



HAL
open science

Enseigner les grands classiques de la littérature française en CE2

Julie Pérez

► **To cite this version:**

Julie Pérez. Enseigner les grands classiques de la littérature française en CE2. Education. 2018.
dumas-01915369

HAL Id: dumas-01915369

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01915369>

Submitted on 10 Dec 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.

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Enseigner les grands classiques de la littérature française en CE2

Mots-clés: *littérature, étude de la langue, culture humaniste, formation du citoyen,
interdisciplinarité*

Présenté par : Julie PEREZ

Encadré par : Stéphane LELIEVRE

**« Il n'est rien si beau et légitime que de faire
bien l'homme et dûment [...] »**

Michel Eyquem de Montaigne, *Essais*, III, 13, De l'expérience

REMERCIEMENTS

Pour ses précieux conseils et sa disponibilité, je souhaiterais remercier mon directeur de mémoire, M. Stéphane Lelièvre.

Pour leur accompagnement, leur prévenance et leurs conseils, je souhaiterais remercier M. Jean-Marc Clérin, mon tuteur, et Mme Sylvie Gervais, ma PEMF.

Pour leur accueil et leur bienveillance tout au long de cette année, je souhaiterais remercier tous mes collègues de l'école de la rue d'Argenteuil, Claude, Céline, Candice, Jean-Jacques, Jean-Pierre, Noémie et évidemment mon binôme Sébastien.

Pour leur soutien sans faille dans tout ce que j'ai pu entreprendre, je souhaiterais remercier ma famille, plus particulièrement mes parents, ma sœur et ma grand-mère.

Enfin pour son amour, son aide, sa patience... et encore son amour, je souhaiterais remercier mon futur mari Erwan.

INTRODUCTION	5
1. L'enrichissement des compétences propres au français	7
1.1. La conception de la séquence de littérature	7
1.1.1. Les compétences visées en fin de cycle 2	7
1.1.2. Les critères d'élaboration du corpus	9
1.1.3. Le choix de la méthode de lecture	11
1.2. Lecture littéraire et « observation réfléchie de la langue »	13
1.2.1. Travail sur le lexique et enrichissement du niveau de langue	13
1.2.2. Une nouvelle approche de la grammaire	14
1.2.3. L'écriture, un appui à la lecture	15
1.3. Mise en pratique	16
2. L'acquisition d'une culture commune	20
2.1. De quelle culture parle-t-on?	20
2.1.1. Une préoccupation historique de l'école	20
2.1.2. Enjeux de démocratisation et lutte contre les inégalités	22
2.1.3. Une culture humaniste	23
2.2. La patrimonialisation des grandes oeuvres	24
2.2.1. De la définition des « classiques »...	24
2.2.2.... à celle « d'œuvre patrimoniale »	25
2.2.3. Les Misérables et Germinal sont-elles des œuvres patrimoniales?	27
2.3. Mise en pratique	28
3. La formation du citoyen	30
3.1. L'inscription de l'individu dans la cité	30
3.1.1. La littérature: un objet scolaire qui a une fonction politique	30
3.1.2. L'ambition éducative des œuvres patrimoniales	31
3.1.3. La littérature: un moyen de s'affirmer et de se confronter aux autres	32
3.2. La conception de la séquence	32
3.2.1. L'entrée dans l'enseignement moral et civique par les œuvres patrimoniales	32
3.2.2. Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?	33
3.2.3. L'intérêt de l'interdisciplinarité	33
3.3. Mise en pratique	34
CONCLUSION	36
BIBLIOGRAPHIE	37
ANNEXES	39

INTRODUCTION

Prise d'une bouffée de nostalgie à l'évocation de mes premiers émois littéraires, je me suis rendue compte que je n'avais jamais oublié ce livre, découvert dans la bibliothèque familiale, qui avait façonné mon imagination et éveillé mon intérêt pour la littérature. J'avais huit ans, l'âge qu'ont aujourd'hui les élèves de la classe de CE2 dont j'ai la charge. Et ce livre était Les nouveaux contes de fées de la Comtesse de Ségur, plus particulièrement l'Histoire de Blondine, Bonne-Biche et Beau Minon.



Je suis de ceux qui pensent que le goût au beau s'éduque grâce à l'école. Je suis de ceux qui affirment que lire Molière, Hugo, Proust, Céline, Gary... forme les esprits et développe les facultés morales. Depuis la rentrée, je m'en tenais exclusivement à l'étude en classe des œuvres de la littérature de jeunesse indiquées dans la Liste de référence de la littérature à l'école pour le cycle 2, fournie par l'Education Nationale.¹

¹ Ministère de l'éducation nationale, « Sélection d'ouvrages pour une culture littéraire au cycle 2 », cache.media.eduscol.education.fr, en ligne : <http://cache.media.eduscol.education.fr> (consulté le : 19 avril 2018).

Pourtant, une initiation, dès le CE2, à la lecture de ces grands classiques, ne permettrait-elle pas aux élèves de mieux apprécier ces auteurs et ces oeuvres dans la suite de leur scolarité et plus largement de leur vie?

Si le Bulletin officiel de l'Education Nationale hors série n°1 du 14 février 2002 instaure la littérature comme une discipline d'enseignement à part entière, il donne surtout à la littérature de jeunesse une place qu'elle n'avait jamais occupé auparavant. Et cela au détriment des oeuvres littéraires dites « classiques ».

Ainsi ma réflexion venait de naître : **Qu'est-ce que l'enseignement de la littérature française classique peut apporter, aujourd'hui, à des élèves de fin de Cycle 2 (CE2)?** Comment, dans ce cas, concevoir mon approche des classiques? Comment aborder ces textes qui apparaissent souvent difficiles d'accès? Quels extraits d'oeuvres choisir et quel corpus proposer aux élèves?

Face à ma classe de trente élèves, tous lecteurs (il est important de le préciser dès les premières lignes de ce mémoire), j'ai décidé de leur faire découvrir des extraits de grands classiques de la littérature française. Avec deux objectifs en tête: leur transmettre un patrimoine et surtout de leur faire vivre une expérience littéraire signifiante.

Indéniablement, la lecture de grands classiques de la littérature française participe à l'enrichissement des compétences propres au français (1). Elle participe également à l'acquisition d'une culture commune à toute la société (2), mais aussi, et surtout, à la formation de ses citoyens éclairés (3).

1. L'enrichissement des compétences propres au français

1.1. La conception de la séquence de littérature

1.1.1. Les compétences visées en fin de cycle 2

Animée par mon envie de faire accéder mes élèves de CE2 à la « grande littérature », je me suis lancée dans la conception d'une séquence qui répondrait aux multiples objectifs et compétences définis par les programmes de l'Education Nationale pour le cycle 2. Avant de concevoir ma séquence, l'organisation des séances et leurs contenus, il convient de définir en amont les compétences visées par mon enseignement, celles que je souhaite travailler en classe et faire acquérir à mes élèves et ce, en me référant au *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.

- Des compétences propres à la lecture de littérature:

Cette séquence de littérature s'inscrit dans la lecture de textes de fiction. La lecture des extraits qui la composent doit permettre aux élèves de développer leurs compétences de lecteur. Elle doit également leur permettre de découvrir des récits « de portée universelle »² et développer leurs capacités à comprendre une histoire racontée ou lue. Le travail de l'enseignant consistera principalement à contrôler la compétence de décodage des élèves et la fluidité de leur rythme de lecture, lors des lectures à voix haute. Il devra également s'assurer de la bonne compréhension du récit et des messages du texte par les élèves, qui passera notamment par la justification de leurs interprétations ou de leurs réponses.

Enfin, l'enseignement de la lecture doit motiver l'élève à devenir un lecteur assidu, qui aime lire à l'école comme dans la sphère privée, « un amateur de littérature ». Car « on est connaisseur en ayant une fréquentation suffisante du domaine. Par fréquentation, on entend intensité et régularité. »³

- Des compétences propres à l'étude de la langue:

L'étude de la langue constitue une part importante des programmes de français en cycle 2. Comme il l'est mentionné dans les attendus de fin de cycle 2, « les élèves apprennent progressivement à pratiquer des observations, à entrer dans des réflexions organisées sur le

² Ministère de l'éducation nationale, « Sélection d'ouvrages pour une culture littéraire au cycle 2 », *cache.media.eduscol.education.fr*, en ligne : <http://cache.media.eduscol.education.fr> (consulté le : 19 avril 2018).

³ De Perreti, Isabelle et Ferrier, Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui - Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, P.I.E. PETER LANG, 2012, (321 p.).

fonctionnement de la langue pour commencer à acquérir les notions fondamentales d'un enseignement qui se poursuit jusqu'à la fin du collège »⁴. L'étude de la langue, au CE2, procède en l'observation « de faits de langues orthographiques, lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ». Les objectifs déterminés par les nouveaux programmes sont les suivants:

- En grammaire, les élèves doivent être capables d'identifier la construction de la phrase et ses principaux constituants « en relation avec sa cohérence sémantique » (groupe nominal, types de phrases, ponctuation)
- En conjugaison ou grammaire du verbe, les élèves doivent comprendre comment se forment les verbes et doivent savoir orthographier les formes verbales les plus fréquentes, au présent, à l'imparfait et au futur.
- En orthographe, les élèves doivent être capables d'exercer un raisonnement pour « résoudre des problèmes orthographiques, d'accord essentiellement » et « mémoriser l'orthographe de mots fréquents et de mots irréguliers dont le sens est connu ».
- En vocabulaire, ils doivent étendre leurs « connaissances lexicales, mémoriser et réutiliser des mots nouvellement appris », ainsi que « identifier des relations entre les mots, entre les mots et leur contexte d'utilisation ; s'en servir pour mieux comprendre. »⁵

La liste des objectifs présentés n'est évidemment pas exhaustive. Je laisserai donc le soin à ceux qui le souhaiteraient, de se référer aux programmes publiés par l'éducation nationale dans son *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.

Comme l'indiquent ces programmes, l'étude de la langue doit prendre appui sur des textes littéraires, lus en classe, qui permettent l'observation des faits de langue: « Les textes à lire et les projets d'écriture peuvent servir de supports à des rappels d'acquis ou à l'observation de faits de langue (orthographiques, lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques) non encore travaillés. »

⁴ France. Ministère de l'éducation nationale. Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015* [en ligne], 2015, p. [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible sur: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

⁵ idem

- Des compétences rédactionnelles:

Ces connaissances acquises en étude de la langue doivent faire l'objet d'une mobilisation et doivent savoir être réutilisées par les élèves lors de leurs productions écrites, dans un souci de relecture et d'amélioration de leurs écrits.

Il existe donc, dans l'enseignement du français, un lien très fort entre la lecture de la littérature, l'étude de la langue et la production d'écrits. Ce lien sera conservé lors de la conception de ma séquence que je vous présenterai dans la dernière partie de ce chapitre.

1.1.2. Les critères d'élaboration du corpus

Outre leurs qualités esthétiques et morales, les textes choisis pour constituer le corpus doivent avant tout être accessibles pour les élèves. Il s'agit de sélectionner des œuvres dont la lecture « leur permet d'en saisir les éléments importants et d'en comprendre le sens. »⁶. La lisibilité des œuvres varie en fonction de l'âge des élèves. L'enseignant s'attache alors à vérifier « la longueur du texte, sa complexité linguistique et les références culturelles à mobiliser. »⁷

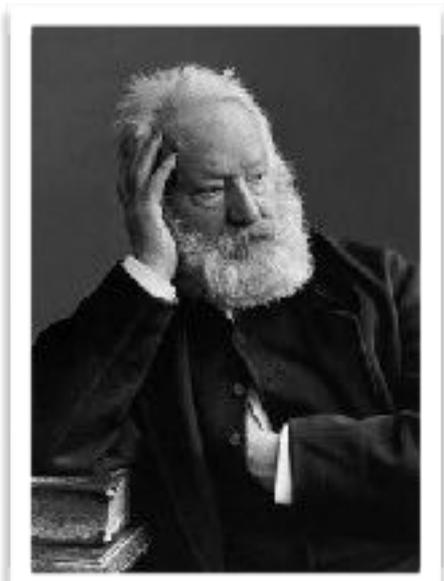
Les œuvres, dont seront tirés les textes, doivent intéresser les élèves. L'école se figure qu'aujourd'hui, seule la littérature de jeunesse (par son contenu) intéresse les élèves. Or certaines grandes œuvres classiques, mêmes lointaines, abordent des questions qui restent universelles et très actuelles, et qui ne peuvent que toucher le jeune public.

Il sera du ressort de l'enseignant d'en faire une « lecture actualisante », selon les propos d'Yves Citton, professeur de littérature et media à l'Université Paris 8, dans le département de littératures françaises et francophones. En d'autres termes, il s'agira de « reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète par la différence entre deux époques pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent ».⁸

⁶ Lebrun, Marlène, Rouxel, Annie et Vargas, Claude, *La littérature et l'école*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2007, (294 p.).

⁷ Ministère de l'éducation nationale, « Sélection d'ouvrages pour une culture littéraire au cycle 2 », *cache.media.eduscol.education.fr*, en ligne : <http://cache.media.eduscol.education.fr> (consulté le : 19 avril 2018).

⁸ Ahr, Sylvie et Denizot, Nathalie (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école - Usages et enjeux*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2013, (261 p.).



**« L'enfant doit
être notre souci. Et savez-vous
pourquoi ? Savez-vous son vrai nom?
L'Enfant s'appelle Avenir. »**

Victor Hugo, Actes et Paroles,
pendant l'exil, 1869

Il est également nécessaire de se demander quelle est l'ambition du corpus ? En effet, la lecture d'un texte doit stimuler émotionnellement le lecteur scolaire pour le toucher et ainsi en tirer un apprentissage. L'élève doit trouver un « accès personnel » à l'oeuvre pour se sentir concerné par les débats éthiques que celle-ci soulève. Je reprendrai ici le propos de Vincent Jouve, universitaire français et professeur de littérature française à l'université de Reims Champagne-Ardenne, qui parle « d'activité mobilisatrice ». « Ce que l'oeuvre exprime sur l'humain, doit faire l'objet d'une identification et d'une réappropriation personnelle qui passe par la prise de conscience collective. »

C'est ainsi que mon choix de thématique pour le corpus de littérature s'est porté sur les conditions de vie des enfants au XIXème siècle.

Et quel meilleur auteur, défenseur du droit des enfants, écrivain engagé contre la misère, étudier si ce n'est Victor Hugo ! Lui qui a accordé une place centrale à l'enfant dans son oeuvre la plus célèbre: *Les Misérables*.

Le but de cette séquence est simple. Il s'agit avant tout de sensibiliser les élèves au drame de l'enfance et à la vie très difficile des enfants d'ouvriers au XIXème siècle, qui travaillaient dès leur plus jeune âge à la campagne, dans les usines ou dans les mines de charbon. Mais aussi de leur faire prendre en conscience qu'à l'époque, les enfants n'avaient aucun droit, n'allaient pas à l'école, et étaient considérés comme des objets possédés par la famille, conditionnés par le milieu social auquel ils appartenaient. Et que si depuis, les enfants du Monde sont protégés par la Convention

Internationale des Droits de l'Enfants, la réflexion reste malheureusement d'actualité dans les pays les moins avancés.

Ces conditions de vie déplorables, Victor Hugo les a notamment dénoncées dans son roman *Les Misérables* paru en 1862 et dans son poème *Melancholia*, paru en 1856 dans le recueil *Les Contemplations*. Les extraits des *Misérables* mettent en scène deux enfants, Cosette et Gavroche, auxquels les élèves pourront facilement s'identifier, pour des questions d'âge et de respect de la mixité. Ces textes seront mis en réseau avec un extrait de *Germinal* d'Emile Zola, autre grand auteur du XIX^{ème} siècle qui, par la comparaison entre le quotidien d'une famille d'ouvriers et celui d'une famille de riches propriétaires, dénonce également les conditions de vie des enfants issus des milieux modestes.

Grâce à l'interdisciplinarité, la séquence de littérature va servir celle d'enseignement moral et civique (EMC), au cours de laquelle es élèves vont être amenés à prendre conscience que la défense des droits de l'enfant est « un combat inachevé ». Comme l'affirme Luette Khaïat dans l'article du même nom, « pour envisager l'avenir, il est bon de jeter un rapide regard sur le passé »⁹

1.1.3. Le choix de la méthode de lecture

Au début de l'élaboration de ma séquence d'enseignement, pour faciliter la compréhension des extraits par mes élèves, j'ai été tentée de leur faire lire, en complément, des planches d'une adaptation en bande dessinée des *Misérables*. Mais le risque de dénaturer l'œuvre de Victor Hugo était, à mon sens, trop élevé (certains éléments du roman originel étant retenus ou mis en valeur par l'auteur, au détriment d'autres). Et une représentation dessinée de l'œuvre risquerait d'altérer la liberté d'imagination des élèves (l'illustrateur imposant ses propres vues). J'ai ainsi privilégié la lecture de courts extraits, tirés des œuvres « mères », de la « vraie » littérature au sens de version finale délivrée par l'auteur; et non d'adaptations.

Les élèves, lors des séances de lecture, sont conduits à pratiquer différentes formes de lecture, et ce afin d'améliorer leurs capacités de lecteur. Tout d'abord, il faut relever la nécessité de varier les modalités de lecture. En premier lieu, la lecture silencieuse et individuelle, modalité à mettre en

⁹ Khaïat, Lucette, « La défense des droits de l'enfant, un combat inachevé », *Journal du droit des jeunes*, N°296, juin 2016, 64 p. (p. 20-23).

oeuvre même si elle ne constitue pas un procédé d'apprentissage en soi, faute d'interactions. Cette modalité permet une première appropriation du texte par l'élève, une préparation indispensable à la lecture à haute voix (collective). Cette lecture peut être poursuivie par une synthèse collective, un questionnement qui permet de tester le niveau de compréhension en demandant à tel ou tel élève ce qu'il a retenu, et de l'expliquer à ses pairs. Cet enchaînement constitue une pratique quasi-rituelle de la séance de lecture.

L'enseignant doit également éduquer les élèves au « plaisir de la deuxième lecture », celle qui permet de comprendre le sens du texte, de revenir sur des détails, des nuances, et d'ainsi d'avoir accès à la richesse de l'œuvre, à sa complexité.

L'enseignant, par son rôle d'éclaireur et son questionnement, doit amener les élèves à faire une lecture plus approfondie, subjective certains diront, qui doit permettre de mettre en valeur certains éléments (de fond ou de forme).

Cette lecture « intensive, qui porte sur les comportements, les relations, les attitudes des personnages, leurs ressentis qu'il est demandé de discerner, de qualifier, d'expliquer et de justifier »¹⁰ est avant tout un travail d'interprétation de l'oeuvre.

Dans le cadre de la lecture offerte, l'enseignant peut également lire un texte à haute voix aux élèves. Dans ce cas, l'objectif n'est plus le même. Il ne s'agit plus d'explication de texte mais bien d'enrichir le « bagage littéraire » des élèves, leurs références et leurs valeurs humaines et esthétiques.

Enfin, lorsque les références littéraires seront suffisantes, la mise en réseau (thématique, textes du même auteur...) des extraits permettra une lecture dite « extensive » cette fois-ci, conduisant à la compréhension de la pensée de l'auteur.

La question des élèves en difficulté scolaire doit évidemment être soulevée. Les élèves de la classe présentent tous un niveau de lecture qu'on qualifierait de « bon niveau ». Ainsi, la principale difficulté résidera dans la compréhension des textes d'un niveau de langue exigeant. Je compte sur l'émotion suscitée par le texte, qui ne pourra que toucher l'élève lecteur et lui permettre de s'élever

¹⁰ Dupart, Hubert, *Entrer dans la littérature à l'école*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, (191 p.).

au dessus de la simple lecture du texte. Car c'est là un des apprentissages fondamentaux de la littérature, faire grandir l'élève et l'ouvrir à d'autres possibles.

1.2.Lecture littéraire et « observation réfléchie de la langue »

1.2.1.Travail sur le lexique et enrichissement du niveau de langue

Tout au long de sa vie, l'homme ne cesse d'enrichir son vocabulaire par ses lectures, ses expériences culturelles (cinéma, expositions...) mais aussi les échanges qu'il a avec autrui.

Ainsi, la littérature reste la « porte d'entrée principale » de l'enseignement du lexique, de l'apprentissage de nouveaux mots, et plus largement de l'étude de la langue. ¹¹

Face à la complexité des œuvres des grands auteurs classiques, on est en droit de se demander comment étudier le lexique avec les élèves?

Dès les prémices de cette réflexion, il convient de distinguer le vocabulaire actif, désigné comme le vocabulaire intégré et réutilisé ensuite par les élèves, du vocabulaire passif, qui désigne les nouveaux mots compris par les élèves, grâce au contexte de lecture, mais que ces-derniers ne réutiliseront pas nécessairement dans leurs productions écrites.

Faut-il alors seulement privilégier l'apprentissage du vocabulaire actif par les élèves?

Je répondrai par la négative, soulignant l'importance de la littérature classique et de l'acquisition par les élèves d'un vocabulaire déconnecté du milieu social auquel ils appartiennent. Et qui permettrait à tous, dans un souci d'égalité, d'avoir la chance d'accéder à un vocabulaire plus large, d'un niveau plus élevé, pour comprendre, s'exprimer et interagir dans la société.

Préalablement à l'étude du vocabulaire d'un texte littéraire, il est important que l'enseignant explique aux élèves la nécessaire abstraction dans leur lecture. Lire un texte et en comprendre le sens, ne signifie pas comprendre l'intégralité des mots du texte, au contraire.

Pour chaque texte étudié, le professeur des écoles doit prévoir des activités qui favorisent l'appropriation de certains mots du texte par les élèves. Privilégiant la démarche d'investigation,

¹¹Ronveaux, Christophe, *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Bruxelles, P.I.E. PETER LANG, 2016, (273 p.).

l'enseignant peut amener les élèves à relever les mots qui posent un problème de compréhension et à se questionner, souvent collectivement, sur le sens du mot dans son contexte, sa formation, la recherche de synonymes ou d'homonymes. L'enseignant peut également favoriser une démarche de recherche personnelle, en incitant les élèves à acquérir le réflexe de l'utilisation du dictionnaire.

L'enseignant peut également travailler sur la recherche d'un vocabulaire spécifique, par exemple faire relever les différentes émotions du personnage (cf. annexe n°2), les différentes désignations du personnage (cf. texte 2 annexe n°1 - le personnage de Gavroche) et amener les élèves à effectuer des classements de mots.

Peu importe la démarche choisie par le professeur, « les élèves doivent lire beaucoup pour augmenter leur vocabulaire visuel ».¹²

1.2.2. Une nouvelle approche de la grammaire

Nombreux sont les chercheurs qui affirment que l'intérêt d'un texte littéraire réside aussi dans l'étude de la langue avec laquelle il est écrit.

Jean-François Massol, responsable de la spécialité Didactique du français, langage et littérature du Master Lettres et arts de l'Académie de Grenoble, rappelle que « la lecture n'est pas seulement le moment où celle-ci s'effectue, mais un ensemble, un corps de pratiques ». Dans son ouvrage *Pour une sociologie de la lecture*, Paris, Editions du Cercle, la bibliothécaire Martine Poulain réaffirme et explicite cette idée: « tout ce qui la conditionne, y prépare, y conduit, la prolonge ou l'annule n'est pas périphérique à la lecture mais en est radicalement constitutif ».

Dans son article publié sur le site des Cahiers pédagogiques¹³, Claire Doquet-Lacoste soulève l'importance de réaliser une séquence décrochée à celle de littérature, destinée à « faire apparaître le ou les faits de langue qui contribuent aux effets ressentis spontanés ». Ce « fait de langue repéré » pourra, dans le cadre de son étude, être « décontextualisé » et poursuivi d'un élargissement dans la séquence. Claire Doquet-Lacoste rappelle que le PE doit choisir ces points de langues « pour ce

¹² Ministère de l'éducation de l'Ontario, « Guide d'enseignement efficace de la lecture », *Atelier.on.ca*, [en ligne], 2003, p. [consulté le 3 février 2018]. Disponible sur: <http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm>

¹³ Doquet-Lacoste, Claire. Lecture littéraire et « observation réfléchie de la langue ». Les cahiers pédagogiques [en ligne], [consulté le 19 avril 2018]. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lecture-litteraire-et-observation-reflechie-de-la-langue>

qu'ils sont, des clefs interprétatives pour ces textes-ci ». Car l'enseignement de la langue vise le développement des pratiques langagières implicites, leur optimisation afin de permettre aux élèves de lire et de produire tous types d'énoncés. Lire la littérature, ne serait-ce pas finalement « apprendre à la comprendre » ? Un apprentissage qui passe, assurément, par l'étude de la langue.

Plusieurs ateliers de recherche sur la langue peuvent être proposés aux élèves. Des ateliers qui visent l'approche d'une notion de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison. Dans le cadre de ma classe, je me suis appuyée sur le portrait de Cosette (cf. annexe n°1 - texte 1) pour lancer une séance décrochée sur l'adjectif qualificatif et ses accords (séance intégrée à une séquence sur le groupe nominal). Délestés du poids de la compréhension, les élèves travaillent plus rapidement et plus facilement sur un extrait déjà étudié.

1.2.3. L'écriture, un appui à la lecture

La compréhension d'une œuvre littéraire passe aussi par un travail de production écrite. Si les lectures sont clairement identifiées comme un moyen, pour l'élève, d'enrichir son écrit (analyse du récit, enrichissement du vocabulaire, éléments culturels...), la mise en place d'ateliers d'écriture se révèle être une bonne procédure pour tester la compréhension des élèves, les acquis lexicaux, grammaticaux...

Ces exercices peuvent consister, par exemple, en la modification de la fin de l'histoire (ce qui implique une lecture complète de l'œuvre), la modification du caractère du personnage, l'adaptation d'une époque donnée à une autre, l'adaptation d'un milieu social donné à un autre. Ainsi, si le niveau et la fluidité de lecture des élèves ont été évalués régulièrement, à chaque séance, c'est précisément le mode d'évaluation décrit ci-dessus que j'ai choisi pour évaluer ma séquence de littérature. Et ce dans le but de m'assurer de leur compréhension globale des textes, de la thématique et de ses enjeux, des acquis culturels, historiques, moraux... (cf. Mise en pratique).

1.3. Mise en pratique

Le bilan de réalisation de cette séquence de littérature est très positif. Les élèves ont très bien accueilli le projet. Ils ont apprécié lire des extraits de romans « réservés aux grands » et se sont sentis valorisés par l'enseignant (même s'ils ont pu émettre quelques craintes quant à leur capacité à lire ces extraits).

La séance préliminaire à l'étude du corpus, présentant l'auteur et son œuvre, a permis de mettre les élèves en confiance et de leur donner des clefs pour lire et comprendre les textes. Néanmoins, il aurait été judicieux de ma part d'introduire plus en détails le contexte historique, d'expliquer, même rapidement, le contexte socio-économique et introduire la notion de Révolution Industrielle. Cela aurait permis aux élèves de poser des images, des représentations sur le terme « XIX^{ème} siècle ».

Un quart de la classe connaissait (de nom seulement) Victor Hugo ou *Les Misérables*. Aucun élève n'avait déjà lu le roman. Et seulement trois élèves avaient eu la chance d'assister à une représentation de la comédie musicale et étaient en mesure de résumer le roman. Avant d'intervenir, je les ai donc laissés expliquer à leurs camarades l'histoire de Jean Valjean et de Cosette.

Sans nul doute, la lecture la plus appréciée par la classe fut celle du portrait de Cosette. La description riche de cette petite fille, exploitée, maltraitée, a profondément touché les élèves. Par la proximité d'âge du personnage (Cosette a huit ans comme les élèves), ces-derniers ont manifesté un grand intérêt à découvrir la vie d'une enfant issue du peuple.

La ritualisation de la double lecture s'est avérée bénéfique pour la compréhension des élèves. La lecture silencieuse a permis une appropriation individuelle du texte. Cette première lecture a été nécessaire pour assurer la fluidité de la lecture à voix haute. A la fin de la lecture collective, l'enseignant demandait à quelques élèves d'expliquer aux autres ce qu'ils avaient retenu. La formulation de la consigne, au moment de la mise en commun, était très importante. Afin d'éviter les échanges duels entre enseignant et élèves, le professeur doit amener les élèves à s'expliquer mutuellement les notions.

Cette démarche m'a également permis d'évaluer la compréhension des élèves.

Comme j'ai pu l'indiquer à de nombreuses reprises dans ce rapport, tous les élèves de ma classe lisent, avec plus ou moins d'aisance. La lecture de ces extraits, plus compliqués qu'à

l'ordinaire, a creusé les écarts de niveau de lecture entre élèves. Un exercice de différenciation a donc été mis en place. Celui-ci consistait à faire rédiger un petit résumé de l'extrait par les élèves les plus rapides, pour attendre le reste de la classe. Ces résumés ont d'ailleurs été conservés et ont servi de trace écrite de nos lectures.

Le texte concernant Gavroche s'est révélé bien plus compliqué à lire pour les élèves que le précédent. Plus compliqué d'un point de vue rhétorique mais aussi du point de vue du sens. La violence psychologique que subit Gavroche (désamour des parents, abandon), n'a été saisie que par quelques élèves. Ce personnage d'enfant libre, vagabond, « galopin », « voleur » les a beaucoup moins séduits.

La mise en réseau des extraits des *Misérables* avec l'extrait de *Germinal* est un moyen privilégié de construire une culture littéraire. Zola y décrit le lever dans une famille d'ouvriers de la mine, et le lever chez une famille de bourgeois. Ces extraits traitent de la même problématique, et permettent d'étendre la condition de Cosette à tous les enfants issus des milieux modestes, exploités.

Les deux textes étant beaucoup trop longs, j'ai décidé d'offrir la lecture aux élèves, afin de favoriser leur compréhension. La richesse des détails, l'exposition de situations concrètes...ont permis aux élèves de bien comprendre le texte. Preuve en est, treize des quinze questionnaires remplis par les binômes étaient justes.

Cette fois-ci, les élèves ont su relever la dimension psychologique des personnages, en constatant les tons différents avec lesquels les parents s'adressaient à leurs enfants.

Le choix a été fait de faire relever, par les élèves, les mots de vocabulaires inconnus ou incompris. Dans un premier temps, les élèves tentaient de se les expliquer mutuellement, à l'aide du contexte de la phrase. L'usage du dictionnaire n'entraîne que dans un second temps. Ce temps dédié au vocabulaire a permis de montrer aux élèves qu'on peut comprendre le sens d'un mot inconnu grâce au texte. Mais aussi qu'il n'est pas nécessaire de connaître tous les mots d'un texte pour en saisir le sens.

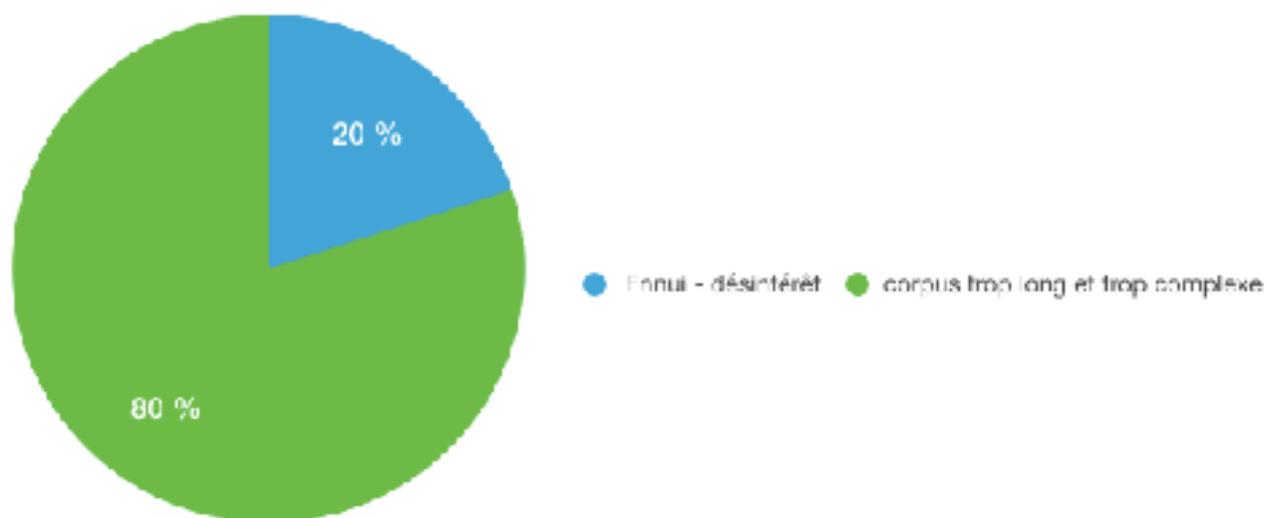
Nouveau point positif, l'acquisition du vocabulaire a été effective. Les élèves ont su retenir et réutiliser dans leurs productions écrites de fin de séquence certaines notions, comme « le marc de café », « les bourgeois », « l'extase »...

A ce propos, la séance de rédaction a constitué une bonne évaluation sommative. Les élèves avaient pour consigne de répondre à la question suivante, en rédigeant un récit à l'imparfait : Comment aurait vécu Cosette si elle était née dans une famille bourgeoise ? La question a dû être reformulée car l'emploi du conditionnel a induit les élèves en erreur. Ces-derniers ont tenté d'utiliser le conditionnel dans leurs rédactions, alors qu'ils ne le maîtrisent pas. Dans leurs productions, tous les élèves ont saisi la dichotomie entre la vie de Cosette pauvre et la vie de Cosette riche. Ils ont également su respecter la cohérence historique et ne pas faire référence à des éléments contemporains pour raconter la nouvelle vie de la petite fille (pas de mention de jeux vidéos, de fast-food...).

Enquête de satisfaction réalisée auprès des 30 élèves de la classe de CE2:

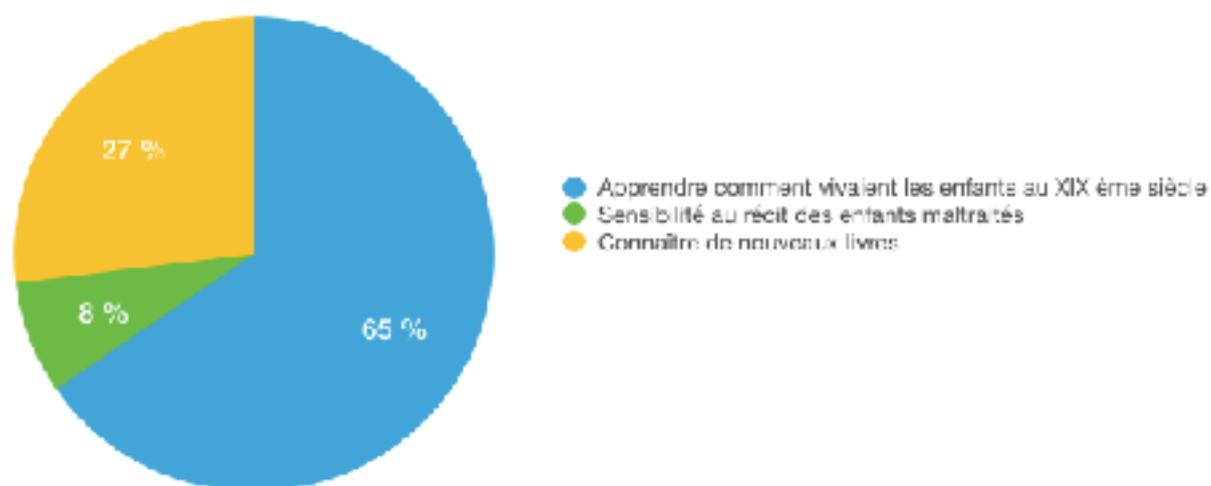
Pourquoi les élèves n'ont pas apprécié la séquence de littérature? (5 élèves)

MOTIF	EFFECTIF
Ennui - désintérêt	1
corpus trop long et trop complexe	4



Pourquoi les élèves ont apprécié la séquence de littérature? (25 élèves)

MOTIF	EFFECTIF
Apprendre comment vivaient les enfants au XIX ^{ème} siècle	17
Sensibilité au récit des enfants maltraités	2
Connaître de nouveaux livres	7



2. L'acquisition d'une culture commune

2.1. De quelle culture parle-t-on?

2.1.1. Une préoccupation historique de l'école

L'histoire de l'école met en évidence un rôle majeur qui lui a été attribué dès les lois Jules Ferry: transmettre aux élèves une culture commune. En effet, l'école républicaine devient le lieu où s'enseigne et se transmet une culture nationale, « reposant sur les grandes oeuvres de la littérature française »¹⁴. Et la littérature entre dans les programmes des classes élémentaires.

La transmission de cette culture, grâce à la littérature, a toujours été considérée comme un enjeu culturel majeur par les hommes politiques, les pédagogues et les chercheurs. « Fond commun d'idées, de représentation, de valeurs », la littérature est une source inépuisable de savoirs et de connaissances.

Souvent cité en référence, Gabriel Compayré parle de l'enjeu de la littérature comme le « but d'instaurer un enseignement d'humanités modernes, démocratiques et populaires, ayant l'étude de la langue maternelle et de la littérature française comme fondement ».

Jean Hébrard et Anne-Marie Chartier, dans *Discours sur la lecture*, la qualifie d'ailleurs de « bien commun largement partagé », regroupant les grands auteurs populaires et emblématiques de la culture populaire. Le terme « populaire » est à considérer dans son acception première « qui s'adresse au peuple, au public le plus nombreux », une culture partagée par toute la société.

Le plan d'études, paru en 1882, préconise la lecture par le maître à la classe, de grandes oeuvres classiques, à raison de deux fois par semaine. Pendant des décennies, les penseurs vont continuer à croire qu'une telle initiation est suffisante pour apprécier la beauté des œuvres proposées.

A partir des années 50, la massification de l'enseignement des classes populaires va poser la problématique de l'accès à la culture, notamment dans la sphère privée. Jusqu'alors, seule la lecture en classe avait été privilégiée. Mais la lecture par le maître ne suffit pas à la formation de la culture littéraire. Et dans une société où on lit de plus en plus, grâce notamment à la presse, l'idée d'une pratique « plaisir » de la lecture se répand. Parallèlement à la nécessité de développer, dès l'école

¹⁴ Lebrun, Marlène, Rouxel, Annie et Vargas, Claude, *La littérature et l'école*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2007, (294 p.).

primaire, ce goût de la lecture.¹⁵ La lecture devient un plaisir à part entière, dans une nouvelle société de loisirs.

Dès le début des années 80, pédagogues et sociologues, ne vont pas tarder à montrer l'influence du milieu familial dans l'accès à la culture. Face au fort taux d'illettrisme dans les milieux modestes, ils tendent à démontrer que la culture nationale, qui devait s'appuyer sur les grands auteurs de la littérature française, s'est transformée pour devenir la culture des élites.

Oeuvres jugées trop complexes? Trop éloignées des préoccupations de la société du XX^{ème} siècle?

Quoiqu'il en soit, les classiques n'attirent pas. C'est ainsi qu'à partir des années 90, la littérature de jeunesse, destinée exclusivement au jeune public, fait son entrée dans les programmes officiels et va donc concurrencer les oeuvres littéraires « classiques » pour favoriser l'accès à la culture commune. D'ailleurs en Février 2002, l'Education Nationale inscrit pour la première fois dans ses programmes l'enseignement de la littérature. Dans un domaine au nom plus qu'évocateur, indissociable de la culture qu'il a pour objectif de transmettre : « Education littéraire et humaine ».

DOMAINES	CHAMPS DISCIPLINAIRES	HORAIRE MINIMUM	HORAIRE MAXIMUM	HORAIRE DU DOMAINE
Langue française Éducation littéraire et humaine	Littérature (dire, lire, écrire)	4 h 30	5 h 30	12 h
	Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	1 h 30	2 h	
	Langue étrangère ou régionale	1 h 30	2 h	
	Histoire et géographie	3 h	3 h 30	
	Vie collective (débat réglé)	0 h 30	0 h 30	

- Extrait du *Bulletin officiel de l'éducation nationale spécial n°4 du 7 février 2002* -

¹⁵ Bishop, Marie-France. Lire la littérature à l'école élémentaire en France. Transpositio [en ligne], 2017, [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible sur: <http://transpositio.org/articles/view/lire-la-litterature-a-l-ecole-elementaire-en-france>



« Sans culture, il ne peut y avoir de fonction intégrative de l'école »

Jean Hébrard

2.1.2. Enjeux de démocratisation et lutte contre les inégalités

Tous les travaux de chercheurs qui m'ont été donnés de lire ne parle jamais de « culture générale » à transmettre, mais bien d'une culture commune. Cette notion souligne le fait que la transmission de la culture aux élèves est un enjeu de société.

La littérature est un des principaux leviers que possède l'école pour lutter contre les inégalités culturelles et sociales. Selon Marlène Lebrun, l'école fait « pénétrer la littérature dans toutes les couches de la société »¹⁶ en imposant des valeurs, des références universelles qui sont au-dessus du clivage social. Elle offre la chance d'accéder à une culture qui n'est pas celle du milieu social auquel on appartient.

Dans ma classe de l'école de la rue d'Argenteuil, la majorité des élèves sont issus de milieux « favorisés », les parents appartenant majoritairement aux catégories socioprofessionnelles des professions intermédiaires et des cadres et professions intellectuelles supérieures. Ces élèves bénéficient d'un héritage culturel élevé. Ils ont très largement accès à la culture: ils lisent beaucoup dans la sphère privée, pratiquent des instruments de musique, fréquentent les musées avec leurs parents... C'est pourquoi, lorsque j'ai abordé la séquence, environ un quart de mon effectif de classe connaissait l'auteur et son œuvre.

Cette séquence, que je qualifie « d'initiation à la littérature classique », a permis à tous les élèves de la classe d'acquérir une culture commune, partagée par la classe « qui ne soit pas liée à la culture familiale de tel ou tel groupe social ». Lire Victor Hugo ou Emile Zola représente « une expérience qui peut les arracher des déterminations sociales ». ¹⁷

¹⁶ Lebrun, Marlène, Rouxel, Annie et Vargas, Claude, *La littérature et l'école*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2007, (294 p.).

¹⁷ Dupart, Hubert, *Entrer dans la littérature à l'école*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, (191 p.).

2.1.3. Une culture humaniste

Les enjeux de la transmission d'une culture commune à l'école étant posés, il apparaît logique d'étudier les éléments qui composent cette culture.

La culture qui s'acquiert à l'école, notamment par l'accès aux grands auteurs de la littérature française, est une culture qualifiée d'« humaniste ». Cinquième compétence de l'ancien socle commun de connaissances et de compétences, paru au *Bulletin officiel n°29 du 20 juillet 2006*, la culture humaniste était définie comme suit : « La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle repose principalement sur la littérature, l'histoire, la géographie, l'éducation civique, les arts plastiques, l'éducation musicale ou encore l'histoire des arts. »

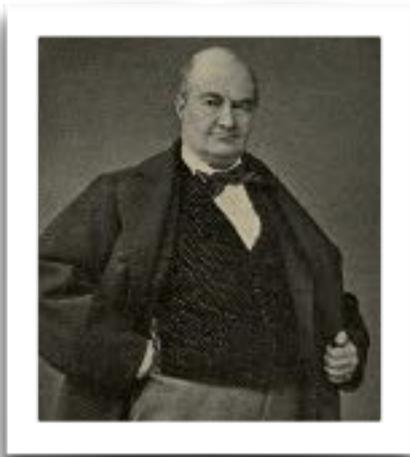
Ainsi, l'acquisition d'un « bagage culturel » significatif ne saurait passer que par la fréquentation régulière d'œuvres littéraires variées et l'éducation à l'esthétique. Selon Hubert Dupart, « l'insertion dans la société, c'est aussi l'aptitude à en apprécier les réalisations (en l'occurrence culturelles, littéraires), c'est la conscience du plaisir qu'on éprouve à exercer cette aptitude ». ¹⁸

Dans l'étude d'œuvres littéraires classiques, « l'intertextualité » joue un rôle primordial. Les élèves se retrouvent confrontés aux problématiques de l'époque, aux points de vue et aux opinions qui y ont cours. Cette inscription dans un contexte social et historique permet aux élèves d'acquérir des savoirs historiques. Sylviane Ahr et Nathalie Denizot relèvent dans leur ouvrage *Les patrimoines littéraires à l'école, Usages et enjeux*, affirment que ces savoirs historiques et sociologiques constituent, pour certains enseignants, une condition sine qua none à « la compréhension des propos d'une oeuvre, des thèmes et des représentations du monde qui y sont développées. » ¹⁹

C'est la raison pour laquelle, afin d'approfondir les connaissances historiques nouvellement acquises par mes élèves lors de la lecture des extraits de *Germinal* et des *Misérables*, j'ai décidé de travailler l'interdisciplinarité et de préparer une séquence en Questionner le temps. Cette séquence s'appuierait sur les lectures réalisées en classe et les interrogations des élèves, pour développer les

¹⁸ Dupart, Hubert, *Entrer dans la littérature à l'école*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, (191 p.).

¹⁹ Ahr, Sylvie et Denizot, Nathalie (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école - Usages et enjeux*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2013, (261 p.).



«Un vrai classique, comme j'aimerais à l'entendre, c'est un auteur qui a enrichi l'esprit humain, qui en a réellement augmenté le trésor, qui lui a fait faire un pas de plus, qui a découvert quelque vérité morale non équivoque, ou ressaisi quelque passion éternelle dans ce cœur où tout semblait connu et exploré ; qui a rendu sa pensée son observation ou son invention, sous une forme n'importe laquelle, mais large et grande, fine et sensée, saine et belle en soi ; qui a parlé à tous dans un style à lui et qui se trouve aussi celui de tout le monde, dans un style nouveau sans néologismes, nouveau et antique, aisément contemporain de tous les âges.»
Sainte-Beuve, *Causeries du Lundi*, 21 octobre 1850

problématiques historiques liées au contexte et présentes dans les œuvres. A savoir la Révolution Industrielle, l'essor des villes, le travail effectué par les enfants dans les usines et à la campagne, les grandes lois fondatrices de l'école publique...

2.2. La patrimonialisation des grandes œuvres

2.2.1. De la définition des « classiques »...

Au fil de mes lectures, il m'est apparu indispensable de revenir sur la définition du sujet de ce mémoire. Doit-on parler de l'enseignement des « classiques » de la littérature française ou plutôt des « œuvres patrimoniales » ?

Violaine Houdart-Mérot, professeure de littérature de langue française au Département de Lettres modernes (UFR Lettres et Sciences Humaines) à l'Université de Cergy-Pontoise, fait remarquer que les programmes actuels « tendent à choisir aux dépens du terme de « chefs d' œuvres classiques » celui de patrimoine littéraire ou d' œuvre patrimoniale en lien avec la culture humaniste ». ²⁰

Les classiques de la littérature française ne font-ils donc pas, plus largement, partie des œuvres du patrimoine à transmettre aux élèves?

Au sens qu'en donne le dictionnaire de langue française Le petit Robert, sont dits classiques « les écrivains qui font autorité, considérés comme des modèles à imiter et par conséquent dignes

²⁰ De Perreti, Isabelle et Ferrier, Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui - Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, P.I.E. PETER LANG, 2012, (321 p.).

d'être étudiés en classe ». D'un point de vue plus historique, on considère aussi les classiques comme les œuvres lues par les anciens.

Cette définition pose le problème de l'actualisation de ces œuvres pour les rendre accessibles aux élèves des classes primaires. La majorité des ces œuvres du passé, souvent considérées comme désuètes, sont oubliées car plus lues, plus éditées et donc introuvables en librairie. Certaines œuvres classiques perdurent et sont toujours, de nos jours, appréciées du public. Ce sont ces œuvres qui constituent les œuvres dites « patrimoniales » ou œuvres du patrimoine littéraire.

2.2.2.... à celle « d'œuvre patrimoniale »

La notion de « patrimoine littéraire » est apparue plus tardivement que celle d' « œuvres classiques ». Brigitte Louichon définit ce patrimoine littéraire comme « ce qui risque de disparaître » et « qui nous constitue collectivement ». Implicitement, le patrimoine se définit donc comme ce qui vaut d'être transmis. Selon l'auteur, l'œuvre patrimoniale, bien qu'écrite dans le passé, a une résonance dans le présent. Et pour être perçue comme patrimoniale, une œuvre doit « être reçue dans l'actualité de la culture par des adaptations, des réécritures, des métatextes, des allusions. »²¹

Cette définition d'œuvre patrimoniale est celle retenue, dès 1937, par l'éducation nationale. Dans les *Instructions du ministre de l'éducation nationale*, du 30 août 1937, on retrouve le terme de "patrimoine commun », considérant les œuvres comme « miroir d'une époque et d'un peuple, qui s'attachent à mettre en lumière, en même temps que leur vérité profonde et durable, en même temps que leur « humanité », les aspects particuliers de civilisation qu'ils reflètent. »²²

²¹ Ahr, Sylvie et Denizot, Nathalie (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école - Usages et enjeux*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2013, (261 p.).

²² Idem

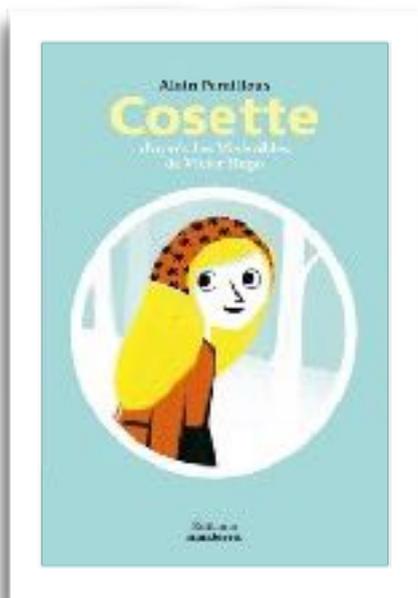
Aujourd'hui, est considérée comme œuvre patrimoniale toute œuvre littéraire qui participe à la formation et à la transmission d'une culture commune et dont les valeurs, qu'elle porte, sont universellement reconnues. Ainsi, font partie du patrimoine littéraire:

- Les œuvres européennes et mondiales
- Les œuvres contemporaines
- Les œuvres de la littérature de jeunesse

Pour savoir si une œuvre « mérite le label » d'œuvre « de premier ordre », et d'être enseignée aux élèves, Violaine Houdart-Mérot propose trois critères que voici:

- Un critère « objectif » qui met en évidence les réécritures et les traductions d'une grande œuvre.
- Un critère dit « proustien », c'est-à-dire des œuvres qui traitent de sujets universels, qui éveillent la conscience des lecteurs en soulevant des problématiques toujours d'actualité. Des œuvres qui ont su « renouveler et renouvellent encore notre vision du monde ».²³
- Un critère « rhétorique », c'est-à-dire les œuvres qui possèdent des qualités d'écriture et qui, en cela, sont considérées comme des « modèles d'écriture ».

²³ De Perreti, Isabelle et Ferrier, Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui - Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, P.I.E. PETER LANG, 2012, (321 p.).



2.2.3. Les *Misérables* et *Germinal* sont-elles des œuvres patrimoniales?

Il est maintenant temps de voir si les critères d'appartenance d'une œuvre au patrimoine, définis ci-dessus, s'appliquent aux œuvres dont sont tirés les extraits du corpus étudié en classe.

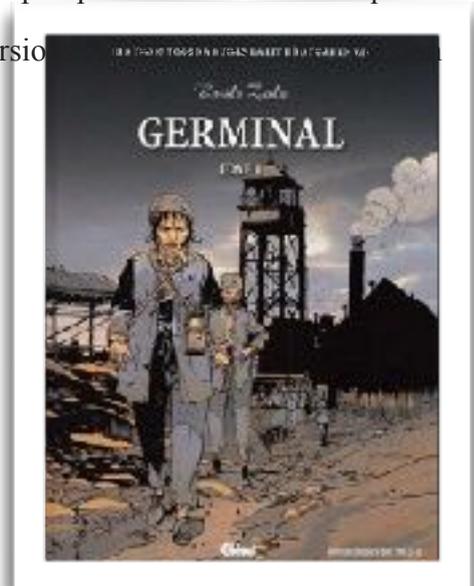
On ne peut discuter le premier critère, celui de la réécriture des œuvres, pour *Les Misérables* comme pour *Germinal*. En effet, ces deux œuvres ont fait l'objet de nombreuses rééditions et réécritures. Une nouvelle version des *Misérables* vient d'ailleurs d'être rééditée dans la Pléiade.²⁴

Parmi les réécritures, je citerai l'ouvrage de jeunesse *Cosette d'après les Misérables de Victor Hugo* d'Alain Paraillois,

Editions amaterra, Collection " Les grands textes à hauteur d'enfant ». Livre que j'ai conseillé en lecture privée à mes élèves.

Les adaptations des *Misérables* sont nombreuses, prennent de multiples formes et dépassent même les frontières de la France. Elles montrent que *Les Misérables* restent une oeuvre qui fascine, et qui possède une certaine résonance dans notre société. On ne compte pas moins de trente-quatre adaptations cinématographiques en un siècle, dont deux versions britannique, une version mexicaine, une version italienne et une version japonaise. Pour ne citer que quelques références de la liste complète:

- Les adaptations cinématographiques (françaises)
 - *Les Misérables* de Jean-Paul Le Chanois (1958) avec Jean Gabin dans le rôle de Jean Valjean et Bourvil dans celui de Thénardier.
 - *Les Misérables* de Robert Hossein (1982) avec Lino Ventura
 - *Les Misérables* de Claude Lellouch (1995) avec Jean-Paul Belmondo



²⁴ Burri, Julien. «Les Misérables», ou l'épopée de la conscience humaine. Le Temps [en ligne], 2018, [consulté le 19 avril 2018]. Disponible sur: <https://www.letemps.ch/culture/miserables-lepopee-conscience-humaine>

- Les adaptations à la télévision

- *Les Misérables* de Josée Dayan (2000) avec Gérard Depardieu

Mais aussi des dessins animés, une comédie musicale en 1980 et pas moins de cinq adaptations théâtrales.

Le constat est le même avec *Germinal* d'Emile Zola. Si les adaptations cinématographiques sont moins prolifiques, on en dénombre tout de même six, dont la version la plus récente (1993) de Claude Berri, avec Gérard Depardieu et Renaud. On citera également la bande-dessinée *Germinal* de Philippe Chanoinat et Jean-Michel Arroyo aux éditions Glénat.

Romans sociaux qui dépeignent et dénoncent la société inégalitaire du XIX^{ème} siècle, *Les Misérables* et *Germinal* sont des œuvres qui soulèvent des débats éthiques et qui suscitent l'émotion chez le lecteur. La motivation des deux auteurs est « le plaidoyer social ». Il s'agit de dénoncer la misère créée par la Révolution industrielle, l'indifférence des élites mais aussi de s'engager pour les plus défavorisés.

Quant aux qualités d'écritures de ces œuvres, est-il vraiment nécessaire d'argumenter sur ce point ?

2.3.Mise en pratique

La séquence de Questionner le temps, ayant pour objet d'étude « Etre un enfant au XIX^{ème} siècle », n'a pas encore été réalisée. Dans le respect des programmations annuelles et de la chronologie, cette période ne sera étudiée qu'après avoir vu le Moyen-Age et le Temps des rois.

Ce décalage ne devrait pas poser de problème pour réaliser la séquence d'histoire puisque les élèves pourront s'appuyer sur leurs souvenirs, sur ces éléments de culture littéraire et humaniste nouvellement acquis.

Cette séquence est plutôt courte et compte quatre séances (avec l'évaluation). Si l'objectif n'est pas de « noyer » les élèves sous des tonnes de connaissances, il est néanmoins nécessaire d'expliquer le contexte historique de l'époque et d'introduire les notions de « Révolution Industrielle » et de « progrès » techniques.

Sans se lancer dans des explications trop compliquées, le choix est fait d'insister sur l'invention de la machine à vapeur et les progrès que cette découverte engendre, comme l'apparition du train. Le lien sera fait avec le charbon et le travail dans les mines, que la classe a commencé à découvrir dans l'extrait de *Germinal*. L'industrie de la métallurgie sera mise en avant en séance 3. L'enseignant l'introduira, grâce au train, en présentant la métallurgie comme l'industrie qui fabrique les rails.

En conclusion cette séquence permettra de mobiliser les connaissances acquises par les élèves lors de la séquence de littérature.

3. La formation du citoyen

3.1. L'inscription de l'individu dans la cité

3.1.1. La littérature: un objet scolaire qui a une fonction politique

Le choix des œuvres à enseigner aux élèves dépend de la période politique et des choix, en matière d'éducation, faits par le gouvernement en place. Ces choix reposent sur les questions de société qui animent l'époque et sur les valeurs à transmettre.

Tout comme Hubert Dupart, Lydie Laroque et Caroline Raulet-Marcel ont souligné le lien existant entre compréhension littéraire et enseignement moral. L'école, lieu de ces enseignements, joue donc un rôle primordial dans la transmission des valeurs : « Faire réfléchir les élèves aux valeurs des sociétés apparaît donc plus que jamais aujourd'hui comme une des missions de l'école. »²⁵

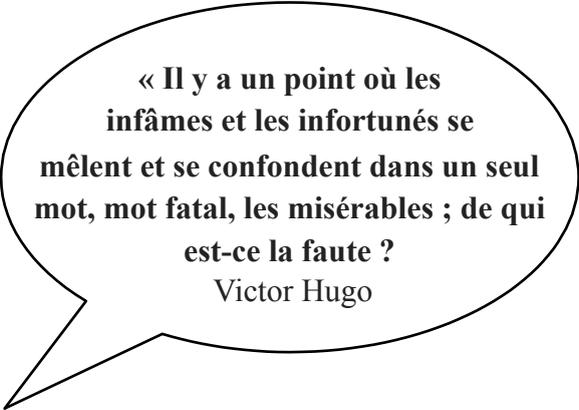
Si ces valeurs évoluent depuis plus d'un siècle, elles ont toujours une portée universelle. Ainsi, sous la III^{ème} République, les valeurs traditionnelles de la société française sont glorifiées dans les lectures de la nouvelle école publique. Parmi ces valeurs, on retrouve le patriotisme, dont l'illustration emblématique reste *Le Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno, le respect des lois et des institutions, la famille.

A partir des années 50, au sortir de la seconde guerre mondiale, la société française élève les valeurs nouvelles du courage, du dépassement de soi mais aussi de l'amitié, de l'entraide... Par conséquent, les auteurs enseignés à l'école changent. Des auteurs comme Antoine de Saint Exupéry, Roger Frison-Roche entrent dans le corpus littéraire, tout comme les auteurs de romans d'aventure: Jules Verne, Robert Louis Stevenson...²⁶

De nos jours, ce sont les valeurs liées au plaisir, aux loisirs, qui sont mises en avant. Les corpus littéraires exposent aussi les valeurs de la République: la liberté, l'égalité homme-femme, la lutte contre la discrimination... Mais ils prônent aussi des valeurs mondiales comme celles liées au développement durable, « nouvelle conception de l'intérêt général ».

²⁵ Laroque, Lydie et Raulet-Marcel, Caroline, *Littérature et valeurs*, Paris, Armand Colin, 2017, (156 p.).

²⁶ transpositio Bishop, Marie-France. Lire la littérature à l'école élémentaire en France. Transpositio [en ligne], 2017, [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible sur: <http://transpositio.org/articles/view/lire-la-litterature-a-l-ecole-elementaire-en-france>



« Il y a un point où les
infâmes et les infortunés se
mêlent et se confondent dans un seul
mot, mot fatal, les misérables ; de qui
est-ce la faute ?
Victor Hugo

Enfin, il ne faut pas oublier les valeurs esthétiques qui s'acquièrent par l'expérience, la « fréquentations » d'œuvres littéraires, et qui aiguisent le sens critique des jeunes lecteurs. Comme le souligne Hubert Dupart, l'insertion dans la société « c'est aussi apprendre à apprécier les réalisations qui en émanent et prendre conscience du plaisir qu'on éprouve à exercer cette aptitude. »²⁷

3.1.2. L'ambition éducative des œuvres patrimoniales

Dans leurs œuvres respectives, Victor Hugo, comme Emile Zola, n'ont pas cherché seulement à divertir leurs lecteurs. Leur ambition première était d' « éduquer l'homme », au sens noble du terme, c'est-à-dire participer à sa formation et l'élever à la conscience de soi. La séquence de littérature sur les conditions de vie des enfants au XIX ème siècle, vise à conscientiser les élèves sur le fait qu'en tant que citoyens, ils ont des droits qui doivent être respectés et protégés.

« Le livre de Hugo est là pour nous rappeler que la démocratie doit être continuée, c'est un idéal d'égalité, de liberté, non encore atteint. C'est ce qui fait que son roman est actuel: nous avons besoin de ce trésor d'utopie pour vivre. »²⁸

N'est-ce pas là, d'ailleurs, l'objectif même que les programmes de l'éducation nationale fixent à l'enseignement moral et civique (EMC) ? La « formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique ».

²⁷ Dupart, Hubert, *Entrer dans la littérature à l'école*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, (191 p.).

²⁸ Burri, Julien. «Les Misérables», ou l'épopée de la conscience humaine. Le Temps [en ligne], 2018, [consulté le 19 avril 2018]. Disponible sur: <https://www.letemps.ch/culture/miserables-lepopée-conscience-humaine>

L'étude des conditions de vie des enfants depuis le XIX ème siècle amène les élèves à s'interroger sur leurs propres conditions de vie, à constater que celles-ci se sont radicalement améliorées en France grâce aux nombreuses lois prises en faveur des enfants (l'accent sera mis sur l'étude des lois Ferry en faveur de l'école publique et obligatoire).

Néanmoins, l'interdisciplinarité de la thématique exige, de la part des élèves, un certain « relativisme ». Grâce à la séquence d'EMC sur les droits des enfants, il s'agira de leur faire prendre conscience que, malheureusement, la misère est le lot quotidien de nombreux enfants en France. Et que dans le monde, les droits des enfants ne sont pas toujours respectés, en particulier dans les pays en guerre où la vie et l'intégrité physique des enfants sont menacées; dans les pays où les enfants sont encore exploités; dans les pays où les filles n'ont pas le droit à l'instruction...

3.1.3.La littérature: un moyen de s'affirmer et de se confronter aux autres

L'école se veut le lieu de transmission des savoirs mais aussi, et surtout, le lieu de transmission des savoir-être.

Lire une œuvre ne consiste pas seulement en une analyse de son contenu et de sa forme. La lecture d'une œuvre est subjective. Chacun en livre sa propre interprétation. Et elle provoque en chacun des émotions singulières.

Ainsi l'exercice est l'occasion, pour les élèves, d'exprimer leurs émotions, de débattre et de confronter leurs points de vue à celui de leurs pairs.

Ces échanges permettent de travailler l'argumentation et les compétences orales; d'intégrer les règles du débat et le respect du point de vue d'autrui...

3.2. La conception de la séquence

3.2.1.L'entrée dans l'enseignement moral et civique par les œuvres patrimoniales

Sur ce point, les recommandations du Ministère sont très claires. « Dans les histoires racontées ou lues, les jeunes enfants mobilisent leurs expériences, leurs visions du monde. »

Le corpus littéraire constitue, en quelque sorte, la « matière », le « support » de réflexion que l'enseignant propose à ses élèves. Les extraits choisis pour être étudiés en classe doivent permettre aux élèves :

- De connaître les faits historiques et comprendre l'évolution de notre société.
- De remettre en question leur vision figée de notre société.
- De connaître les grands combats de l'humanité et les grandes figures qui les ont incarnés.

Dans le cas de ma séquence sur les droits des enfants, la littérature a été un intermédiaire parfait pour introduire l'enseignement moral et civique. L'identification des élèves au personnage de Cosette a permis une appropriation aisée des enjeux de la séquence d'EMC. Sans aucune difficulté, les élèves ont, dans leur argumentation, employé les termes de « droits » et de « protection » pour parler du sort des enfants.

3.2.2. Qu'est-ce que l'interdisciplinarité?

Cette démarche, qui consiste à faire travailler « en partenariat » littérature, histoire et enseignement moral, se nomme l'interdisciplinarité. C'est une démarche pédagogique qui se fonde « sur le décloisonnement des disciplines ». L'enseignant associe les disciplines et s'appuie sur leurs savoirs, leurs méthodes... pour travailler un projet collectif. Complémentaires, les disciplines « collaborent et échangent entre elles pour répondre aux besoins » de l'objet d'étude. « L'interdisciplinarité est au service des disciplines dans un souci de retombée ou d'utilité directe à court ou moyen terme dans la discipline. »²⁹

3.2.3. L'intérêt de l'interdisciplinarité

L'articulation entre les deux disciplines a été très facile puisque l'idée de ma séquence d'EMC est née de la séquence de littérature. La littérature est la « clef d'entrée » qui a permis de réaliser et de dérouler les séquences de Questionner le temps et d'EMC.

L'interdisciplinarité permet de varier les activités proposées, et sollicite plusieurs compétences chez les élèves :

²⁹ <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5718/5718-188-p24.pdf>

- Les activités qui, par exemple, demandent attention et concentration comme la compréhension et l'exploitation d'un extrait d'oeuvre littéraire.
- Les activités d'étude de documents qui sollicitent les compétences d'analyse et d'argumentation des élèves.
- Les activités de débats qui sollicitent les compétences orales et le savoir-vivre.

Varié les activités est essentiel pour intéresser et investir les élèves : plus ils sont actifs, plus ils sont « dans » les apprentissages. Et plus ils retiennent les notions. Grâce à l'interdisciplinarité, l'intérêt des élèves pour le sujet se trouve démultiplié.

Parallèlement aux activités, il faut varier le plus possible les modalités de travail en classe. Changer de modalité de travail au cours d'une séance permet de remobiliser les élèves et de donner du rythme à la séance. Varier les modalités de travail au cours de la séquence permet, comme pour les activités, d'intéresser les élèves et les rendre acteurs de leurs apprentissages. Le choix de la modalité de travail dépend du type d'activité choisie et des compétences que l'on cherche à faire travailler aux élèves.

3.3. Mise en pratique

Germinal comme *Les Misérables* sont des œuvres qui portent haut les valeurs sociales. Leur étude m'a permis de concevoir une séquence d'enseignement moral portant sur les droits des enfants, que Hugo et Zola ont défendus avec leur verve et leur plume.

Cette séquence d'EMC s'inscrit pleinement dans les programmes de cycle 2, cherchant à faire acquérir aux élèves deux compétences principales. A la fin de la séquence, l'élève doit être capable de:

- Comprendre la notion de droit.
- Connaître ses droits et les moyens de les faire valoir.



La tâche finale consistera en la réalisation d'affiches portant sur les différents droits des enfants. Comme les grands auteurs que nous avons vus, les élèves alertent leurs pairs sur la nécessité de protéger et faire respecter les droits qui leurs sont propres. Avec l'accord du directeur, les affiches seront ensuite accrochées dans les escaliers de l'école, à la vue de toutes les classes. L'exposition des travaux a contraint certains élèves à s'appliquer davantage.

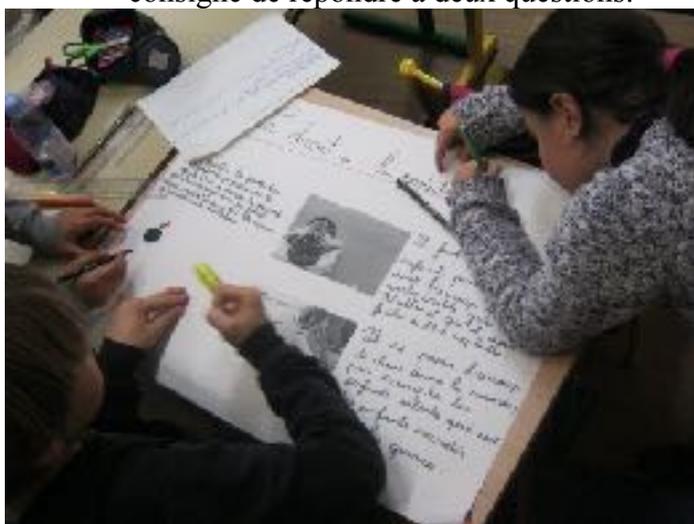
En séances 3 et 4, chaque groupe se chargeait de réaliser une affiche sur un droit en particulier, en s'appuyant sur les fiches thématiques réalisées par l'UNICEF (disponibles en ligne sur: <https://www.unicef.fr/article/des-fiches-thematiques-sur-les-droits-de-lenfant>) sur chaque droit fondamental des enfants (droit à l'éducation, droit aux loisirs, droit à l'identité...).



Ces dossiers sont accessibles aux élèves. Un lexique, à la fin de chaque fiche, permet aux élèves de travailler en autonomie. L'enseignant ne passant que pour surveiller l'avancement de l'affiche, le respect des consignes et l'investissement de tous les membres du groupe. Pour faciliter le travail de synthèse, les élèves avaient pour consigne de répondre à deux questions:

- Qu'est-ce que le droit à...?
- Pourquoi le protéger?

Sur proposition de la classe, un groupe avait en charge la réalisation d'une affiche sur les conditions de vie des enfants au XIX^{ème} siècle.



CONCLUSION

Les œuvres patrimoniales de la littérature française demeurent incontournables dans la formation de l'élève-citoyen. L'école de la République symbolise souvent, pour les élèves, le lieu de la première « rencontre » avec les grands auteurs. Des auteurs classiques que leurs parents, leurs grands-parents étudiaient déjà. Et qu'eux-mêmes étudieront tout au long de leur scolarité.

Comme Pierre Bourdieu, je défends l'idée d'une nécessaire « imposition du patrimoine » aux élèves. Une imposition qui combat le désintérêt des élèves pour ces textes. Mais une imposition qui offre, aux élèves des classes populaires, l'accès à une culture de qualité. Si, comme je le crois, le goût s'éduque, autant enseigner les grandes œuvres de la littérature française dès le plus jeune âge.

Contrairement au côté « vétuste » et « poussiéreux » que l'on veut leur donner, les grands classiques de la littérature n'ont jamais été autant d'actualité. Par les valeurs universelles qu'ils transmettent; par la résonance que trouvent leurs combats dans nos sociétés; par l'immuabilité de certaines problématiques... les auteurs classiques ne cessent d'élever les hommes vers un idéal d'esprit critique et de citoyenneté.

Ce que j'explique pour la littérature est recevable pour toutes les autres formes d'art, enseignés à l'école primaire: les arts visuels, la musique...

Quand on choisit d'exprimer un sentiment très fort, c'est un sentiment qui perdure...

BIBLIOGRAPHIE

Revue

- Khaïat, Lucette, « La défense des droits de l'enfant, un combat inachevé », *Journal du droit des jeunes*, N°296, juin 2016, 64 p. (p. 20-23).

Ouvrages

- De Perreti, Isabelle et Ferrier, Béatrice (dir.), *Enseigner les « classiques » aujourd'hui - Approches critiques et didactiques*, Bruxelles, P.I.E. PETER LANG, 2012, (321 p.).
- Ahr, Sylvie et Denizot, Nathalie (dir.), *Les patrimoines littéraires à l'école - Usages et enjeux*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2013, (261 p.).
- Dupart, Hubert, *Entrer dans la littérature à l'école*, Lyon, Chronique Sociale, 2003, (191 p.).
- Ronveaux, Christophe, *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*, Bruxelles, P.I.E. PETER LANG, 2016, (273 p.).
- Lebrun, Marlène, Rouxel, Annie et Vargas, Claude, *La littérature et l'école*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 2007, (294 p.).
- Poslaniec, Christian, *Littérature et jeunesse*, Paris, Institut National de Recherche Pédagogique, 1995, (197 p.).
- Laroque, Lydie et Raulet-Marcel, Caroline, *Littérature et valeurs*, Paris, Armand Colin, 2017, (156 p.).

Pages sur internet

- Ministère de l'éducation nationale, « Sélection d'ouvrages pour une culture littéraire au cycle 2 », *cache.media.eduscol.education.fr*, en ligne : <http://cache.media.eduscol.education.fr> (consulté le : 19 avril 2018).
- France. Ministère de l'éducation nationale. Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015* [en ligne], 2015, p. [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible sur: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753
- Ministère de l'éducation de l'Ontario, « Guide d'enseignement efficace de la lecture », *Atelier.on.ca*, [en ligne], 2003, p. [consulté le 3 février 2018]. Disponible sur: <http://www.atelier.on.ca/edu/core.cfm>

Internet: vidéo en ligne

- Azam, Jacques. *C'est quoi les droits de l'enfant* [vidéo en ligne]. France tv éducation, 13 novembre 2014, 21 novembre 2017 [6 mars 2018]. Disponible sur : <https://education.francetv.fr/matiere/actualite/cm1/video/c-est-quoi-les-droits-de-l-enfant-1-jour-1-question>

Articles en ligne

- Bishop, Marie-France. Lire la littérature à l'école élémentaire en France. Transpositio [en ligne], 2017, [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible sur : <http://transpositio.org/articles/view/lire-la-litterature-a-l-ecole-elementaire-en-france>
- Gaston, Stéphane. Le travail en équipe, quelle réalité? Eduscol [en ligne], 2013, [consulté le 2 novembre 2017]. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/5718/5718-188-p24.pdf>
- Burri, Julien. «Les Misérables», ou l'épopée de la conscience humaine. Le Temps [en ligne], 2018, [consulté le 19 avril 2018]. Disponible sur : <https://www.letemps.ch/culture/miserables-lepopée-conscience-humaine>
- Doquet-Lacoste, Claire. Lecture littéraire et « observation réfléchie de la langue ». Les cahiers pédagogiques [en ligne], [consulté le 19 avril 2018]. Disponible sur : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lecture-litteraire-et-observation-reflechie-de-la-langue>

ANNEXES

- Annexe n°1 : le corpus -

Texte 1:

Cosette était laide. Heureuse, elle eût peut-être été jolie. Nous avons déjà esquissé cette petite figure sombre. Cosette était maigre et blême. Elle avait près de huit ans, on lui en eût donné à peine six. Ses grands yeux enfoncés dans une sorte d'ombre profonde étaient presque éteints à force d'avoir pleuré. Les coins de sa bouche avaient cette courbe de l'angoisse habituelle, qu'on observe chez les condamnés et chez les malades désespérés. Ses mains étaient, comme sa mère l'avait deviné, « perdues d'engelures. » Le feu qui l'éclairait en ce moment faisait saillir les angles de ses os et rendait sa maigreur affreusement visible. Comme elle grelottait toujours, elle avait pris l'habitude de serrer ses deux genoux l'un contre l'autre. Tout son vêtement n'était qu'un haillon qui eût fait pitié l'été et qui faisait horreur l'hiver. Elle n'avait sur elle que de la toile trouée ; pas un chiffon de laine. On voyait sa peau ça et là, et l'on y distinguait partout des taches bleues ou noires qui indiquaient les endroits où la Thénardier l'avait touchée. Ses jambes nues étaient rouges et grêles. Le creux de ses clavicules était à faire pleurer. Toute la personne de cette enfant, son allure, son attitude, le son de sa voix, ses intervalles entre un mot et l'autre, son regard, son silence, son moindre geste, exprimaient et traduisaient une seule idée : la crainte.

Victor HUGO, *Les Misérables*, 2ème partie « Cosette », III, 1862.

Texte 2:

Huit ou neuf ans environ après les événements racontés dans la deuxième partie de cette histoire, on remarquait sur le boulevard du Temple et dans les régions du Château-d'Eau un petit garçon de onze à douze ans qui eût assez correctement réalisé cet idéal du gamin ébauché plus haut, si, avec le rire de son âge sur les lèvres, il n'eût pas eu le cœur absolument sombre et vide. Cet enfant était bien affublé d'un pantalon d'homme, mais il ne le tenait pas de son père, et d'une camisole de femme, mais il ne la tenait pas de sa mère. Des gens quelconques l'avaient habillé de chiffons par charité. Pourtant il avait un père et une mère. Mais son père ne songeait pas à lui et sa mère ne l'aimait point. C'était un de ces enfants dignes de pitié entre tous qui ont père et mère et qui sont orphelins.

Cet enfant ne se sentait jamais si bien que dans la rue. Le pavé lui était moins dur que le cœur de sa mère.

Ses parents l'avaient jeté dans la vie d'un coup de pied. Il avait tout bonnement pris sa volée.

C'était un garçon bruyant, blême, leste, éveillé, goguenard, à l'air vivace et maladif. Il allait, venait, chantait, jouait à la fayousse, grattait les ruisseaux, volait un peu, mais comme les chats et les passereaux, gaiement, riait quand on l'appelait galopin, se fâchait quand on l'appelait voyou. Il n'avait pas de gîte, pas de pain, pas de feu, pas d'amour ; mais il était joyeux parce qu'il était libre.

Quand ces pauvres êtres sont hommes, presque toujours la meule de l'ordre social les rencontre et les broie, mais tant qu'ils sont enfants, ils échappent, étant petits. Le moindre trou les sauve.

Pourtant, si abandonné que fût cet enfant, il arrivait parfois, tous les deux ou trois mois, qu'il disait : « Tiens, je vas voir maman ! » Alors il quittait le boulevard, le Cirque, la Porte Saint-Martin, descendait aux quais,

passait les ponts, gagnait les faubourgs, atteignait la Salpêtrière, et arrivait où ? Précisément à ce double numéro 50-52 que le lecteur connaît, à la mesure Gorbeau.

[...]

Les plus misérables entre ceux qui habitaient la mesure étaient une famille de quatre personnes, le père, la mère et deux filles déjà assez grandes, tous les quatre logés dans le même galetas, une de ces cellules dont nous avons déjà parlé.

Cette famille n'offrait au premier abord rien de très particulier que son extrême dénûment ; le père en louant la chambre avait dit s'appeler Jondrette. Quelque temps après son emménagement qui avait singulièrement ressemblé, pour emprunter l'expression mémorable de la principale locataire, à l'entrée de rien du tout, ce Jondrette avait dit à cette femme qui, comme sa devancière, était en même temps portière et balayait l'escalier : – Mère une telle, si quelqu'un venait par hasard demander un Polonais ou un Italien, ou peut-être un Espagnol, ce serait moi.

Cette famille était la famille du joyeux petit va-nu-pieds. Il y arrivait et il trouvait la pauvreté, la détresse, et, ce qui est plus triste, aucun sourire ; le froid dans l'âtre et le froid dans les cœurs. Quand il entra, on lui demandait : – D'où viens-tu ?

Il répondait : – De la rue. Quand il s'en allait, on lui demandait : – Où vas-tu ?

Il répondait : – Dans la rue. Sa mère lui disait : Qu'est-ce que tu viens faire ici ?

Cet enfant vivait dans cette absence d'affection comme ces herbes pâles qui viennent dans les caves. Il ne souffrait pas d'être ainsi et n'en voulait à personne. Il ne savait pas au juste comment devaient être un père et une mère.

Du reste sa mère aimait ses soeurs.

Victor HUGO, *Les Misérables*, 1862.

Texte 3:

Au moment où Cosette sortit, son seau à la main, si morne et si accablée qu'elle fût, elle ne put s'empêcher de lever les yeux sur cette prodigieuse poupée, vers la dame, comme elle l'appelait. La pauvre enfant s'arrêta pétrifiée. Elle n'avait pas encore vu cette poupée de près. Toute cette boutique lui semblait un palais; cette poupée n'était pas une poupée, c'était une vision. C'étaient la joie, la splendeur, la richesse, le bonheur, qui apparaissaient dans une sorte de rayonnement chimérique à ce malheureux petit être englouti si profondément dans une misère funèbre et froide. Cosette mesurait avec cette sagacité naïve et triste de l'enfance l'abîme qui la séparait de cette poupée. Elle se disait qu'il fallait être reine ou au moins princesse pour avoir une "chose" comme cela. Elle considérait cette belle robe rose, ces beaux cheveux lisses, et elle pensait: Comme elle doit être heureuse, cette poupée-là! Ses yeux ne pouvaient se détacher de cette boutique fantastique. Plus elle regardait, plus elle s'éblouissait. Elle croyait voir le paradis. Il y avait d'autres poupées derrière la grande qui lui paraissaient des fées et des génies. Le marchand qui allait et venait au fond de sa baraque lui faisait un peu l'effet d'être le Père éternel.

Dans cette adoration, elle oubliait tout, même la commission dont elle était chargée. Tout à coup, la voix rude de la Thénardier la rappela à la réalité: - Comment, péronnelle, tu n'es pas partie! Attends! je vais à toi! Je vous demande un peu ce qu'elle fait là! Petit monstre, va!

La Thénardier avait jeté un coup d'oeil dans la rue et aperçu Cosette en extase. Cosette s'enfuit emportant son seau et faisant les plus grands pas qu'elle pouvait.

Victor HUGO, Les Misérables, 2ème partie « Cosette », III, 1862.

Texte 4: PORTRAIT DE DEUX FAMILLES DU NORD DE LA FRANCE

a) Le lever chez les Maheu, une famille de mineurs.

« Quatre heures sonnèrent au coucou du rez-de-chaussée ; brusquement, Catherine se leva. La chandelle éclairait la chambre que trois lits emplissaient. Zacharie, l'aîné, un garçon de vingt et un ans, était couché avec son frère Jeanlin, qui achevait sa onzième année ; dans celui de droite, deux mioches, Lénore et Henri, la première de six ans, le second de quatre, dormaient aux bras l'un de l'autre ; tandis que Catherine partageait le troisième lit avec sa sœur Alzire, neuf ans. La porte vitrée était ouverte, on apercevait le couloir du palier où le père et la mère occupaient un quatrième lit, contre lequel ils avaient dû installer le berceau de la dernière venue, Estelle, âgée de trois mois à peine. Mais un grognement arriva du palier, la voix de Maheu bégayait, empâtée :

- Sacré nom ! il est l'heure... C'est toi qui allumes, Catherine ?

- Oui, père... Ca vient de sonner, en bas.

- Dépêche-toi donc, fainéante !

Catherine, quinze ans, enfila sa culotte de mineur, passa la veste de toile et, dans ces vêtements, elle avait l'air d'un petit homme. La Maheude [surnom de la mère] venait de se réveiller, elle parla avec lenteur.

- Je suis sans le sou. A vous tous vous apportez neuf francs . Comment veux tu que j'y arrive?

En bas, une salle assez vaste, tenant tout le rez-de-chaussée. Outre le buffet de sapin, l'ameublement consistait en une table et des chaises du même bois. Collés sur les murs, les portraits de l'Empereur et de l'Impératrice 2 donnés par la Compagnie. Devant le buffet ouvert, Catherine réfléchissait. Il ne restait qu'un bout de pain, du fromage blanc en suffisance, mais il ne restait plus de café, elle dut se contenter de passer l'eau sur le marc de la veille.

- Fichtre ! déclara Zacharie, quand il eut mis le nez dans son bol, en voilà un qui ne nous cassera pas la tête ! »

b) Le lever chez les Grégoire, une famille bourgeoise, propriétaire de mines de charbon.

« Ce matin-là, les Grégoire s'étaient levés à huit heures. Mme Grégoire venait de descendre à la cuisine.

- Mélanie, dit-elle à la cuisinière, si vous faisiez la brioche ce matin, puisque la pâte est prête.

Mademoiselle en mangerait avec son chocolat... Hein ! ce serait une surprise.

La cuisinière, vieille femme qui les servait depuis trente ans, se mit à rire.

- Ca, c'est vrai, la surprise serait fameuse... Mon fourneau est allumé, le four doit être chaud ; et puis,

Honorine va m'aider un peu.

Honorine, une fille d'une vingtaine d'années, servait de femme de chambre. Pour tout personnel, outre ces deux femmes, il y avait le cocher, chargé des gros ouvrages, un jardinier et une jardinière.

La cuisine était immense. Des provisions débordaient des armoires. M. Grégoire rentrait.

- Et Cécile ? demanda-t-il, elle ne se lève donc pas, aujourd'hui?

- Je n'y comprends rien, répondit sa femme. Il me semblait l'avoir entendue remuer.

Et ils montèrent ensemble. La chambre était garnie de meubles laqués, un caprice d'enfant gâtée satisfait par les parents. Dans les blancheurs du lit, la jeune fille dormait. Elle était bien portante, mûre à dix-huit ans.

- Chut! dit M. Grégoire ; il faut la laisser dormir. »

Emile Zola, *Germinal*, 1885

LITTERATURE		
Séquence: Dénoncer les conditions de vie des enfants au XIX ème siècle		
Niveau: CE2	Effectifs: 30 élèves	Date: Mars 2018
Compétences visées	A la fin de la séquence, l'élève est capable de: <ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves. - Contrôler sa compréhension. 	
SEANCE 1	Séance d'Introduction	
Objectifs: <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que Victor Hugo est un des plus grands auteurs de la littérature française - Comprendre le terme « misérables » 	<u>Etape 1: présentation à la classe du projet</u> <u>Etape 2: présentation de l'auteur et de l'oeuvre</u> <u>Etape 3: Question</u> « Avez-vous déjà lu le roman ou vu une adaptation (un film, une comédie musicale) des <i>Misérables</i> ? »	
SEANCE 2	Le portrait de Cosette	
Objectifs: <ul style="list-style-type: none"> - Lire avec fluidité le texte donné - Répondre aux questions en justifiant ses réponses par la citation du texte 	<u>Etape 1: mise en contexte</u> « De quel ouvrage est extrait ce texte? » <u>Etape 2: lecture silencieuse</u> <u>Etape 3: étude des mots difficiles à lire et à comprendre</u> Mots expliqués collectivement / ou à l'aide du dictionnaire Constitution de fiches de vocabulaire <u>Etape 4: lecture à haute voix</u> <u>Etape 5: recherche</u> « Vous répondrez aux questions en justifiant la réponse. La réponse n'est pas écrite dans le texte, mais vous devez relever les indices qui vous aident à répondre à la question posée. » Travail sur les réseaux lexicaux : Comment l'auteur exprime la misère de Cosette? sa peur? Pourquoi a-t-elle l'air aussi laide? Pourquoi faire un tel portrait de Cosette? Mise en commun collective.	
SEANCE 3	Cosette et la poupée	
Objectifs: <ul style="list-style-type: none"> - Lire avec fluidité le texte donné - Répondre aux questions en justifiant ses réponses par la citation du texte 	<u>Etape 1: mise en contexte</u> « De quel ouvrage est extrait ce texte? » <u>Etape 2: lecture silencieuse</u> <u>Etape 3: étude des mots difficiles à lire et à comprendre</u> Mots expliqués collectivement / ou à l'aide du dictionnaire Constitution de fiches de vocabulaire <u>Etape 4: lecture à haute voix</u> <u>Etape 5: recherche</u> Qui est « la dame »? Quels sont les mots utilisés pour parler de la poupée? Quel est le sentiment que Cosette ressent lorsqu'elle voit la poupée? Pourquoi a-t-elle une réaction aussi forte? Mise en commun collective.	

SEANCE 4	Un autre enfant du XIX ème siècle: Gavroche
<p>Objectif:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que la maltraitance n'est pas que physique - Lire avec fluidité le texte donné - Répondre aux questions en justifiant ses réponses par la citation du texte 	<p><u>Etape 1: mise en contexte</u> « De quel ouvrage est extrait ce texte? »</p> <p><u>Etape 2: lecture silencieuse</u> <u>Etape 3: étude des mots difficiles à lire et à comprendre</u> Notamment les mots d'argot</p> <p>Mots expliqués collectivement / ou à l'aide du dictionnaire</p> <p>Constitution de fiches de vocabulaire</p> <p><u>Etape 4: lecture à haute voix</u></p> <p><u>Etape 5: recherche</u></p> <p>Qui est Gavroche?</p> <p>Que peut-on dire de son caractère?</p> <p>Pourquoi peut-on dire que Gavroche est aussi un enfant maltraité?</p> <p>Quelles sont les différences entre Gavroche et Cosette?</p> <p>Mise en commun collective.</p>
SEANCE 5	Mise en réseau: Comparer la vie des bourgeois et des ouvriers
<p>Objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - connaître l'organisation de la société du XIX ème siècle - Comparer la vie des enfants d'ouvriers et la vie des enfants de bourgeois 	<p><u>Etape 1: présentation de l'oeuvre et de l'auteur</u> <u>Etape 2: lecture silencieuse</u></p> <p><u>Etape 3: étude des mots difficiles à lire et à comprendre</u> Mots expliqués collectivement / ou à l'aide du dictionnaire</p> <p>Constitution de fiches de vocabulaire</p> <p><u>Etape 4: lecture à haute voix</u></p> <p><u>Etape 5: recherche</u></p> <p>Travail en binôme</p> <p>Tableau de comparaison à remplir</p> <p>Mise en commun collective.</p>
SEANCE 6	Production écrite
<p>Objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - respecter les consignes de rédaction - Corriger sa production écrite 	<p>« Décrire la vie de Cosette si elle était née dans une famille bourgeoise »</p>

QUESTIONNER LE TEMPS	
Séquence: Etre un enfant au XIXème siècle	
Niveau: CE2	Effectifs: 30 élèves
Date: Mars 2018	
Compétences visées	<p>A la fin de la séquence, l'élève est capable de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer quelques modes de vie des hommes et des femmes, et quelques représentations du monde - Comprendre l'évolution des sociétés. - Repérer des périodes de la France, quelques grandes dates et personnages clés.
SEANCE 1	La Révolution industrielle
<p>Objectifs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que la France bascule d'une société agricole vers une société industrielle - Découvrir les inventions et progrès liés à l'origine de la révolution industrielle 	<p>Etape 1: Retour sur la séquence de lecture: « Ou travaillaient les enfants de la famille Maheu, dont nous avons lu le réveil? » RA: dans les mines de charbon « Qu'est-ce que le charbon? » « A votre avis, à quoi sert le charbon? » » RA: à produire de l'énergie Etape 2: le fonctionnement de la machine à vapeur et le train Expliquer rapidement, grâce au schéma Etape 3: L'exemple de l'industrie métallurgique (fabrication des rails) Etude d'image</p>
SEANCE 2	La société du XIXème siècle
<p>Objectif:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caractériser, grâce à l'étude du corpus littéraire, qui sont les bourgeois et les ouvriers 	<p>Etape 1: retour sur la séance précédente Etape 2: copie de la trace écrite Etape 3: la vie chez les ouvriers Reprendre l'extrait de <i>Germinal</i> Photographies intérieur d'un logement ouvrier et mineurs remontant de la mine. Etape 4: la vie chez les bourgeois • Reprendre l'extrait de <i>Germinal</i> • Etude photographies intérieur d'une maison bourgeoise et style vestimentaire des bourgeois.</p>
SEANCE 3	Quels progrès pour les enfants?
<p>Objectif:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître la grande loi sur l'école publique et son impact sur la condition de vie des enfants issus des milieux populaires 	<p>Etape 1: retour sur la séance précédente Etape 2: copie de la trace écrite Etape 3: Etude de la loi Ferry du 8 mars 1882 qui rend l'enseignement primaire obligatoire Etape 4: copie de la trace écrite</p>
SEANCE 4	Evaluation sommative

ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

Séquence: Les droits des enfants

Niveau: CE2	Effectifs: 30 élèves	Date: Mars 2018
Compétences visées	A la fin de la séquence, l'élève est capable de: <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la notion de droit. - Connaître ses droits et les moyens de les faire valoir. 	
SEANCE 1	Pourquoi avoir des droits?	
Objectif: - Prendre conscience des conditions de vie des enfants au XIX ^{ème} siècle et de la nécessité d'établir des droits pour les protéger.	<p><u>Etape 1: Retour sur la séquence de lecture:</u> La maîtresse pose la question suivante: « Qu'est-ce qui différencie la vie des enfants d'aujourd'hui/ à la vie de Cosette de Gavroche? » Dans un tableau à 2 colonnes, les élèves comparent leur vie, ce qu'ils peuvent faire/ la vie de Cosette et Gavroche, ce qu'ils ne peuvent pas faire. Correction collective La PE demande: « Pourquoi les choses ont changé? Pourquoi les enfants aujourd'hui peuvent faire tout ça? » RA: parce qu'ils ont des droits. <u>Etape 2: les droits des enfants</u> Visionnage video france.tvéducation - « C'est quoi les droits de l'enfant? » : https://education.francetv.fr/matiere/actualite/cml/video/c-est-quoi-les-droits-de-l-enfant-1- jour-1-question Questions: - Pourquoi faut-il protéger les enfants par des droits? - Dans quel texte trouve-t-on les droits de l'enfant? - Quels sont les principaux droits qu'ont les enfants?</p>	
SEANCE 2	Quels sont les droits des enfants?	
Objectif: - Connaître les principaux droits des enfants.	<p><u>Etape 1: retour sur la séance précédente</u> « Quels sont les droits des enfants? » <u>Etape 2: copie de la trace écrite</u> <u>Etape 3: étude des documents</u> Par îlot, la maîtresse distribue un dossier de l'Unicef portant sur chacun des principaux droits des enfants. Chaque groupe travaille sur un droit en particulier, et doit répondre aux questions suivante: « Qu'est-ce que le droit à xxx? Donnez une définition. Expliquez pourquoi il faut protéger ce droit? » Mise en commun collective: chaque groupe vient présenter « son » droit au tableau.</p>	
SEANCE 3	Réalisation des affiches	
Objectifs: - Communiquer et sensibiliser ses pairs sur les droits qui sont les siens. - Réaliser une affiche pour présenter son travail de documentation de manière intelligible.	<p><u>Etape 1: présentation du projet</u> « A partir du travail que vous avez fait, en groupe, sur les différents droits des enfants, vous allez créer des affiches qui présentent le droit et qui explique pourquoi il faut le protéger. Ensuite, vos affiches seront exposées dans l'escalier de l'école, pour sensibiliser les autres élèves aux droits qu'ils ont. » <u>Etape 2: réalisation des affiches</u> La maîtresse distribue des images correspondantes à chaque groupe Les élèves sont également autorisés à dessiner sur leurs affiches.</p>	
SEANCE 4	Réalisation des affiches	
Objectifs: - Communiquer et sensibiliser ses pairs sur les droits qui sont les siens. - Réaliser une affiche pour présenter son travail de documentation de manière intelligible.	Les élèves continuent de travailler sur leurs affiches en groupes.	