard de Prony à Asnières-sur-Seine, ont décidé de montrer les bienfaits de la pratique artistique et culturelle sur une classe pendant trois ans, de la seconde à la terminale. Au cœur du lycée le « référent culture » est précieux pour animer des projets de ce type. L'expérience proposée ici a été l'occasion de s'interroger sur ce qu'est la culture, l'éducation artistique et culturelle pour construire ce parcours culturel avec les élèves et tendre vers un musée imaginaire.

La fonction de professeur « référent culture »

La fonction de professeur référent culture a été instituée par la circulaire du 29 janvier 2010¹²⁵, avec des missions clairement définies¹²⁶. Il s'agit d'animer et de coordonner la vie culturelle de l'établissement, de faciliter la mise en place de projets culturels et de valoriser les actions d'éducation artistique et culturelle. Cette fonction ouvre le droit à une indemnité pour mission particulière (IMP). Tous les établissements du secondaire ont désormais un professeur référent culture, grâce au dynamisme de la DAAC de l'Académie de Versailles¹²⁷ et à une organisation interne efficace, le Recteur ayant souhaité optimiser le réseau des référents culture en y ajoutant un coordinateur territorial, le professeur référent culture territorial.

De plus, le Recteur, dans sa lettre du 18 mai 2018¹²⁸, souligne l'importance de cette ouverture culturelle : « l'éducation artistique et culturelle est l'un des grands domaines de la formation générale... Elle répond aux exigences des connaissances du socle commun. Elle articule étroitement l'acquisition des connaissances, les pratiques artistiques, les rencontres avec les œuvres et les professionnels... »

Comment définir la culture ?

La culture, un terme aujourd'hui tellement galvaudé par ceux qui y rajoutent un préfixe, devenant « acculture », est utilisée parfois pour mieux exclure certains. Venant du latin *cultura*, nom lui-même issu du verbe *colere* pour lequel Gaffiot indique les sens de cultiver, soigner, veiller sur (en parlant des dieux), habiter (ville), cultiver, pratiquer, entretenir, honorer (dieux), entourer de respect... *La culture* apparaît dans notre langue au XII^{ème} siècle, où, selon Littré, elle désigne dans le Berry une terre cultivée. Le dictionnaire de l'Académie nous indique qu'elle signifie ensuite au XV^{ème} siècle une « action d'honneur » puis au XVII^{ème} une « formation de l'esprit par l'éducation ». C'est ce sens que je souhaite lui donner dans cette petite contribution.

Ne comptez pas sur moi pour établir une hiérarchie dans la culture. Ni pour plonger dans les individualismes culturels comme la culture scientifique, littéraire, linguistique,

¹²⁵ Éducation artistique et culturelle : les grands axes de formation des référents culture, voir la page : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Art_culture_sport/02/5/Cahier_des_charges_Formation_referent_s_culture_nov_2011_206025.pdf

¹²⁶ Les référents culture, voir page Éduscol : <http://eduscol.education.fr/cid59216/les-referents-culture.html>

¹²⁷ Circulaire académique Éducation Artistique et Culturelle : <http://www.ac-versailles.fr/cid118017/circulaire-academique-education-artistique-culturelle-2018-2019.html>

¹²⁸ Lettre du recteur de l'académie de Versailles, 18 mai 2018 : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018.05.mai/13/6/Circulaire_academique_EAC-1er_et_2nd_degrees-2018-2019_956136.pdf

professionnelle ou d'établissement. Ni pour rentrer dans un débat mortifère entre culture française et culture d'origine que j'éclairerai par une citation de Fénelon qui disait « *chacun doit infiniment plus au genre humain, qui est la grande patrie, qu'à la patrie particulière dans laquelle il est né* ». Pour moi, tout est culture : de l'écoute de madrigaux pendant l'étude de la Renaissance ou des auteurs de la Pléiade, à la dégustation de petits déjeuners dans la géographie des goûts alimentaires, de la lecture de Céline au commentaire de Guernica. Tout fait sens, du moment que cela contribue à faire de nos lycéens des citoyens raisonnés, critiques et décrypteurs de notre République et du monde qui les entoure.

L'éducation artistique et culturelle

Les élèves doivent voir. Les supports aujourd'hui nous sont très largement facilités. Du tableau numérique interactif aux parcours virtuels des musées, en passant par l'aide des professeurs relais (présents en nombre dans les institutions culturelles) pour effectuer des sorties pédagogiques, tout contribue à familiariser l'élève avec l'objet étudié. Il est très aisé d'aller sur Éduthèque¹²⁹ et de faire voir du contenu culturel à nos élèves. Cependant, est-ce pour autant suffisant ? Non, car la découverte culturelle doit s'ancre dans les référentiels.



Capture d'écran des ressources disponibles sur le site <http://www.edutheque.fr/>.

S'il peut y avoir une culture (ou des objets culturels) en dehors de nos programmes, il est préférable de faire découvrir les photographies de Cartier Bresson dans une séquence spécifique. Faire en sorte que dans « l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts au XXème siècle » les élèves analysent des photographies de Cartier Bresson, où l'œuvre d'art n'est pas prétexte à illustration mais est un objet d'étude, là il y a un intérêt.

Enfin, il n'y a pas d'éducation artistique et culturelle sans pratique artistique. Il faut en quelque sorte que les élèves mettent la main à la pâte, se confrontent à un artiste¹³⁰. C'est par la polyphonie des dialogues, en premier lieu le dialogue professeur-élève, puis le dialogue artiste-élève, que peut aboutir un dialogue intime chez chaque lycéen.

¹²⁹ Éduthèque : <http://www.edutheque.fr/>. L'illustration est une capture d'écran des ressources disponibles sur ce site.

¹³⁰ Circulaire académique du 18 mai 2018, référence DAAC/MC/BS.

Un exemple de parcours culturel au Lycée Gaspard de Prony

Voici les étapes de notre projet pour montrer les bienfaits de la pratique artistique et culturelle sur une classe de baccalauréat « Accueil » de 22 élèves pendant trois ans, de la seconde à la terminale.

En seconde, nous avons souhaité les faire participer au Prix régional du livre. Il faut avouer qu'ils étaient bien plus motivés par le chèque cadeau de vingt euros que par la sélection qui leur a été distribuée.

La lecture fut compliquée car tous les élèves n'ont pas choisi le livre qu'ils avaient à lire. Cette absence de choix est devenue un prétexte à ne pas lire. En revanche ceux qui aimaient déjà la lecture, qui avaient l'habitude depuis le collège de se concentrer et de lire chez eux ont essayé d'entraîner les autres. La visite de la médiathèque de proximité fut sans réel succès, pas plus que la venue de l'écrivain dans la librairie partenaire. Ce monde n'était pas le leur et pour la plupart, ils n'avaient aucune envie de le découvrir. Lutter contre le manque de curiosité de nos élèves est un défi permanent.

En première : ils ont bénéficié du projet Divertimento¹³¹. Excellent dispositif qui leur a fait découvrir la musique (avec des ateliers de pratiques artistiques) et permis une visite co-construite au musée Georges Pompidou. Le groupe classe était consolidé



Classe d'accueil participant au projet Divertimento, lors du concert donné par Mme Zahia Ziouani à Stains

En terminale : il n'y a eu aucun problème pour la participation de *Lycéens au cinéma* (dispositif permettant aux élèves de découvrir trois films, sélectionnés par les professeurs parmi une présélection nationale, en partenariat avec un cinéma de

¹³¹ À la découverte de l'orchestre symphonique, Académie de Créteil, décrochage scolaire programmation 2014-2020 :

<http://servicefesi.forpro-creteil.org/files/documents/Fiche%20projet%20Orchestre%20Divertimento.pdf>

Créé en 1997 par Zahia ZIOUANI, chef d'orchestre et directrice musicale, l'Orchestre Symphonique Divertimento est aujourd'hui un grand ensemble symphonique de professionnels, réunissant 70 musiciens issus de la Seine-Saint-Denis, Paris et la Région Ile-de-France. Depuis 2011, il est en résidence à l'Espace Paul Eluard de la ville de Stains. Son activité est plus précisément ancrée en Seine-Saint-Denis et en Région Ile-de-France. Cet ensemble symphonique d'excellence produit en moyenne quarante concerts par an et participe à des projets artistiques innovants.

proximité). Il a fallu certes de l'énergie pour tenir (l'éducation artistique et culturelle est une affaire d'équipe réunie dans un projet). Dans une équipe éducative stable sur la durée, les professeurs se relayaient pour accompagner les élèves en sortie, prenaient du temps dans chaque matière pour travailler sur le projet en cours. Les collègues se sont emparés des projets, abordant la lumière en sciences (dans une séance décrochée) pour expliciter le cinéma, faisant un schéma de l'organisation de l'accueil dans une librairie en arts appliqués et en pôle quatre¹³², lire une commande de livres en éco-droit.

Bilan : ces projets successifs ont soudé l'équipe éducative et la classe, permettant à chaque élève de trouver un sens à son apprentissage. Certains élèves ont même pu faire leur stage dans certaines structures culturelles comme au musée Georges Pompidou. Sur ces trois ans, les élèves ont donc lu, écouté, commenté et visionné des œuvres, échangé avec un écrivain et des musiciens. La culture est facteur de réussite pour nos élèves, 82% de réussite au baccalauréat...

Pour conclure

La culture n'est pas là pour imposer une esthétique, pour dire à nos élèves ce qui est beau ou laid, là où est le style et où il ne serait pas. Il ne s'agit pas non plus de faire du relativisme culturel où tout se vaudrait. Seul le passage du temps fait émerger des œuvres.

Par l'éducation artistique et culturelle, construite dans l'établissement avec la direction et le professeur référent culture, dans un projet renseigné sur l'application Adage, on donne à nos élèves les moyens de constituer leur propre musée imaginaire.

Malraux, dans une conférence sur la culture artistique disait :

« Le vrai problème n'est pas celui de la transmission des cultures dans leur spécificité, mais de savoir comment la qualité d'humanisme que portait chaque culture est arrivée jusqu'à nous, et ce qu'elle est devenue pour nous¹³³. »

Javier GARCIA
Professeur lettres-histoire-géographie
Référént culture territorial
Lycée Gaspard De Prony, Asnières
Académie de Versailles.

¹³² Le pôle 4 correspond à la « gestion administrative des projets » dans le référentiel des professeurs de GA (gestion administration).

¹³³ MALRAUX André, « *Écrits sur l'art* », Paris, La Pléiade, édition de 2004, page 1204.

L'illustration est une photo de notre classe participant au projet Divertimento, prise lors du concert donné par Mme Zahia ZIOUANI à Stains.

Chiche ! on saute des lignes et on lit Maupassant

« **Le droit de sauter des pages** »

Daniel Pennac, *Comme un roman*, 1992

« **Soyez bref car les discours qui ne finissent pas ne plaisent pas** »

Miguel de Cervantès, 1547 – 1616

Des auteurs et des œuvres nous accompagnent durant toute notre carrière ; depuis mes premiers élèves de CAP en trois ans et les classes de BEP, Guy de Maupassant a toujours été présent dans mes choix de supports... Ce qui « passait » très bien, plus de quarante ans en arrière, auprès d'élèves de CAP mécanique agricole au cœur du pays de Caux devint, au fil des années dans l'académie de Versailles, plus difficile...

Faut-il pour autant renoncer à ces textes ? Adapter, élaguer, simplifier pour ne garder que la substantifique moelle ? L'abrègement est-il une solution ? N'est-ce pas ce que nous faisons déjà avec la lecture suivie en « découpant » l'œuvre en « extraits choisis » afin de pouvoir « lire » *Germinal* ou *Bel Ami* en quelques heures...

Pour faire découvrir à nos élèves des œuvres littéraires, beaucoup d'entre nous utilisent des adaptations cinématographiques, des bandes dessinées. Il existe dans les catalogues d'éditeurs d'ouvrages de français langue étrangère des « versions courtes » de romans de Jules Verne, d'Alexandre Dumas ou de Victor Hugo.

Quelques années en arrière, nous avons « abrégé » une nouvelle de Théophile Gautier, *Arria Marcella*, et nous avons rapporté cette expérience sur le site Lettres-histoire de notre académie¹³⁴, il s'agissait de rendre accessible à des élèves de CAP un texte qui comportait des passages rébarbatifs.

Nous vous proposons dans les pages suivantes *Mon oncle Jules*, un conte de Guy de Maupassant publié en 1883. Ce conte permet d'aborder les questions, toujours actuelles, de l'argent dans les relations et les notions de solidarité et de générosité.

Pour réaliser cette version « courte », nous avons suivi la démarche utilisée avec la nouvelle de Gautier. En partant du texte intégral, les passages jugés « inutiles¹³⁵ » sont supprimés, la trame narrative et l'aspect lecture intégrale étant conservés. L'insertion de documents iconographiques permet des élargissements culturels. Le texte intégral comporte 2619 mots, la version « courte » proposée ici en compte 1882, soit une réduction de 28%. Ce support a été prévu pour des classes de CAP, les thèmes contenus s'inscrivent dans les problématiques et les pratiques de lecture des programmes.

À chaque utilisation, hier et... avant-hier, ce conte a toujours fait réagir les élèves... Peut-être pourrons-nous lire dans un prochain numéro de notre revue des relations de travaux pédagogiques à partir de ce support...

¹³⁴ Voir la totalité de l'article, séquence « Récits de voyages et catastrophes naturelles » : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article560>

¹³⁵ Un exemple de lignes jugées « inutiles », à moins de souhaiter entamer une digression sur le Brexit : « Jersey est l'idéal du voyage pour les gens pauvres. Ce n'est pas loin ; on passe la mer dans un paquebot et on est en terre étrangère, cet îlot appartenant aux Anglais. Donc, un Français, avec deux heures de navigation, peut s'offrir la vue d'un peuple voisin chez lui et étudier les mœurs, déplorables d'ailleurs, de cette île couverte par le pavillon britannique, comme disent les gens qui parlent avec simplicité. » Dans *Mon oncle Jules*, Maupassant.

Mon oncle Jules (1883)

Un vieux pauvre, à barbe blanche, nous demanda l'aumône. Mon camarade Joseph Davranche lui donna cent sous. Je fus surpris. Il me dit :
« Ce misérable m'a rappelé une histoire que je vais te dire et dont le souvenir me poursuit sans cesse. La voici :

Ma famille, originaire du Havre, n'était pas riche. On s'en tirait, voilà tout. Le père travaillait, rentrait tard du bureau et ne gagnait pas grand-chose. J'avais deux sœurs.

Ma mère souffrait beaucoup de la gêne où nous vivions. On économisait sur tout ; on n'acceptait jamais un dîner, pour n'avoir pas à le rendre ; on achetait les provisions au rabais, les fonds de boutique. Mes sœurs faisaient leurs robes elles-mêmes... On me faisait des scènes abominables pour les boutons perdus et les pantalons déchirés.

Mais chaque dimanche nous allions faire notre tour de jetée en grande tenue. Mon père, en redingote, en grand chapeau, en gants, offrait le bras à ma mère, pavoisée comme un navire un jour de fête. On se mettait en route avec cérémonie. Mes sœurs marchaient devant, en se donnant le bras. Elles étaient en âge de mariage, et on en faisait montre en ville. Je me rappelle l'air pompeux de mes pauvres parents dans ces promenades du dimanche, la rigidité de leurs traits, la sévérité de leur allure. Ils avançaient d'un pas grave, le corps droit, les jambes raides, comme si une affaire d'une importance extrême eût dépendu de leur tenue.



Claude Monet (1840–1926) *Terrasse à Sainte-Adresse*¹³⁶, 1867 (Source : Wikipédia)

Et chaque dimanche, en voyant entrer les grands navires qui revenaient de pays inconnus et lointains, mon père prononçait invariablement les mêmes paroles :
« Hein ! Si Jules était là-dedans, quelle surprise ! »

Mon oncle Jules, le frère de mon père, était le seul espoir de la famille, après en avoir été la terreur. J'avais entendu parler, depuis mon enfance, de tous les détails

¹³⁶ Sainte-Adresse : station balnéaire faisant partie de l'agglomération havraise.

de son existence jusqu'au jour de son départ pour l'Amérique. Il avait eu, paraît-il, une mauvaise conduite, c'est-à-dire qu'il avait mangé quelque argent, ce qui est le plus grand des crimes pour les familles pauvres. Chez les riches, un homme qui s'amuse fait des bêtises. Chez les nécessiteux, un garçon qui force les parents à écorner le capital devient un mauvais sujet, un gueux, un drôle !

Et cette distinction est juste, bien que le fait soit le même, car les conséquences seules déterminent la gravité de l'acte.

L'oncle Jules avait notablement diminué l'héritage sur lequel comptait mon père ; après avoir d'ailleurs mangé sa part jusqu'au dernier sou. On l'avait alors embarqué pour l'Amérique, sur un navire marchand allant du Havre à New York.

Une fois là-bas, mon oncle Jules s'établit marchand de je ne sais quoi, et il écrivit bientôt qu'il gagnait un peu d'argent et qu'il espérait pouvoir dédommager mon père du tort qu'il lui avait fait. Cette lettre causa dans la famille une émotion profonde. Jules, qui ne valait pas, comme on dit, les quatre fers d'un chien, devint tout à coup un honnête homme, un garçon de cœur, un vrai Davranche, intègre comme tous les Davranche.

Un capitaine nous apprit en outre qu'il avait loué une grande boutique et qu'il faisait un commerce important.

Une seconde lettre, deux ans plus tard, disait : « Mon cher Philippe, je t'écris pour que tu ne t'inquiètes pas de ma santé, qui est bonne. Les affaires aussi vont bien. Je pars demain pour un long voyage dans l'Amérique du Sud. Je serai peut-être plusieurs années sans te donner de mes nouvelles. Si je ne t'écris pas, ne sois pas inquiet. Je reviendrai au Havre une fois fortune faite. J'espère que ce ne sera pas trop long, et nous vivrons heureux ensemble... »

Cette lettre était devenue l'évangile de la famille. On la lisait à tout propos, on la montrait à tout le monde.

Pendant dix ans, en effet, l'oncle Jules ne donna plus de nouvelles ; mais l'espoir de mon père grandissait à mesure que le temps marchait ; et ma mère disait souvent :

« Quand ce bon Jules sera là, notre situation changera. En voilà un qui a su se tirer d'affaire ! »

Et chaque dimanche, en regardant venir de l'horizon les gros vapeurs noirs vomissant sur le ciel des serpents de fumée, mon père répétait sa phrase éternelle :

« Hein ! Si Jules était là-dedans, quelle surprise ! »

Et on s'attendait presque à le voir agiter un mouchoir, et crier :

« Ohé ! Philippe. »

On avait échafaudé mille projets sur ce retour assuré ; on devait même acheter, avec l'argent de l'oncle, une petite maison de campagne. L'aînée de mes sœurs avait alors vingt-huit ans ; l'autre vingt-six. Elles ne se mariaient pas, et c'était là un gros chagrin pour tout le monde.

Un prétendant enfin se présenta pour la seconde. Un employé pas riche, mais honorable. J'ai toujours eu la conviction que la lettre de l'oncle Jules, montrée un soir, avait terminé les hésitations et emporté la résolution du jeune homme.

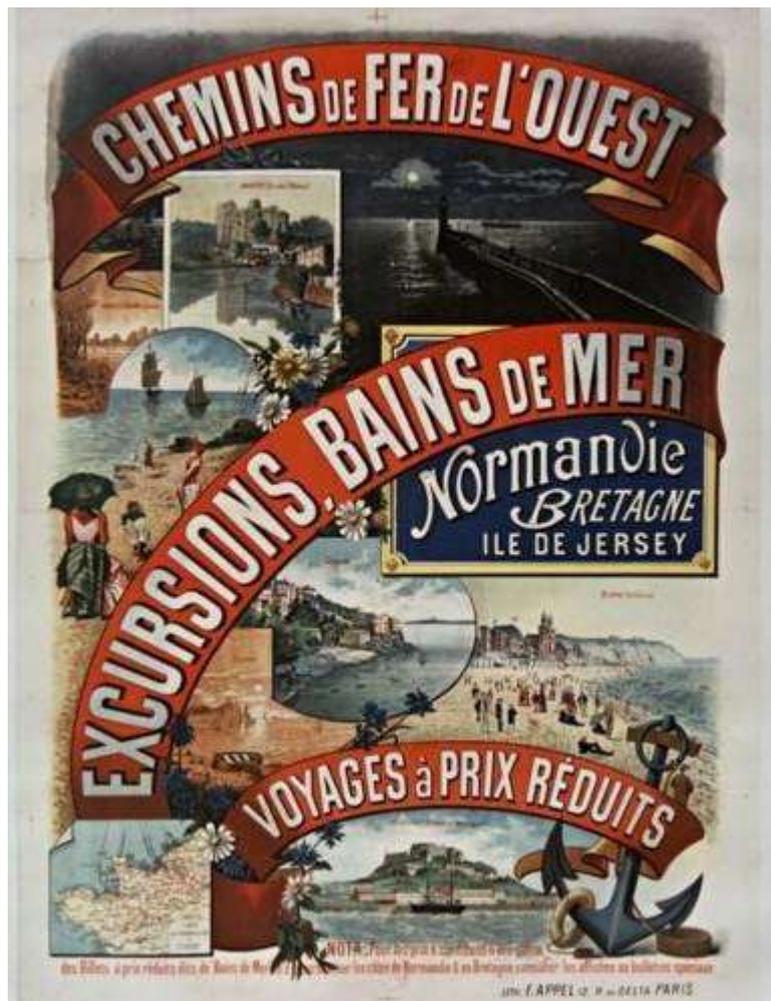
On l'accepta avec empressement, et il fut décidé qu'après le mariage toute la famille ferait ensemble un petit voyage à Jersey¹³⁷.

Jersey est l'idéal du voyage pour les gens pauvres. Ce n'est pas loin ; on passe la mer dans un paquebot et on est en terre étrangère, cet îlot appartenant aux Anglais. [...]

On partit enfin. Je vois cela comme si c'était d'hier : le vapeur chauffant contre le quai de Granville ; mon père surveillant l'embarquement de nos trois colis ; ma mère ayant pris le bras de ma sœur non mariée, qui semblait perdue depuis le départ de l'autre, comme un poulet resté seul de sa couvée ; et, derrière nous, les nouveaux époux qui restaient toujours en arrière, ce qui me faisait souvent tourner la tête.

Le navire, quittant la jetée, s'éloigna sur une mer plate comme une table de marbre vert. Nous regardions les côtes s'enfuir, heureux et fiers comme tous ceux qui voyagent peu.

¹³⁷ Jersey, la plus grande des îles Anglo-Normandes, se trouve à environ 25 km des côtes françaises.



Affiche des Chemins de Fer de l'Ouest¹³⁸, 1890

Tout à coup, mon père avisa deux dames élégantes à qui deux messieurs offraient des huîtres. Un vieux matelot déguenillé ouvrait d'un coup de couteau les coquilles et les passait aux messieurs, qui les tendaient ensuite aux dames. Elles mangeaient d'une manière délicate, en tenant l'écaille sur un mouchoir fin et en avançant la bouche pour ne point tacher leurs robes. Puis elles buvaient l'eau d'un petit mouvement rapide et jetaient la coquille à la mer.

Mon père fut séduit par cet acte distingué de manger des huîtres sur un navire en marche. Il trouva cela bon genre, raffiné, supérieur, et il s'approcha de ma mère et de mes sœurs en demandant :

« Voulez-vous que je vous offre quelques huîtres ? »

Ma mère hésitait, à cause de la dépense ; mais mes deux sœurs acceptèrent tout de suite. Ma mère dit, d'un ton contrarié :

« J'ai peur de me faire mal à l'estomac. Offre ça aux enfants seulement, mais pas trop, tu les rendrais malades. »

Puis, se tournant vers moi, elle ajouta :

« Quant à Joseph, il n'en a pas besoin ; il ne faut point gâter les garçons. »

¹³⁸ Affiche des chemins de fer de l'ouest. Source : <https://gallica.bnf.fr> Bibliothèque nationale de France.



Affiche de Leonetto CAPIELLO,
*La caisse Simon, huîtres exquises, (1875-1942)*¹³⁹

Je restai donc à côté de ma mère, trouvant injuste cette distinction. Je suivais de l'œil mon père, qui conduisait pompeusement ses deux filles et son gendre vers le vieux matelot déguenillé.

Tout à coup mon père me parut inquiet ; il s'éloigna de quelques pas, regarda fixement sa famille pressée autour de l'écailleur, et, brusquement, il vint vers nous. Il me sembla fort pâle, avec des yeux singuliers. Il dit, à mi-voix, à ma mère :

« C'est extraordinaire comme cet homme qui ouvre les huîtres ressemble à Jules. »

Ma mère, interdite, demanda :

« Quel Jules ?... »

Mon père reprit :

« Mais... mon frère... Si je ne le savais pas en bonne position, en Amérique, je croirais que c'est lui. »

Ma mère effarée balbutia :

« Tu es fou ! Du moment que tu sais bien que ce n'est pas lui, pourquoi dire ces bêtises-là ?

— Va donc le voir, Clarisse ; j'aime mieux que tu t'en assures toi-même, de tes propres yeux. »

Elle se leva et alla rejoindre ses filles. Moi aussi, je regardais l'homme. Il était vieux, sale, tout ridé, et ne détournait pas le regard de sa besogne.

Ma mère revint. Je m'aperçus qu'elle tremblait. Elle prononça très vite :

« Je crois que c'est lui. Va donc demander des renseignements au capitaine. Surtout sois prudent, pour que ce garnement ne nous retombe pas sur les bras, maintenant ! »

Mon père s'éloigna, mais je le suivis. Je me sentais étrangement ému.

Le capitaine se promenait sur la passerelle, mon père l'aborda avec cérémonie, en l'interrogeant sur son métier. Puis on parla du bâtiment qui nous portait, puis on en vint à l'équipage. Mon père, enfin, d'une voix troublée :

« Vous avez là un vieil écailleur d'huîtres qui paraît bien intéressant. Savez-vous quelques détails sur ce bonhomme ? »

Le capitaine, que cette conversation finissait par irriter, répondit sèchement :

¹³⁹ Source : <https://gallica.bnf.fr> Bibliothèque nationale de France.

« C'est un vieux vagabond français que j'ai trouvé en Amérique l'an dernier, et que j'ai rapatrié. Il a, paraît-il, des parents au Havre, mais il ne veut pas retourner près d'eux, parce qu'il leur doit de l'argent. Il s'appelle Jules... Jules Darmanche ou Darvanche, quelque chose comme ça, enfin. Il paraît qu'il a été riche un moment là-bas, mais vous voyez où il en est réduit maintenant. »

Mon père, qui devenait livide, articula, la gorge serrée, les yeux hagards :

« Ah ! Ah ! Très bien..., fort bien... Cela ne m'étonne pas... Je vous remercie beaucoup, capitaine. »

Et il s'en alla, tandis que le marin le regardait s'éloigner avec stupeur.

Il revint auprès de ma mère, tellement décomposé qu'elle lui dit :

« Assieds-toi ; on va s'apercevoir de quelque chose. »

Il tomba sur le banc en bégayant :

« C'est lui, c'est bien lui ! »

Puis il demanda :

« Qu'allons-nous faire ?... »

Elle répondit vivement :

« Il faut éloigner les enfants. Puisque Joseph sait tout, il va aller les chercher. Il faut prendre garde surtout que notre gendre ne se doute de rien. »

Mon père paraissait atterré. Il murmura :

« Quelle catastrophe ! »

Ma mère ajouta, devenue tout à coup furieuse :

« Je me suis toujours doutée que ce voleur ne ferait rien, et qu'il nous retomberait sur le dos ! Comme si on pouvait attendre quelque chose d'un Davranche !... »

Et mon père se passa la main sur le front, comme il faisait sous les reproches de sa femme.

Elle ajouta :

« Donne de l'argent à Joseph pour qu'il aille payer ces huîtres, à présent. Il ne manquerait plus que d'être reconnu par ce mendiant. Cela ferait un joli effet sur le navire. Allons-nous-en à l'autre bout, et fais en sorte que cet homme n'approche pas de nous ! »

Elle se leva, et ils s'éloignèrent après m'avoir remis une pièce de cent sous. Mes sœurs, surprises, attendaient leur père. J'affirmai que maman s'était trouvée un peu gênée par la mer, et je demandai à l'ouvreur d'huîtres :

« Combien est-ce que nous vous devons, Monsieur ? »

J'avais envie de dire : mon oncle.

Il répondit :

« Deux francs cinquante. »

Je tendis mes cent sous et il me rendit la monnaie.

Je regardais sa main, une pauvre main de matelot toute plissée, et je regardais son visage, un vieux misérable visage, triste, accablé, en me disant :

« C'est mon oncle, le frère de papa, mon oncle ! »

Je lui laissai dix sous de pourboire. Il me remercia :

« Dieu vous bénisse, mon jeune monsieur ! »

Avec l'accent d'un pauvre qui reçoit l'aumône. Je pensai qu'il avait dû mendier, là-bas !

Mes sœurs me contemplaient, stupéfaites de ma générosité.

Quand je remis les deux francs à mon père, ma mère, surprise, demanda :

« Il y en avait pour trois francs ?... Ce n'est pas possible. »

Je déclarai d'une voix ferme :

« J'ai donné dix sous de pourboire. »

Ma mère eut un sursaut et me regarda dans les yeux :

« Tu es fou ! Donner dix sous à cet homme, à ce gueux !... »

Elle s'arrêta sous un regard de mon père, qui désignait son gendre.

Puis on se tut.

Devant nous, à l'horizon, une ombre violette semblait sortir de la mer. C'était Jersey.



Carte postale ancienne¹⁴⁰ : Jersey, St-Hélier. Arrivée du bateau de Granville

Lorsqu'on approcha des jetées, un désir violent me vint au cœur de voir encore une fois mon oncle Jules, de m'approcher, de lui dire quelque chose de consolant, de tendre.

Mais, comme personne ne mangeait plus d'huîtres, il avait disparu, descendu sans doute au fond de la cale infecte où logeait ce misérable.

Et nous sommes revenus par le bateau de Saint-Malo, pour ne pas le rencontrer. Ma mère était dévorée d'inquiétude.

Je n'ai jamais revu le frère de mon père !

Guy de Maupassant

Paru le 7 août 1883 dans le journal Le Gaulois

Pistes pédagogiques pour « Mon oncle Jules »

Cette version « courte » n'est pas segmentée, selon les années ou les niveaux de classe, le conte est articulé autour de deux parties : Le Havre, puis le voyage à Jersey.

Lorsqu'il s'avère que l'écailleur et l'oncle Jules sont la même personne, la consigne d'écriture « Et si c'était un stratagème de l'oncle Jules ? » a toujours donné de bons résultats (imaginer la vie, la fortune de Jules en Amérique sous la forme d'une lettre à Joseph, et à Joseph seulement)...

Autre nouvelle « abrégée » de Théophile Gautier : « Arria Marcella ».

Concernant l'adaptation et l'abrègement de textes « classiques » illustrés, le lecteur pourra consulter la séquence publiée sur le site Lettres-histoire de l'académie de Versailles qui contient deux versions d'une même nouvelle de Théophile Gautier : *Arria Marcella*, en 3350 mots et 5050 mots.

<https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article560>

Pierre BRUNET

Professeur honoraire lettres-histoire, formateur
Académie de Versailles

¹⁴⁰ Source : <https://www.delcampe.net>

Quelle lectrice, quel lecteur je suis...?

Dans ce numéro consacré à la culture il nous a semblé intéressant de nous interroger sur les postures de lecteurs des professeurs.

Nous avons donc sollicité des collègues de lettres-histoire mais aussi un professeur de lycée, un professeur documentaliste et quelques enseignants de domaines disciplinaires différents du nôtre en leur demandant de répondre à la question : « Quel lecteur, quelle lectrice je suis ? »

Voici quelques-uns de leurs témoignages :

Suzanne B., géographe, professeure honoraire de lettres-histoire, formatrice

Enfant, à la maison, les livres étaient rares. Pour faire les devoirs j'allais chercher le dictionnaire Larousse chez des amis. Ainsi, pour moi, le livre est devenu une sorte d'objet précieux. Lors de mes études, puis pour mon métier de professeur j'ai beaucoup lu. Maintenant je lis des ouvrages selon des centres d'intérêt très variés, des livres qui m'ont été conseillés, offerts comme « *Le restaurant de l'amour retrouvé* » de Ogawa Ito, livre que j'ai dévoré. J'aime les romans historiques, les biographies sur un auteur, un personnage illustre, un peintre. Je lis peu de polars même si je viens de commencer « *Nymphéas noirs* » de Michel Bussi, polar d'un géographe. J'ai toujours plusieurs livres en cours, selon les moments j'ouvre l'un ou l'autre. Je les termine ou je picore certains passages ou carrément je les abandonne. J'aime toujours avoir un livre sous la main et j'aime la présence des livres. Ils sont rassurants. Avec eux je sais que je peux toujours passer un bon moment. Ma lecture plaisir, c'est la lecture d'un livre papier où je peux tourner les pages, revenir en arrière, les marquer et les corner lorsque je pose le livre. Je lis rarement des bandes dessinées, je me suis toujours demandé pourquoi, car j'aime regarder les dessins. Mon temps de lecture plaisir est très variable, il dépend des saisons, des vacances et des activités quotidiennes. Mais les écrans, de plus en plus présents, grignotent ces pauses de lecture plaisir car pour moi la lecture sur écran est plus une lecture de travail ou de recherche d'information.

Coralie E., historienne, professeure de lettres-histoire, en sections tertiaires

Je distingue deux moments dans l'année : de septembre à mai et de juin à août. Durant la première période, je lis et relis des ouvrages, des revues pour les élèves. Ainsi, je choisis mes lectures en fonction des programmes et du niveau des élèves. Cela me permet de réaliser de nouvelles séquences et d'enrichir mes connaissances en histoire, en géographie, en français mais aussi en pédagogie (*Les Cahiers Pédagogiques*).

Durant la seconde période, je me laisse guider par mes envies, par des conseils de proches et je lis uniquement pour mon plaisir ; je m'oriente souvent vers des livres qui ont reçu un prix littéraire ou vers mes auteurs favoris comme Éric-Emmanuel Schmitt. Je découvre également avec mes enfants la littérature jeunesse tout au long de l'année ; certains auteurs comme Mario Ramos ou Pierre Bertrand (tous deux édités à *L'école des Loisirs*) sont devenus des incontournables.

Il m'arrive de mêler les deux périodes. À la fin de chaque séquence, j'accompagne mes élèves au CDI pour qu'ils découvrent les livres en lien avec l'objet d'étude étudié et j'en profite parfois pour raconter mes lectures de l'été ou pour commenter des œuvres, ce qui leur montre que, même le professeur de français, n'aime pas tout lire.

Françoise B., littéraire, professeur honoraire de lettres-histoire, formatrice

Enfant, j'ai dévoré la collection « Idéal bibliothèque » *Le rêve de Caroline*, *Le voleur de lumière*, *Le journal vert de Silette* (qui m'a incitée à écrire un journal jusqu'à l'âge adulte) mais aussi les plus célèbres « *Les quatre filles du docteur March* » ou « *Treize à la douzaine* » qui m'emmenaient dans un autre univers et me procuraient la compagnie que, fille unique, je n'avais pas. Lycéenne puis étudiante, j'ai lu avec sérieux et pour l'étude, mais avec plaisir les classiques, romans, poésie, théâtre avec passion parfois, « *Les Pensées* » de Pascal, Montaigne, les recueils au programme à la faculté. Devenue enseignante en LP mes lectures se sont infléchies et j'ai lu « pour en faire quelque chose avec les élèves », toujours des classiques : « *Manon Lescaut* », « *Les Liaisons dangereuses* », « *L'Étranger* » et même « *Le mythe de Sisyphe* », et bien sûr les romans de l'incontournable Maupassant, des recueils de poésie (Hugo, Prévert, Éluard, Baudelaire) un peu moins de théâtre, « *Les Jeux de l'amour et du hasard* », « *Le Mariage de Figaro* ». J'ai découvert la littérature contemporaine « reconnue », Le Clezio, ou moins « reconnue », Pennac, Agota Kristof, Ismaïl Kadaré, Daeninckx. En préparant aux concours j'ai lu d'autres classiques Philippe Jaccottet en poésie, « *Les Lettres portugaises* » et surtout, pour les professeurs des écoles, redécouvert la littérature de jeunesse contemporaine, en particulier les albums. Je lisais pour mon plaisir des romans policiers. Devenue retraitée, j'ai des lectures moins « avouables », des policiers toujours (anglais, nordiques, historiques), des romans populaires provinciaux connus, Claude Michelet, Christian Signol, voire grand public, Françoise Bourdon. Je ne lis plus que pour le plaisir, l'évasion parfois quand même plus sérieusement, un Laurent Gaudé, un Modiano ou un prix Goncourt des lycéens « *Petit pays* » de Gaël Faye. Je n'ai pas lu de BD enfant, adulte j'ai pris du plaisir en même temps que mes enfants avec quelques BD de jeunesse, pas de BD adulte.

Françoise G., littéraire, professeure de lettres-histoire, inspectrice honoraire

J'ai toujours lu – peut-être avant même d'avoir su lire, sur les genoux de ma mère... – beaucoup, tout le temps, partout... Aujourd'hui encore, j'ai une pile de livres sur ma table de nuit (en fait, au pied de mon lit !), des journaux, des revues, et même des pubs ! Je lis partout, au lit le matin ou la nuit, devant la télé dans la journée, dans le métro, le train. Mais je lis aussi le soir, pour m'endormir... Et quand je n'ai pas le temps de lire, je suis en manque, comme quand je n'ai plus de chocolat ! Je lis des livres papier, je lis du numérique, *Le Monde* sur mon smartphone un peu partout... Je lis de gros ouvrages de sociologie ou de politique, je lis de la fiction, de petits romans contemporains que je glisse dans une poche ou des polars cubains ou sud-africains. En vacances, quand je ne bouge pas trop, j'emporte des « romans sérieux » comme dit Françoise B., que je n'ai pas eu la disponibilité d'esprit de lire. Je lis pour m'informer, m'instruire, comprendre, je lis pour me divertir, m'évader, vivre par procuration, je lis pour rire. Je lis pour partager. Aujourd'hui avec mes filles, mes amis. Jadis j'ai lu pour mes élèves à qui j'ai tenté de communiquer mes passions, mes enthousiasmes. J'ai lu aussi pour les professeurs quand j'étais inspectrice, pour à peu près les mêmes raisons... En fait, pour moi, lire ça vient juste après manger, boire, aimer...

Pierrette P., littéraire, professeure honoraire de français en lycée, formatrice

J'ai longtemps lu - surtout pour les autres, mes élèves, mes étudiants, mes stagiaires, mes enfants - ce qui était au programme, ou qui pouvait correspondre à leurs besoins et leurs centres d'intérêt ou dans le cadre d'une étude particulière choisie ou qui m'avait été demandée, en prenant des notes...

Maintenant j'aime relire les « classiques », des textes courts autant que des œuvres complètes pour le plaisir de m'en nourrir encore. Je les découvre différents du souvenir que j'en avais gardé à l'époque en lisant pour les autres, je discute avec eux en marge au crayon ou je note (encore !) ce qu'ils m'inspirent.

J'aime particulièrement lire ce dont me parlent mes petits-enfants ou d'autres jeunes que je rencontre pour comprendre ce qu'ils aiment : souvent ce qu'ils ont choisi eux-mêmes ou ce qu'ils aiment moins (en général, ce qui leur est imposé). Le livre de Pennac *Comme un roman* reste d'actualité à ce sujet...

Je regarde ou écoute des émissions littéraires telles qu'autrefois *Apostrophes* puis *La Grande librairie* ou des présentations et études au hasard de ce qui passe sur les

ondes et je lis les ouvrages dont les analyses présentées ont retenu mon attention et m'enthousiasment particulièrement.

Je lis aussi ce qui est préconisé pour aujourd'hui et pour demain, des exemples de projets, ce qui marche bien ou moins bien, j'essaie alors d'imaginer des leviers possibles pour motiver les jeunes, notamment dans leurs lectures. Lire est toujours une source de bonheur pour moi. J'aimerais encore contribuer à développer le goût de lire...

Stéphane P., historien, professeur de lettres-histoire dans les sections industrielles du bâtiment (topographie, métallerie, chaudronnerie)

Je suis un lecteur... tardif. La lecture a longtemps été une nécessité contraignante plus qu'un plaisir. Historien de formation, c'est avant tout la passion pour cette discipline qui m'a guidé vers les livres puis la lecture. Je ne pense pas que cela puisse influencer mon comportement de lecteur. Cependant, dans le choix des œuvres intégrales étudiées en classe cela peut avoir un impact certain. J'étudie assez souvent des œuvres en lien avec des questions de société ou ayant trait à l'Histoire (« 1984 » de Orwell ou bien encore « *Le Dernier jour d'un condamné* » de Victor Hugo)

J'ai aimé posséder des livres sans forcément avoir pu les parcourir entièrement, simplement pour me dire qu'ils étaient là et que je pouvais y avoir accès. C'est en devenant moi-même écrivain, à l'occasion de mes études en master que j'ai réellement compris l'acte d'écriture ; je suis devenu lecteur et non plus liseur. La lecture, c'est avant tout n'importe quand. Ce sont les grands classiques de la littérature, de l'historiographie mais aussi des livres qui abordent des thématiques de société, j'aime les débats d'idées. Il est difficile dans notre métier de cloisonner une lecture plaisir d'une lecture plus professionnelle. Un bon livre, c'est avant tout celui sur lequel on s'arrête. Posé entre deux pages, la tête pensante, le livre nous frappe, nous ouvre notre esprit et transforme notre vision du monde.

Sabine M., sciences du langage, professeure de lettres-histoire, sections industrielles (chaudronnerie industrielle et électrotechnique)

Depuis que je suis professeure, je n'ai jamais autant lu. Et j'ai pourtant le sentiment de manquer de temps pour lire.

Je lis pour préparer mes cours : de la littérature, des ouvrages de pédagogie, de didactique... Mais jamais sans un crayon et du papier à portée de main. C'est une lecture distanciée et critique. Qui est plaisante, mais qui obéit à un objectif, à des attentes. Elle est exigeante et réclame de l'attention.

Par pur plaisir, j'aime lire des romans, des romans autobiographiques, des bandes dessinées et même des mangas, sans distanciation. Dans les transports, en salle des professeurs, le soir... presque partout où je peux m'isoler pour pénétrer dans cette bulle d'ailleurs. C'est une activité intime, solitaire et jubilatoire. Elle obéit à des envies éclectiques, parfois inattendues. Il m'arrive de relire certains livres que j'ai aimés. Je confesse un goût particulier pour la science-fiction et la vulgarisation scientifique. J'adore butiner dans les pages au hasard. Il m'arrive de choisir un livre pour sa première page, ou la dernière. J'avoue lire souvent la dernière page avant la fin.

Il arrive que mes « lectures-plaisir » fassent irruption dans mes cours. Car si la lecture est une activité solitaire, elle invite aussi au partage.

J'aime lire à haute voix pour mes élèves, c'est un moment particulier de connivence.

Florence G., sciences du langage, professeure de lettres-histoire, formatrice

Élève, je n'aimais pas lire, c'était une véritable contrainte à laquelle je m'astreignais pourtant – car j'étais très scolaire – mais sans réel plaisir. J'ai néanmoins gardé en mémoire des textes qui m'ont marquée et probablement construite, je pense notamment à l'article « *Torture* » ou « *Fanatisme* » de Voltaire, des textes comme « *De l'institution des enfants* » dans « *Les Essais* » de Montaigne, « *De l'esprit des lois* », « *Manon Lescaut* » ou beaucoup plus proche de nous, « *Fahrenheit 451* ».

Le plaisir de la lecture est venu plus tard, pendant mes études supérieures, sans que je sache pourquoi ; j'ai redécouvert certaines œuvres, comme « *Le dernier jour d'un Condamné* » ou « *les Fleurs du Mal* ». Enseignante, je suis devenue une lectrice aussi par nécessité, j'ai lu ou relu beaucoup d'œuvres que je jugeais « pédagogiquement utiles ». En fait, je n'ai jamais pu lire quoi que ce soit (ni aller au

théâtre d'ailleurs) sans me demander ce que je pourrais en faire avec mes élèves... Quelques années plus tard, la participation aux jurys de concours de recrutement de professeurs a marqué un tournant dans mon parcours de lectrice. La littérature contemporaine y étant très présente, j'ai découvert de nombreux auteurs, Annie Ernaux, Wajdi Mouawad, Philippe Claudel, Emmanuel Carrère, Maylis de Kerangal, Ivan Jablonka, mais aussi Yasmina Khadra, Leïla Slimani ou Carole Zalberg... Je suis devenue ce qu'on pourrait appeler une lectrice boulimique, que ce soit pendant les vacances (et on en a quelques-unes !), sur la plage, face à la mer ou dans les transports (la région parisienne a parfois du bon !). Autant de découvertes que j'ai envie de partager avec les élèves – et mes collègues. J'aime le plaisir des mots, j'aime pénétrer un univers, lire une œuvre qui résonne, qui bouleverse, qui questionne souvent, qui dérange parfois et j'aime le plaisir de la rencontre avec ces personnages que l'on a du mal à quitter à la fin...

Mais toutes ces lectures en appellent d'autres... plus éclectiques, des revues de pédagogie et didactique (travail oblige !), des magazines comme *Sciences Humaines* auquel je suis abonnée, des articles de presse via les réseaux sociaux et des caricatures (j'adore !), bref je dévore et toujours un stabilo, un crayon à la main pour laisser une trace....

Cyril L., physicien, professeur de mathématiques et sciences physiques

Je ne lis pas beaucoup. Dire que « le temps me manque » serait l'excuse la plus facile, et même s'il y a une part de vérité, la lecture « plaisir » reste une activité assez rare dans mon quotidien. Élève, la lecture a toujours été vécue comme une contrainte, nécessaire mais subie et ce malgré une sphère familiale encline à la lecture et une bibliothèque très éclectique à la maison. Mais ces lectures imposées en classe ne m'ont jamais fait aimer la lecture et le seul bénéfice que j'ai pu en tirer a été de voir la satisfaction de mes parents quant à mes résultats scolaires.

Mais malgré cela je lis en format papier ou numérique : magazines, ouvrages autour de thèmes en lien avec mon métier - recherche, vulgarisation scientifique, histoire des sciences et mathématiques, pédagogie, outils numériques, économie - et également des articles de presse quotidienne d'information et sportive. Des lectures qui satisfont ma curiosité scientifique, et surtout qui sont, le plus souvent possible, réinvesties dans mes cours et les situations-problèmes choisies pour accrocher mes élèves.

Mon rapport à la lecture a évolué depuis quelques années. J'apprécie la lecture de romans policiers, lorsque j'ai le temps de me poser, notamment durant les vacances scolaires. Et je les lis souvent d'une traite. Mon caractère impatient m'interdit de mettre en pause une lecture que je ne pourrais continuer que le lendemain. Il en résulte généralement une courte nuit ! Et depuis peu, l'envie de redécouvrir cette littérature « subie » durant mes années d'élève m'a poussé à ouvrir de vieux cartons, mis de côté par mes parents et contenant tous ces livres qui ont accompagné ma jeunesse. « Tu verras, un jour tu les ressortiras, pour tes enfants ou pour toi ! »... Ils avaient encore raison !

Christine B., angliciste, professeur documentaliste en lycée professionnel

Je suis une grande lectrice depuis toujours et je passe mon temps à conseiller des livres aux autres (surtout mes élèves). Je lis parce que je ne peux pas vivre sans ! Je distingue plusieurs types de lectures :

- La lecture « professionnelle »

Je lis pour mes élèves ou mes collègues et là je serai prescripteur. Il m'est souvent arrivé de faire partie de comités de lecture et je suis dans l'obligation de lire un grand nombre de livres pour en choisir quelques-uns qui se distingueront. Je fais d'ailleurs participer mon établissement à des prix du livre et je lis la sélection. Je lis des nouveautés qui font partie du fonds du CDI, etc.

- La lecture personnelle

Je lis pour moi, pour le plaisir, par curiosité, par goût et là je distingue à nouveau deux catégories : la lecture « de gare » : le livre pour le RER ou le métro (j'en fais beaucoup) et l'autre.

L'autre lecture est sur mon temps libre, surtout des romans. Si j'ai un magazine entre les mains je consulte un peu systématiquement la rubrique littéraire et je note dans un coin de ma tête les titres. Je les retrouve d'ailleurs sur les tables de présentation de

mon libraire. Je suis inscrite à deux bibliothèques et j'emprunte, je lis beaucoup en anglais parce que je peux et que c'est mieux en VO !
Je lis des albums à ma petite fille... Je lis debout, couchée, je lis le soir, le matin quand je ne travaille pas. Je lis...

Valérie L., assistante sociale, professeure en sciences médico-sociales

J'adore lire pour apprendre soit des connaissances soit au travers des expériences de vie (livres de témoignages ou romans sur des problématiques médico-sociales) et aussi pour m'évader un peu comme lorsque je vais au cinéma.

Qu'est-ce que je lis et pourquoi ?

Des livres en lien avec la pédagogie (là je cherche des connaissances par rapport à de nouvelles méthodes) et des livres en lien avec les matières que j'enseigne, surtout les sciences médico-sociales. Dans les livres je ne cherche pas des connaissances pures, par exemple un texte de loi sur le handicap, cela je le trouve sur Internet. Mais plus des connaissances par rapport aux relations humaines, à ce qui a trait à la psychologie des personnes ou aux méthodes éducatives comme je l'ai dit plus haut. Le dernier livre que j'ai lu est « *Suzanne* » de Frédéric Pommier sur l'histoire de sa grand-mère et notamment son séjour en EHPAD.

Quand ? Le week-end, le soir, quand j'ai du temps libre.

Pour qui ? Pour moi, mais aussi pour enrichir mon enseignement donc aussi pour les élèves. Pour partager aussi avec des amis, des collègues...

Je ne prends pas de notes, ni ne souligne... sauf si c'est un livre technique, je vais repérer les pages qui m'intéressent pour utiliser des méthodes ou des exercices. Mais pour les autres je me dis que je vais retenir ce que m'a marquée, interpellée et que je pourrais m'approprier.

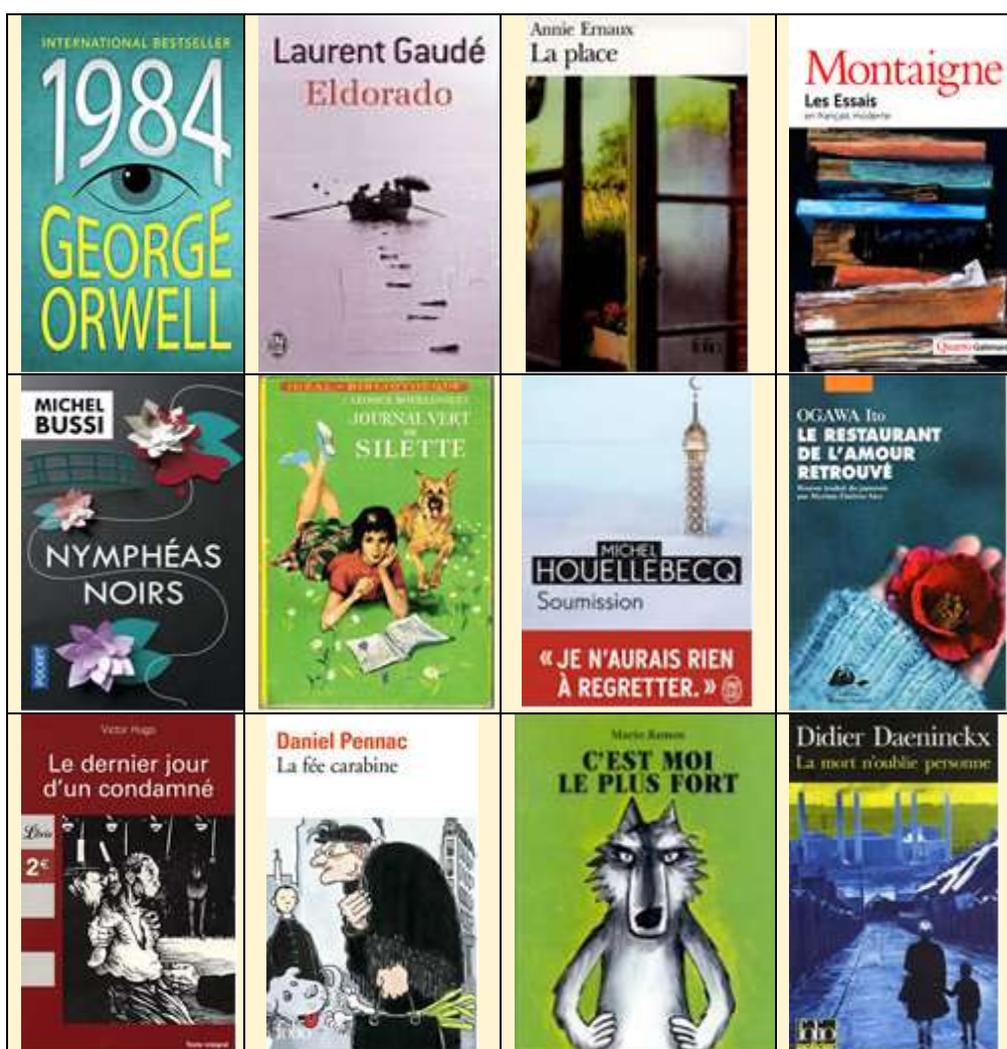


Avec l'aimable autorisation de Jean-Michel Ucciani

Dessinateur, graphiste, illustrateur

www.ucciani-dessins.com

Les profs, ils ont lu..., ils lisent...,
ils relisent de tout¹⁴¹ avec bonheur !



¹⁴¹ Montage réalisé avec des premières de couverture puisées dans les collections : J'ai lu, Folio, Gallimard, Pocket, Hachette (Idéal-Bibliothèque), Babelio, Libro, L'école des loisirs (Collection Pastel), Folio Policier.

Association *interlignes*¹⁴²

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 lettres-histoire, formatrice, académie de Versailles

Secrétaires

Françoise Bollengier

Professeure honoraire lettres-histoire, formatrice, académie de Versailles

Françoise Tabtab Gerbino

Professeure lettres-histoire, académie de Versailles

Trésorières

Chantal Donadey

Professeure honoraire lettres-histoire, formatrice, académie de Versailles

Coralie Émery

Professeure lettres-histoire, académie de Versailles

Relations avec les éditeurs

Florence Guittard

Professeure lettres-histoire, formatrice à l'Espé d'Antony

Académie de Versailles

Clément Bouchereau

Professeur lettres-histoire, académie de Versailles

Pierre Brunet

Professeur honoraire lettres-histoire, formateur, académie de Versailles

Communication

Catherine Donnadiu

Professeure lettres-histoire, académie de Versailles

Stéphane Renault

Professeur lettres-histoire

Conseiller en ingénierie de formation DAFPA, académie de Versailles

¹⁴² Association de professeurs de lettres-histoire et géographie en lycée professionnel dans l'Académie de Versailles (Association loi 1901).

Réalisation du numéro 49

interlignes remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont proposé et/ou rédigé les articles, contribué à la mise en page du numéro 49 ainsi que les dessinateurs et les éditeurs qui nous ont donné l'autorisation de publier quelques dessins et illustrations.

Équipe ayant collaboré au numéro 49

« **Quelle(s) culture(s) pour les élèves de lycée professionnel ?** »
et

au Rendez-vous d'interlignes 2019

Françoise Bollengier

*Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice, académie de Versailles*

Suzanne Boudon

*Professeure honoraire lettres-histoire
Formatrice, académie de Versailles*

Pierre Brunet

*Professeur honoraire lettres-histoire
Formateur, Académie de Versailles*

Annie Couderc

*IEN honoraire lettres-histoire-géographie
Académie de Versailles*

Françoise Girod

*IA-IPR honoraire
Académie de Versailles*

Florence Guittard

*Professeure lettres-histoire et formatrice,
Académie de Versailles*

Stéphane Renault

*Professeur lettres-histoire
Conseiller en ingénierie de formation DAFPA
Académie de Versailles*

Les rendez-vous d'*interlignes*

« *Quelle(s) culture(s) pour les élèves de lycée professionnel ?* »

Le Jeudi 28 mars 2019
de 13h 30 à 17h 30
Centre de l'ÉSPÉ, 26 avenue Léon Jouhaux 92 ANTONY

avec

Maryse Lopez

Maître de conférences, UCP et Espé de Versailles

« *Culture et apprentissage des métiers : approche historique* »

Table ronde

- **Katia Ligier-Boulay**, Lycée Louise Michel, Nanterre

« *Être référent culture et conduire un projet avec l'Opéra-comique* »

- **Audrey Garcia**, Lycée la Tournelle, La Garenne-Colombes

« *Un projet avec le Théâtre des Amandiers : comment étudier des œuvres contemporaines en collaboration avec des professeurs d'enseignement professionnel ?* »

- **Kévin Zanotti**, Lycée Escoffier, Éragny et Espé de Versailles

« *Concours Écrire le travail, un lien entre l'écriture et le monde professionnel* »

- **Christine Eschenbrenner**, PLP honoraire

« *Du lycée professionnel à l'Opéra : une carrière au service de la culture* »

Montage du numéro 49

Florence Cabaret

Professeure gestion-administration
Lycée Robert Doisneau
Avenue Serge Dassault
91100 Corbeil-Essonnes
Académie de Versailles

Relecture

Georges Bénét

Professeur honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles

Pierre Brunet

Professeur honoraire lettres-histoire
Académie de Versailles

Mise en ligne d' *interlignes* sur le site lettres-histoire

<https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique2>

Kévin Zanotti

Professeur lettres-histoire, formateur Espé
Académie de Versailles



Avec l'aimable autorisation d'Hubert Rublon,
artiste peintre et dessinateur

<http://rublon-artiste-peintre.com/spip.php>