



HAL
open science

Accompagner les élèves de baccalauréat professionnel dans la construction d'un parcours culturel personnel

Yves-Marie Rouxel

► **To cite this version:**

Yves-Marie Rouxel. Accompagner les élèves de baccalauréat professionnel dans la construction d'un parcours culturel personnel. Education. 2017. dumas-01647651

HAL Id: dumas-01647651

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01647651v1>

Submitted on 19 Feb 2018

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

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

**Accompagner les élèves de baccalauréat
professionnel, dans la construction d'un parcours
culturel personnel.**

Yves-Marie Rouxel

Sous la direction de

Lionel Audion

Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation

Mention Lettres langues Cultures Humaniste Second Degré

Option Lettres- histoire/ Géographie

SOMMAIRE

1. Introduction.....	3
2. La culture n'est qu'un mot... ..	4
2.1 « La culture c'est ce qui reste quand on a tout perdu »	4
2.2 « Confronter des valeurs et des savoirs pour construire son identité culturelle ».....	6
2.3 Culture- cultures	10
3 L'art à l'école.....	12
3.1 Ceci n'est pas une pipe	12
3.2 Enseigner ou éduquer ?.....	12
3.2.1 Epouser la culture	12
3.2.2 Sensibiliser	14
3.2.3 Médier	14
3.2.4 Eduquer.....	15
4 Palette d'actions pédagogiques.....	18
4.1 « La répétition est pédagogique »	18
4.2 Sortir	19
4.3 Expérimenter	20
4.4 Rencontrer.....	21
4.5 Partir des jeunes	23
4.6 Valoriser le travail de l'élève	25
4.7 Surprendre	26
4.8 S'entourer	27
5. Adolecteurs.....	29
5.1 Méthodologie de recueil des données	29
5.2 Le constat initial : une culture personnelle différente de la culture scolaire... ..	29
5.3 Pourquoi lisent-ils ?	33
5.4 Devenir passeur de lectures	36
5.5 Le plaisir, moteur de lectures	38
5.6 La lecture, un acte intime	41
5.7 Le lecteur, un être social	43
Conclusion.....	45
6. Ressources, bibliographie	46

1. Introduction

Le programme de français en lycée professionnel¹ pose comme exigence dès l'introduction « l'affirmation d'une identité culturelle fondée sur le partage de connaissances de valeurs et de langages communs ». De la même façon, la construction d'une « identité culturelle » par la « confrontation des savoirs et des valeurs » compte parmi les quatre finalités de ce programme. Comme cela est ensuite affirmé par la suite, la « lecture de textes littéraires », les « pratiques culturelles » peuvent ainsi être en partie considérées comme des « médiations » pour permettre une approche « du monde et de soi ». L'enseignant de lettres-histoire/ géographie en lycée professionnel a ainsi pour mission de participer à l'accompagnement des élèves- adolescents dans la recherche et la construction d'une identité culturelle à la fois singulière, passant par un processus personnel, et partagé, s'appuyant sur un patrimoine et un langage communs.

Cet écrit se consacre ainsi à cette finalité qui dépasse le champ scolaire et amène les élèves à s'intéresser au patrimoine culturel, au-delà des échéances posées par l'examen et d'un travail fondé sur la simple validation d'un enseignement. La question de l'accompagnement d'élèves dans la « construction d'une identité culturelle » propre est ainsi liée à une interrogation sur la suscitation d'un goût personnel chez le jeune. Ce travail s'intéressera donc à des pratiques visant à intéresser les élèves à la culture et à s'inscrire par la suite dans un parcours culturel personnel.

Nous nous intéresserons donc, après avoir plus précisément défini la notion de culture ici invoquée, à la place dédiée au patrimoine culturel et artistique à l'école, et plus spécialement en lycée professionnel. Puis, nous travaillerons à l'élaboration d'un recueil de bonnes pratiques ou de pistes possibles visant à atteindre la finalité exposée.

Enfin, de façon spécifique, nous exposerons le travail qui a pu être mené dans le cadre du stage de Master 2 avec une classe de Seconde Baccaauréat

¹ Bulletin Officiel Spécial du 19 février 2009

Gestion Administration (2 BGA), pour l'accompagnement des élèves dans un parcours personnel de lecteur. Considérant la lecture comme une pratique culturelle, nous présenterons la réflexion qui a pu être menée, découlant du travail réflexif mené en première partie, afin d'intéresser les élèves au champ littéraire, en partant de leur subjectivité, de leurs attentes et de leurs potentialités.

2. La culture n'est qu'un mot...

Avant d'engager une réflexion sur la transmission d'un goût, d'une pratique, de connaissances liées à la culture, il convient de définir de quelle culture on parle et de « déblayer » le champ de notre investigation face au déferlement de débats de tous ordres autour de cette terminologie.

2.1 « La culture c'est ce qui reste quand on a tout perdu² »

En anthropologie, la notion de culture correspond aux valeurs partagées par l'ensemble d'un groupe social, ethnique... formant un ensemble cohérent et présentant une cohésion. Des croyances, valeurs, comportements, formes d'habitus, sont ainsi progressivement acquis dès la naissance jusqu'à un âge défini comme adulte, le moment où ce processus prend fin, et où l'individu est reconnu comme membre à part entière du groupe.³

La culture s'oppose ainsi à l'état de nature. Ce dernier est donc ainsi le seul partagé par l'ensemble des hommes de la planète, la culture n'étant propre qu'à un groupe donné. Contrairement à la nature, la culture est ainsi relative au lieu où qu'on habite, à sa filiation...

De plus, la transmission d'une telle culture ne passe pas uniquement par l'école et l'instruction, dans les sociétés traditionnelles, des personnages

² Attribué à Edouard Herriot

³ Au sens de l'UNESCO :

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »

— Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*

spécifiques tiennent dans les processus d'acquisition, de passage, les rites d'initiations une place particulière : le forgeron dans les empires malinké⁴, qui maîtrise le feu, le prêtre, le rabbin ou l'imam dans les religions monothéistes... Les individus grandissant dans une société où les valeurs sont partagées, et où, par définition, les adultes qui la composent ont passé ces étapes d'initiation, la culture est intégrée à l'individu comme l'individu est intégré à la société.

C'est ainsi qu'un Robinson⁵ dans son île ne se suffira pas à assurer sa subsistance et vivre en homme, mais cherchera, plus ou moins consciemment, à « cultiver » son terrain vierge selon le mode d'organisation de sa société d'origine. L'île devient alors la transposition spatiale de son état de culture, avec ses rites, le dimanche chômé, les prières du matin, ses activités telles que l'agriculture, mise en œuvre de façon extensive quand bien même elle ne nécessite pas une production aussi importante, les rapports sociaux, maître-esclave/ domestique avec Vendredi...

Robinson a tout perdu, seul subsiste sa culture...

Cependant, quand la République française entend garantir un droit égal pour tous les citoyens d'accéder à la culture⁶, il n'est pas question de reconnaître ici des distinctions entre les français suivant une origine, une histoire ou un héritage particuliers...

La culture à laquelle l'Etat se réfère est unique, au singulier mais non singulière. Aussi cette Culture ne peut être confondue avec la culture anthropologique qui varie suivant nos appartenances ou caractéristiques propres. Si chacun organiserait son île comme il l'entend, suivant son mode de vie, ses pratiques, ses croyances, même si l'appartenance à une communauté française influencerait sur ces types de choix d'organisation, la Culture enseignée et inculquée par la République existerait au-delà de simples

⁴ Sur ce point, par exemple, C Laye, *l'enfant noir* (1953) ou l'épopée de Soundjata Keïta

⁵ Daniel Defoe ou Michel Tournier

⁶ L'article 13 du préambule de la Constitution de 1946 conserve un caractère constitutionnel pour la Vème République : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. »

formes d'organisations spatiales visant à la subsistance ou à une forme de survie.

Tout citoyen pourrait ainsi cumuler deux formes de culture, qui pourraient être mêlées voire confondues ; à la culture « traditionnelle » transmise par la famille pourrait s'agréger une Culture nationale, voire universelle, celle de la république française.

2.2 « Confronter des valeurs et des savoirs pour construire son identité culturelle »⁷

La République Française, s'inscrit dans des valeurs universelles qu'elle entend partager par-delà les groupes sociaux, les origines, les cultures. Non seulement elle n'inscrit pas ainsi la Culture qu'elle entend transmettre comme une simple valeur anthropologique, mais elle proclame fondamentalement que la Culture transmise ne peut rentrer en confrontation avec d'autres cultures. Le racisme étant aujourd'hui puni par la loi, on a souvent recours au faux argument anthropologique pour décréter que telle religion, tel groupe ethnique (ici groupe ethnique=race) n'est pas assimilable, n'est pas compatible dans la République. Par ailleurs, on relève des anecdotes similaires, provenant pourtant de régions du globe totalement disparates, relayant un modèle d'école français exigeant que les écoliers effacent leur patrimoine culturel pour s'intégrer : le petit Breton Per Jakez Helias⁸ dans le pays bigouden comme le petit Ivoirien Bernard Dadié⁹ en pays akan ont ainsi tous deux porté l'ardoise autour du cou pour avoir osé parlé dans une autre langue que celle de l'école. S'il existe donc bien une culture, véhiculée par l'école, il faut pour autant reconnaître que la République n'a elle-même qu'à peine plus de deux cents ans d'histoire dissolus et le patrimoine auquel se réfère son école s'inscrit bien au-delà, jusque dans des sociétés disparues qui ont pris place hors de son territoire. Un musée national tel que le Louvres peut ainsi présenter des collections de civilisations étrusques, égyptiennes, perses... (sans même évoquer les collections du musée des arts premiers) dont l'héritage est

⁷ BOS n°2 du 19/02/2009 4^{ème} « finalité du programme de français en baccalauréat professionnel »

⁸ PJ Helias, *Le cheval d'orgueil* (1975)

⁹ B Dadié, *Climbié* (1966)

enseigné par l'école. L'argument géographique ne peut dès lors plus avoir cours et la Culture de l'école ne peut se limiter à la culture d'un territoire ou d'un groupe, en confrontation avec d'autres, comme au temps des guerres bibliques où s'affrontaient des tribus pour défendre leurs dieux.

La finalité du programme de baccalauréat professionnel indiquée en titre postule que la culture se construit. L'individu n'est ainsi pas déterminé par la culture transmise par son environnement, son milieu, mais il peut, et doit, à terme, parvenir à assimiler si totalement la culture républicaine qu'il ne cumule plus deux cultures (son héritage culturel et la culture de l'école), mais une seule, qui lui confère une identité parce qu'elle lui permet de mêler de façon active l'ensemble de ses « savoirs et valeurs »¹⁰.

Le processus d'assimilation culturelle de l'école se pose donc ici dans un niveau supérieur, qui pourrait être un niveau second. Après l'assimilation parfois inconsciente d'une culture anthropologique ou ethnologique qui pourrait conférer à un individu une appartenance à un groupe social, culturel...la culture de l'école permet de prendre de la hauteur et de se construire de façon volontaire une identité singulière, au-delà d'une appartenance.

C'est ici que certains auteurs considèrent parfois que la culture de l'école peut être en opposition, confrontation avec la culture familiale. Comme B Dadié, lui aussi élève de l'école coloniale dans l'Afrique Occidentale Française, Cheikh Hamidou Kane raconte ainsi dans *l'aventure ambiguë*¹¹ le dilemme du jeune samba Diallo, un enfant peul qui doit se confronter à l'école et la culture occidentale après avoir été initié aux savoirs ethniques et coraniques de son maître. Son parcours dans les écoles supérieures en France après l'exil devra même l'amener à renoncer au destin qui aurait dû être le sien au sein de la communauté, puisqu'il porte en lui quelque chose d'étranger, du fait de sa

¹⁰ BOS n°2 du 19/02/2009 « finalités du programme de français en baccalauréat professionnel »

¹¹ CH Kane, *l'aventure ambiguë* (1961)

formation culturelle occidentale. L'enseignement d'une culture autre que celle de ses origines, sa famille, amènerait ainsi la création d'une double identité. Comme l'analyse Frantz Fanon¹², cette forme de « névrose » a ainsi pu conduire les « intellectuels indigènes » à créer dans ce contexte une littérature criant sa rébellion contre la société coloniale et l'aliénation des peuples colonisés jusque dans les systèmes de pensée, qu'on pense par exemple au cahier d'un retour au pays natal d'A Césaire. F Fanon constate également une volonté de retour aux sources pures qui a pu conduire certains de ces intellectuels formés à l'école occidentale à chercher à acquérir toute la coutume originelle de leurs origines, mais cette coutume n'est qu'une forme de produit inférieur de la culture, un « reflet informe », « la culture n'est pas le folklore »¹³. Au contraire, selon lui, la culture est justement dans le contexte des luttes et l'expression de cette volonté de sortir de l'oppression par la révolte, quitte à le faire avec les armes mêmes de l'opresseur, apprises dans son école. L'acquisition d'une autre culture que la sienne peut passer par « une période assimilationniste intégrale » au cours de laquelle on refuse toute construction d'identité propre, mais l'idée est de parvenir à utiliser cette « confrontation des savoirs et des valeurs »¹⁴ pour « construire son identité culturelle »¹⁵, quitte à le faire en partie en réaction avec la culture assimilée. La culture transmise ne peut ainsi être incompatible avec une identité pré existante, il « ne saurait y avoir d'identité absolue » qui serait violée par l'acquisition d'une certaine culture. Au contraire, le métissage¹⁶ pourrait être porteur d'une forme nouvelle d'identité et serait ainsi un vecteur culturel au profit de toutes les communautés. Au-delà de cet apport de la négritude, on pourrait également citer le travail de Kandinsky dans ses premières œuvres néo- primitives, qui à sa façon a permis de faire évoluer la peinture en Europe, contribuant même à de nouvelles réflexions sur l'abstraction, l'utilisation des couleurs... alors que son inspiration puisait aux racines d'une culture russe orthodoxe en réaction avec l'occidentalisation de son pays.

¹² F Fanon, *les damnés de la terre* (1961, p207)

¹³ Idem p212

¹⁴ BOS n°2 du 19/02/2009 « finalités du programme de français en baccalauréat professionnel »

¹⁵ idem

¹⁶ « un vrai honnête homme c'est un homme mêlé » Montaigne, *les Essais*, de la Vanité

De ce fait, la culture n'existe pas en soi, indépendamment des citoyens, immuable au cours des âges. Elle s'enrichit non seulement de productions réalisées au cours des siècles, mais cet apport n'est nullement linéaire, fait de ruptures, remises en cause... parfois incomprises ou déniées. Au patrimoine culturel tant littéraire que pictural ou musical, il serait ainsi vain de lister les œuvres qui semblaient porter en elle la négation même d'une Culture et qui sont pourtant aujourd'hui inscrites au patrimoine culturel français au programme des impressionnistes aux cubistes, des Lumières aux surréalistes, en passant par les réalistes, les romantiques... cumulant parfois même avec cette négation, le double « handicap » d'une origine étrangère (Picasso, Apollinaire, Cendrars...), montrant bien par-là que cette culture se place au-delà des origines ou des nationalités.

Prenant l'exemple spécifique de la culture littéraire, le programme du baccalauréat professionnel indique ainsi : « le lecteur est confronté aux diverses expériences humaines. Il enrichit dans l'espace du texte son expérience vécue et apprend à lire le monde. » La culture anthropologique sus décrite pouvait être appréhendée comme une limitation, voire une partition de l'humanité, puisqu'au-delà de l'état de nature commun à tous les hommes, elle permettait de les classer, diviser en entités culturelles distinctes qui les déterminait. A l'inverse, les apports culturels mentionnés dans le programme sont destinés à rendre à l'individu son « humanité » entière et indivisible. En ce sens, elle ne peut en aucun cas être opposable à quelque culture traditionnelle que ce soit, même si l'enrichissement qu'elle apporte d'autres « expériences » peut amener à remettre en question et dépasser son héritage. C'est ainsi que le patrimoine culturel auquel se réfère les programmes d'enseignement du français, au-delà des œuvres nationales, puise dans un héritage européen depuis l'antiquité gréco-latine jusqu'aux courants plus modernes du XXème siècle (esprit nouveau, futurisme, surréalisme, absurde...) en passant par des mouvements d'art et de pensée qui ont dépassé les frontières (humanisme, Renaissance, Baroque, Lumières...). Au-delà de ce patrimoine européen, facilement appréhendable par ses formes, les œuvres littéraires majeures ayant été traduites et imprimées en France bien avant la

mise en place du système scolaire moderne, le programme de français, dans l'ensemble de ses filières, invite également à se confronter aux héritages culturels des autres continents : contes peuls d'Amadou Hampaté Bâ...

2.3 Culture- cultures

Ainsi, la culture ne peut être relativisée, non du fait que la culture française serait la seule du groupe composé par les Français, mais qu'elle est la seule à occuper ce statut si particulier. De même que la République est au-dessus des groupes de toute sorte, la Culture est au-dessus des cultures.

Bien plus que la question des origines, des traditions... c'est celle du lien avec le commerce et la culture appréhendée comme bien culturel qui se pose ; la culture serait ainsi constituée de l'ensemble des produits qu'on pourrait se procurer dans une FNAC ou un espace culturel, un CD de Beethoven voisinant alphabétiquement avec celui de Balavoine ou des Bratisla Boys, comme une pièce de Musset avec le dernier best-seller de Musso. On pourrait ainsi étudier indifféremment n'importe laquelle de ces œuvres.

Là où certaines œuvres passeront, dans l'éphémère d'une mode, d'un événement, d'une campagne de communication, d'autres s'imprimeront dans le temps par l'universalité d'un message, d'une émotion transmise aux générations. Le recul peut cependant manquer dans une certaine époque pour discerner le caractère réellement culturel de certaines œuvres : ainsi l'année 1859 a-t-elle vu la tentative d'une forme de « bannissement », par des procès visant à les censurer, de deux des œuvres du XIXème (les Fleurs du Mal de C Baudelaire et Madame Bovary de G Flaubert) parmi les plus prégnantes dans le programme littéraire général du lycée en France. Mais toutes les œuvres ne marqueront pas de la même façon la postérité par leur capacité à provoquer « une réflexion essentielle sur le monde et sur soi »¹⁷ au-delà des phénomènes de mode.

La culture, c'est ainsi ce qui reste quand tout le reste est perdu, n'est plus de mise, ce qui surplombe et permet de surplomber le monde comme il va. Ainsi par exemple les grands mythes peuvent permettre de comprendre les relations

¹⁷ BOS n°2 du 19/02/2009 « finalités du programme de français en baccalauréat professionnel »

entre les hommes et restent d'actualité malgré le défilement des siècles : d'un Œdipe roi de Sophocle à la Machine infernale de Cocteau, avant même l'invention de la psychologie, l'art permet à celui qui en perçoit le sens de mieux se connaître et d'appréhender le monde.

La notion de Culture à laquelle l'école s'intéresse, peut ainsi rejoindre la définition anthropologique du terme abordée plus tôt dans le chemin, la voie qu'il faut emprunter pour s'en saisir, l'intégrer, l'incorporer. Elle suppose un apprentissage où l'enseignant pourrait jouer le rôle d'initiateur, permettant le passage d'un état à un autre.

Mais cette intégration ne passe pas par les mêmes actes (vie quotidienne, vie sociale...). On peut de plus vivre de façon parfaitement intégrée dans la société française sans posséder les clefs et les connaissances culturelles. Cette acquisition est donc un choix personnel, une forme de « supplément d'âme » qui ouvrirait à d'autres perspectives, plus de recul, de hauteur sur le monde et la condition d'homme, une compréhension parfois plus fine des mécanismes humains, de l'universalité de certains actes, émotions...

3 L'art à l'école

3.1 Ceci n'est pas une pipe¹⁸

On pourrait débattre des heures ou des pages durant de la culture enseignée à l'école. Il faut cependant constater que si on aborde régulièrement le patrimoine culturel à l'école, la rencontre avec les œuvres n'est pas aisée et que bien souvent les élèves n'ont un rapport qu'avec une représentation de la culture : la reproduction du tableau d'un grand peintre sur dans un manuel de littérature ou d'histoire, un extrait annoté et modernisé d'une page de Rabelais, voire une projection en salle de cours d'un extrait théâtral.

Cette absence de rencontre, anticipée du fait de la difficulté d'une œuvre, ou contrainte pour des questions de moyens matériels, de situation géographique... ne peut constituer en soi une réelle relation culturelle.

Par ailleurs, cette rencontre culturelle incomplète se fait bien souvent dans un cadre particulier qui peut amener l'élève à ne voir l'œuvre qu'au travers de l'intérêt qu'il peut en tirer pour la réussite de sa scolarité. C'est d'ailleurs parfois la stratégie qui est construite en lien même avec l'enseignant : on étudie ainsi un tableau d'Otto Dix en lien avec son dossier d'histoire de CAP et on relève dans cette œuvre ce qui va dans le sens de sa problématique. Si ici le questionnement historique est un bon prétexte à une entrée dans une pratique artistique, l'analyse du tableau est malheureusement réduite à la rentabilité qu'elle peut apporter.

On est bien loin d'une certaine forme de gratuité de l'art et de la culture...

C'est dans ce cadre néanmoins qu'une pratique culturelle, même « gratuite », donne des atouts supplémentaires à celui qui la pratique¹⁹.

3.2 Enseigner ou éduquer ?

3.2.1 Epouser la culture

On peut ainsi apporter à un élève les connaissances, notions nécessaires afin qu'il puisse réussir aux examens, mais l'amener à goûter pour rien, c'est-à-

¹⁸ La trahison des images, Magritte

¹⁹ Sur ce point, les études menées par P Bourdieu, montre que l'incorporation de la Culture par certains élèves les favorise dans leur cursus scolaire (*les trois états du capital culturel*)

dire, pas pour l'intérêt scolaire qu'il pourrait en dégager, à la culture est une autre affaire.

Comme on l'a dit, s'intéresser à une pratique culturelle implique un choix et un cheminement personnel.

L'enseignant, s'il ouvre la voie, s'il peut jouer le rôle de « passeur »²⁰, ne peut et ne doit pas délivrer un enseignement tout cuit, prêt à digérer.

Dans les débats actuels concernant l'orientation à donner sur le système éducatif, certains, faisant le constat d'une baisse de niveau des élèves regrettent une période où le système éducatif aurait été basé sur une meilleure maîtrise par les enseignants de la discipline qu'ils enseignent et d'une transmission aux élèves basée sur le « cours magistral ».²¹ Cet état de fait serait responsable tant de la baisse du niveau que du manque d'autorité des enseignants qui ne peuvent s'appuyer sur une somme de connaissances suffisante : « en mettant le savoir sur la touche et en transformant ceux qui maîtrisent leur discipline et qu'on appelle les « maîtres » en simples animateurs, cette pédagogie nouvelle a sapé les fondements même de l'enseignement »²²

Mais là encore, la culture n'est appréhendée que comme une forme de bagage, et ce débat d'actualité politique pourrait être mis en perspective dans l'héritage humaniste même dont il déplore la perte. Ainsi, Montaigne tenait-il le raisonnement exactement inverse, regrettant la trop grande autorité des maîtres²³ qui conduit les apprenants à ne prendre en compte que la « mémoire » d'un savoir vidé de « son sens et sa substance ».

Ainsi, il ne suffit pas à l'enseignant d'être cultivé pour que la culture puisse être transmise. Si tel était le cas, nul besoin de formation pédagogique ni de métier spécifique, les émissions culturelles ou les lectures des critiques culturels suffiraient à effectuer la médiation culturelle nécessaire.

²⁰ JM Zakhartchouk, *l'enseignant, un passeur culturel* (2005)

²¹ Sur ce point, on peut, entre autres citer l'article de C Obadia, *Sauver l'école*, article paru dans le journal La croix, 9/12/2015

²² idem

²³ Cicéron cité par Montaigne dans les Essais « de l'institution des Enfants » « Obest plerumque iis qui discere volunt auctoritas eorum qui docent » (l'autorité de ceux qui enseignent nuit la plupart du temps à ceux qui veulent apprendre) (1595, p141)

« Il n'y a tel que d'allécher l'appétit et l'affection, autrement on ne fait que des ânes chargés de livres. On leur donne à coups de fouet en garde leur pochette pleine de science, laquelle, pour bien faire, il ne faut pas seulement loger chez soi, il la faut épouser. »²⁴

Le traitement de la culture est donc davantage une affaire de relation à mettre en place que de savoir à transmettre. La première mission de l'enseignant est ainsi de préparer la rencontre amoureuse de son élève avec la Culture.

3.2.2 Sensibiliser

L'initiation est avant tout une sensibilisation, une transmission du goût. Bien que d'apparence plus modeste que l'acquisition de connaissance, ce travail n'est pas aisé. Il suppose en effet de connaître son élève, ses codes, son univers quotidien pour savoir où et en quoi il pourrait être touché par une œuvre. Si on peut aisément faire le lien entre un point du programme et un tableau par exemple, il est bien plus complexe de relier la vie de ce jeune, au-delà de ses simples obligations scolaires, avec cette œuvre.

De la même façon, ce n'est pas l'enseignant, une fois son cours terminé ou sa sortie culturelle achevée qui programmera pour son élève sa prochaine sortie dans un lieu culturel. C'est seulement une fois l'examen final passé et les enjeux purement scolaires vraiment éteints qu'il faudrait évaluer la réussite de ce travail de sensibilisation.

3.2.3 Médier

En cela, parfois, l'enseignant n'est qu'un intermédiaire, car ce n'est pas lui qui va toucher l'élève mais l'artiste qui a réussi à représenter, dans la singularité et la personnalité de son travail, un thème, une émotion « universelle » qui peut être ressentie par chacun à condition qu'il comprenne les codes utilisés. Un poème de Baudelaire, voire un sonnet plus ancien de Louise Labbé, sur l'amour peut ainsi faire appel à une émotion déjà perçue ou devenue perceptible par un élève. Ce n'est pas l'enseignant qui permet directement cette perception mais l'œuvre et le travail de l'artiste. L'enseignant est celui qui permet la rencontre, qui la prépare, la provoque mais doit finir par s'effacer. En cela, son travail doit également comporter une part de médiation.

²⁴ Montaigne, *les Essais*, « de l'institution des enfants » (1595, p175)

Il est certain que ce travail dépend de la relation que ses élèves peuvent déjà entretenir avec la culture. Bourdieu, dans ses études menées sur l'école²⁵ distinguait le « capital culturel » et une forme « d'ethos » culturel, c'est-à-dire la manière de se comporter, la relation entretenue avec la culture, voire, pour reprendre l'image de Montaigne, la familiarité qu'un élève peut déjà entretenir avec le monde culturel, qui peut constituer pour certains une forme de culture ethnologique comme nous l'avons défini (la proximité entre la « culture de l'école » et la « culture de l'élite » font que les « attitudes » requises « constituent –déjà– la culture de cette classe »²⁶). Ainsi, la maîtrise au préalable du langage écrit littéraire par certains élèves, langage présent et utilisé au sein du cercle familial par exemple, peut leur permettre, avant même un travail de sensibilisation et de médiation culturelle d'appréhender et saisir l'enjeu et le message d'un poème tel que ceux sus-cités qui resteront obscurs pour les autres élèves qui ne maîtriseraient pas ces codes.

3.2.4 Eduquer

Selon l'étymologie latine, l'enseignant est ainsi celui qui conduit l'élève dans son parcours culturel, vers sa future pratique. De façon plus conceptuelle, on pourrait même dire qu'il le conduit vers son nouvel état, voire à sortir de lui-même (« ex- ducere ») dans un parallèle avec une forme de chemin initiatique. Mais le patrimoine culturel est si vaste que les chemins que peut emprunter l'élève peuvent différer de celui de son enseignant. Celui-ci peut donc délivrer des clefs, des formes de mode d'emploi qui permettront de comprendre l'intérêt d'une œuvre, la façon de la lire d'en prendre connaissance, voire de l'évaluer, et, affirme P Bourdieu : « la maîtrise du code ne peut être apprise qu'au prix d'un apprentissage méthodique et organisé ».

Un rendez-vous avec une œuvre culturelle se prépare afin que la rencontre prenne réellement. Le travail de « passeur », d'éducation à la culture, nécessite donc la mise en place de processus et de méthodes à mettre en place.

²⁵P Bourdieu, *l'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture*, revue française de sociologie (1966)

²⁶ Idem (1966, p17)

Cet écrit se propose donc de réfléchir à la façon de conduire ses élèves à construire un parcours culturel personnel, c'est-à-dire à préparer son élève à une rencontre avec une œuvre, un artiste...

Les méthodes, expériences qui vont être analysées dans une deuxième partie le seront au travers du prisme du baccalauréat professionnel, dans le cadre de son programme scolaire et des spécificités de sa filière.

L'étude de la transposition d'éventuelles pratiques se fera ainsi au regard de son adaptabilité aux caractéristiques des élèves, en prenant en compte la relation pré existante (ou non) avec le champ culturel (fréquentation d'équipements culturels, pratiques...).

« de même que la communication qui s'établit avec l'œuvre de culture savante et le spectateur dépend dans son intensité et sa modalité de la culture (au sens subjectif) de ce dernier, de même, la communication pédagogique dépend étroitement de la culture que le récepteur doit, en ce cas, à son milieu familial, détenteur et transmetteur d'une culture (au sens de l'ethnologie) »²⁷

Les méthodes spécifiques qui vont être ainsi analysées visent à permettre d'établir « communication » entre l'œuvre culturelle et l'élève spectateur, non seulement quelle que soit la proximité entre les savoirs et les valeurs de l'école et celles transmises par sa famille, mais justement en la prenant en compte et en adaptant la démarche pédagogique au rapport entre ces contenus et ces « ethos ».

Ce travail doit donc remettre la prise en compte de l'élève au centre de l'enseignement, dans sa diversité (savoirs, cultures...) comme dans ses comportements vis-à-vis de la culture (volontaire ou non...). La palette de l'enseignant doit donc être suffisamment pourvue pour permettre une adaptation aux différentes situations.

Nous ne nous bornerons donc pas à l'étude d'une méthode ou d'une pédagogie unique, mais nous nous intéresserons à une pluralité d'expériences qui, cherchant à conduire à un même but, peuvent emprunter des voies diverses.

²⁷ Idem (1966, p21)

« Sa leçon se fera tantôt par devis tantôt par livre ; tantôt son gouverneur lui fournira de l'auteur même, propre à cette fin de son institution ; tantôt il lui donnera la moelle et la substance toute mâchée. Et si, de soi-même, il n'est assez familier des livres pour y trouver tant de beaux discours qui y sont, pour l'effet de son dessein, on lui pourra joindre quelque homme de lettres, qui à chaque besoin fournisse les munitions qu'il faudra pour les distribuer et dispenser à son nourrisson. »²⁸

²⁸ Montaigne, *les Essais*, « de l'institution des enfants » (1595, p153)

4 Palette d'actions pédagogiques

De nombreux ouvrages, sur lesquels s'appuie cette troisième partie, rapportent des expériences pédagogiques d'enseignants en lycée professionnel destinés à accompagner leurs élèves dans une relation à la culture, une pratique culturelle. Cet écrit de première année de master ne peut prétendre apporter d'expériences plus ancrées dans la réalité de cette formation, ni même mieux analysées que ces ouvrages, fruits de travaux de recherches et d'actions collectives au sein de multiples académies. Aussi, cette troisième partie vise à relever parmi ces contributions d'enseignants des typologies de « bonnes pratiques » qui constitueraient une palette de méthodes ou de principes d'actions, propres à intéresser des lycéens et les conduire vers une relation plus aboutie à la culture qu'elle ne pouvait l'être.

Par ailleurs cette démarche de remédiation et d'accès à la culture pour tous figure parmi les principes de l'éducation populaire, qui, hors des murs de l'éducation nationale (mais parfois en partenariat avec des établissements scolaires), agit et mène des expérimentations auprès parfois des mêmes publics. Toute proportion gardée, dans des conditions et des cadres bien différents, certains axes de travail peuvent toutefois se dégager et confirmer ou compléter certains éléments de cette palette.

De même qu'un tableau peut mêler plusieurs couleurs ou que certaines tonalités chromatiques ne sont obtenues qu'à la suite de mélanges de couleurs primaires, les principes d'action présentés ci-après, ne sont pas hermétiques ni même indépendants les uns des autres. Certains peuvent se conditionner et un projet peut composer avec différentes typologies d'action.

4.1 « La répétition est pédagogique »

Cet adage ancien de l'éducation ne peut être écarté au motif d'un travail réfléchi et approprié aux temps actuels.

Parmi les situations illustrées, Zakhartchouk rapporte dans son ouvrage²⁹ « la citation du jour », qui permet à l'enseignant de Lettres- Histoire d'aider ses

²⁹ MC Delvaux, citée par JM Zakhartchouk, chapitre III fiche 1 *transmettre vraiment une culture à tous les élèves*, SCEREN, CRDP d'Amiens (2006, p93)

élèves à se constituer une forme de capital culturel, en vue notamment de l'épreuve du baccalauréat de français. Apportant quasi quotidiennement une phrase d'un « grand » auteur, un « classique » de la littérature, il cherche à familiariser ses élèves avec le patrimoine culturel français.

Mais la capitalisation n'est pas le seul intérêt d'une telle démarche de répétition et la création d'une forme d'habitus est également permise grâce à un tel processus. L'élève, par la répétition d'une même démarche à plusieurs reprises au cours de l'année, et un retour sur expérience régulièrement mis en place en cours, peut ainsi progressivement acquérir la démarche propre à l'appréhension de la pratique culturelle visée.

Ainsi, au lycée professionnel Tabarly, dans le cadre de du prix Renoir des lycéens, une classe de 1^{ère} baccalauréat professionnel a pu assister à 8 séances de cinéma au cours de la même année scolaire. A l'issue de chaque représentation, encadrés par leur enseignant de Lettre- Histoire ainsi que de la documentaliste et d'une association locale, ils ont travaillé à l'élaboration d'une critique, à la façon d'un jury. Si le premier travail a pu être de simplement chercher à dépasser le pur traitement affectif : « j'ai aimé, pas aimé » « ça ressemble à ce que je connais... ». Le travail de reprise par le biais de ces critiques a permis une éducation progressive à l'art cinématographique. En recherchant des productions modestes de chacun des élèves, qui se limitent à l'analyse d'un élément, l'équipe d'encadrement travaille à diversifier les approches : s'intéressant souvent au départ au jeu des acteurs ou au script, les élèves vont progressivement chercher à décoder le travail de la caméra, au choix des cadrages..., voire aux décors, aux costumes... Cet apprentissage permet ainsi d'approfondir progressivement les compétences critiques nécessaires au métier de spectateur.

4.2 Sortir

A l'inverse, si la répétition hebdomadaire du cours de lettres n'est pas naturellement plébiscitée par les élèves dans le cadre d'une formation orientée sur l'acquisition de savoirs professionnel, l'occasion d'une sortie hors des murs du lycée, quel qu'en soit le lieu, présente un attrait particulier.

La sortie au théâtre avec un groupe d'élèves, à la place d'une demi-journée de cours peut avoir d'autres intérêts. Elle permet d'appréhender un lieu culturel qui n'est pas a priori familier de la plupart des adolescents. Au-delà même de la pièce qui pourrait être éventuellement visionnée au sein même du lycée, suite à une captation, le rapport au lieu et l'expérience de spectateur ne peuvent être restitués autrement.

Ainsi, des visites du théâtre peuvent même être organisées en amont afin de préparer le lieu, comme le proposent d'ailleurs la plupart des scènes,³⁰ et telle que cela peut être rapporté parmi les pratiques usuelles des classes qui ont pu mener un partenariat avec des théâtre locaux, ainsi, la scène nationale du théâtre de l'Agora à Evry avec le lycée professionnel Baudelaire dans la même commune. Encadrés par l'équipe même du théâtre, les élèves peuvent ainsi appréhender la dimension spectaculaire inhérente au genre « qui n'est fait que pour être vu » -selon Molière- qui ne peut se limiter au texte. Une réflexion peut ainsi être portée sur le jeu des lumières, des décors, sur l'espace³¹ scénique... en lien avec d'autres professionnels que les acteurs : régisseurs, techniciens... La représentation elle-même favorise une autre expérience de la pièce, avec une meilleure sollicitation des émotions...

Cette sortie peut être répétée au cours de l'année, voire favorisée à titre individuel et volontaire chez les élèves, par l'étude de la programmation...

4.3 Expérimenter

Depuis la maternelle, les élèves, en cours d'art plastique sont habitués à travailler « à la manière de », en cherchant à reproduire la démarche d'un artiste suite à l'étude d'une de ses œuvres.

De la même façon, la démarche de production peut permettre à certains élèves de mieux comprendre le travail d'un écrivain, d'un peintre... Une enseignante de l'académie de Versailles rapporte ainsi le travail d'ateliers d'écritures orientés sur Emile Zola (décrire le lycée « à la manière de Zola ») en préalable

³⁰ Interlignes, n° 44 - Juin 2014, *L'éducation artistique et culturelle, vecteur de réussite au lycée professionnel*

³¹ « Il est donc non seulement permis, mais recommandé, de faire jouer les accessoires, faire vivre les objets, animer les décors, concrétiser les symboles. », Eugène Ionesco, *Notes et contre notes* (1966, p63)

à un travail sur cet auteur³², on retrouve également cette démarche pédagogique initiée par un autre enseignant en Lettres- Histoire dans l'ouvrage de JM Zakhartchouk³³ à l'issue d'une visite au musée, après laquelle une classe est invitée à mettre en forme ses propres mythes.

Cette démarche est également commune au sein de l'éducation populaire. Les ministères de la Culture et de la Ville s'en étaient également inspirés au cours d'une opération à grande échelle menée sur trois années de 2009 à 2012³⁴, en partenariat avec 45 structures de quartiers populaires d'Ile de France. 450 enfants s'étaient ainsi faits prêter des instruments de musique classique, de la clarinette au violoncelle et avaient été initiés de façon hebdomadaire par des musiciens professionnels. En fin de chaque année, un travail sur des partitions communes permettait de constituer une restitution sous forme de concert commune à la salle Pleyel. Cette initiation était accompagnée de sorties à des concerts de musique classique, visite de la cité de la musique... et surtout de liens avec les structures locales. Par le recours à des partenariats de différentes natures avec les conservatoires locaux, des salles de spectacle ou de concert... l'objectif ultime était de permettre aux participants qui le souhaitaient de pouvoir poursuivre leur pratique après la fin du projet. Avant l'issue du terme de ces trois années, des jeunes ont ainsi pu « bifurquer » sur une scolarité en classe CHAM alors qu'aucune pratique musicale n'était inscrite dans la famille auparavant.

Si le budget et l'impulsion politique d'un tel projet ne peuvent être réédités à l'échelle d'une classe de lycée professionnel, il témoigne toutefois de l'intérêt d'une démarche basée sur l'expérimentation pour certains élèves, qui peut permettre une entrée sur une pratique et/ou un champ culturel.

4.4 Rencontrer

La première partie de cet écrit insistait sur l'aspect personnel de la relation à la culture.

³² F Gerbino, Interlignes, n° 44 - Juin 2014, *classe à PAC et atelier théâtre en lycée professionnel, L'éducation artistique et culturelle, vecteur de réussite au lycée professionnel* (2014, p32)

³³ F Roux, citée par JM Zakhartchouk, chapitre III fiche 3, parce que les mythes ce sont encore de très belles histoires aujourd'hui, *transmettre vraiment une culture à tous les élèves*, SCEREN, CRDP d'Amiens (2006, p97)

³⁴ www.projetdemos.fr

Personnaliser ce rapport par la rencontre avec un auteur, ou un acteur du champ culturel peut permettre d'intéresser des jeunes à un domaine souvent impersonnel ou parfois rattaché au passé. De la même façon, Hugo Boris, auteur sollicité pour des interventions auprès de 3^{ème} DP6 heures pour des ateliers d'écriture, témoigne de l'importance de cette interaction personnelle qui seule subsistera peut-être au bout de dix années³⁵ : « j'aurai oublié qui quoi ou qu'est-ce, mais je me souviendrai de la fierté des élèves à être parvenus à écrire le leur, et du pouvoir insensé de mes compliments lorsque je leur disais que j'avais vraiment aimé tel ou tel passage. Ils souriaient à l'intérieur, il fallait voir comment. »

Cette rencontre ne peut être ainsi être vue comme une simple « instrumentalisation » de l'auteur qui ne serait présent que pour servir le projet du professeur, comme le souligne JM Zakhartchouk³⁶. Mais elle est une expérience singulière qui comprend de façon inhérente une part d'inconnu et d'imprévisible.

Elle ne se limite pas à la rencontre d'auteurs, et dans son guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation culturelle, le ministère de l'éducation nationale liste ainsi les « artistes, techniciens, médiateurs ou plus largement professionnels des arts et de la culture, les partenaires venus des structures qui constituent l'environnement culturel de l'école ou de l'établissement »³⁷. On a ainsi déjà évoqué la rencontre avec les techniciens et régisseurs d'une salle de spectacle dans le cadre d'une visite de lieu culturel.

Enfin, au-delà même d'un projet particulier avec un auteur, un acteur... toute représentation peut donner lieu à une rencontre préalable et/ou suivante avec un membre d'une troupe de théâtre... Cela est l'usage dans la pratique du « théâtre hors les murs », quand le spectacle se déplace hors de lieux culturels vers les lieux de vie ou de travail (comme un lycée) et permet de rendre plus accessible humainement et physiquement cette pratique culturelle.

35

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Compétence_1/24/0/HugoBoris_Alecoledesecrivains_218240.pdf

³⁶ JM Zakhartchouk, *transmettre vraiment une culture à tous les élèves*, SCEREN, CRDP d'Amiens (2006, p81)

³⁷ *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation culturelle*, ministère de l'éducation nationale (2015, p11)

4.5 Partir des jeunes

Ce principe fondateur de l'éducation populaire, qui entend « travailler avec » en prenant en compte et en valorisant ce qui constitue l'identité et les connaissances de ses publics, peut ici encore être transférable dans le domaine de l'action culturelle en lycée professionnel.

L'idée n'est pas de mettre sur un pied d'égalité tous les savoirs, mais d'utiliser des démarches et de rendre accessible des savoirs en partant de la connaissance et des motivations du public.

Ainsi par exemple, dans le cadre d'une action partenariale avec une salle de concert, de jeunes rappers de maisons de quartiers d'Evry ont été invités pour travailler avec un trompettiste de jazz, à la notoriété internationale : Erik Truffaz³⁸. Le travail n'était pas ici mené spécifiquement sur les textes et l'écriture mais destiné à une progression dans le travail musical des jeunes, qui étaient dépourvus de formation musicale initiale. La pratique du rap n'est pas coutumière d'un travail avec des instruments de musique : l'enregistrement en studio s'effectue sur une bande instrumentale travaillée sur ordinateur et un DJ remplace l'orchestre en mixant sur scène. Le travail sur les rythmes et les mesures est bien souvent le seul mené par les jeunes autodidactes qui ignorent l'intérêt même de l'élaboration des bandes instrumentales qui part justement d'une forme de recyclage de morceaux de musiques parfois plus anciens, à partir de la technique du sampling (sélection d'une ou plusieurs mesures modifiées et tournées en boucle). Ayant pour visée l'enregistrement en studio de morceaux communs et une restitution finale sur scène, les jeunes ont ainsi travaillé au contact direct des musiciens à plusieurs reprises au cours d'ateliers musicaux d'initiation comme de répétitions en collectif.

La musique est souvent l'occasion en cours d'un travail sur les textes, par l'analyse de paroles de chansons, voire de textes de rap. Les manuels eux-mêmes ne sont pas exempts de reproductions de textes d'auteurs célèbres.

³⁸ Sur ce point, voir l'article de presse : <http://tempsreel.nouvelobs.com/culture/20120622.AFP0390/essonne-quinze-jeunes-rappeurs-melent-leurs-textes-au-jazz-d-erik-truffaz.html>

Mais l'objectif ne peut se limiter à une simple démagogie de vouloir paraître jeune ni même cerner le langage ou la « culture » de la jeunesse à laquelle on s'adresse, qui évolue constamment et cherche parfois même à être insaisissable pour l'adulte³⁹. Mais le travail sur les sonorités, les syllabes... peut en lui-même permettre de faire appel à des éléments familiers de certains élèves dans leurs pratiques personnelles. Par ailleurs, certains morceaux de musiques actuelles font parfois appel à des citations d'auteurs connus ou des reprises de morceaux bien plus anciens. C'est parfois de façon indirecte que le lien pourra s'établir, comme le rapporte un enseignant de musique, qui aborde le « côté cour » de sa discipline par l'aspect commercialisation et marché du disque auprès de ses élèves qui en sont une des cibles⁴⁰.

« Partir des élèves » peut parfois simplement amener à actualiser un savoir, une pratique en la contextualisant, c'est à dire, non pas partir du savoir de l'élève mais de son contexte. La démarche peut alors être inverse et la proposition peut alors être faite, après avoir travaillé en classe sur un texte ou une œuvre d'un siècle passé de chercher quelle pourrait être sa « traduction » aujourd'hui : qui incarne le personnage, quel serait-il, que serait son œuvre

³⁹ Sur cette vaine tentative, on peut noter le clin d'œil du manuel de français de CAP Nathan :



et sa confirmation par le message d'un élève posté sur un forum en recherche de traduction du « langage jeune » :

[mimily](#)
réécriture d'un texte.

bonjour a tous,
Voila je doit réécrire un texte d'un personnage mais j'ai un petit probleme sur un mot ...!!!
personnage : « on cherche, un plan com chebran a donf, que les djeunes kifferaient grave »
J'arrive pas a traduire : un plan **com**
si quelqu'un pouvait m'aider ce serai sympa.
Merci et bonne journée a tous

<http://forum.cultureco.com/francais-bts-methodologies/60708-reecriture-dun-texte.html>

⁴⁰ Y Hulot, cité par JM Zakhartchouk, chapitre III fiche 9 la musique côté cour *transmettre vraiment une culture à tous les élèves*, SCEREN, CRDP d'Amiens (2006, p123)

aujourd'hui : par exemple que serait un « rhinocéros » au XXIème siècle en France ? quel lien pourrait exister entre une émission de télé-réalité expérimentale et la pièce le jeu de l'amour et du hasard de Marivaux ? l'utilité du retour des personnages dans la comédie humaine de Balzac comme la série américaine ?...⁴¹

4.6 Valoriser le travail de l'élève

Le domaine de la culture est vaste et il importe, pour s'y repérer et que l'élève puisse se sentir progresser de limiter le champ d'action de toute intervention, sous peine de découragement ou de sentiment d'inutilité.

Tout comme l'usage pédagogique de la répétition, le travail en séquence est si usuel qu'il paraît naturel, mais il n'en reste pas moins une des conditions de la réussite. Chaque travail mené doit modestement se donner un objectif limité à l'appréhension d'une fraction du domaine culturel, voire une seule œuvre, et un type de démarche. C'est l'élève qui se fraiera le chemin de son choix dans le vaste champ de la culture.

Ainsi, l'issue de cette séquence gagne à être valorisée, marquant une étape dans l'acquisition de savoirs et de démarches. Cette issue de la séquence peut même être un objectif, donné aux élèves, qui, pour être atteint, nécessitera un travail d'investigation et de mise en application, comme dans le cadre de démarches détaillées dans les précédentes sous parties : par exemple, le fait de pouvoir jouer sur une scène à rayonnement régional était à même d'amener des jeunes, a priori peu intéressés par le jazz, pour adhérer de façon volontaire au projet proposé.

De la même façon, la possibilité de restituer le travail dans un lieu symbolique : un concert à la salle Pleyel, une exposition au Louvre⁴² ou à l'opéra Bastille⁴³ peut être une émulation pour le groupe.

⁴¹ Sur ce point, l'exemple pris dans l'ouvrage de C Dupuy, citée par JM Zakhartchouk, chapitre III fiche 7 l'esprit et la lettre du XVIIIème, *transmettre vraiment une culture à tous les élèves*, SCEREN, CRDP d'Amiens (2006, p113)

⁴² F Guillaumin et C Viennot cités par JM Zakhartchouk, chapitre III fiche 21 exposer au Louvre, je n'en reviens toujours pas *transmettre vraiment une culture à tous* (2006, p169)

⁴³ C Eschenbrenner, Interlignes, n° 44 - Juin 2014, *10 mois d'école et d'opéra, L'éducation artistique et culturelle, vecteur de réussite au lycée professionnel* (2014, p15)

4.7 Surprendre

Au-delà de la volonté démagogique de chercher à plaire, l'accroche par une surprise, le renversement d'une idée préconçue peut permettre une accroche du groupe.

A l'heure où tout le monde possède la fonction « photo » sur son Smartphone et où en quelques secondes, une image peut être saisie, et publiée, voire partagée, des jeunes en insertion accompagnés par une équipe d'éducateurs de rue, d'un espace de socialisation ou d'une section professionnelle ont pu être accompagnés dans l'apprentissage de la technique originelle de la « camera obscura ». Invités tout d'abord à expérimenter le principe de la restitution d'une image au cœur d'une salle obscure, puis de recréer cet effet optique à partir du travail sur des boîtes en métal où un papier photosensible avait été inséré. Travaillant par la technique de l'argentique au développement photo dans un labo improvisé, ces jeunes ont pu saisir un autre rapport à l'image : choisir minutieusement un sujet, un angle, travailler sur la lumière, l'exposition... puis analyser le travail effectué, la plupart du temps en collaboration, s'ouvrir à d'autres images, les critiquer, les analyser. D'autres perspectives ont pu être ouvertes sur l'édition de plaquettes, cartes postales, l'exposition, la mise en ligne, l'écriture de textes... L'ensemble du travail est parti de l'interrogation sur un simple objet, une boîte en métal, à même de remplir la fonction d'appareil à la technologie des plus développées.⁴⁴

De la même façon, en quartier populaire, une compagnie de théâtre en résidence qui souhaitait mener un travail avec des jeunes des quartiers qu'elle était à même de croiser régulièrement sans pour autant avoir un lien réel avec eux, eut à soigner particulièrement son accroche. Peu enclins à commencer par s'asseoir pour le temps d'une représentation dans leur salle de spectacle, elle leur proposa de revêtir des costumes et de se faire photographier par un professionnel. La même démarche fut répétée auprès d'autres publics et pu donner lieu à l'édition de portraits exposés dans le hall du théâtre et révélés à

⁴⁴ Sur ces projets, le site de l'association porteuse <http://www.vuesimprenables.com/>

l'issue de représentations où les jeunes revenaient, les engageant dans de nouveaux projets plus avancés dans la découverte du théâtre.⁴⁵

D'une façon plus générale, le choix d'une accroche fait partie du travail pédagogique d'une séquence et peut permettre de donner l'impulsion qui permettra au groupe classe de s'embarquer dans un travail parfois long sur un domaine souvent inconnu et pour lequel la motivation peut manquer. Ainsi, la première page d'un ouvrage n'est ainsi pas nécessairement la première à lire avec un groupe d'élève. Pour renverser les images préconçues sur un auteur ancien, on peut ainsi choisir de débiter par un extrait qui pourrait surprendre par son actualité au XXI^{ème} ou pour un point de vue qu'on n'attendait pas, alors que son auteur pouvait parfois être classé par les élèves comme un vieil intellectuel inintéressant. Une enseignante rapporte ainsi l'accroche menée sur l'étude de *Zadig* en œuvre intégrale,⁴⁶ pour laquelle elle débute par un extrait où le personnage s'intéresse à la légèreté supposée des femmes dans le mariage, alors qu'on attendrait de Voltaire un engagement solennel sur des thématiques autrement plus engagées dans la société (la dénonciation de l'esclavage, l'appel à une société plus égalitaire...).

4.8 S'entourer

Enfin et surtout, l'enseignant de Lettres-Histoire ne travaille pas seul. Au sein de son établissement certains membres peuvent apparaître comme des partenaires naturels pour travailler à un projet culturel, comme l'enseignant en arts appliqués, avec qui la brochure interligne fait d'ailleurs naturellement dialoguer le professeur de lettres- histoire sur leurs conceptions partagées de la culture et des actions à mener auprès des élèves⁴⁷, ou le documentaliste qui peut tout aussi naturellement co porter de telles intentions éducatives à l'intention des lycéens.

Mais le caractère spécifique du lycée professionnel peut ne pas être perçu comme limitatif de par le profil particulier des élèves, plus demandeur de fait

⁴⁵ www.eygurande.net; <http://www.eygurande.net/data/95/fringomaton-3.pdf>

⁴⁶ C Dupuy, citée par JM Zakhartchouk, chapitre III fiche 7 l'esprit et la lettre du XVIII^{ème}, *Zadig* et Watteau en troisième, je n'en reviens toujours pas *transmettre vraiment une culture à tous* (2006, p113)

⁴⁷ Interlignes, n° 44 - Juin 2014, *lettres et arts appliqués, une histoire d'éducation ?*, *L'éducation artistique et culturelle, vecteur de réussite au lycée professionnel* (2014, p7)

d'une formation professionnelle, le coefficient moindre attribué à la matière... En effet, le domaine culturel n'est pas réservé aux auteurs et aux professeurs de français et des métiers professionnels peuvent aussi être concernés directement ou non par ce domaine : métiers de la gravure, de l'imprimerie, mais aussi liés au son, à la technique... Un projet de découverte professionnelle en « 3^{ème} DP 6 heures » pourrait ainsi être porté par un enseignant lettres histoires et orientés sur les métiers culturels⁴⁸.

Les enseignants professionnels peuvent ainsi être des partenaires à part entière d'un projet en étant pleinement associés par exemple au travail préparatoire d'un projet de spectacle, par la confection des décors en atelier menuiserie, des costumes en atelier couture, le travail sur l'éclairage et la sonorisation par la section électricité...⁴⁹

Enfin, comme les exemples illustratifs ont pu chercher à le montrer, l'entourage ne se limite pas aux murs du lycée et de nombreux partenaires peuvent être mis à contribution, voire eux-mêmes porteurs de projets relayés au sein de l'établissement ou co constructeurs : « Qu'ils soient artistes, techniciens, médiateurs ou plus largement professionnels des arts et de la culture, les partenaires venus des structures qui constituent l'environnement culturel de l'école ou de l'établissement enrichiront la conception et la mise en œuvre des projets d'une expertise, de savoir-faire et de multiples expériences que l'école, à elle seule, ne peut apporter. »⁵⁰

En effet, un projet qui vise à ouvrir les élèves sur un domaine qui dépasse l'école et cherche à les intéresser après même leur sortie du lycée ne pourrait évidemment se passer de relais extérieurs...

⁴⁸ R Guyon, cité par JM Zakhartchouk, chapitre III fiche 23, la culture, c'est aussi des métiers ! *transmettre vraiment une culture à tous* (2006, p181)

⁴⁹ F Gerbino, Interlignes, n° 44 - Juin 2014, *classe à PAC et atelier théâtre en lycée professionnel, L'éducation artistique et culturelle, vecteur de réussite au lycée professionnel* (2014, p31)

⁵⁰ *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation culturelle*, ministère de l'éducation nationale, 2015

5. Adolecteurs

5.1 Méthodologie de recueil des données

Le travail d'analyse du mémoire de Master 2 a été mené dans le cadre de mon stage au lycée Brossaud- Blancho à Saint- Nazaire auprès d'une classe de seconde Baccalauréat Professionnel Gestion- Administration (2BGA). Si le lien avec les élèves ne permet pas de recueillir des données personnelles, intimes voire confidentielles, liées à la situation familiale, le rattachement à une Catégorie Socio- Professionnelle voire à une classe sociale, le travail de recherche s'appuie sur des données recensées dans le cadre d'entretiens et de questionnaires spécifiques ainsi que sur des éléments recueillis auprès de l'établissement ou de collègues dans le cadre du suivi des élèves (Projet d'Etablissement, livret de suivi des élèves pour leur cursus de 3 ans en Baccalauréat Professionnel)...

Un travail spécifique a été mené dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé (AP), portant sur la lecture, dans le cadre d'une ouverture culturelle, auprès des élèves de la classe répartis en deux demi-groupes. Celui-ci a ainsi permis un suivi régulier des élèves et le recueil de données orales et écrites tout au long de l'année scolaire, après un premier questionnaire écrit soumis à l'ensemble des élèves.

5.2 Le constat initial : une culture personnelle différente de la culture scolaire

Un questionnaire a pu être établi invitant les élèves d'une classe de 2^{nde} BGA à répondre par écrit à 16 questions (parmi lesquelles : 8 questions ouvertes, 2 questions fermées, 6 questions à choix multiples). 20 questionnaires ont pu ainsi être analysés, qualitativement comme quantitativement.

Ce questionnaire était anonyme, visant à la sincérité des élèves. Afin de ne pas induire de réponse de leur part, la deuxième question posée les invitait à l'honnêteté, leur demandant quels livres ils n'avaient pas lu parmi les livres donnés à lire par leurs enseignants au cours de leur scolarité.

Concernant les prescriptions de lecture, 6 élèves sur 20 (30%) ont ainsi affirmé ne pas se rappeler, d'aucune lecture (15%) ou d'une partie des lectures demandées ; certaines réponses sont imprécises, les élèves ne parvenant parfois pas à mentionner un titre particulier (l'auteur peut ainsi servir de nom générique « j'ai lu Molière »). 16 titres différents sont cités par les élèves et donnent lieu à un total de 36 citations : les élèves proviennent du même bassin et ont pu avoir à lire les mêmes ouvrages. Cannibale de D Daeninckx et Les Misérables de V Hugo sont les titres les plus cités.

Ce sont également les titres les plus cités parmi les ouvrages non lus par les élèves. Les ouvrages de littératures jeunesse ont tous été lus, même s'ils ne représentent que peu de prescription de lectures, à l'inverse, si les œuvres littéraires ont été boudées, elles ont également été, en nombre total, les plus lues...

Ainsi, si certains élèves ne se rappellent plus des livres qu'ils devaient lire, ils se rappellent qu'ils ne les ont pas lu. Seul 4 élèves déclarent avoir tout lu parmi les lectures prescrites. Les autres élèves se répartissent équitablement entre ceux qui ont fait un tri et ceux qui ont tout rejeté en bloc.

La justification qualitative demandée pour ces refus de lecture suit la même répartition dans sa logique. Les élèves qui n'ont rien lu déclarent catégoriquement « je n'aime pas lire » ou « flemme de lire » quand ceux qui ont fait un choix, peuvent l'apprécier « je n'aimais pas l'histoire »...

On pourrait ici distinguer trois catégories d'élèves :

- Les élèves très minoritaires (20%) qui lisent puisque la consigne en est donnée ou parce qu'ils s'intéressent à toutes les lectures (les autres réponses préciseront cette possibilité)
- Les élèves hermétiques à la lecture, qu'il faut « reconquérir », mais qui ont perdu toute illusion dans la lecture
- Les élèves qui lisent par choix ou par goût, et qui vont prendre le temps « d'observer » la lecture prescrite avant de prendre leur décision.

Il faut noter, sans ironie, que la majorité des élèves ne refusent pas a priori la lecture et pourraient être capables d'un choix positif ou négatif.

Suivant la typologie proposée par Stéphanie Thieurmel⁵¹, on pourrait ainsi constater que les élèves de cette classe, comme elle le relève elle-même de façon générale auprès des « Bac Pro », semblent plus familiers de la littérature jeunesse que de la littérature contemporaine (D Daeninckx) ou des « auteurs du Panthéon » (Victor Hugo...).

Face à cette forme de constat d'échec des préconisations de lecture de l'institution scolaire et de façon presque contradictoire, les trois quart des élèves interrogés déclarent pourtant goûter particulièrement la lecture de romans. C'est ainsi le genre littéraire le plus cité dans les lectures privées, surpassant largement les ouvrages imagés (mangas, bandes dessinées ou documentaires), comme les récits de vie, témoignages... pourtant plus aisément consultables sur des formes plus familières aux élèves (chroniques sur facebook...).

Cette familiarité avec des romans, spécifiquement rattachés à de la littérature jeunesse, est réelle et on peut employer de fait la notion de « culture » puisque les élèves de cette classe ne sont pas des non-lecteurs.

Ainsi, cette réalité est confirmée par l'analyse de la question les interrogeant sur leurs lectures privées. Si six élèves n'en déclarent aucune et que certains ne citent (par défi ou par réalité) que des titres enfantins, près des deux tiers de la classe déclarent des lectures privées, se rattachant à des œuvres distinctes des typologies d'ouvrage dont la lecture est préconisée dans la sphère scolaire.

On peut ainsi noter que seule une élève cite des titres « d'auteurs du Panthéon (On ne badine pas avec l'amour de Musset et « les nouvelles de Maupassant »). On peut surtout remarquer que certains titres reviennent régulièrement parmi ceux cités par les élèves, témoignant d'une forme de « patrimoine » culturel des élèves tels Harry Potter ou Nos étoiles contraires (l'adaptation au cinéma de ces titres n'a pas été citée comme motif à l'origine de la lecture).

⁵¹ Thieurmel Stéphanie, Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur, thèse de doctorat soutenue le 17 octobre 2014, université Rennes 2, sous la direction d'Annie Rouxel

Cette constatation, bien que singulière par son apparente contradiction, n'échappe pourtant pas à une forme de conduite sociale spécifique aux élèves de fin de collège. Ainsi, dès 1999, C Baudelot⁵² relevait des proportions presque identiques de non lecteurs (22%, un élève sur cinq) et de lecteurs réguliers. De la même façon, les enquêtes menées par MF Faure⁵³, montraient que les « filles » lisent dans des proportions plus importantes (34% de non lectrices), la lecture étant ainsi régulièrement citée parmi les activités de loisirs (la filière des 2 BGA est traditionnellement féminine, et la classe compte 3 garçons pour 21 filles).

L'objet de mon travail de recherche mené cette année n'est pas de rechercher les causes de ce choix de lectures, confirmant ou infirmant les analyses (particulièrement les causes sociologiques en ce qui concerne les élèves de la filière professionnelle) des ouvrages précités. Mais l'objectif de cette modeste investigation est de trouver des stratégies, visant à favoriser l'accès de ce public au « Panthéon » de la littérature. Il est à noter que dans la suite du travail réflexif mené en première partie, cette ouverture culturelle n'a pas pour visée de « coacher » de jeunes secondes dans l'acquisition d'une culture qui leur serait favorable pour réussir brillamment leur examen terminal (tout du moins en français, le coefficient attribué à la matière ne leur assurant pas une réussite globale). Il s'agit bien, nous y reviendrons, de leur permettre de découvrir un champ culturel qui ne leur est pas familier et qui leur permettrait tout simplement de « grandir », c'est-à-dire se construire par la rencontre d'œuvres leur permettant de s'interroger sur eux-mêmes...

L'hypothèse de cet écrit est que cet accès à une culture pourtant initialement étrangère voire distante des élèves, est possible à partir des motivations mêmes des élèves, de leurs goûts, de leurs démarches personnelles de lectures.

Nous nous interrogerons donc dans un premier temps sur la subjectivité des élèves dans leurs lectures, avant d'étudier en quoi elle pourrait leur permettre de « s'élever » vers le patrimoine « du Panthéon ».

⁵² C Baudelot, Et pourtant ils lisent, Seuil, 1999, p71

⁵³ MF Faure, Lire au collège, Presses Universitaires de Rennes (PUR), 2014, p211

5.3 Pourquoi lisent-ils ?

La réponse à cette question ne réside pas dans un goût uniforme partagé par un « groupe » élèves de bac pro. Concernant les thématiques de lectures, il est ainsi difficile d'établir une classification stricte, à la question ouverte des thèmes particulièrement goûtés, plusieurs prédominent toutefois « l'amour », « la romance », « l'amitié », autant que le « fantastique », « le surnaturel », ou « la science-fiction » (il n'est pas certain qu'ici la différence soit clairement faite par les élèves entre ces trois derniers thèmes cités), concurrencés par « l'action », le « policier » ou encore les « histoires vraies ».

L'interrogation : « qu'est-ce qui t'a particulièrement plu dans ce livre ? » permet de préciser les goûts de lecture des élèves avec deux catégories majoritaires :

- La recherche d'émotion « il était touchant »...
- Le goût pour la narration « l'histoire m'a plu », ce qui est raconté

La recherche d'une « charge » émotive est assurément au centre des motivations premières de lecture d'une majorité des élèves dans le choix d'un livre. Ainsi, dans le cadre de l'Accompagnement Personnalisé (AP), nous avons, avec la documentaliste, proposé aux élèves de choisir par eux-mêmes un livre qui ne serait lu que dans le cadre scolaire, permettant ainsi de mettre à distance tout choix par défaut (le livre le plus court possible pour ne pas perdre trop de temps s'il faut le lire à la maison...). Les deux groupes d'AP ont ainsi choisi des ouvrages à « charge » émotionnelle forte⁵⁴, abordant, de l'intérieur (focalisation interne dont le narrateur est un jeune lycéen à chaque fois) le harcèlement scolaire ou la relation mère-fille et le décès d'un parent. Invités à se projeter dans le livre (« comment aimerais-tu que cette histoire se termine ? »), les élèves ont montré leur volonté d'éprouver avant tout des sentiments forts et sans équivoques. Ainsi, ayant lu l'incipit et sachant que la mère de Claire, jeune lycéenne, était atteinte d'une maladie grave, moins de la moitié des élèves ont dit souhaiter une fin heureuse « je voudrais que sa mère guérisse et qu'elles arrivent à se parler sans utiliser toujours des post-it » (Ne

⁵⁴ Alicia Kuipers, Ne t'inquiète pas pour moi, Albin Michel, 2007 et Antoine Dole, A copier 100 fois, Sarbacane, 2012

t'inquiète pas pour moi est construit sous la forme d'un échange épistolaire mère-fille, à l'aide de post-it collés sur le réfrigérateur). Les autres se partagent entre ceux (moins nombreux) qui veulent une fin heureuse « mais je veux que l'histoire soit triste quand même » et ceux (majoritaires) qui désirent ouvertement s'émouvoir et échafaudent en ce sens des scénarios dont les rebondissements ont pu sans doute parfois échapper à l'auteure elle-même « la fille lui donne un rein, la mère est sauvée grâce à la fille, mais la fille décède alors la mère se suicide ». On ne s'étonne plus dès lors que l'ouvrage de John Green⁵⁵, abordant la situation d'adolescents confrontés à des maladies graves les amenant inéluctablement à la mort ait été le titre le plus cité dans les lectures personnelles.

De la même façon les personnages préférés des élèves de la classe, dans l'ensemble des œuvres de fiction de leur choix (filmique comme romanesque, ou encore issus de comics) ne sont pas nécessairement les jeunes premiers du cinéma d'Hollywood ou les héros de Marvel, même si ceux-ci sont cités, mais il importe qu'une émotion puisse être apportée. Ainsi, le beau Leonardo di Caprio, dans le rôle de Jack du film *Titanic* (dont le succès au box-office est pourtant déjà antérieur à la date de naissance des élèves), est cité non seulement parce qu'il « est beau, il affronte les autres sans aucune honte malgré sa pauvreté », mais aussi parce qu'il « apporte de la tristesse à la fin du film », ou encore « j'aime beaucoup ce personnage car il apporte énormément d'amour, de joie mais aussi de la tristesse dans son rôle »

C'est ainsi le côté « touchant » d'un personnage qui est souvent déterminant : « j'aime bien ce personnage car dans sa tête il est un fou, il est marrant et à la fois touchant. On s'attache très vite à lui. »

Quand bien même, c'est un super-héros qui est choisi par un élève, il l'est plus par sa facette humaine vulnérable que par ses pouvoirs peu ordinaires, ainsi Spider-Man : « J'aime beaucoup ce personnage parce que j'ai l'impression de voir le double de moi, mais en garçon. Au début il a l'air timide, puis tout à coup sa timidité elle part. Pour moi c'est un super héros assez particulier avec des pouvoirs qui ne sont pas communs comme les autres

⁵⁵ John Green, Nos étoiles contraires, Nathan, 2013

super héros. » Cette facette vulnérable sur laquelle il est possible de s'émouvoir est à même de permettre une identification, de vivre dans la peau d'un autre⁵⁶ le temps d'un film, d'un comic ou d'un roman. On touche ici à l'un des objectifs du travail engagé : « aider à vivre, à sentir que je suis et ce que je suis »⁵⁷. Certains adolescents sont ainsi capables de comprendre et d'exprimer le fait que leurs lectures les aident à se comprendre et à se construire, la lecture permettant ainsi une « expérience de soi par le biais de l'autre »⁵⁸.

Cependant, cette expérience de la lecture n'en reste pas moins ancrée dans une fonction « éthico-pratique » telle que la définit C Baudelot⁵⁹. Le texte n'est qu'un support pour une expérience qui dépasse la « réalité textuelle ». L'objectif de cette « lecture ordinaire » est ainsi d'utiliser « le texte comme un instrument à des fins qui lui sont extérieures », « ancrées dans les préoccupations de la vie quotidienne et investies par les intérêts personnels des adolescents en période de construction de leur identité ».⁶⁰ Ainsi, si la lecture peut ainsi participer à la construction de l'identité des élèves, la « contemplation esthétique » des œuvres littéraires en est totalement extérieure.

La fonction éthique de la lecture est clairement abordée par l'une des élèves qui met en avant la recherche d'une forme de morale dans l'analyse du parcours de son personnage « préféré », Très Prior⁶¹ : « Ce personnage incarne pour moi la force car elle est nouvelle dans cette faction et elle doit s'intégrer malgré sa timidité. Elle affronte et vainc ses peurs tout au long de son initiation, ça l'a rendue plus forte. Pour moi ce personnage représente la bravoure car elle prouve qu'il ne faut jamais laisser tomber et se battre quoiqu'il arrive. »

⁵⁶ « *Et je me couche, fier d'avoir vécu et souffert dans d'autres que moi-même.* », Charles Baudelaire, le Spleen de Paris, Petits Poèmes en prose, 1855

⁵⁷ idem

⁵⁸ Thieurmél Stéphanie, Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur, thèse de doctorat soutenue le 17 octobre 2014, université Rennes 2, sous la direction d'Annie Rouxel, p40

⁵⁹ C Baudelot, Et pourtant ils lisent, Seuil, 1999, p160

⁶⁰ Idem, p163

⁶¹ Veronica Roth, Divergente, 2011

Suivant les analyses sociologiques de C Baudelot, cette appropriation « éthique » des textes est caractéristique des catégories sociales populaires, qui cherchent à rattacher la lecture à l'expérience quotidienne, par exemple ici par la recherche d'une morale. Ceci pourrait ainsi expliquer l'oubli des titres lus (« j'ai lu Molière »), le texte n'étant qu'un simple support et la constitution d'une forme de bagage littéraire, l'assimilation d'un patrimoine étant totalement extérieures aux motivations des élèves.

Bien que cette appropriation « éthique » soit en rupture avec une approche « esthétique » du texte littéraire, enseignée au lycée, et que les motivations des élèves dans leurs lectures soient ainsi empreintes de recherches toutes personnelles (émotions, modèles, identifications...), bien subjectives, il n'en reste pas moins que le goût pour la lecture est présent, voire, que les fins de cette lecture puissent être partagées en conscience : participer à la construction de l'identité.

Face à ces constatations, l'objectif est donc non pas d'effacer ces « lectures ordinaires » pour leur substituer une forme de lecture plus « littéraire », mais bien de prendre appui sur ces pratiques de lecture pré existantes pour accompagner les élèves dans le champ de la littérature.⁶²

Comme le rappelle V Jouve⁶³, cette subjectivité du jeune lecteur ne doit pas être considérée comme une contrainte mais bien comme un atout pour l'enseignant du fait de son double intérêt : « il est facile sur le plan pédagogique d'intéresser un élève à un objet qui lui parle de lui-même » et il n'est « pas inintéressant sur le plan éducatif de compléter le savoir sur le monde et le savoir sur soi. »

5.4 Devenir passeur de lectures

Force est de constater que la tâche relève presque du défi, si l'on fait le constat du peu de suivi par les élèves des prescriptions de lectures de leurs enseignants au secondaire. A ces obstacles s'ajoute la position même du

⁶² C Baudelot notait à ce propos : « En prenant des distances avec cette forme universelle d'appropriation des livres que constitue la lecture ordinaire, l'enseignement de la littérature au lycée contribue paradoxalement à éloigner du livre tout court des fractions croissantes de la jeunesse d'aujourd'hui. » Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance, Acte de la Recherche en Sciences Sociales, 1998, p43

⁶³ V Jouve, in le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature, PUR, 2004, p105

professeur de français. Lors du questionnaire initial, les élèves ont ainsi été interrogés sur les personnes qu'ils identifiaient comme étant à même de les influencer dans leurs choix de lectures. Sur une liste de proposition, le professeur comme la documentaliste se trouvent en dernière position et ne sont cités qu'une seule fois chacun.

A l'inverse, sur les 20 réponses, la majorité (16 élèves) cite des pairs (amis, sœurs ou cousines) comme personnes privilégiées pouvant influencer une lecture. Il était demandé de préciser les personnes de la famille pouvant avoir une influence, cette précision est donnée 7 fois sur 11 et vise toujours des membres de la même génération (cousines ou sœurs). Un seul questionnaire ne cite que la mère.

Cette importance des pairs ne délégitime pas nécessairement les « intermédiaires de lecture verticaux »⁶⁴ que sont les adultes en général et l'institution scolaire en particulier, mais elle doit amener à considérer l'importance pour les élèves de l'avis que leurs pairs pourraient porter sur leurs lectures. Le groupe des pairs peut ainsi devenir un « intermédiaire horizontal » de lectures, quel qu'en soit le motif : partage réel de goûts générationnels, les élèves ressemblant « plus à leur temps qu'à leurs pères » suivant la formule de Marc Bloch, recherche de connivences, qui exclurait le non-lecteur, recherche qui en découle d'une affiliation à un groupe de pairs par des lectures communes, moyen de se connaître entre amis...

Ainsi, interrogés sur leurs personnages de fiction favoris, certains noms, ou certaines œuvres reviennent à des occurrences non négligeables (Divergente, Harry Potter...), parfois alors même que ces œuvres sont conséquentes (plusieurs tomes ou volumes) et que les élèves ont déclaré ne pas goûter à la lecture, témoignant ainsi d'une forme de communication entre pairs de lectures, qu'il s'agisse d'une forme de phénomène de mode dont les adolescents seraient une cible spécifique, ou de culture générationnelle.

En ce sens, il importe que les élèves puissent avoir le temps de partager leurs lectures, de livrer leurs goûts sur une œuvre.

⁶⁴ D Pasquier, cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité, édition Paris Autrement, collection mutations, n°235, 2005, citée par Fanny Renard, les lycéens et la lecture, PUR, 2011, p 64

A cet effet, des formes de cercles de lectures peuvent être envisagés, regroupant des nombre restreints d'élèves (demi-groupe d'AP par exemple), où l'enseignant partage comme eux son goût pour un livre, ses émotions... Des supports peuvent permettre de favoriser cet échange : présentation d'un extrait de l'œuvre (parce qu'on l'a particulièrement aimé, parce qu'il est représentatif du livre, parce qu'il peut donner envie de le lire...), présentation d'un objet qui permettrait de présenter le livre, rédaction d'un portrait chinois, d'un calligramme, d'une lettre à l'auteur...

L'enseignant peut dès lors intervenir en étayage aux interactions entre pairs afin de permettre de passer de la formulation d'un plaisir partagé à la recherche de ce qui a pu permettre aux élèves de ressentir les mêmes émotions et de goûter à la même œuvre. Le rôle de passeur de l'enseignant pourrait ainsi paraître indirect, comme un jeu de billards à trois bandes, mais il lui importe de se saisir de l'opportunité de permettre aux élèves de partager leurs goûts, de favoriser l'entrée du livre parmi les outils de socialisation entre pairs.

5.5 Le plaisir, moteur de lectures

C'est ainsi à partir de l'émotion ressentie qu'il est possible de franchir le pas vers la lecture analytique, en s'interrogeant sur les raisons qui ont pu amener un groupe d'individus singuliers à être touché de la même façon par une œuvre, un personnage... On pourrait étudier par exemple, dans le cadre d'une séquence de lettres en seconde Bac Pro sur la construction du personnage de roman, l'entrée en scène d'Augustus, dans Nos étoiles contraires, décrite ainsi en narration interne :

« Un garçon me regardait.

J'étais certaine de ne l'avoir jamais vu auparavant. Grand, musclé, tout en longueur, il semblait immense comparé à la petite chaise d'écolier sur laquelle il était assis. Les cheveux acajou, raides et courts. Il devait avoir mon âge, un an de plus peut-être, il se tenait mal, au bord de sa chaise, une main à moitié enfouie dans la poche de son jean noir.

J'ai détourné les yeux, soudain consciente de ne pas être à la hauteur.(...) Je lui ai néanmoins jeté un coup d'œil, il me regardait toujours.

J'ai alors compris ce que veulent dire les gens quand ils parlent de ce courant qui passe par le regard.

J'ai rejoint le cercle et je me suis assis à côté d'Isaac, à deux places du garçon en question. Je lui ai jeté un nouveau coup d'œil, il me regardait toujours. »

Si la traduction de cet ouvrage en français, s'appuyant sur une langue « orale » ne peut en soi se suffire et permettre une approche esthétique avancée, on peut proposer en regard aux élèves des textes patrimoniaux pour analyser les mécanismes qui permettent de construire le personnage et d'impliquer un type de relation avec le lecteur.

On peut ainsi lui confronter une lecture de la rencontre amoureuse de Frédéric et Madame Arnoux dans l'éducation sentimentale de Flaubert :

« Ce fut comme une apparition:

Elle était assise, au milieu du banc, toute seule; ou du moins il ne distingua personne, dans l'éblouissement que lui envoyèrent ses yeux. En même temps qu'il passait, elle leva la tête; il fléchit involontairement les épaules; et, quand il se fut mis plus loin, du même côté, il la regarda.

Elle avait un large chapeau de paille, avec des rubans roses qui palpaient au vent, derrière elle. Ses bandeaux noirs, contournant la pointe de ses grands sourcils, descendaient très bas et semblaient presser amoureusement l'ovale de sa figure. Sa robe de mousseline claire, tachetée de petits pois, se répandait à plis nombreux. Elle était en train de broder quelque chose; et son nez droit, son menton, toute sa personne se découpait sur le fond de l'air bleu.

Comme elle gardait la même attitude, il fit plusieurs tours de droite et de gauche pour dissimuler sa manœuvre; puis il se planta tout près de son ombrelle, posée contre le banc, et il affectait d'observer une chaloupe sur la rivière.

Jamais il n'avait vu cette splendeur de sa peau brune, la séduction de sa taille, ni cette finesse des doigts que la lumière traversait. Il considérait son panier à ouvrage avec ébahissement, comme une chose extraordinaire. Quels étaient son nom, sa demeure, sa vie, son passé? Il souhaitait connaître les meubles de sa chambre, toutes les robes qu'elle avait portées, les gens qu'elle fréquentait; et le désir de la possession physique même disparaissait sous une envie plus profonde, dans une curiosité douloureuse qui n'avait pas de limites. »

Après une première lecture de l'extrait de littérature jeunesse on retrouverait ainsi avec les élèves dans l'extrait de Flaubert certains des topoï de la rencontre amoureuse, présents à d'autres niveaux dans l'extrait qui leur est familier de John Green : l'insertion de passages en focalisation interne (ici par le recours au discours indirect libre), le traitement mélioratif du portrait physique, le jeu des regards, le travail sur l'anonymat énigmatique de la personne rencontrée... Le texte change alors de statut, il n'est plus simplement une source de plaisir, d'émotions, d'imaginaire... mais il devient un objet soumis à l'étude et avec lequel le lecteur prend de la distance.

Cette prise de distance peut permettre à l'élève d'aborder les textes littéraires avec d'autres considérations. Si le sens critique de l'élève est ainsi sollicité et accompagné, celui-ci pourrait s'intéresser à de nouvelles œuvres en cherchant à goûter à leur esthétique, la qualité fournie par l'écrivain dans son travail d'écriture, sans se laisser simplement emporter par un effet produit sur lui.

On pourrait éventuellement imaginer ce même travail de déconstruction en partant d'extraits filmiques familiers des élèves, à condition de les accompagner dans la démarche spécifique de l'analyse filmique.

On passe ainsi du plaisir partagé autour d'une lecture à une initiation esthétique sur une œuvre, un extrait, en prenant pour objet d'analyse l'émotion suscitée par la lecture.

Le plaisir de ressentir une émotion, de vivre dans la peau d'un des personnages est ainsi un déclencheur de lectures. On vient d'analyser en quoi, la déconstruction de cette émotion peut être une première ouverture vers la lecture analytique et la proposition de rencontrer des « œuvres du Panthéon »

On peut à l'inverse chercher à susciter l'émotion chez les jeunes lecteurs en les amenant à se projeter dans une œuvre qui pourrait être lue dans son intégralité ou en parcours de lecture, voire pour amener les élèves à une lecture cursive ou privée. L'écriture d'invention peut ainsi être utilisée de la façon évoquée précédemment, par les productions d'élèves citées en leur demandant d'imaginer ce qui pourrait survenir, ou comment de raconter la façon dont ils aimeraient que l'œuvre se termine.

5.6 La lecture, un acte intime

Il faut cependant ne pas traiter la lecture comme un simple « fait social », selon les termes mêmes de la sociologie de Durkheim⁶⁵, qui ferait des élèves lecteurs de simples agents, déterminés dans leurs pratiques et leurs choix de lectures, mais au contraire considérer que l'acte de lecture est conçu par les élèves comme une activité exclusivement privée. Dans le questionnaire initial, les élèves étaient interrogés sur leurs lieux de lecture : les lieux publics sont boudés, quel que puisse être leur intérêt (certains élèves sont internes et comptent de longs temps de transport). Plus que privé, la majorité des élèves déclarent aimer lire à leur domicile, voire, plus de la moitié déclarent n'aimer lire que dans leur chambre, la lecture est de ce fait une pratique intime, mais cette pratique intime, quelle que soit la « vulgarité » de ces motivations, du type de lectures recherché... est à même de permettre aux élèves de grandir dans leur relation à la littérature : « Aucun regard ne lisait ces lignes par-dessus mon épaule ; leurs auteurs et moi demeurions entre nous. J'ignorais, en les lisant, que je me cultivais, que ces livres éveillaient en moi un appétit qui survivrait même à leur oubli. »⁶⁶

De la même façon, on peut imaginer que si le partage d'œuvres avec des pairs, comme on l'a avancé précédemment, peut être un facteur de socialisation, certaines lectures peuvent rester privées, intimes. Une tension peut ainsi exister entre le discours tenu auprès des pairs, les goûts qu'un élève osera affirmer devant la classe, les lectures pour lesquelles il osera se dire intéressé, et ses véritables goûts personnels, les ressentis réellement éprouvés dans l'intimité de sa lecture.

Certaines pratiques de lecture réalisées en classe s'opposent clairement à cette réserve de certains jeunes lecteurs quand elles forcent l'élève à donner devant ses pairs son avis sur une œuvre prescrite, et qu'il pourrait ne pas oser « avouer » l'aimer. De même, comme le souligne JL Dumortier, non seulement la lecture est contrainte dans le cadre scolaire, mais il ne s'agit pas seulement d'effectuer une lecture intégrale des prescriptions de l'enseignant, mais bien

⁶⁵ Durkheim Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, PUF 1996 (1^{ère} éd.1894)

⁶⁶ Pennac Daniel, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007, p99

de « comprendre et manifester sa compréhension »⁶⁷. Le cadre scolaire de la lecture savante enseignée au lycée est ainsi bien contraignant, en opposition totale avec le type de lecture pratiqué par les élèves, pour le plaisir, et d'après des motivations personnelle, voire intimes.

Les modalités de lecture prescrites dans le cadre de la scolarité sont ainsi à plus d'un titre en opposition avec les pratiques des élèves, illustrées par les « droits imprescriptibles du lecteur » proclamés par Daniel Pennac⁶⁸, il n'est ainsi plus permis de « grappiller », de s'adonner au « bovarysme »...

Il importe donc plutôt que de nier, voire gommer cette subjectivité affirmée des élèves exprimée à travers la lecture, de chercher à accompagner également la culture de ce « jardin secret » sans en violer l'intimité en forçant l'élève à le dévoiler devant ses pairs, tout en laissant la possibilité à l'élève de poursuivre la construction de sa relation avec les livres. Plutôt que de contraindre l'élève à une forme de lecture académique, qui a pour effet le plus souvent de le dégoûter de toute pratique de lecture⁶⁹ il conviendrait davantage d'aider les élèves à prendre de la distance, voire en quelques sortes à muscler leurs lectures.

N'ayant proposé d'autobiographies de lecteurs aux élèves, comme l'évoque A Rouxel⁷⁰, je ne peux m'étendre sur cette proposition pour en exposer des éléments nouveaux. Mais cette démarche qui consiste à permettre aux élèves de prendre du recul sur leurs lectures, leurs pratiques, les apports qu'ils ont pu en tirer, au-delà de simples ressentis, dans leur façon d'être au monde est à même de leur permettre d'évoluer sans poser une forme d'alternative restrictive entre une lecture « populaire » et une lecture « savante ».

⁶⁷ Cité par S Thieurmel, Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur, thèse de doctorat soutenue le 17 octobre 2014, université Rennes 2, sous la direction d'Annie Rouxel, p87

⁶⁸ Daniel Pennac, Comme un roman, Gallimard, 1995

⁶⁹ « Un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de détruire l'expérience populaire, pour laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante » imposée Bourdieu, la lecture, une pratique culturelle, in pratiques de la lecture, Marseille rivages 1985, p228, cité par C Baudelot, Et pourtant ils lisent, Seuil, 1999, p46

⁷⁰ A Rouxel, Autobiographies de lecteurs et identité littéraire, in le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature, PUR, 2004

De façon plus modeste, les carnets de lecteurs⁷¹ peuvent permettre aux élèves de conserver un lien intime avec leurs lectures, de pouvoir y consigner toutes leurs lectures, tout en prenant de la distance sur leurs rapports en textes, en notant non seulement leurs goûts, mais aussi leurs modalités de lectures (lieux, type de lecture pratiquée – « grappillage », texte lu dans son intégralité...), voire les ouvertures permises par ces lectures (ce que le texte me donne à penser, les relations éventuelles avec d'autres œuvres...).

Exprimant ainsi toute leur subjectivité, les élèves peuvent avancer à leur rythme dans un cheminement personnel destiné à leur permettre de réfléchir à leur rapport à la lecture, prendre de la distance avec leur vécu, leurs ressentis, et ainsi, objectiver leurs lectures.

5.7 Le lecteur, un être social

Cependant, si le choix des lectures, les pratiques de la lecture restent des actes intimes, le lecteur entre dans des relations sociales : on l'a vu, il est influencé par son réseau de pairs, peut partager ses lectures...

Les travaux de C Baudelot, comme ceux de S Thieurmél auprès du public spécifique des lycéens en Baccalauréat Professionnel, pourraient également amener à porter une analyse sociologique des spécificités du rapport à la lecture des élèves, en les inscrivant dans une catégorie particulière (en l'occurrence, des « filles en milieu populaire », dont « les façons de lire et de se comporter à l'égard des livres se sont donc formées en dehors des cours de français. »⁷²).

Cette approche sociologique, si elle n'est pas au centre de la démarche de ce mémoire, amène toutefois à prendre en compte le « background culturel du lecteur »⁷³, et à travailler en quelque sorte sur l'habitus de l'élève afin de l'aider à s'ouvrir à d'autres formes de pratiques culturelles.

⁷¹ A Vibert, Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?, Eduscol, 2011, p17

⁷² C Baudelot, Et pourtant ils lisent, Seuil, 1999, p160

⁷³ JM Rosier, agents plutôt que sujet ou le mime scolaire de l'interprétation, in le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature, PUR, 2004, p251

Ainsi, le questionnaire initial interrogeait les élèves sur les lieux où ils se procuraient leurs ouvrages, qu'ils soient prescrits par l'institution scolaire ou choisis. Si la lecture est un acte intime et qu'ils entretiennent un rapport personnel avec ce qu'ils lisent, force est de constater que, contradictoirement, l'objet livre semble totalement dépersonnalisé.

Ainsi, sur l'ensemble des lieux où il est possible d'emprunter ou d'acheter un livre, la grande surface est de loin le lieu le plus cité, et la question témoigne du recul de l'influence du traditionnel libraire, moins identifié par les élèves qu'internet pour se procurer un ouvrage, où le livre ne serait pas un simple bien culturel. Les lieux de prêts, médiathèque ou CDI arrivent en fin de liste. Le fait même de rencontrer un(e) libraire, d'identifier la librairie comme relais possible pour le choix de ses lectures peut ainsi constituer en soi l'objet d'une sortie avec les élèves. Tout comme on peut accompagner une classe à faire l'expérience d'une sortie au musée ou au théâtre, la librairie est un lieu culturel. A l'issue de leur cursus au lycée professionnel, il importe que les élèves soient « présentés » aux lieux qui pourraient leur permettre de poursuivre une relation avec la lecture, quels que soient leurs choix, mais afin que le livre ne soit pas un simple objet commercial et froid, et qu'un lien personnel puisse continuer à exister avec d'autres passeurs potentiels.

Le (la) libraire est ainsi le compagnon potentiel qui pourra reconnaître en l'élève un lecteur et l'aider à abreuver et entretenir sa soif culturelle quel qu'en soient les supports, du prix littéraire au best-seller sentimental en passant par les illustrés comme les livres de recette...

Conclusion

Nous nous sommes ainsi intéressés à la mission culturelle, dans l'acceptation large du terme, dévolue au professeur de Lettres- Histoire/ Géographie en Lycée Professionnel. Au-delà de la transmission d'une simple culture savante, l'enseignant participe ainsi à la construction de l'identité même du jeune adolescent qui lui est confié ; il ne lui lègue pas un héritage lourd et inerte, mais doit lui permettre de grandir et contribuer à son intégration dans une société complexe où son ouverture culturelle est un passeport pour l'appréhension et la compréhension des réalités du monde qui l'entoure.

Ce « passage » que l'enseignant peut initier, permettre, favoriser est ainsi une action dont l'acteur principal est bien le jeune adolescent. Il convient donc d'être à l'écoute de sa subjectivité : prendre en compte ses habitudes et ses goûts de lecteur pré- existants, partir de ses connaissances et ses compétences pour lui permettre d'évoluer dans un parcours adapté.

C'est dès lors avant tout une rencontre personnelle qui doit être préparée, un désir à provoquer, un goût nouveau à susciter. Mais cette relation interpersonnelle est loin d'être acquise, l'univers littéraire de l'institution éducative et les prescriptions des professeurs violant parfois l'intimité « lectorale » de l'adolescent qui leur est confié. C'est dans le cadre d'une recherche de ce lien à établir entre l'élève et la culture, en légitimant la parole du professeur à ses yeux, que la réflexion de cet écrit est construite.

Ainsi, l'enjeu est d'installer nos élèves dans une relation durable avec la culture qui puisse perdurer au-delà de l'échéance de l'examen terminal. Si cet objectif paraît se détourner des enjeux scolaires et du cursus lycéen, il prend toute sa place dans la visée d'un parcours culturel personnel qui participe à permettre à nos élèves d'acquérir une pleine citoyenneté.

6. Ressources, bibliographie

1- Éléments de bibliographie

a- Ouvrages généraux/ sciences humaines

- P Bourdieu, *l'école conservatrice, les inégalités devant l'école et la culture*, Revue Française Sociologie, 1966, volume 6, http://www.jstor.org/stable/3319132?seq=1#page_scan_tab_contents article téléchargé le 18/11/2015
- Frantz Fanon, *les damnés de la terre*, édition la Découverte (2002), 1961
- les trois états du capital culturel, acte de la recherche en sciences sociales, 1979, volume 30 http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654 article téléchargé le 18/11/2015
- C Obadia, *sauver l'école*, article du journal La Croix paru le 9/12/2015

b- Travaux de recherche au sein de l'école

- JM Zakhartchouk, *l'enseignant, un passeur culturel*, https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiers_auteurs/Actes/Bordeaux_2005/zakhartchouk.pdf article téléchargé le 18/11/2015
- JM Zakhartchouk, *transmettre vraiment une culture à tous les élèves, réflexions et pistes de pratiques*, SCEREN- CRDP Amiens, 2006
- *L'éducation artistique et culturelle en lycée professionnelle*, expériences menées au sein de l'académie de Versailles http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2014-09/interlignes_44_juin-2014_educ_artistique_et_culturelle_en_lyc-pro.pdf téléchargé le 18/11/2015

c- Ressources éducation nationale

- Bulletin Officiel spécial n°2 du 19 février 2009
- *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation culturelle et artistique et culturelle* http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines_artistiques/49/9/2013_EAC_guide_bdef_287499.pdf article téléchargé le 18/11/2015
- *Le parcours d'éducation culturelle et artistique et culturelle*, circulaire ministérielle : <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html> article téléchargé le 18/11/2015
- *A l'école des écrivains* : <http://eduscol.education.fr/cid60448/a-l-ecole-des-ecrivains-des-mots-partages.html> article téléchargé le 18/11/2015

d- Sur la lecture...

- Baudelot Christian, *Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance*, Acte de la Recherche en Sciences Sociales, 1998
http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1998_num_123_1_3253, consulté en janvier 2017
- Baudelot Christian, *Et pourtant ils lisent*, Seuil, 1999
- Bucheton Dominique, *Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes*, 2013, <http://www.afef.org/blog/post--faire-advenir-l-ueve-auteur-de-sa-parole-de-dominique-bucheton-p935-c19.html>, consulté en janvier 2017
- Detrez Christine, *Rapports à la lecture, adolescence et « genre »*,
<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-4-page-17.htm>
- Faure Marie-France, *Lire au collège*, Presses Universitaires de Rennes, 2014
- Renard Fanny, *les lycéens et la lecture*, Presses Universitaires de Rennes, 2011
- Rouxel Annie (sous la direction de), *le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Presses Universitaires de Rennes, 2004
- Pennac Daniel, *Comme un roman*, Gallimard, 1995
- Pennac Daniel, *Chagrin d'école*, Gallimard, 2007
- Thieurmél Stéphanie, *Lecture subjective en classe et avènement du sujet lecteur*, thèse de doctorat soutenue le 17 octobre 2014, université Rennes 2, sous la direction d'Annie Rouxel, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01127497/document>, téléchargé en novembre 2016
- Vibert Anne, *Faire place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée ?*, Eduscol, 2011,
http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/intervention-anne-vibert-lecture-vf-20-11-13.pdf, téléchargé en octobre 2016
- fiche Eduscol *Lire*,
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/6/Ressources/BacPro_Lire_109046.pdf, téléchargé en septembre 2016

e- ouvrages littéraires francophone

- Bernard Dadié, *Climbié*, Editions Seghers 1966, édition NEI CEDA 2014
- Per Jakez Helias, *Le cheval d'orgueil*, éditions Terres Humaines Plon, 1975

- Eugène Ionesco, notes et contre notes, éditions Gallimard 1966, collection idées Gallimard 1975
- Cheikh Hamidou Kane, *l'aventure ambiguë*, édition Julliard 1961, édition 10/18 2011
- Camara Laye, *L'enfant noir*, édition Plon 1953, édition Pocket 1975
- Montaigne, *Les Essais*, 1595, édition classiques Larousse 2013
- *L'épopée de Soundjata Keita*, transcription de DT Niane, édition présence africaine, 2006
- f- Ouvrages de littérature jeunesse cités
 - Dole Antoine, *A copier 100 fois*, Sarbacane, 2012
 - Green John, *Nos étoiles contraires*, Nathan, 2013
 - Kuipers Alicia, *Ne t'inquiète pas pour moi*, Albin Michel, 2007
 - Roth Veronica, *Divergente*, 2011

2- Travail sur des typologies d'action issues du domaine socioculturel et de l'éducation populaire ; analyse de leur caractère transposable en lycée professionnel

a- La résidence d'artiste :

- Au sein de la ville, exemple de la ville d'Evry théâtre de l'Eygurande, partenariats menés avec des adolescents de 14- 17 ans dans le cadre des Centres Sociaux, www.eygurande.net;
<http://www.eygurande.net/data/95/fringomaton-3.pdf> consulté le 2/03/2016
- Au sein d'un établissement scolaire du second degré : exemple de la résidence de photographes au sein de la SEGPA du collège JB Clément à Paris, <http://www.vuesimprenables.com/echappees-belles-paris> consulté le 2/03/2016
- dans le cadre de projets de remobilisation de collégiens ou de jeunes décrocheurs : exemple de l'accueil de prévention du décrochage scolaire co porté par la MAEP de Paris, résidence du dessinateur de bande dessinée Nicolas Juncker, www.accueil.pelleport.fr; exemple du club de prévention spécialisée des Ulis avec l'association Oscura www.vuesimprenables.com consultés le 2/03/2016

b- les hors les murs

- exemple de la scène nationale du théâtre de l'Agora à Evry

c- Master class

- Expérience menée sur l'agglomération d'Evry avec la scène de musiques actuelles le Plan : encadrement d'ateliers pour de jeunes rappeurs par le trompettiste de jazz Erik Truffaz
- Expérience menée sur l'agglomération d'Evry avec la scène nationale du théâtre de l'Agora : encadrement de stages de danse par le collectif de danseurs Wanted Posse