



HAL
open science

Actualiser l'étude littéraire, pour un apprentissage personnel et concret de la littérature

Germaine Parianos

► **To cite this version:**

Germaine Parianos. Actualiser l'étude littéraire, pour un apprentissage personnel et concret de la littérature. Education. 2021. dumas-03288182

HAL Id: dumas-03288182

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03288182>

Submitted on 10 Mar 2022

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 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré- parcours Lettres modernes

2^{ème} année

ACTUALISER L'ÉTUDE LITTÉRAIRE, POUR UN APPRENTISSAGE PERSONNEL ET CONCRET DE LA LITTÉRATURE

**Mots Clefs : actualisation, interprétation dynamique, la littérature au collège, apprentissage
actualisant, l'élève-lecteur.**

Présenté par : Mme Parianos Germaine

Encadré par : M. Soron Antony

RÉSUMÉ

Ce travail a pour ambition de démontrer, d'une part, qu'une approche actualisante de la littérature est primordiale afin d'assurer un apprentissage dynamique, concret et effectif au profit de l'élève et, d'autre part, de présenter diverses mises en œuvre de cette actualisation dans une classe. Pour ce faire, une constante dialectique doit être maintenue entre le contexte d'écriture des textes classiques et le monde présent dans lequel évolue l'élève. L'objectif est ainsi de faire de celui-ci le moteur de sa propre réflexion et l'auteur de son propre apprentissage par une étude à la fois diachronique et synchronique de la littérature.

SOMMAIRE

Introduction.....	2
1. Actualiser l'étude littéraire : les enjeux de l'enseignement.....	4
1.1. Actualiser l'étude littéraire, c'est-à-dire ?.....	4
1.2. L'enseignement du français remis en question.....	5
1.2.1. Un enseignement autotélique de la littérature.....	5
1.2.2. Légitimer la discipline, une ambition nouvelle.....	7
1.3. Les programmes, révélateurs des enjeux.....	8
1.4. Nouvelle dynamique entre l'enseignant et l'élève.....	10
2. L'élève-lecteur replacé au centre de la dynamique.....	13
2.1 . L'impact de la théorie de la réception sur le statut de l'élève.....	13
2.2. Une liberté interprétative totale accordée à l'élève ?.....	15
2.3. Actualisation et (re)contextualisation, notions complémentaires.....	16
2.4. Des implications nouvelles, corollaires d'un système actualisant.....	17
2.4.1. Les images, outils d'apprentissage essentiels.....	17
2.4.2. Le langage, obstacle à contourner.....	18
2.4.3. Valorisation des interventions des élèves.....	19
3. Des méthodes dynamiques et diverses d'actualisation.....	21
3.1. « Une actualisation contextualisante et modélisante des œuvres».....	21
3.1.1. Une actualisation contextualisante transmédiatique.....	21
a) Une actualisation contextualisante transmédiatique illustrative.....	22
b) Une actualisation contextualisante transmédiatique immersive.....	23
3.1.2. Une actualisation modernisante.....	24
a) Une actualisation modernisante objective.....	24
b) Une actualisation modernisante subjective.....	25
3.2. Une actualisation par la réappropriation par l'élève des notions et des thèmes.....	27
3.2.1. Les exposés.....	27
3.2.2. Les travaux d'écriture.....	30
3.2.3. Privilégier la littérature de jeunesse en lecture cursive.....	32
3.3. Une actualisation par l'approche concrète.....	36
3.3.1. Passer par le dessin pour concrétiser les images.....	36
3.3.2 La mise en voix pour attester de la musicalité de la poésie.....	38
Conclusion.....	40
Bibliographie.....	41
Table des annexes.....	43

INTRODUCTION

« À quoi ça sert ? » « Pourquoi on doit apprendre ça ? » « À quoi va nous servir le français dans nos vies, plus tard ? » Tous les professeurs de français ont déjà au moins une fois été confrontés à ces interrogations émises par leurs élèves. Désstabilisés, certains les écartent simplement, les considérant comme une entrave à l'avancement du cours, d'autres tentent tant bien que mal d'y apporter des réponses. Mais celles-ci n'éclairent nullement les élèves, révélant leur sentiment d'être déconnectés des cours, ne se sentant concernés ni par les sujets abordés ni par les textes étudiés, n'y voyant aucun intérêt. Cela se traduit généralement par des séances qui manquent de dynamisme, se reposant sur les bons élèves qui participent parce qu'ils maîtrisent les méthodes d'analyse, et non pas parce qu'ils comprennent davantage l'objectif des cours de français. Loin d'être des plaintes anodines, ces questionnements révèlent les lacunes de l'enseignement du français, et en particulier de la littérature, qui a tendance à écartier l'élève afin de privilégier une transmission unilatérale des savoirs littéraires. Bien que cette approche ait été maintes fois condamnée, il n'est pas aisé pour l'enseignant de se détacher du postulat selon lequel la littérature est un « patrimoine culturel qu'il faut vénérer¹ », raison qui devrait être suffisante pour intéresser l'élève.

En tant que jeune enseignante, j'ai moi aussi abordé l'enseignement de la littérature de cette façon, ayant encore des difficultés à abandonner une posture intellectuelle et intellectualisante longuement assimilée au cours des années d'études universitaires. Les remarques, allant dans ce sens, de mes tuteurs m'ont alors constamment incitée à me demander comment prodiguer un enseignement concret et actualisant de la littérature afin de susciter l'attention et l'intérêt de mes élèves, tout en ne délaissant pas les savoirs disciplinaires. En effet, tout l'enjeu est là : il est nécessaire d'avoir une approche actualisante de l'étude des textes classiques afin de permettre à l'élève de s'y reconnaître et d'y voir des similitudes avec sa propre réalité et son propre quotidien, sans pour autant renoncer à une transmission des connaissances littéraires en tant que telles. L'étude littéraire menée en classe doit alors maintenir une dialectique entre le passé et le présent, faisant de l'élève un moteur de l'apprentissage, comme le préconisent les nouveaux programmes de l'Éducation nationale. De fait, ceux-ci, ainsi que les chercheurs en didactique, le replacent au centre de la dynamique de l'enseignement, ses intuitions et ses impressions devenant les déclencheurs de la réflexion ; l'élève doit réfléchir par lui-même et comprendre de manière autonome les savoirs transmis par le texte tout en repérant des questionnements et des thèmes du monde actuel.

1 K. CANVAT, « L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour l'enseignement de la littérature ? », in *L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français. Acte du V^e colloque international de didactique du français langue maternelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1993, p. 272.

Dans cette perspective, cette dialectique entre le passé du texte et le présent de l'élève sera étudiée à l'aune des dix heures d'enseignement dont j'ai la charge cette année auprès d'une classe de 5^e et d'une classe de 4^e. De plus, divers sources et documents réalisés par des professionnels m'ont permise, d'une part part, de comprendre les enjeux que revêtent ces problématiques, et d'autre part, de m'inspirer des méthodes étudiées pour mettre en pratique une actualisation de l'enseignement de la littérature.

Je vais ainsi m'atteler, dans ce mémoire, à interroger l'actualisation de l'étude littéraire au cycle 4 en me demandant par quels moyens divers et dynamiques peut-on y procéder dans l'optique de faire de l'élève, conscient des relations entre le passé et le présent, un moteur efficient de son propre apprentissage. Il s'agira donc de questionner pourquoi et comment cette approche a été mise en avant et les modes d'élaboration de diverses méthodes d'actualisation, tout en révélant les enjeux qu'implique une telle prise de conscience pour l'enseignement ainsi que pour l'enseignant. Je ne me propose donc pas d'établir une liste exhaustive des diverses mises en pratique de cette actualisation, mais d'en présenter quelque unes, dont certaines ont été mises en place lors de mes cours.

Dans ce sens, il s'agira dans un premier temps de questionner la notion d'actualisation et d'en présenter les enjeux et les tensions multiples qui engagent à la fois le professeur et l'élève. Effectivement, remettre en cause l'enseignement de la discipline c'est interroger la place de l'élève ainsi que du professeur dans la dynamique de cet enseignement. Cela m'amènera dans un deuxième temps à m'intéresser aux implications nouvelles que constitue une mise en lumière du statut de lecteur de l'élève. Finalement, je m'attarderai sur les effets de ces recherches sur mes propres pratiques en présentant différentes mises en œuvre possibles de cette actualisation.

1. ACTUALISER L'ÉTUDE LITTÉRAIRE : LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT

Dans cette première partie, je m'attacherai à définir les notions d'actualisation et d'étude littéraire afin de mieux en cerner les enjeux et les tensions qui y sont attachés tels que sa remise en cause et sa défense ainsi que la prise de conscience du statut de l'élève en tant que lecteur.

1.1. Actualiser l'étude littéraire, c'est-à-dire ?

Le mot « actualiser », polysémique, sera abordé dans toutes ses acceptions dans ce mémoire. Dans le *Larousse*, il est défini comme le fait de « rendre quelque chose actuel, l'adapter à des besoins nouveaux, au monde présent ». Cette définition nous éclaire d'ores et déjà sur la notion ; elle met l'accent sur le fait qu'on adapte un élément du passé au monde actuel, qu'on crée des correspondances entre des problématiques actuelles et des problématiques du passé. Sur le site du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNTRL), nous avons les définitions suivantes : « Rendre actuel, faire passer de la puissance ou virtualité à l'acte », « Faire passer de l'état de virtuel à l'état de réel ». Ces définitions apportent une deuxième acception à notre notion. Il s'agit de passer du virtuel au réel, de l'abstrait au concret. Dans *Le Robert*, il est même indiqué qu'actualiser signifie moderniser. Ainsi, actualiser l'étude littéraire signifie que l'histoire littéraire, les textes classiques ainsi que les codes et les notions littéraires doivent être abordés de manière concrète, actuelle et moderne. Les élèves ont en effet besoin de pouvoir projeter ces textes du passé sur leur présent afin de se sentir concernés par les sujets et les thèmes étudiés en cours de français. Par conséquent, l'étude littéraire, telle que je l'entends concerne tout travail dans le domaine littéraire, englobant l'étude de texte et des œuvres ainsi que des auteurs classiques, les outils d'analyse textuelle et les normes d'écriture.

Yves Citton, dans son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, a notamment donné une définition de la lecture actualisante (2007 : 285) :

Une interprétation littéraire d'un texte ancien est actualisante dès lors que a) elle s'attache à exploiter les virtualités connotatives des signes de ce texte, b) afin d'en tirer une modélisation capable de reconfigurer un problème propre à la situation historique de l'interprète, c) sans viser à correspondre à la réalité historique de l'auteur, mais d) en exploitant, lorsque cela est possible, la différence entre les deux époques (leur langue, leur outillage mental, leurs situations socio-politiques) pour apporter un éclairage dépaysant sur le présent.

Selon Yves Citton, pour que l'étude d'un texte soit actualisante, il faut qu'on puisse projeter les éléments du texte ancien sur notre présent de telle sorte qu'ils nous permettraient de nous éclairer sur nos propres problématiques et d'y apporter des réponses, sans toutefois chercher des similitudes entre les contextes du passé et du présent, mais plutôt en mettant en avant leurs différences. Par

conséquent, actualiser l'étude littéraire au collège, et à l'école de manière générale, c'est permettre aux élèves de pouvoir s'identifier dans des textes classiques, qui leur paraissent de prime abord éloignés et déconnectés de leur propre réalité, de créer des correspondances avec ce qu'ils connaissent et d'apporter des éléments de réflexion sur leur propre vie, leur propre monde et leur propre quotidien.

Par conséquent, nous retiendrons trois significations au mot « actualiser » :

- il s'agit de moderniser à la fois les thématiques figurant dans les textes et les supports de travail ;
- il s'agit également de concrétiser, de passer de la conception abstraite d'un texte que peuvent avoir les élèves à une conception concrète ;
- il s'agit enfin de pouvoir projeter, adapter, sur le présent des problématiques du passé.

L'actualisation a donc pour ambition d'impliquer l'élève et son vécu dans l'enseignement du français et dans son apprentissage – l'élève se sentira concerné – et de faire de la discipline un outil de formation et non un moyen de sacraliser la littérature, même si cela a été le cas pendant longtemps dans le système éducatif français.

1.2. L'enseignement du français remis en question

1.2.1. Un enseignement autotélique de la littérature

Dans « Lire et interpréter les programmes : décrypter les enjeux et repérer les obstacles », Sylvie Plane affirme que

[1]a littérature a un statut très particulier dans la formation culturelle car, elle est, pour les Français, l'emblème même de la culture et cette propriété fait que son enseignement a longtemps été autotélique : on a enseigné la littérature pour assurer la transmission de la littérature.²

C'est bien cette conception de l'enseignement littéraire qui a amené à de nombreux débats et critiques sur l'utilité-même et les approches didactiques et pédagogiques de l'enseignement du français à l'école. De fait, plusieurs enseignants prodiguent un enseignement qui sert à transmettre un patrimoine culturel jugé essentiel et comptent sur la prise de conscience des élèves qui n'ont d'autre choix que de trouver ces textes passionnants et intéressants. « La tendance qui refuse de voir dans la littérature un discours sur le monde [...] exerce une influence notable sur l'orientation des futurs professeurs de français³. » (Todorov, 2007 : 31-32) Les jeunes enseignants sont influencés par cette conception et sont coincés dans des méthodes didactiques désuètes et controversées. Ainsi,

2 PLANE S. (2018). Lire et interpréter les programmes : décrypter les enjeux et repérer les obstacles. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 117-122, p.7.

3 TODOROV T. (2007). *La littérature en péril*. Paris, Editions Flammarion.

l'incompréhension domine chez ces mêmes enseignants qui ne conçoivent pas que leurs élèves puissent se sentir perdus ou puissent ne pas percevoir l'utilité ou l'intérêt de l'étude des œuvres classiques. Pourtant, ce sentiment est bien présent chez les élèves durant toute leur scolarité. Cela se manifeste notamment par la désertion des filières littéraires, qui vont même jusqu'à subir des railleries. J'ai moi-même reçu des moqueries et des questions dénotant l'incompréhension de la part de mes proches lorsque mon choix de délaisser le droit au profit des lettres leur a été communiqué. Cette année-même, mon père a été choqué d'apprendre qu'autant de temps soit consacré à l'enseignement du français qu'à l'enseignement des mathématiques au collège, révélant la dévalorisation de la discipline face à des disciplines scientifiques qui bénéficient d'une primauté au regard de la société depuis la scission des sciences et des lettres dans le second degré, constat que fait Antoine Compagnon dans *La Littérature pour quoi ?* (2018 : 35) :

Longtemps, il n'y a pas eu d'antinomie entre les deux vocations [– les sciences et les lettres –], mais l'école a creusé l'hiatus, depuis la « bifurcation » instaurée en 1852 à partir de la classe de quatrième par le ministre de l'Instruction publique Huippolyte Fortoul, jusqu'à la réforme du secondaire de 1902, qui institua l'égalité des sanctions entre les baccalauréats classique et moderne et marginalisa graduellement les langues anciennes et les humanités classiques au lycée .

L'obsolescence des textes anciens devient alors un argument commun qui ne cesse d'être sollicité. A quoi cela sert-il d'étudier des textes et des auteurs de temps révolus, d'autant plus que les sociétés ont subi des évolutions et des changements socio-politiques et que les classes sont maintenant caractérisées par la diversité socio-culturelle ? Ces doutes, ressenties par l'ensemble de la société, témoignent d'un sentiment partagé sur un enseignement illusoire et abstrait. En 2007, dans *La Littérature en péril* (2007 : 31) Tzvetan Todorov a évoqué, parmi d'autres, cette conception de la littérature qui la place dans une situation précaire dans le système éducatif :

[...] [O]n représente [...] l'œuvre littéraire comme un objet langagier clos, autosuffisant, absolu. En 2006, à l'université française, ces généralisations abusives sont toujours présentées comme des postulats sacrés. Sans surprise, les élèves du lycée apprennent comme dogme selon lequel la littérature est sans rapport avec le reste du monde et étudient les seules relations des éléments de l'œuvre entre eux. Ce qui, à n'en pas douter, contribue à un désintéressement croissant que ces élèves manifestent à l'égard de la filière littéraire : leur nombre est passé en quelques décennies de 33 % à 10 % de tous les inscrits au bac général ! Pourquoi étudier la littérature si elle n'est que l'illustration des moyens nécessaires à l'analyse ?

Envisager les textes comme des objets fermés amène à un enseignement qui ne se consacre qu'à l'apprentissage de méthodes d'analyse et de codes littéraires, un enseignement qui ne cherche pas à questionner le sens du texte, et encore moins à réfléchir sur ses liens avec notre actualité. Ainsi, « [...] on ne s'intéresse qu'aux relations des éléments de l'oeuvre entre eux et non aux valeurs qu'elle véhicule⁴. » L'analyse des textes est donc la seule finalité de cette approche ; il s'agit

4 MONGENOT C., BISHOP M. (2007), Chronique « didactique de la littérature ». Où en est l'enseignement de la littérature ?. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 119-124.

de repérer des figures de style, les types de focalisation dans un texte, les effets de style, etc. Mais la transmission de ces notions, bien que très intéressantes pour le spécialiste de la littérature, ne doivent pas être le but premier de l'enseignement, mais un vecteur, un outil, à la compréhension du texte et à une réflexion actualisante.

Face à ces critiques, les professionnels et les littéraires n'ont cessé de chercher à légitimer la discipline en faisant valoir son caractère actuel.

1.2.2. Légitimer la discipline, une ambition nouvelle

Légitimer la place du français dans l'enseignement auprès de la société est devenue un enjeu important qui consiste à justifier son existence, son utilité ainsi que le poste-même du professeur de français. Plusieurs critiques et écrivains se sont acharnés à défendre la littérature et son enseignement. Parmi eux, trois en particulier se sont démarqués : Yves Citton, Antoine Compagnon et Tzvetan Todorov.

Antoine Compagnon a cherché à énumérer les pouvoirs de la littérature dans son ouvrage *La Littérature, pour quoi faire ?* en rappelant son pouvoir mimétique – qui permet à l'individu d'apprendre tout en prenant du plaisir dans sa lecture –, son pouvoir curatif – qui permet à l'individu de questionner les idées véhiculées dans la société –, son pouvoir linguistique qui fait du texte un vecteur d'apprentissage du langage ainsi que son pouvoir distractif.

Tzvetan Todorov a quant à lui affirmé dans *La littérature en péril* que le lecteur doit avoir une lecture actuelle des œuvres littéraires afin d'exploiter tout le pouvoir de la littérature et de l'empêcher de tomber dans la désuétude (2007 : 72):

La littérature peut beaucoup. Elle peut tendre la main quand nous sommes profondément déprimés, nous conduire vers les autres être humains autour de nous, nous faire mieux comprendre le monde et nous aider à vivre. Ce n'est pas qu'elle soit avant tout une technique de soins de l'âme ; toutefois, révélation du monde, elle peut aussi, chemin faisant, transformer chacun de nous de l'intérieur. La littérature a un rôle vital à jouer ; mais pour cela il faut la prendre en ce sens large et fort qui a prévalu en Europe jusqu'à la fin du XIX^e siècle et qui est marginalisé aujourd'hui, alors qu'est en train de triompher une conception absurdement réduite. Le lecteur ordinaire, qui continue à chercher dans les œuvres qu'il lit de quoi donner sens à sa vie, a raison contre les professeurs, critiques et écrivains qui lui disent que la littérature ne parle que d'elle-même, ou qu'elle n'enseigne que le désespoir. S'il n'avait pas raison, la lecture serait condamnée à disparaître à brève échéance.

Nous retrouvons cette conception de la littérature chez Yves Citton, dans *Lire, interpréter, actualiser*. Il avance également l'idée qu'une lecture actualisante des textes littéraires est primordiale pour que ceux-ci permettent à l'élève de se construire en tant qu'individu et membre de la société. En effet, analyser un texte ancien avec un regard actuel permet à la fois au texte de

continuer à exister et à l'élève d'amorcer et de soutenir une réflexion autonome, personnelle et effective sur son époque et sur la société dans laquelle il évolue.

Ces écrivains rejettent « [...] un enseignement de la littérature [qui] se rédui[rait] [...] au décryptage de textes [...] » et écarterait « [...] le vécu des collégiens [...] [ce qui] ne les incite pas à apprécier les œuvres recommandées par les programmes⁵ ». Pour ce faire, il faut constamment établir une dialectique entre le texte ancien et le vécu de l'élève. Développer cette capacité de réflexion et de raisonnement sur les aspects la société est une ambition qui vise tout aussi bien à légitimer le statut formateur du français en tant que discipline littéraire et à favoriser une implication plus active et intéressée de la part de l'élève. C'est dans la lignée de ces réflexions qu'ont été construits les nouveaux programmes de français.

1.3. Les programmes, révélateurs des enjeux

Les programmes sont des indicateurs intéressants révélant les enjeux et les tensions autour de la didactique de l'enseignement de la littérature au collège.

Dans le bulletin officiel du 26 août 2008, le programme de français donne une liste précise des œuvres et des auteurs à étudier en les classant par genres. Dans celui de 5^e, nous trouvons : « Littérature du Moyen-Âge et de la Renaissance », « Récits d'aventures », « Poésie : jeux de langage » avec une liste chronologique d'auteurs, et « Théâtre : la comédie ». En ce qui concerne les 4^e, le programme suivait le même schéma : « Le récit au XIX^e siècle », « Poésie : lyrisme » et « Théâtre : faire rire, émouvoir, faire pleurer ». Ces différentes entrées laissent certes le choix aux enseignants de choisir les thématiques et les questionnements à traiter, mais il s'avère en réalité qu'elles focalisent l'enseignement du français à une transmission de l'histoire littéraire. Ces programmes révèlent que, bien que l'élève avait été replacé au centre de la dynamique d'enseignement, ce dernier avait pour objectif d'enseigner la littérature comme un tout, comme un objet clos régi par des normes stylistiques et littéraires données. D'ailleurs, dans ce même bulletin, il était écrit ceci :

Au collège, l'élève doit acquérir une culture que l'environnement social et médiatique quotidien ne suffit pas toujours à construire. L'enseignement du français donne à chacun les éléments maîtrisés d'une culture nécessaire à la compréhension des œuvres littéraires, cinématographiques, musicales et plastiques. Les lectures conduites en classe permettent d'initier aux mythes, contes et légendes, aux textes fondateurs et aux grandes œuvres du patrimoine. Elles sont aussi associées au travail sur le lexique et à la découverte des formes et des genres littéraires. Elles suscitent la réflexion sur la place de l'individu dans la société et sur les faits de civilisation, en particulier sur le fait religieux. [...]

Année après année, selon une progression chronologique qui permet d'établir des relations avec le programme d'histoire, les élèves sont conduits à lire et à étudier des œuvres littéraires. Ils apprennent d'une part à les situer dans un contexte historique et culturel,

5 MAHÉ N. (2001), L'enseignement de la littérature au collège. *L'information littéraire*, 4(4), 17-20, p.5.

d'autre part à les analyser en fonction des genres et des formes auxquels elles appartiennent. Ces démarches conjointes leur permettent de percevoir de manière vivante les échos que les œuvres entretiennent entre elles à travers le temps.

L'accent était mis sur la compréhension des œuvres classiques dans leurs contextes historiques et culturels ainsi que sur les formes et les genres. Le programme s'inscrivait alors dans une approche sacralisante de la littérature et incluait peu, voire pas du tout, une vision actualisante de l'élève. Afin de contrecarrer les diverses polémiques et de replacer l'enseignement dans un système dynamique et moderne, l'Education nationale a par la suite opté pour une réforme des programmes, mettant davantage l'accent sur les compétences intuitives et réflexives des élèves et sur des entrées thématiques. En effet, dans le bulletin officiel de l'Education nationale du 30 juillet 2020, consolidation des nouveaux programmes, une approche actualisante de la littérature est nettement préconisée. Certes, « [l]'acquisition d'une culture littéraire et artistique [reste] l'une des finalités majeures de l'enseignement du français » mais de nouvelles directives ont été données en faveur d'un enseignement actualisant qui doit forcément amener, et non pas, seulement, éventuellement permettre, l'élève à réfléchir de manière pertinente sur le monde dans lequel il vit en imposant des entrées thématiques. Les cours de français ne servent plus alors à sacraliser la littérature en favorisant une étude autocentrée des œuvres; elle devient un prétexte afin de réfléchir sur le monde. D'ailleurs, cette nouvelle approche se caractérise par l'absence d'une liste d'œuvres ou d'auteurs, manifestant nettement la volonté de ne pas faire de ceux-ci l'objectif final de l'enseignement :

Au cycle 4, le travail en français, dans ses différentes composantes, est organisé à partir de quatre grandes entrées, « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société », « Regarder le monde, inventer des mondes », « Agir sur le monde », qui font chacune l'objet d'un questionnement spécifique par année. [...]

Ces entrées et questionnements mettent en lumière les finalités de l'enseignement ; ils présentent la lecture et la littérature comme des ouvertures sur le monde qui nous entoure, proposent des réponses aux questions que se pose l'être humain et permettent d'aborder les enjeux proprement littéraires, spécifiques au français.

À travers ces questionnements, l'élève est conduit à s'approprier les textes, à les considérer non comme une fin en soi mais comme une invitation à la réflexion.⁶

Il apparaît évident que la littérature est à enseigner pour participer à la formation des élèves, en tant que lecteurs et sujets sociaux, et que « [...] cette formation implique tout autant leur psyché, leurs affects, leur cognition, que leurs capacités à vivre ensemble⁷. » Nous notons qu'une actualisation est certes préconisée mais il n'est pas exclu que les savoirs littéraires et culturels fassent également partie de l'apprentissage. Il reviendra au professeur d'établir un dialogue entre un enseignement qui traite à la fois de questionnements existentiels et actuels et des « enjeux

6 Bulletin officiel de l'Education nationale du 30 juillet 2020, p.27.

7 BRINKER V., DI ROSA G. (2018). Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 5-10, p. 3.

proprement littéraires ». Néanmoins, le cycle 4 est construit autour de deux compétences énoncées par deux verbes à l’infinitif, respectivement verbe d’état et verbe d’action : vivre et participer. Ces verbes énoncent clairement la nouvelle dynamique de l’enseignement qui fait de l’élève un moteur actif de l’enseignement mais également de la société. L’emploi de ces deux verbes met en exergue « la puissance formative de la littérature⁸ ». Dans cette optique, l’élève est placé au centre de la dynamique de l’enseignement, ce qui bouscule le rapport de force et l’interaction entre l’enseignant et son élève.

1.4. Nouvelle dynamique entre l’enseignant et l’élève

Mettre en place un enseignement actualisant de la littérature réinitialise la dynamique entre l’enseignant et son élève. Effectivement, lorsque la littérature était encore enseignée pour elle-même, on admettait peu, voire aucunement, une interprétation personnelle de la part de l’élève qui devait recevoir et admettre comme des vérités générales et indéniables les connaissances littéraires et les interprétations déjà établies sur les œuvres anciennes. Jusque dans les années 1960, il était attendu de l’élève une attitude passive et contemplatrice au profit d’un enseignement unilatérale des savoirs ; en ce sens, le professeur gardait le monopole de l’interprétation et de la réflexion littéraires et avait pour tâche de déverser son savoir. Le cours magistral se trouvait être le modèle pédagogique par excellence car il refuse toute modification de « la » vérité du texte présentée comme une vérité universelle :

[...] [L]’attitude attendue des élèves se conçoit exclusivement comme la vénération des chefs-d’œuvre et la volonté d’imiter les grands maîtres. Les jeunes sont censés se transformer au contact d’un modèle et conserver au texte modèle un caractère de sacralité qui le met « hors d’atteinte ». [...]

[L]’élève est invité à vénérer un objet culturel prestigieux qu’il s’agit non pas de s’approprier selon les codes actuels mais de mettre à distance, de replacer dans un contexte historique et biographique savamment constitué⁹.

Dans cette optique, une actualisation de la littérature est exclue et n’est pas permise. Avec les différentes réformes de l’éducation, il y a eu une tendance progressive vers une conception plus dynamique et interactive de l’enseignement, qui a abouti aujourd’hui à un renversement des postures de l’élève et de l’enseignant. En effet, c’est l’élève qui devient moteur du cours et qui construit ses propres interprétations, l’enseignant devenant d’une part une sorte de guide qui veille à éviter la surinterprétation et les débordements et, d’autre part, un formateur effectif qui lui explique

8 Di ROSA G., LEWI O. (2018). Penser la progression curriculaire d’une thématique « vivre en société ; participer à la société ». *Le français aujourd’hui*, 3(3), 93-103, p. 2.

9 DUFAYS J., GEMENNE L., LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire : Histoires, théories, pistes pour la classe*. Louvains-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, p. 24-25.

comment analyser, interpréter et justifier. L'enseignant a ainsi abandonné le cours magistral au profit d'un cours interactif. La lecture analytique d'un texte doit maintenant

[...] place[r] l'élève en situation d'enquête et le condui[re] à explorer le texte selon un objectif précis : trouver des réponses aux questions qu'il s'est posées, apprendre à les justifier, confronter ses observations et ses interprétations à celles de ses camarades et, au bout du compte, infirmer ou confirmer les hypothèses qu'il avait formées initialement. (Ministère de l'Éducation nationale, 1995)¹⁰

Bien que ces nouvelles postures soient préconisées, il n'est toutefois pas aisée de s'y tenir car l'enseignant « [...] émet des doutes sur les capacités de ses élèves à adopter une posture interprétative... bien qu'on lui ait assigné comme mission de permettre à chacun d'y accéder¹¹. » Je peux notamment prendre pour exemple une séance que j'ai menée avec la classe de 4^e sur la nouvelle « Aux Champs » de Maupassant. Je m'étais fixée des objectifs et j'attendais des interprétations précises, que j'avais préalablement établies. Cherchant à tout prix à suivre le déroulé prévu de la séance, j'ai empêché d'éventuelles interventions des élèves. J'avais posé les notions de « pittoresque » et de « réalisme » qui n'ont fait que creuser la confusion des élèves qui ne voyaient d'ores et déjà plus la pertinence d'un tel texte. J'aurais en effet dû orienter les élèves vers des questionnements actualisants en leur demandant tout d'abord leur ressenti, leurs opinions en ce qui concerne par exemple le choix des Vallin de vendre leur fils ou encore les reproches du fils Tuvache qui condamne ses parents pour ne pas l'avoir vendu. Dans la même optique, nous aurions pu discuter du supposé réalisme du texte, d'autant plus qu'aujourd'hui encore, dans certaines sociétés, on donne les garçons, parfois des filles, en contrepartie d'une compensation financière afin de faire vivre le reste de la famille. S'agissait-il d'une vente ou d'une adoption pour eux ? Une discussion tournée vers ce type d'interrogations aurait probablement pu capter l'intention et l'intérêt des élèves et dynamiser le cours. Par ailleurs, je m'étais inspirée du questionnaire du manuel de français, *L'envol des lettres* (2016 : 197), pour construire cette séance. Suite aux observations de mes tuteurs, car il s'agissait d'une séance soumise à une visite, je me suis attelée à analyser le-dit questionnaire. Celui-ci fait bien mention du « lecteur » et propose des questions qui interrogent les points de vue des élèves. Toutefois, ce lecteur n'est pas forcément l'élève, et il s'agit d'un lecteur idéal imaginé par les concepteurs du manuel, posture que doit adopter l'élève afin de répondre aux questions qui suggèrent au préalable un raisonnement attendu : « [...] restituez par écrit le schéma narratif de la nouvelle [...] », « Où l'action se déroule-t-elle ? Relevez les mots et expressions qui soulignent la misère des lieux. » « a. À quoi les enfants sont-ils comparés au début de la nouvelle. Relevez le champ lexical approprié. b. Que pouvez-vous en déduire sur la relation qu'entretiennent les parents

10 BUTLEN M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le français aujourd'hui*. 1(1), 43-55, p. 10.

11 *Ibid*, p. 11.

avec leurs enfants ? » etc. Toutes ces questions influencent de prime abord les élèves et établissent dès le début un itinéraire interprétatif, leur laissant finalement peu de marge interprétative et réflexive, les obligeant à y répondre correctement.

Par conséquent, le professeur doit tout d'abord laisser l'élève s'exprimer et devenir un élément actif du cours, en n'ayant pas peur de recevoir des interprétations qu'il n'avait pas prévues, évitant de les écarter ou de les mettre de côté au profit des sens prévus. Ensuite, au regard de cette première remarque, il doit apprendre au cours de sa carrière à se détacher du cours préalablement préparé afin d'éviter une rigidité qui exclurait toute intervention des élèves. Et enfin, bien que les manuels aient été pensées en fonction des nouveaux programmes et des nouvelles directives, il est important pour l'enseignant de prendre du recul et d'employer leurs contenus avec prudence et parcimonie.

2. L'ÉLÈVE-LECTEUR REPLACÉ AU CENTRE DE LA DYNAMIQUE

La théorie de la réception qui replace le lecteur au centre de la dynamique interprétative et de lecture a permis un recentrage du système d'apprentissage sur l'élève, impliquant indéniablement son vécu, mais cela ne signifie pas que le contexte et l'imaginaire des textes classiques soient complètement rejetés. De plus, mettre l'élève au centre de l'apprentissage oblige à avoir une autre approche de leur univers culturel, notamment par les images et par le langage.

2.1 . L'impact de la théorie de la réception sur le statut de l'élève

Dans les années 1970, lorsque la théorie littéraire s'est intéressée à la réception et à la place du lecteur dans l'appréciation du texte littéraire, au détriment des théories sur le texte, le statut de l'élève a été repensé car on ne considérait plus ce dernier comme un simple récepteur, mais comme une entité active dans la réception du texte. Parmi les théories qui penchent en faveur d'une actualisation des textes anciens, deux approches sont citées par Sylviane Ahr dans « Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique¹² ». Il s'agit des approches « textualiste » et « lecturale¹³ ».

L'approche textualiste reste fidèle aux théories du texte en se concentrant sur l'objet littéraire, porteur d'une « lecture modèle¹⁴ » programmée par l'auteur et le texte. Selon Umberto Eco, qui a instauré la notion de lecteur modèle, l'auteur procède à l'écriture de son texte en imaginant un lecteur idéal détenant le savoir encyclopédique requis pour le comprendre de la manière dont il l'entend, ainsi il « [...] doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur.¹⁵ » Dans cette perspective, le lecteur réel a pour mission de décrypter les messages et les sens voulus par l'auteur avec l'aide de connaissances littéraires et culturelles supposées détenues. Ainsi, « [c]oopérer à l'actualisation textuelle » revient, pour ce lecteur, à mobiliser « une série de compétences (terme plus vaste que “connaissance de codes”) qui confèrent un contenu aux expressions que [l'auteur] emploie.¹⁶ » Cette vision du lecteur inscrit la

12 AHR S., « Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 18 mars 2021.

13 *Ibid.*

14 *Ibid.*

15 UMBERTO E., *Lector in fabula – Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, [trad. fr.] 1985, p. 65.

16 *Ibid.*, p. 67.

réception du texte dans une contextualisation, « [...] la connaissance des circonstances dans lesquelles le texte a été produit contribuant à en éclairer le sens.¹⁷ »

Quant à l'approche lectorale, elle s'intéresse directement à la place du « lecteur réel » dans le système de lecture qui reçoit le texte de manière effective. Hans Robert Jauss confirme en effet que

[...] le lecteur ne peut « faire parler » un texte, c'est-à-dire concrétiser en une signification actuelle le sens potentiel de l'œuvre, qu'autant qu'il insère sa précompréhension du monde et de la vie dans le cadre de référence littéraire impliqué par le texte. Cette précompréhension du lecteur inclut les attentes concrètes correspondant à l'horizon de ses intérêts, désirs, besoins et expériences tels qu'ils sont déterminés par la société et la classe auxquelles il appartient aussi bien que par son histoire individuelle.¹⁸

Ainsi, comme le souligne plus tard Yves Citton, le lecteur appréhende le texte à partir de son propre horizon d'attente, soit de son vécu ainsi que du monde et de l'époque dans lesquels il vit. Dans cette optique, le texte littéraire ne se présente pas comme un objet fini, dont le sens reste cloîtré à celui décidé par l'auteur, sens que devait auparavant trouver l'élève et auquel il devait adhérer. Le texte se présente plutôt comme un objet vivant et dynamique à sens multiple car il est soumis aux différentes propositions interprétatives des lecteurs. En ce sens, l'élève-lecteur devient, dès la réception du texte, un créateur de sens et un vecteur de dynamisation du texte. Par conséquent, la théorie de la réception a grandement participé aux changements des programmes de français et aux nouvelles postures de l'enseignant et de l'élève, sollicité dans la dynamique de cours.

Pour conclure cette sous-partie, nous pouvons citer Jean-Paul Sartre, qui affirme, dans son essai, datant de 1948, *Qu'est-ce que la littérature ?*,

[...] l'objet littéraire est une étrange toupie, qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture. [...] C'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit. [...] [I]l faut que le lecteur invente tout dans un perpétuel dépassement de la chose écrite. Sans doute l'auteur le guide ; mais il ne fait que le guider ; les jalons qu'il a posés sont séparés par du vide, il faut les rejoindre, il faut aller au-delà d'eux. En un mot, la lecture est création dirigée¹⁹.

Finalement, la théorie de la réception n'évince pas complètement le contexte au profit d'une actualisation. Elle prône plutôt un dialogue permanent entre une étude diachronique et une étude synchronique des œuvres littéraires, autrement dit entre l'actualisation et la contextualisation, sujet qui sera traité plus loin.

17 AHR S., « Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 18 mars 2021.

18 H. R. Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », [trad. fr.] 1978, p. 260.

19 J.-P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948, p. 48-53.

2.2. Une liberté interprétative totale accordée à l'élève ?

Nous pouvons en effet nous demander si la recherche constante d'une actualisation de la littérature en favorisant l'intervention active de l'élève signifie qu'une entière liberté lui est accordée. Devons-nous accepter toutes leurs remarques ? Marc Hersant met en garde contre les dangers de l'actualisation d'un texte ancien qui « [...] semble déboucher sur une véritable misère culturelle [...] »²⁰. Cela apparaît en effet comme

un appauvrissement, et de l'œuvre elle-même, et du moment de rencontre que la représentation est censée opérée entre le spectateur et l'œuvre, comme si c'était cette dernière qui devait se contorsionner pour plaire et faire la totalité du chemin qui, historiquement, la sépare de celui qui la regarde.²¹

Déplorant la désacralisation de l'œuvre classique par une approche appauvrissante, Marc Hersant fait réfléchir sur la liberté accordée à l'élève. Ce dernier ne doit en effet pas confondre l'acte interprétatif actualisant à une invitation à se détacher complètement de l'esprit de l'œuvre, allant jusqu'à la surinterprétation. Nonobstant, Marc Hersant ne rejette pas totalement l'actualisation des textes anciens en admettant tout de même que

[f]aire parler Voltaire tout seul et en son temps, comme si son discours ne pouvait avoir de sens que par rapport aux attentes et aux émotions de ses contemporains, c'est donc en réalité le faire taire. Et sur le plan pédagogique, faire cours aux élèves en leur expliquant pourquoi les hommes du 18^e siècle étaient choqués ou bouleversés par l'œuvre ne suffira ni à les choquer, ni à les intéresser, ni à leur faire comprendre en quoi la violence de Voltaire peut eux aussi les atteindre et les concerner.²²

Cette pensée contradictoire amène à nuancer les propos. L'actualisation des textes classiques est certes encouragée et attendue dans un cours de français, mais elle doit être maniée avec prudence afin d'éviter le « délire interprétatif²³ ». Il revient alors à l'enseignant de tempérer les interventions des élèves en veillant à ce qu'ils ne débordent pas ou ne s'éloignent pas vers un hors-sujet. Yves Citton nous rassure néanmoins en énonçant que

[...] (presque) personne n'interprète un texte en parfaite isolation des pratiques en vigueur autour de lui. [...] [L]'immense majorité des actes d'interprétation ont lieu au sein de structures institutionnelles qui imposent leurs normes du fait même que ce sont elles qui suscitent (et donc conditionnent) les gestes interprétatifs. (2007 : 85)

Yves Citton explique que, parce que celui qui interprète a acquis des compétences interprétatives données correspondant à des « communauté[s] interprétative[s] » (2007 : 88), celui-

20 HERSANT M. (2014). Entre Charybde et Scylla : historicisme et « actualisme » dans les études littéraires sur les siècles d'Ancien Régime. *Dix-huitième siècle*, 1(1), 53-67, p. 5.

21 *Ibid.*

22 *Ibid.*, p. 10-11.

23 MARZLOFF M., Compte rendu de l'ouvrage d'Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, éditions Amsterdam, 2007, 363 pages, p. 2.

ci ne peut pas entièrement soumettre l'œuvre « [...] à ses rêvasseries et [...] ses petits fantasmes privés. » (2007 : 83) Dans cette optique, l'élan interprétatif de l'élève est donc limité, consciemment ou non, par des normes qu'il a en effet assimilés au cours de toute sa scolarité. Le rôle du professeur reste alors dans ce cas-là purement pratique car il doit s'assurer de la transmission et de la maîtrise de ces normes. Il ne faut ainsi pas oublier de prendre en compte la partie du programme qui préconise que l'enseignement du français doit permettre aux élèves « [...] [d']acquérir des connaissances leur permettant de s'approprier cette culture [littéraire et artistique] et de l'organiser, d'affiner leur compréhension des œuvres et des textes, et d'en approfondir l'interprétation.²⁴ »

Ainsi, il ne s'agit pas de laisser le contexte et l'histoire littéraire au profit d'une posture interprétative absolue, faisant du texte un simple prétexte à l'étalage de pensées intimes et personnelles. En effet, Marc Hersant affirme que il s'agit de « [...] ne sacrifier ni l'ambition d'une conscience historique de l'œuvre ni une interprétation qui se nourrit aussi du présent vivant, intellectuellement et émotionnellement, du lecteur ou du spectateur.²⁵ » Il énonce ici la complémentarité nécessaire entre les notions d'actualisation et de contextualisation.

2.3. Actualisation et (re)contextualisation, notions complémentaires

Il est admis que l'étude littéraire doit se faire à l'aune d'une actualisation et d'une contextualisation des textes. En effet, privilégiée une approche moderne et actuelle des textes ne signifie pas que le contexte socio-politique, culturelle, artistique et littéraire doit être complètement rejeté. Au contraire, l'enseignant doit chercher à articuler les deux concepts tout en maintenant une posture active de l'élève, et en évitant le cours magistral. Cela ne doit en effet pas devenir un prétexte pour revenir à une transmission unilatérale des savoirs. L'enseignant doit adopter une approche inductive. Les risques de faire passer la transmission de ces savoirs sont d'ailleurs évoquées par Sylviane Ahr :

[I]e professeur croit devoir, avant toute lecture, enrichir l'encyclopédie lacunaire des élèves. Or, de toute évidence, ce travail de « contextualisation », très souvent assuré par l'enseignant lui-même, parasite la « lecture actualisante » que les élèves lecteurs peuvent réaliser. On occulte alors leur réception effective et personnelle du texte et on leur ôte la possibilité d'interroger non seulement ces textes du passé à la lumière de leur présent, mais également leur présent à la lumière de ce que ces textes ont à leur dire des générations passées. Des expérimentations menées dans des classes de collège et de lycée, y compris de première, voire de terminale littéraire, montrent que la contextualisation des textes patrimoniaux, lorsqu'elle intervient *dans l'après-coup* de leur actualisation par les élèves, nourrit leur lecture au lieu de l'induire.²⁶

24 Bulletin officiel de l'Éducation Nationale du 30 juillet 2020, p.27.

25 HERSANT M. (2014). Entre Charybde et Scylla : historicisme et « actualisme » dans les études littéraires sur les siècles d'Ancien Régime. *Dix-huitième siècle*, 1(1), 53-67, p. 6.

Il est attendu des professeurs qu'ils se servent des impressions de lecture et des réflexions actualisantes des élèves pour introduire des notions littéraires et des éléments de contexte. C'est pourquoi il est plus judicieux de parler de recontextualisation, car elle se fait *a posteriori* et à partir d'une actualisation. À titre d'exemple, je peux citer l'étude comparative de l'acte II, scène 2, du *Cid* de Corneille, entre deux supports, que j'ai menée avec ma classe de 4^e : le texte de Corneille et une mise en scène par Thomas Le Douarec²⁷. Après avoir visionné une scène ajoutée après l'acte II, scène 2, dans laquelle Rodrigue égorge le personnage du Comte, une danseuse revient sur scène afin de guider le geste du personnage ; les élèves avaient alors interprété cela comme une manifestation du choix qu'il a fait, du devoir envers sa famille. Par ailleurs, je leur ai demandé de comparer cette scène avec celle de la version de Corneille : ils avaient noté l'absence du meurtre du Comte. C'est à ce moment-là que j'ai mentionné la règle de bienséance dans le théâtre classique qui prescrivait que les scènes sanglantes ne devaient pas être représentées sur scène, comme cela est le cas dans la version originale. Cela les a poussés à visionner la pièce avec un regard nouveau, un regard critique, la plupart signifiant que la relation intime entre le roi et Don Arias ainsi que les scènes presque érotiques allaient également à l'encontre de la règle de bienséance.

L'élève doit pouvoir se projeter dans les problématiques des textes et produire des raisonnements actualisants qui vont par là-même leur permettre d'accéder au savoir purement littéraire et contextuel. Néanmoins, cette dialectique entre passé et présent implique que l'enseignant doit prendre en considération certains éléments.

2.4. Des implications nouvelles, corollaires d'un système actualisant

2.4.1. Les images, outils d'apprentissage essentiels

Le programme de français accorde une importance particulière à l'image, mobile ou fixe, ce qui démontre l'intérêt accru pour les supports modernes, mais aussi pour les références culturelles des élèves.

[...] [L]es indications de corpus [...] définissent des points de passage obligés nécessaires à la construction d'une culture commune et proposent des ouvertures vers l'éducation aux médias et vers d'autres formes d'expression artistique (particulièrement des œuvres picturales et cinématographiques) [...] ²⁸.

26 AHR S., « Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 18 mars 2021.

27 Acte II, scène 2 du *Cid* de Corneille mise en scène par Thomas Le Douarec, [en ligne], mis en ligne le 23 janvier 2016, consulté le 04 avril 2021 ; URL : <https://www.youtube.com/watch?v=zCH6kZcWZh4>

28 Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 30 juillet 2020.

Il est reconnu que les images constituent des supports pédagogiques supplémentaires et intéressants, et cela permet par ailleurs de faire appel à des œuvres modernes et actuelles qui facilitent une étude actualisante des œuvres classiques. Cela apparaît nécessaire dans une société confrontée constamment à l'image, sous toutes ses formes. Par ailleurs, il a été admis que la littérature n'a pas le monopole culturel, elle n'est pas le support exclusif qui « initie au monde²⁹ ». Cette vision contredit les propos de plusieurs écrivains comme l'énonce Antoine Compagnon :

Souvenez-vous de la pensée de Calvino : « Il y a des choses que seule la littérature peut nous donner ». Ou du mot de Bloom : « Seule la lecture approfondie et constante... » Ou de Kundera insistant sur « ce que seul le roman peut découvrir et dire ». Est-il vraisemblable que la littérature seule, la lecture seule, le roman seul me procurent cela dont les autres discours, les images et les sons seraient incapables ?³⁰

Donner de l'importance à l'image est, d'une part, une façon de rejeter la littérature comme étant la seule détentrice d'une vérité sur le monde, et d'autre part, d'affirmer qu'elle est complémentaire à l'image dont l'usage est souvent nécessaire pour permettre une étude actualisante. Des pratiques qui combinent objets médiatiques et transmédiatiques et étude de textes amènent forcément à une étude dynamique des œuvres classiques, comme nous le démontrerons plus tard, dans la troisième partie de ce mémoire.

2.4.2. Le langage, obstacle à contourner

En ce qui concerne le langage, des textes qui se démarquent par un langage classique et châtié, qui apparaît comme une autre langue aux yeux des élèves, peut devenir un obstacle à l'appréciation des textes anciens. Étudier les pièces de Corneille, de Racine ou de Molière, confronte les élèves à une langue vieillie qui parasite la compréhension de l'œuvre et le processus de projection et d'actualisation. L'enseignant doit-il laisser les élèves aux prises avec les obstacles linguistiques, attendant tout de même d'eux qu'ils attestent d'une compréhension totale des œuvres ? Évidemment, il ne faut pas abandonner l'élève à ces difficultés, et il ne faut pas considérer comme une évidence la compréhension de cette langue. Pour ce faire, plusieurs méthodes peuvent être mises en place afin d'assurer une compréhension efficiente des œuvres. Il est possible de procéder à des exercices de traduction de quelques scènes, ou de quelques répliques, forçant l'élève à décrypter le sens du texte et réfléchir sur la construction syntaxique particulière de la langue classique. Cela peut d'ailleurs être une occasion d'amorcer une séance de langue sur la syntaxe dans la phrase complexe, le texte offrant à la fois un support littéraire et grammaticale. En ce qui me concerne, j'ai procédé à cette activité oralement avec les élèves de 4^e, qui avait fait face à la difficulté que

29 COMPAGNON A. (2018). *La littérature, pour quoi faire ?* Paris, Fayard/Pluriel, p.70.

30 *Ibid.*

représentait la langue de Corneille. Il s'agit néanmoins d'un travail fastidieux qui a tendance à plonger l'élève dans une posture nonchalante, attendant les réponses de leurs camarades. C'est pourquoi je leur ai ensuite demandé de procéder à la retranscription en français moderne de l'acte I, scène 5 – le dialogue entre Rodrigue et Don Diègue dans lequel ce dernier lui demande de choisir entre Chimène et lui – en binôme. Les faire travailler en groupe a développé leurs facultés à échanger sur un sujet complexe, respectant la parole d'autrui et exprimant leurs pensées à l'oral. De plus, il s'agit d'une méthode de travail dynamique qui a obligé les élèves à communiquer entre eux, à se concerter, à discuter et à confronter leurs points de vue. Cette deuxième mise en œuvre d'une séance de retranscription linguistique a été plus productive qu'une activité collective impliquant l'ensemble de la classe, dans laquelle se noie et se cache aisément la majorité des élèves, comptant sur la participation des élèves moteurs habituels.

Une deuxième mise en œuvre pour pallier à la difficulté linguistique consiste à faire écouter un résumé dans lequel le langage est moderne. J'ai donc fait visionner un résumé du *Cid*³¹ par Jean Rochefort dans l'émission *Les Boloss des Belles Lettres*. Celui-ci « [...] interprète [l']oeuvre du patrimoine littéraire classique présentée de façon décomplexée et enthousiaste dans un langage très vivant. » Voici un extrait de cette interprétation :

[...] Son daron, Don Diègue s'est clashé avec Don Gomès, le daron de sa zouz éternelle, Chimène. Résultat : Don Diègue de la Vega, il dit à son fiston : « Hé! Rodrigo ! Va taper Gomès, il m'a manqué de respect ! [...] » Rodriguès, quand il apprend ça, il a le cœur comme sa 3DS : sur l'écran du haut, sa fureur tutoie la voûte céleste parce qu'il veut laver l'honneur de son papa ; sur l'écran du bas, il peut rien faire parce que l'ennemi c'est le daron de sa tam tam Chimène, la zouz atomique [...].³²

Il s'agit d'une approche modernisante de l'œuvre, par une actualisation transmédiatique, qui fait directement appel à l'univers culturel de l'élève, lui offrant une certaine jeunesse. En effet, il emploie des termes appartenant à un langage familier, langage utilisé par les élèves, et bafoue la syntaxe, dépoussiérant la pièce et lui octroyant une actualité frappante. La référence à l'écran de la « 3DS », par exemple, est une comparaison actualisante qui utilise un support culturel moderne, la console de jeu vidéo Nintendo 3DS. À l'écoute de cette interprétation, nous avons l'impression qu'il s'agit d'une histoire se déroulant dans le temps présent, faisant un résumé compréhensible et actualisant de l'œuvre. Par conséquent, le langage peut constituer un obstacle dans l'analyse d'une œuvre mais il revient au professeur de trouver des passerelles afin de le contourner.

31 Interprétation du *Cid* de Corneille par Jean Rochefort dans *Les Boloss des Belles Lettres*, [en ligne], mis en ligne le 18 mars 2016, consulté le 04 avril 2021; URL : <https://www.youtube.com/watch?v=KAPfIL5ZaHw>

32 *Ibid.*

2.4.3. Valorisation des interventions des élèves

Comme expliqué dans la première partie, il est important que le professeur ne se considère plus comme la seule instance dans la classe ayant le monopole interprétatif. Placer l'élève au centre de la dynamique c'est accorder une place à ses interventions et, ce, d'autant plus si elles permettent d'amorcer des réflexions intéressantes. Permettre à l'élève d'exprimer son point de vue et son ressenti à la lecture des œuvres classiques c'est lui laisser la chance de projeter les problématiques du texte sur son quotidien et de se les approprier. À titre d'exemple, je peux citer l'intervention d'une élève à la découverte que le personnage de Chimène, dans *Le Cid* de Corneille, accepte finalement d'épouser Rodrigue, alors que ce dernier a tué son père. L'intéressée a été choquée et a affirmé que, je cite : « Ça se fait pas ! » Sa remarque a déclenché une discussion animée entre les élèves, certains considérant que l'amour prime sur tout, et d'autres trouvant cette décision malsaine et condamnable. Constatant que le sujet suscitait un vif intérêt, les élèves ne cessant d'en parler comme s'ils étaient eux-mêmes concernés, je leur ai demandé d'écrire à la maison un argumentaire en faveur ou contre Chimène, en développant et structurant leurs arguments. Cette préparation en amont avait permis d'animer ensuite un débat entre deux groupes. Il s'agit d'une activité qui développe les compétences orales des élèves, devant maîtriser l'acte de langage dans une communication respectueuse, soignée, claire et structurée. L'exercice n'est pas aisé et doit être mené avec rigueur afin d'éviter les débordements, mais il s'avère être un moyen efficace pour permettre à l'élève d'avoir une approche personnelle de l'œuvre étudiée et d'aiguiser ses facultés réflexive et communicative. Par conséquent, apprécier l'intervention de l'élève c'est accepter que le déroulement prévu de la séance soit bouleversée au profit d'une appropriation actualisante du texte, qui nécessite souvent qu'on s'y attarde, obligeant parfois à allonger le temps qui était prévu initialement.

Ces différentes mises en œuvre ne sont que quelques exemples de mises en pratique concrète de l'actualisation de la littérature. C'est pourquoi je vais en présenter d'autres qui se caractérisent par leur diversité et leur dynamisme.

3. DES MÉTHODES DYNAMIQUES ET DIVERSES D'ACTUALISATION

Après avoir exposé les enjeux, les tensions et les implications que suscite une actualisation de la littérature dans l'enseignement, je vais maintenant démontrer les façons dont j'ai concrètement procédé à la-dite actualisation. Je note que, bien que beaucoup d'auteurs aient réfléchi sur le sujet, très peu proposent de manière concrète des mises en œuvres au sein d'une classe. Yves Citton propose une actualisation sur le

[...] modèle [...] de l'application [qui montre que] les effets produit par le texte sont adaptés aux pertinences propres du présent du lecteur [et sur le] modèle de l'allégorie [qui implique que] ce qui est décrit littéralement doit être reconstruit pour donner un sens nouveau à situer sur un autre niveau, en phase avec le monde actuel³³.

L'application et l'allégorie sont ainsi adoptées et appropriées par plusieurs auteurs et didacticiens, dont Dominique Hölzle qui a énoncé des concepts qui ont influencé mes cours. Je présenterai donc les mises en œuvre adoptées en fonction de ces concepts, qui marquent bien l'importance de l'image dans l'apprentissage, puis je montrerai de quelle manière une réappropriation, d'une part, et une concrétisation, d'autre part, des objets littéraires peuvent également permettre d'actualiser la littérature.

3.1. « Une actualisation contextualisante et modélisante des œuvres³⁴ »

3.1.1. Une actualisation contextualisante transmédiatique

L'enjeu de l'actualisation dans le cadre de la classe consiste à rechercher ce qui, dans l'horizon culturel actuel des élèves, leur permet d'appréhender, non pas de manière intellectuelle et distanciée, mais sur un plan esthétique, affectif et éthique, les enjeux du texte. Le travail de l'enseignant implique qu'il identifie ce qui, dans le texte, est profondément opaque pour un lecteur contemporain, pour chercher ensuite des biais d'actualisation. Il s'agira notamment de rapprocher l'œuvre des représentations et de l'imaginaire des élèves, soit en utilisant un média « moderne » pour leur permettre de s'appropriier le contexte historique — nous parlerons alors d'actualisation contextualisante transmédiatique —, soit en montrant la pertinence de cette œuvre au regard de problématiques contemporaines — nous parlerons alors d'actualisation modernisante.³⁵

33 MARZLOFF M., Compte rendu de l'ouvrage d'Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, éditions Amsterdam, 2007, 363 pages, p. 6.

34 Notions utilisées par Dominique Hölzle dans son article « Le sujet-lecteur face aux Liaisons dangereuses à l'âge des réseaux sociaux : stratégies d'actualisation et de contextualisation », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 / 2017, mis en ligne le 01 Octobre 2017, connection le 28 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/952> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.952>

35 *Ibid.*

a) Une actualisation contextualisante transmédiatique illustrative

L'actualisation contextualisante transmédiatique illustrative consiste à « [...] s'appuyer sur des adaptations récentes des œuvres, par le biais d'un média « moderne » [...] »³⁶ » pour offrir à l'élève la reconstitution d'une époque afin qu'ils puissent plus aisément se projeter dans « l'imaginaire du texte »³⁷. À cet égard, je propose de présenter une séance menée autour du *Cid* de Corneille, datant de 1637, pièce de théâtre inscrite dans une séquence sur « la confrontation des valeurs ». Le contexte du texte apparaissait comme une conception éloignée pour les élèves, ces derniers n'ayant pas réellement compris dans quel cadre spatio-temporel se déroule la pièce, malgré mes explications. Pour leur permettre de pouvoir visualiser de manière concrète ce cadre, j'ai fait le choix d'alterner les supports au cours de la séquence : la version papier, la représentation du *Cid* mis en scène par Thomas Le Douarec et une adaptation de la pièce en bande dessinée.

La version papier n'offrait pas un visuel précis et concret aux élèves, les didascalies restant de l'ordre de l'abstrait, c'est pourquoi j'ai proposé une étude l'acte I, scène 4, correspondant au fameux monologue de Don Diègue, sur des planches de la bande dessinée³⁸, éditée par Petit à petit et dont le scénariste est Olivier Petit. Le choix de cette scène s'est imposée à moi car les élèves avaient manifesté leur incompréhension suite sa lecture : je leur avais demandé de l'apprendre par coeur afin de préparer une autodictée. Je ne m'étais alors pas rendue compte que la langue pouvait poser un problème de compréhension, me reposant sur l'idée que la scène était courte et que nous avions visualisé la mise en scène de Thomas Le Douarec. Je décidai alors de leur proposer une lecture avec les planches de la bande dessinée, qui respectait cependant le texte original. Le but de l'exercice était d'expliquer les répliques du personnage en analysant les dessins ; ainsi, ils avaient remarqué que, dans la deuxième vignette de la page 36, le personnage regardait son épée en prononçant les paroles suivantes : « Et toi, de mes exploits glorieux instrument, mais d'un corps tout de glace, inutile ornement. » Le regard dirigé vers l'épée leur a indiqué que Don Diègue s'adressait à son arme. De plus, les expressions visibles du visage – larmes, les plis du visage, et la colère du personnage – indiquent la tonalité pathétique de la scène, dans lequel le personnage déplore sa vieillesse et sa faiblesse. Par conséquent, ce support, dont les élèves ont l'habitude, a permis de faciliter la compréhension du texte par une étude comparative entre les bulles de paroles et les dessins. Cela n'avait pas pu être le cas avec la mise en scène de Thomas Le Douarec qui n'offrait pas des images fixes permettant aux élèves d'analyser pas à pas la scène de manière

36 Ibid.

37 Ibid.

38 Annexe 1 – Planches du *Cid*, version BD, acte I, scène 4.

fragmentaire. En effet, les images fixes ont offert aux élèves l'occasion de procéder à une analyse précise et séquentielle de la scène.

Cependant, la mise en scène de Thomas Le Douarec a tout de même permis aux élèves d'avoir une reconstitution relativement réaliste du cadre spatio-temporel par la musique et les danseurs de flamenco qui rappellent que la pièce se passe à Séville, par les costumes d'époque des comédiens, ainsi que par le décor. Par ailleurs, cette mise en scène a déclenché des réflexions spontanées de la part des élèves. En effet, entre le monologue de Rodrigue dans l'acte I scène 6³⁹ et le dialogue entre lui et Don Diègue dans la scène précédente, une danse passionnée est interprétée par le comédien et par une danseuse. Demandant aux élèves ce qu'ils pensaient de celle-ci, ils avaient énoncé l'idée qu'il ne s'agit pas d'un personnage de la pièce mais d'une manifestation concrète du dilemme auquel fait face Rodrigue, devant choisir entre le devoir et l'amour, l'interprétation chorégraphique symbolisant le dilemme auquel fait face le personnage. Ainsi, leur faire visionner une représentation à la fois moderne et contextualisante d'une œuvre enclenche le processus réflexif chez l'élève.

Cette actualisation illustrative s'est donc avérée une méthode efficace faisant appel aux capacités cognitives des élèves et à leurs compétences d'analyse. De plus, diversifier les supports de travail ajoute du dynamisme aux séances car les élèves se trouvent constamment dans une optique comparatiste, jonglant entre les différentes versions.

b) Une actualisation contextualisante transmédiatique immersive

L'actualisation contextualisante immersive consiste à « [...] faire visionner tout ou partie d'une œuvre autonome, qui illustre cependant le contexte historique ou culturel de l'œuvre.⁴⁰ » Je n'ai pas pu appliquer cette méthode mais Dominique Hölzle a évoqué différentes manières d'y procéder : « On peut penser au *Barry Lyndon* (1975) de Stanley Kubrick, à *Ridicule* (1996) de Patrice Leconte pour les œuvres du XVIII^e siècle, ou à *Excalibur* (1981) de John Boorman pour le contexte du roman arthurien.⁴¹ » Cependant, dans ce même contexte, en parallèle à la lecture du *Roi Arthur* de Michael Morpurgo, j'ai proposé en lecture cursive le tome 1 des *Chevaliers d'émeraude* d'Anne Robillard, qui date de 2003. Cette œuvre utilise de l'univers médiéval, avec le système féodal et de chevalerie, et elle est caractérisée par la présence d'éléments merveilleux. Il ne s'agit certes pas d'une reconstitution historique fidèle du passé car l'univers du roman est fictif, mais l'univers médiéval et les types du chevalier, de la princesse et des monarques exploités peuvent servir d'outil

39 Acte I, scène 6 du *Cid* de Corneille mise en scène par Thomas Le Douarec, [en ligne], mis en ligne le 23 janvier 2016, consulté le 04 avril 2021 ; URL : <https://www.youtube.com/watch?v=qgJWXrB2hkU>

40 *Ibid.*

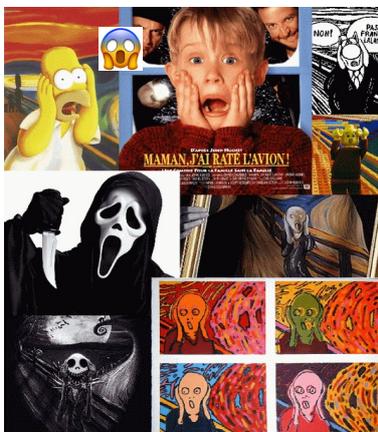
41 *Ibid.*

d'immersion et créer des parallèles avec le roman arthurien. Je note toutefois que cette immersion peut parasiter « [...] l'imaginaire de l'élève par les représentations imposées de l'œuvre [...]»⁴², et, ce, d'autant plus que le cadre spatio-temporel est imaginaire.

3.1.2. Une actualisation modernisante

a) Une actualisation modernisante objective

L'actualisation modernisante objective, centrée sur l'objet étudié, consiste à montrer qu'une « œuvre reste vivante⁴³ » par diverses adaptations modernisantes, sans qu'il y ait pour autant une référence explicite. Ces modernisations peuvent prendre différentes formes. Ainsi, suite à l'étude du *Cri* de Munch pour introduire la séquence sur le « fantastique qui permet d'interroger le réel », j'ai présenté aux élèves différentes reproductions et détournements de cette œuvre dans des productions contemporaines et dans la pop-culture, notamment dans les *Simpsons*, dans le film *Scream*, dans les claviers avec le smiley de la peur, dans *L'Étrange Noël de M. Jack*, dans le film *Maman j'ai raté l'avion* etc. Les élèves avaient ainsi manifesté de la surprise en voyant qu'ils connaissaient la plupart des œuvres représentées dans les images. A ce moment-là, ils ont vu qu'un objet culturel peut être adaptée de différentes manières au fil du temps et que des liens étroits existent entre les œuvres modernes qu'ils connaissent et celles du passé. La question était alors de savoir pourquoi *Le Cri* a-t-il fait l'objet de toute cette attention : en référence à l'analyse que nous avons faite en amont, les élèves se sont mis d'accord que ce cri symbolisait la peur, certains allant jusqu'à parler d'allégorie de la peur. Le cri, à force d'adaptation et de détournement, a été assimilée comme une représentation de la terreur, et non plus seulement dans le genre fantastique. Par ailleurs, cela prouve que la lecture actualisante peut être appliquée à toutes les œuvres culturelles et artistiques.



Document regroupant les quelques reproductions du *Cri* de Munch⁴⁴

42 *Ibid.*

43 *Ibid.*

44 Image trouvée sur un blog et modifiée avec l'ajout smiley.

Voyant leur surprise, j'ai saisi l'occasion pour leur annoncer que beaucoup d'œuvres actuelles ont été adaptées à partir d'œuvres classiques. Ainsi, j'avais pris pour exemple le personnage de Hulk, appartenant à l'univers des bandes dessinées de la maison d'édition Marvel comics, et aux célèbres adaptations de cet univers au cinéma, notamment dans *L'Incroyable Hulk*, datant de 2008, réalisé par Louis Leterrier ou encore dans *Les Avengers, le film*, sorti en 2018, et réalisé par Joss Whedon. En effet, pour créer ce personnage, le scénariste Stan Lee s'était inspiré de *L'Étrange Cas du docteur Jekyll et de M. Hyde* de Stevenson, datant de 1886, dans lequel le personnage principal a une double personnalité, il devient à la fois D' Jekyll et Mr Hyde après avoir avalé une potion qui a permis de scinder son âme en deux. L'histoire de Bruce Banner qui invente une formule scientifique qui a provoqué l'émergence de Hulk est une adaptation moderne de celle de Jekyll.

Présenter l'objet d'étude comme une entité mouvante et malléable permet en effet une approche actualisante, mais Dominique Hölzle met en garde contre le fait que certaines images puissent très rapidement devenir obsolètes, « [...] au point que l'œuvre pourrait paraître encore plus distante pour les jeunes spectateurs [...] »⁴⁵. Par conséquent, il faut apporter une attention particulière au choix de l'adaptation afin qu'elle ne soit pas trop éloignée de la temporalité de l'élève.

b) Une actualisation modernisante subjective

L'actualisation modernisante subjective consiste à s'inscrire « [...] dans un horizon culturel plus vaste, et même sur les expériences vécues des élèves [...] »⁴⁶, c'est-à-dire qu'il faut trouver des « [...] œuvres modernes susceptibles de permettre aux élèves de saisir les enjeux et les problématiques des textes anciens, tout en comblant le fossé qui les sépare habituellement des œuvres patrimoniales.⁴⁷ » Il s'agit de créer des rapprochements entre l'œuvre classique et l'univers culturel des élèves qui rappelle les problématiques et les enjeux présents dans l'œuvre initiale. Je n'ai pour ma part pas pu procéder à une réelle mise en œuvre de ce type d'actualisation mais je relève celle développée par Dominique Hölzle dans son article cité plus tôt dans le contexte d'une actualisation des *Liaisons dangereuses* de Laclos :

Concernant *Les Liaisons dangereuses*, le roman peut être rapproché avec profit des intrigues et des personnages de la série télévisée *Gossip Girls*, qui se déroule dans le monde privilégié des *private schools* new-yorkaises : séductions, manipulations, vengeances, messages anonymes, arrogance de classe sont autant d'éléments qui permettent d'établir des ponts entre les deux œuvres.

[...] [L]es réseaux sociaux constituent [aussi] un biais d'actualisation intéressant [...]. La conscience d'être constamment en représentation, on la trouve dans les lettres des libertins comme sur les messages du Mur de Facebook[...]. [O]n peut [notamment] s'appuyer sur la

45 *Ibid.*

46 *Ibid.*

47 *Ibid.*

différence entre les messages privés et les messages du Mur pour séparer les correspondances publiques des correspondances secrètes dans l'œuvre de Laclos. La cruauté méprisante de Mme de Merteuil à l'égard de ses victimes moquées (notamment Mme de Tourvel et Cécile) peut également amener à une réflexion sur la question du harcèlement, qui sera d'autant plus efficace que le détour aura été pris en empruntant les chemins de la fiction. On peut ainsi amener les élèves à s'interroger sur les contraintes du moi social, sur les enjeux et les dangers de l'image projetée, dans les réseaux sociaux en particulier.

Bien que je n'ai pas pu moi-même appliqué une telle mise en pratique, j'ai tout de même souvent fait appel à l'univers culturel des élèves, à leurs références, afin d'éclaircir certaines notions ou de soumettre certaines problématiques. Dominique Hölzle affirme que s'appuyer sur une œuvre précise n'est pas une obligation et qu'on peut employer des passerelles culturelles, c'est-à-dire des références médiatiques ou culturelles connues des élèves. Par conséquent, un groupe d'élèves, qui avait des difficultés à comprendre les caractéristiques du genre fantastique, s'est basé sur une série américaine pour jeunes adultes, *Teen Wolf*, afin de s'en inspirer pour produire une nouvelle fantastique. Or cette série ne correspond pas au genre fantastique, mais s'inscrit plutôt dans le genre de la fantaisie urbaine. Néanmoins, j'ai utilisé ce même support afin de leur expliquer ce qu'est le fantastique : dans la série, un personnage, possédé par un esprit, est tiraillé par le doute, ne sachant pas pourquoi il oublie certains événements ou encore pourquoi il se trouvait à certains endroits alors même qu'il n'avait aucun souvenir de s'être déplacé ; il retrouve également des objets qui ne lui appartiennent pas dans ses affaires personnelles. Ainsi, prenant ces quelques scènes où le personnage fait face à au doute et à la peur provoquée par des manifestations semblant être de l'ordre du surnaturel, j'ai pu leur faire comprendre les caractéristiques du genre fantastique. Dans cette optique, au cours d'une séance d'étude sur le réalisme, avec « La Folle » de Maupassant, je leur ai fait comprendre les effets produits par la retranscription de l'accent allemand dans le texte : j'avais alors pris pour passerelle culturelle le film *Black Panther* réalisé par Ryan Coogler, sorti en 2018, dans lequel l'accent des peuples d'Afrique noire a été reproduit dans la version anglaise par les acteurs, manifestant la volonté réaliste des réalisateurs ; cependant, dans la version française, ils ont noté que le peuple du Wakanda, pays fictif d'Afrique, n'avait pas d'accent. Je leur ai alors demandé ce qu'ils en auraient pensé si les comédiens assurant le doublage avaient pris un accent. Les rires produits par cette question m'avaient servie d'exemple pour leur signifier que le film aurait eu une tonalité comique. Ainsi, ils ont pu en déduire que l'accent des Allemands dans la nouvelle de Maupassant avait un double effet : un effet de réel et un effet comique.

Par conséquent, à travers ces procédés, nous pouvons démontrer que les textes classiques sont des objets vivants que l'on peut manipuler et moduler afin de permettre une actualisation des thèmes abordés.

3.2. Une actualisation par la réappropriation par l'élève des notions et des thèmes

3.2.1. Les exposés

Les exposés actualisants m'ont semblé être des méthodes intéressantes afin de permettre aux élèves de mener des réflexions sur les thématiques vues en cours sur des sujets modernes, des sujets qu'ils connaissent davantage.

De fait, dans le cadre d'une approche chronologique de la thématique « Agir sur le monde : héros / héroïnes, héroïsme » qui a été menée en trois temps – une séquence sur le héros antique, une séquence sur le chevalier, héros médiéval, et une activité sur le héros moderne – , j'ai proposé aux élèves de 5^e de présenter un héros ou une héroïne de leur choix, fictif.ve ou réel.le⁴⁸, en leur donnant une liste non exhaustive afin de les aider. Comme dans les séquences sur le héros antique et sur le héros médiéval, ils devaient établir les caractéristiques qui faisaient de leur choix un héros. De quelle manière le héros agit-il sur le monde et qu'est-ce qui a fait de lui un héros ? Je m'attendais qu'ils choisissent tous des héros fictifs mais à, mon grand étonnement, la majorité d'entre eux ont choisi des personnes réelles (Nelson Mandela, Desmond Doss, les pompiers, Louis Pasteur, etc). Il était intéressant de voir que leur attention était plus accrue lorsque l'exposé en cours évoquait une personne réelle. Après la présentation orale de tous les exposés, nous avons alors réfléchi ensemble aux évolutions de la conception du héros et de l'héroïsme depuis l'Antiquité, en leur demandant particulièrement pourquoi ils avaient choisi de vraies personnes au lieu de personnages fictifs, d'autant plus qu'ils sont pour la plupart lecteurs de mangas ou de bandes dessinées, joueurs de jeux vidéos, lecteurs de roman de jeunesse, etc. Avec très peu d'intervention de ma part, ils avaient réfléchi de manière pertinente sur la conception nouvelle du héros : aujourd'hui, même si nous avons une abondance des figures fictives de héros et d'héroïnes véhiculées par divers supports modernes et par les médias, nous avons tendance à considérer comme héroïque la personne qui agit réellement dans la société, qui participe à la changer et à nous faire réfléchir sur les injustices, les idées néfastes, etc. En effet, le héros moderne n'est plus une figure fictive idéalisée et parfaite, descendant des dieux, ou membre de la noblesse. Le héros est celui du quotidien, il est banal, il est humain, il peut être n'importe qui. D'ailleurs, ils avaient manifesté un intérêt particulier pour Richard Jewell – un agent de sécurité qui a sauvé des centaines de personnes en lançant une alerte à la bombe et qui pourtant a été accusé par les autorités fédérales américaines d'être l'instigateur de l'attentat – demandant jusqu'à regarder l'œuvre cinématographique s'inspirant de sa vie. Après avoir longuement réfléchi sur les caractéristiques du héros actuel, nous avons ensemble procédé à

48 Annexe 2 – Consignes de l'exposé sur le héros moderne.

une synthèse résumant les réflexions précédentes avec pour exemples les sujets traités dans les exposés.

Dans ce sens, j'ai donné un exposé à la classe de 4^e qui consiste à présenter et à analyser une chanson d'amour. Cela n'était tout d'abord pas prévu. Néanmoins, suite à l'interrogation d'un élève lors d'une séance d'étude d'un poème (« Madame, pourquoi avant ils parlaient toujours d'amour? »), j'ai décidé de proposer cet exposé afin de leur faire comprendre, sans le leur dire de manière explicite, que l'amour est un sujet intemporel et qu'ils interagissent eux-mêmes constamment avec des chansons qui l'évoquent sous toutes ses formes. Le simple fait de l'étudier en cours de français a rendu le thème obsolète, leur donnant l'impression que seuls les textes et les auteurs anciens en parlent. Cela est une preuve flagrante que le cours de français est en permanence associé à l'ancien, au révolu, à la désuétude. Ce qui pourtant est actuel devient automatiquement obsolète dès lors qu'il est abordé en cours de français. Cette discipline est devenue un vecteur de vieillissement. J'ai alors, avec l'aide d'une collègue, élaboré le sujet suivant :

Chanter l'amour !

Consignes :

Étape 1 : Choisissez **une chanson** en lien avec notre thème « **Dire l'amour** » (vous avez le choix de l'époque et de la langue, mais pensez à trouver une traduction en français des paroles) et informez-moi du titre et de l'interprète afin que je **valide** votre choix.

Étape 2 : Présentez votre chanson à la classe (seul.e ou en groupe de 2) :

1) Présentation courte de l'interprète (nom, prénom, nom de scène, type de chanson,...).

2) Présentation de sa chanson (titre, date, thèmes dont elle parle, ...).

3) Choisir un extrait de la chanson qui traite particulièrement de l'amour et expliquer comment l'interprète parle d'amour (utilise-t-il des figures de style ? Comment parle-t-il la personne aimée ? La chanson est-elle adressée à une personne ?...) et faire écouter cet extrait. Il s'agit d'en faire l'analyse.

4) Justifiez votre choix : pourquoi avez-vous choisi ce.tte chanteur.euse et cette chanson ?

→ La présentation orale ne devra pas durer plus de 5 minutes !

→ Vous aurez droit à des notes que vous ne devrez toutefois pas lire.

Par ailleurs, leur imposer l'analyser des figures de style avait également pour objectif de leur montrer que les chanteurs modernes en font également usage car il s'agit d'une méthode explicite d'expression des sentiments et des sensations. Ce travail leur a permis non seulement de se rendre compte qu'aujourd'hui encore l'amour suscite l'intérêt, mais aussi d'appliquer les méthodes d'analyse développées en classe. Il s'agit ainsi d'une activité actualisante mais aussi d'une méthode

intéressante qui teste et assure l'acquisition des compétences d'analyse. La modernité du sujet proposé écarte le sentiment de l'élève de ne pas être concerné par les thèmes étudiés en classe tout en lui offrant une certaine liberté qui lui permet d'assurer une réflexion personnelle sur un sujet qui ne l'engage pas pourtant personnellement. En effet, choisir librement une chanson leur donne l'occasion de parler d'amour par l'intermédiaire d'un interprète de leur choix ; cela atténue la tension que peut provoquer cette thématique, car effectivement, je m'étais rendue compte que l'amour est un sujet qui les mettait mal à l'aise. Par conséquent, à travers des œuvres musicales modernes, les élèves pouvaient constater que les procédés lyriques ne sont pas tombés dans la désuétude, qu'ils sont constamment en contact avec certains concepts et certaines notions, sans pour autant s'en rendre compte. Par ailleurs, le caractère spontané de ce travail, qui n'était pas prévu dans la construction de la séquence, montre que le professeur doit constamment avoir une vision modulable du travail de préparation effectué en amont, s'autorisant des changements afin de répondre aux attentes et aux questionnements des élèves, et d'accueillir leurs interventions qui peuvent également être motrices d'activités actualisantes.

Dans cette perspective, j'avais également donné un petit travail de recherche aux élèves de 5^e dans le cadre d'une séance sur les figures de style : ils devaient apporter de courtes paroles extraites des chansons qu'ils écoutent afin que nous puissions y repérer et expliquer des figures de style. J'ai fait le choix de reporter une parole de chanson de rap, extraite de « L'héritage » de Bigflo et Oli : « Je balance des rafales. J'fais des ravages grave [...] Et j'traque tous les gars qui bavent sur mon rap. » Les élèves ont repéré des allitérations en -r et en -g qui témoignent de la violence évoquée par l'interprète et des hyperboles avec les termes « rafales », « ravages grave », « j'traque » et « tous » qui montrent l'ampleur de la colère de l'interprète qui a une réaction exagérée face aux critiques qu'il reçoit.

Par conséquent, les exposés actualisants sont des activités qui donnent l'occasion aux élèves d'avoir une approche personnelle des thématiques abordées en cours, appliquées à des sujets qui leur sont contemporains et non imposés. Ils leur permettent d'appliquer à des supports actuels des méthodes d'analyse littéraire et de prendre conscience que les sujets évoqués en classe leur sont familiers. Pour finir, ces activités les enjoignent à abandonner l'idée que leurs réflexions personnelles et leur vécu sont irrecevables, voire condamnés, dans le déroulement d'une séance d'étude de texte. Les inviter à de telles actualisations a pour vocation de modifier leur posture passive en classe et leur faire prendre conscience que leurs interventions sont attendues, appréciées et peuvent être pertinentes.

3.2.2. Les travaux d'écriture

Le programme de français préconise « [qu'a]u cycle 4, les écrits des élèves s'articulent toujours avec l'étude des œuvres littéraires et l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et de l'orthographe⁴⁹ ». D'une part, les compétences d'écriture sont développées et aiguisées, et d'autre part, cela permet aux élèves de s'approprier les thèmes et les notions littéraires afin de produire des textes actualisés. Dans cette perspective, j'ai proposé au cours de l'année scolaire différents sujets d'écriture qui amenaient les élèves à adopter une approche actualisante des textes classiques. De fait, dans le cadre de la séquence sur le thème « Se chercher, se construire : pourquoi aller vers l'inconnu ? » menée avec la classe de 5^e, j'ai soumis à l'étude le poème en prose de Baudelaire, « Un hémisphère dans une chevelure⁵⁰ » qui avait pour objectif de montrer que l'on pouvait voyager par les sensations. Cette conception du voyage provoquait la confusion chez les élèves, d'autant plus que le caractère sensuel du texte les gênait : « Comment on peut voyager comme ça ? » demandèrent-ils. C'est alors que j'ai proposé le sujet suivant :

Séance 5 : Écris un poème par lequel tu voyageras par les sensations

Écris un poème composé de deux quatrains et de deux tercets dans lequel tu évoqueras, comme Baudelaire avec « Un hémisphère dans une chevelure », un voyage imaginaire produit par les sensations et les émotions que pourrait procurer un élément donné (un objet, un aliment, une partie du corps, une chanson, etc.).

Ainsi, tu utiliseras au moins trois figures de style de ton choix et les champs lexicaux des sensations et du voyage.

Il s'agit d'un sujet qui impose des normes d'écriture fixes, certes, mais il a permis aux élèves de s'approprier la thématique du voyage par les sensations, d'autant plus qu'il était permis de produire des textes parodiques ou comiques, écartant la gêne produite par la sensualité présente dans le poème de Baudelaire. D'ailleurs, Yves Citton énonce le fait que « [l']actualisation d'un texte débouche [...] sur des phases explicites de réécriture, aussi bien sous la forme fictionnelle de reprise ou de parodie que sous la forme critique d'exégèse et de constructions herméneutiques. » (2007 : 397) De plus, je craignais qu'imposer l'emploi de figures de style bloquerait leur processus créatif, les élèves auraient pu ne concentrer leur attention que sur cette consigne, cherchant seulement à les employer correctement. Il s'était avéré qu'ils avaient peu de difficultés à en faire usage, conscient de leur importance et de leur faculté à exprimer de manière imagée et explicite certaines

49 BOEN du 30 juillet 2020.

50 Annexe 5 – « Un hémisphère dans une chevelure » de Baudelaire.

sensations⁵¹. Dans ce cas, l'activité remplit ses deux fonctions : établir une actualisation et s'assurer de l'acquisition des savoirs littéraires.

Dans la même optique, j'ai demandé aux élèves de 4^e, dans le cadre de la séquence sur « Dire l'amour », d'écrire des blasons ou des contre-blasons afin de leur permettre d'utiliser des éléments qu'ils connaissent pour produire des textes et utiliser les procédés poétiques d'écriture. Par ailleurs, la thématique de l'amour, bien que ce soit une thématique universelle à laquelle font face des adolescents pubères, a provoqué des protestations, manifestant la gêne que ressentait des adolescents face à un tel sujet. Afin d'atténuer cette gêne, le contre-blason, sujet humoristique, leur permettait d'aborder le thème de manière légère, écartant la pression de parler d'amour. Les productions des élèves, en annexes⁵², ont démontré que leur permettre de choisir la tonalité minimisait le caractère contraignant de l'activité : certains se sont sentis libres d'aborder l'amour, sans aucune contrainte, et ont fait montre de l'acquisition des normes poétiques d'écriture, d'une part, et d'autre part, d'un souffle créateur effectif ; d'autres ont préféré s'adonner à la parodie, utilisant des éléments de leur quotidien. Ainsi, la poésie, étant un genre littéraire libre, s'avère être un lieu où l'élève peut exprimer sa propre sensibilité et avoir une approche actualisante.

Parmi les travaux d'écriture actualisants, je cite également celui où il est demandé aux élèves d'écrire une scène de quiproquo. La séquence sur le théâtre est souvent un prétexte pour étudier les formes de comique et les procédés théâtraux tel que le quiproquo, souvent étudiés comme des notions dont les enjeux sont détachés de la vie et du monde. Mais ces notions, si elles sont cantonnées au support classique, restent à l'état abstrait pour l'élève. Afin de procéder à une approche cognitive, leur demander d'écrire eux-mêmes une scène de quiproquo permet, d'une part, d'attester de la bonne compréhension de la notion, et d'autre part, de se rendre compte que le quotidien et le monde sont sources de situations diverses de malentendu et de confusion. Les élèves prennent conscience qu'ils vivent également des situations comiques au quotidien, et que les séances de français leur permettent simplement d'apprendre à les décrypter. Molière, ainsi que d'innombrables dramaturges, n'ont fait que théoriser et intellectualiser des situations données. Le théâtre est un moyen, parmi d'autres, de mettre en scène ces concepts, mais son statut de genre littéraire ne doit pas faire obstacle aux élèves et leur donner l'impression qu'il s'agit de notions éloignées de leur propre réalité.

51 Annexe 3 – Productions poétiques des élèves de 5^e.

52 Annexe 4 – Productions poétiques des élèves de 4^e.

3.2.3. Privilégier la littérature de jeunesse en lecture cursive

Il est demandé aux professeurs de cultiver le désir et le plaisir de lire chez l'élève en proposant des lectures actualisantes. Et selon les propos d'Yves Citton, dans son ouvrage *Lire, interpréter, actualiser*, rapportés par Martin Marzloff dans son compte rendu,

[...] la motivation extérieure est nécessaire pour amorcer le goût de la lecture littéraire ; dès lors, l'enseignement a pour tâche de produire de la demande en littérature, comme la société produit des besoins de consommation. Mais pour mener à bien cette tâche, il est nécessaire que l'expérience littéraire soit une expérience de plaisir et d'épanouissement personnel (2009 : 5).

Le choix de la littérature de jeunesse en lecture cursive apparaît alors essentiel, car, comme rapporté par Ahr Sylviane et Butlen Max, « Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège, apparu dans *Le français aujourd'hui* en 2015,

[...] les jeunes lecteurs ont besoin d'entendre parler d'eux-mêmes, à travers des œuvres écrites à leur intention dans la langue et la sensibilité d'aujourd'hui : la littérature pour la jeunesse est un donc un domaine qui peut favoriser le goût de lire⁵³.

Ainsi, le roman *Wonder* de Raquel Jaramillo Palacio⁵⁴, publié en 2012, avait été donné aux élèves de 5^e durant la période de confinement du mois d'avril 2021 et s'inscrit dans la séquence sur le thème « Vivre en société, participer à la société : avec autrui, famille, amis, réseaux ». Cela leur permettait d'aborder cette thématique avec une œuvre actuelle qui leur parlait davantage qu'un classique. Ce roman fait le récit de la vie d'August Pullman, un enfant de dix ans, atteint d'une malformation faciale. Ce dernier, en raison de son apparence, n'est jamais allé à l'école, recevant des cours à domicile prodigués par sa mère. Ses parents décident enfin de l'envoyer au collège où il intégrera la classe de 6^e, ce qui s'avérera être une épreuve difficile pour le jeune homme. Il sera en effet confronté à la dureté de la vie de collégien et d'adolescent combinée à celle d'un enfant spécial. Deux factions vont alors se former au sein du collège : ceux qui soutiennent August et ceux qui ne l'acceptent pas. Ainsi, tout au long du récit, nous suivons l'évolution et la difficile intégration d'August au sein de son établissement. Bien qu'il fasse cinq-cents pages, la simplicité de l'écriture est l'une des raisons qui peut le rendre appréciable pour des élèves de 5^e, voire de 6^e. Mais cette simplicité ne signifie pas que le texte est dépourvu d'intérêt. Je m'attèlerai à démontrer en quoi cette œuvre peut être pertinente pour un enseignement actualisant au collège. En effet, le livre regorge de thèmes différents, tous actuels aux élèves. L'apparence du personnage peut amener les élèves à se poser des questions sur la tolérance. Il était intéressant de leur demander comment ils auraient réagi à la place de tel ou tel personnage. Cela amenait à prendre du recul et à réfléchir sur

53 *Accompagnement des programmes de Sixième*, CNDP, 1996, p.19.

54 Annexe 6 – Couverture de *Wonder* de R.J. Palacio (2012)

le regard porté sur les différences et les handicaps. Le caractère touchant et poignant du livre les poussait à réfléchir en ce sens. Ce texte peut alors constituer un excellent support pour parler de harcèlement scolaire et de ses conséquences. Comme corollaire à cette thématique, le harcèlement scolaire apparaît donc comme un thème essentiel. August est constamment confronté aux moqueries et à l'intolérance, parfois cruelle, de ses camarades. A titre d'exemple, lorsqu'il arrive dans l'établissement, une rumeur est lancée sur lui : il est dit que l'on peut attraper la peste si on le touche ; es élèves cherchent ainsi à l'éviter, refusant absolument de s'approcher de lui, certains allant jusqu'à se moquer ouvertement du personnage. L'exclusion et le harcèlement sont traités ensemble dans ce cas-ci. L'acceptation est aussi mise en avant car d'autres personnages traitent August comme une personne normale, comme Summer, qui fut l'une des premiers à lui parler. De plus, le récit, pris en charge par plusieurs narrateurs, ne fait pas que traiter le ressenti et les problèmes du personnage principal. En effet, il évoque également ceux des personnes qui gravitent autour de lui. Ainsi, la différence d'August a un impact sur lui, certes, mais aussi sur les membres de sa famille et sur ses amis. Nous avons donc la possibilité de voir comment les proches peuvent vivre avec la particularité du personnage mais aussi de quelle manière cela interfère sur leurs propres vies. La sœur d'August, Via Pullman, bien qu'elle aime son frère et l'accepte totalement, décide de ne pas dire aux camarades de son nouveau lycée qu'elle a un frère aussi spécial qu'August. Elle ne souhaite pas qu'on la voit que comme la fille dont le frère est difforme, elle ne souhaite pas en faire son identité. Cela peut paraître comme un acte égoïste et cruel mais le fait de lire le texte de son point de vue permet de déterminer les raisons qui la motivent et de relativiser les choix qu'elle a faits. Les différents points de vue permettent de prendre conscience de la complexité des relations familiales et amicales, et de la relativité des interactions sociales. Nous notons que R.J. Palacio a décidé d'écrire son livre après un évènement particulier : elle se promenait avec ses enfants, et une petite fille au visage difforme a été aperçue par ses enfants, dont l'un a pleuré en la voyant. Au lieu d'expliquer que cela était normal et de s'excuser auprès de l'enfant, elle a avoué qu'elle a tout simplement pris ses enfants et les a éloignés. Elle s'était ensuite rendue compte que sa réaction avait été instinctive, et qu'elle aurait sans doute dû réagir différemment. Cette petite fille l'a ainsi inspirée pour écrire son roman.

Le statut de livre de jeunesse n'ôte pas à ce roman un potentiel littéraire et stylistique. Effectivement, sa structure particulière peut interpeller l'élève et le pousser à réfléchir. Le texte est divisé en huit parties, trois écrites sous le point de vue d'August et les cinq autres écrites sous les points de vue des cinq autres personnages principaux (Via, la sœur d'August, Miranda la meilleure amie de Via, Jack, Summer et Justin, des amis d'August). Chaque personnage raconte sa version de

l'histoire et, ce, chronologiquement au fil de l'année scolaire. Cela permet au lecteur de combler des zones d'ombre. De plus, le récit, toujours écrit à la première personne, permet plus aisément aux élèves de s'identifier aux personnages. Par ailleurs, cela donne l'impression aux lecteurs que les personnages s'adressent à eux, leur racontant leur histoire. D'ailleurs, August le fait directement au début du récit : « Au fait, je m'appelle August. Je ne me décrirai pas. Quoi que vous imaginiez, c'est sans doute pire » (2012 : 12). Cette adresse au lecteur immerge d'ores et déjà le lecteur dans l'histoire. Comme énoncé plus tôt, cette structure aborde un autre aspect du texte : chaque personnage perçoit l'histoire à sa manière, il raconte les faits selon sa version. Ainsi, il est intéressant de voir comment un même fait peut être vu par différentes personnes. Il est ainsi difficile de catégoriser un personnage en le mettant dans la case « méchant » ou la case « gentil ». Le lecteur se rendra compte que le récit d'un événement est tout à fait relatif. D'autre part, August n'est décrit à aucun moment du récit. Questionner les élèves sur cette absence de description a pu déboucher sur plusieurs discussions : l'écrivaine semble laisser au lecteur la possibilité d'imaginer le visage du personnage. Mais, au vu des thèmes abordés, cela peut être une manière d'insister sur le fait que finalement l'apparence du personnage n'est pas l'élément crucial du texte. Son apparence n'est aucunement utile au lecteur. D'une part, cela peut s'agir d'une façon de montrer que ce sont les thèmes abordés et les réactions des personnages qui sont essentiels au récit et non l'apparence du personnage qui ne serait en fait qu'un prétexte. D'autre part, August ne serait ici qu'une représentation de tous les enfants souffrant de handicap ou de malformation, il n'a donc pas besoin d'avoir un visage. On peut lui mettre le visage de n'importe quel enfant. D'ailleurs, R.J. Palacio remercie « tous les autres « Auggie » dont les histoires [l]'ont inspiré » (2012 : 505). De plus, plusieurs têtes sans visage ornent la page de couverture, de l'édition *Pocket jeunesse*⁵⁵. Pour finir, le style d'écriture est relativement simple car l'écrivaine utilise un langage simple et jeune, facile à comprendre pour des élèves de 5^e. Cela rend la lecture plus fluide, ce qui peut compenser les cinquante pages. Néanmoins, le texte n'est pas dénué de style. Nous pouvons par exemple citer le fait que les registres se mélangent souvent afin de donner une certaine légèreté au récit qui, pourtant, est éminemment poignant et souvent tendu. Le chapitre 3, « Comment je suis venu au monde »⁵⁶, en est un des exemples. Ce passage apparaît au premier abord comme un passage comique, rempli d'humour et de légèreté. Mais, en réalité, l'humour vient ici atténuer la tension palpable dans le récit. Ainsi, le récit alterne entre deux tonalités qui sont aux antipodes l'une de l'autre : « Quand je suis sorti du ventre de maman, il y a eu un profond silence. Maman n'a pas pu me regarder parce que la gentille infirmière m'a tout de suite emporté en dehors de la salle. [...] Maman s'est fâchée et

55 Annexe 6 – Couverture de *Wonder* de R.J. Palacio (2012)

56 Annexe 7 – Chapitre 3 de *Wonder* de R. J. Palacio (2012)

a voulu descendre de la table d'accouchement pour voir où ils m'emmenaient, mais l'infirmière péteuse l'a plaquée avec ses gros bras pour l'en empêcher » (2012 : 17).

Pour conclure sur la pertinence du choix de ce roman, tout est rassemblé pour permettre une immersion complète dans l'œuvre. Le caractère poignant de celle-ci peut toucher les élèves et faciliter leur approche des questionnements très actuels et sensibles, tels que le harcèlement scolaire et la tolérance, ainsi que du thème « Vivre en société, participer à la société : avec autrui, famille, amis, réseaux ». De plus, malgré sa relative simplicité, le livre n'est pas dénoué de style et certains passages peuvent être propices à une analyse littéraire. D'ailleurs, le choix de cette œuvre leur donne des éléments qui leur serviront dans les classes supérieures s'ils abordent des œuvres classiques telle que le *Traité sur le tolérance* de Voltaire. Cela pourra faciliter leur lecture et leur approche, et leur donnera déjà une approche actualisante des problématiques abordés. Mais sans anticiper le futur programme des élèves ce roman, par sa structure et son potentiel littéraire rappellera des thématiques abordées dans *L'Avare* de Molière, étudié dans le cadre de la séquence concernée : le mélange des tons, les tensions relationnelles dans une famille, l'humour, notamment souvent employé par le personnage principal, comme un moyen de défense et un outil pour traiter de sujets sensibles etc.

Néanmoins, Antoine Compagnon rappelle que le simple fait d'imposer une lecture à des adolescents les met en position défensive, ayant pour préjugé qu'il s'agit d'une œuvre ennuyante et ancienne, pouvant ainsi parasiter une appréciation effective du texte. En effet, il explique que « [q]uand on les interroge sur le livre qu'ils aiment le moins, les lycéens répondent *Madame Bovary*, le seul qu'on les ait obligés à lire. » (2018 : 27) Cela m'a amenée, à certains moments, à proposer des œuvres diverses et variées afin de laisser le choix aux élèves; le but était de leur faire oublier le caractère contraignant de la lecture. Voici une liste proposée, en parallèle à la séquence sur le fantastique, d'œuvres appartenant aux genres de la science-fiction, du merveilleux, du récit d'anticipation et du fantastique afin de leur donner d'autres supports qui leur avait permis d'appréhender les différences entre les genres et d'apprécier les caractéristiques du genre fantastique :

Liste de livres pour la rentrée (choisissez-en **un**) :

- *Le Passeur* de Lois Lowry
 - *Le Neveu du magicien* de C.S. Lewis (tome 1 du *Monde de Narnia*)
 - *Le Combat d'hiver* de Jean-Claude Mourlevat
 - *Les Âmes vagabondes* de Stephenie Meyer
 - *No pasarán, le jeu* de Christian Lehmann
 - *À La Croisée des mondes*, tome 1 (*Les Royaumes du Nord*) de Philip Pullman
-

3.3. Une actualisation par l'approche concrète

3.3.1. Passer par le dessin pour concrétiser les images

Je présenterai ici une séance que j'ai élaborée pour ma classe de 4^e, mais que je n'ai moi-même pas encore pu mener en classe car elle figure dans la séquence sur « La ville, lieu de tous les possibles ? » que nous n'avons pas encore amorcée. Il serait intéressant de créer un lien, voire un prolongement, avec celle sur le réalisme qui s'inscrirait dans la thématique « Regarder le monde, inventer des mondes » en posant la problématique suivante : « Ce texte rend-il compte d'une vision réaliste de la ville? » Le-dit texte est un extrait de *La Curée* de Zola, publié en 1872⁵⁷. Cet extrait présente plusieurs difficultés pour les élèves.

La première difficulté que pose le texte est le cadre spatio-temporel dans lequel évoluent les personnages. En effet, la date de publication du roman, 1872, indique que le récit prend place dans le Paris des années 1870 alors même que le baron Haussmann a pour projet de renouveler son architecture ; de plus, le roman s'inscrit à la fin du Second Empire lors de la spéculation immobilière parisienne qui a engendré une crise bancaire. La deuxième difficulté est le sens même du titre. *La Curée* a ici un sens métaphorique : il ne s'agit pas de désigner le morceau d'un animal laissé aux chiens de chasse mais plutôt de désigner Paris comme étant ce morceau et Saccard ainsi que ses acolytes comme étant les chiens de chasse qui ont pour projet d'éventrer et de dévorer Paris, soit d'en prendre possession et d'en user au maximum son potentiel financier. Le problème que pose la double acception du titre engendrerait alors une difficulté de compréhension du texte car il se pourrait que les élèves aient du mal à comprendre les allusions et les images qui y sont présentes, telles que « il souriait à l'espace » (l. 9-10), « tout va brûler ! » (l. 24), « sa voix devenait grave et émue » (l. 29)... Effectivement, la vision d'une ville pleine de richesse et le regard amoureux, presque sensuel, que lui porte Saccard peuvent échapper aux élèves. Par ailleurs, le texte peut poser une troisième difficulté, qui résulterait de la précédente, celle de l'abondance d'images. En effet, la comparaison, la métaphore et la personnification sont les principales figures de style que comporte l'extrait. Ces figures sont souvent connues des élèves, mais l'intérêt de leur emploi leur échappe souvent. Par exemple, la description de la ville qui apparaît comme un lieu enchanté empli de richesse, créant l'avidité des hommes, doit être analysée de manière rigoureuse, d'autant plus que la référence aux *Mille et Une Nuits* est un élément de comparaison essentiel (la référence culturelle des élèves serait alors testée, et enrichie, le cas échéant). L'activité suivante aura pour rôle d'anticiper ces difficultés et d'aborder l'analyse de cet extrait de manière concrète afin que les élèves puissent littéralement voir les allusions qui y figurent.

57 Annexe 8 – Extrait de *La Curée* de Zola, 1872.

Après la lecture de l'extrait par le professeur et une lecture silencieuse par les élèves, suivies d'un travail collectif de résumé du texte, une activité pour en dégager les axes sera menée en binôme. Durant ce travail, les élèves auront à dessiner – grossièrement s'il le faut – les passages importants indiqués par l'enseignant. Ce travail sera un moyen original de rendre compte des images utilisées dans le texte et, ce, peut-être de manière plus naturelle. Tout d'abord, il sera demandé aux élèves de dire quel type de passage nous avons dans le premier paragraphe : il s'agit d'une description. Il leur sera ensuite demandé de dessiner la ville en utilisant les impressions et les images qui figurent dans ce passage. Pour les guider, un exemple leur sera donné : les maisons peuvent avoir la forme de lingots d'or qui fondent (l. 19). Ce travail accompli, les élèves devront, par rapport aux dessins qu'ils auront faits, déterminer quelle vision de la ville ressort du texte. Il s'agit alors d'une vision enchantée d'une ville qui rend compte d'une richesse énorme. La ville apparaît sous une description pittoresque, imagée, originale qui montre les procédés stylistiques utilisés par le narrateur. Pour une analyse plus en détails, il sera intéressant de piocher dans les différents éléments représentés dans les images et d'en déterminer les figures de style qui ont été utilisées ; les élèves devront se concentrer à la fois sur leurs dessins et sur le texte.

Ensuite, je leur demanderai d'ajouter le personnage de Saccard à leurs dessins et plus particulièrement son visage et ses expressions. Cela permettra aux élèves de dégager le désir qui figure sur le visage du personnage – à travers son sourire par exemple ou son regard amoureux – en relevant d'abord les verbes et les adjectifs qui dénotent des expressions, des sensations et des impressions. En effet, Saccard, au lieu d'orienter ce désir vers son épouse, concentre toute son attention sur la ville ; toute la sensualité exprimée est adressée à cette dernière. Pour finir, les élèves devront se concentrer sur le dernier paragraphe et ajouter les éléments supplémentaires apportés par Saccard (les pioches, etc). Il sera même intéressant de voir de quelle manière les élèves retranscriront la personnification de la ville en tant qu'innocente. Lorsque ce travail sera effectué, il sera attendu des élèves qu'ils en dégagent une interprétation : la vision qu'a le personnage sur la ville et ce que cela révèle.

La troisième phase sera enfin de faire une recherche dans le dictionnaire afin de trouver les définitions du mot « curée ». Ce mot, ayant deux sens, les élèves devront préciser quel sens est ici utilisé : il s'agit d'un titre métaphorique qui décrit Saccard comme un homme avide qui souhaite évincer les « hôtels » (l. 32) par exemple pour s'enrichir. Cela peut aussi être l'occasion de rappeler ce qu'est le sens propre – ici, le morceau de l'animal donné aux chiens de chasse – et le sens figuré – la ville de Paris comme étant la proie de Saccard – d'un mot. S'en suivra une recherche en salle informatique du contexte dans lequel a été écrit le roman.

Les élèves dégageront par eux-mêmes les éléments qui leur permettront de mener une réflexion autour du texte. Cette approche inductive de l'analyse de texte rejoint l'une des définitions du mot « actualiser », celle qui consiste à passer du virtuel au réel, au concret.

3.3.2 La mise en voix pour attester de la musicalité de la poésie

Au moment d'étudier la poésie, tous les professeurs de français s'attardent à expliquer la musicalité des poèmes, en usant notamment des figures de l'allitération et de l'assonance. Néanmoins, il ne suffit pas de leur répéter qu'un poème peut être musical pour qu'ils puissent se l'imaginer et en avoir une idée concrète. Pour cela, il est nécessaire de leur demander de quelle façon ils liraient un poème et pour quelles raisons, puis de soumettre à leur écoute de réelles mises en voix. De fait, dans leur ouvrage collectif, *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe* (2005 : 200), Dufay J., Gémenne L. et Ledur D. attestent que :

[L]es enjeux que comporte la *réception vocale* intéressent directement les premiers apprentissages de la lecture littéraire. Écouter une lecture à haute voix peut aider à comprendre le sens de certains mots, à percevoir l'organisation de certains passages, à mieux saisir telle ou telle intention : en ce sens, comprendre, ce serait d'abord entendre et apprendre à écouter. De plus, par l'impression qu'elle peut provoquer sur les auditeurs, cette lecture capte mieux leur attention et répond davantage à l'économie de « progression » ou l'élaboration progressive du sens, dimension fondamentale de la lecture littéraire souvent mise entre parenthèses par les démarches critiques.

Dans le cadre de la séquence sur « Se chercher, se construire. Pourquoi aller vers l'inconnu ? », j'ai soumis le poème « Nous reviendrons » de Paul Dakeyo, extrait du *Chant d'accusation* (1976)⁵⁸, aux élèves de 5^e. Ce poème se caractérise par l'absence de ponctuation et par la construction fragmentaire des vers. Visuellement, ce poème posait problème à sa lecture, les élèves se demandant comment le lire, où placer les pauses. Par ailleurs, dans ce poème, Paul Dayeko fait un portrait nuancé de l'Afrique, sa terre natale, continent plein de beauté pourtant marqué par la violence et la souffrance. Après avoir établi avec eux le sujet du poème, l'Afrique, je leur ai demandé comment ils le liraient. Plusieurs élèves se sont portés volontaires afin d'en faire une lecture personnelle, restant toutefois dans une lecture neutre. Je leur ai ensuite fait écouter une mise en voix engagée faite par Shabaaz Mystik⁵⁹, un poète, un rappeur et un conteur, en 2014 accompagnée d'instruments de musique, principalement des percussions, qui martèlent des sonorités typiquement africaines. Cette mise en voix a permis aux élèves une immersion sonore qui respecte l'esprit de la « Négritude » revendiquée par Paul Dakeyo. Dans ce cas, il s'agit d'une démonstration concrète de la musicalité d'un poème et de l'appropriation d'un interprète, parmi d'autres, qui a vu dans ce poème une

58 Voir annexe 9 - « Nous reviendrons » de Paul Dakeyo, *Chant d'accusation* (1976).

59 Interprétation de Shabaaz Mystik de « Nous reviendrons » de Paul Dakeyo, [en ligne] mise en ligne le 24 novembre 2014, consultée le 08 février 2021; URL : <https://www.youtube.com/watch?v=wLikRmjM60g>

revendication. À l'écoute de cette interprétation, les élèves ont manifesté un certain intérêt, captivés par la musique, le martèlement des instruments, la voix grave de l'interprète qui déclamait les vers de manière assurée et engagée.

Un autre type de mise en voix a été mené lors d'une autre séance avec la même classe. Alors que la séance précédente maintenait relativement l'élève dans une posture passive, celle-ci l'a rendu totalement actif. Il s'agissait de mettre collectivement en voix un poème de Victor Hugo, « Les Djinns », tiré des *Orientales* : chaque élève, ou groupe d'élèves, devait choisir une lettre de l'alphabet indiquée dans un fascicule contenant le poème⁶⁰, distribué en amont, chaque lettre correspondant à des indications précises sur la façon dont chaque vers, ou groupe de vers, devait être lu – la tonalité, le débit, etc. J'ai ensuite demandé aux élèves de s'entraîner à la maison en suivant les indications, en particulier celles qui les concernaient, afin de procéder à une lecture collective. Cette activité n'a pas tout de suite été d'une réussite, l'harmonie et la cohésion entre les élèves ayant dû être travaillées plus rigoureusement et plus longuement. Néanmoins, le résultat final a témoigné d'une lecture coordonnée, similaire au chant d'une chorale, qui attestait incontestablement de la musicalité de la poésie. Toutefois, je note que cette activité avait écarté la participation des élèves dans la façon dont les vers devaient être lus. Je me rends compte qu'il aurait davantage été intéressant de mener la même activité en établissant d'abord avec les élèves les indications sonores, faisant réellement d'eux les décisionnaires et les acteurs de la mise en voix. La mise en voix apporte aux élèves une autre approche des poèmes, leur offrant des éléments concrets qui peuvent ensuite les aiguiller dans le processus d'analyse et d'interprétation.

60 Annexe 10 – Extraits du fascicule d'activité : Victor Hugo, *Les Orientales*, XXVIII, Les Djinns, 28 août 1828.

CONCLUSION

Ce travail visait à réfléchir sur la façon dont la littérature peut être actualisée en classe, avec pour préoccupation sous-jacente le fait que l'élève doit abandonner une attitude passive et devenir le moteur de la dynamique de l'apprentissage et déclencheur de la réflexion. Or, le sentiment d'exclusion des textes classiques, se manifestant par l'indolence des élèves, rend aisé l'adoption d'une posture souveraine par l'enseignant, se contentant alors d'administrer un cours magistral.

J'ai pu apporter un regard neuf sur ma pratique professionnelle, qui a évolué tout au long de l'année dans le sens d'une recherche constante de l'actualisation de la littérature et des objets culturels et artistiques de manière générale. Afin d'éviter de prodiguer, de manière inconsciente, un cours construit autour d'une transmission unilatérale des savoirs, j'ai mis en œuvre différentes activités, qui avaient pour vocation d'amorcer l'étude dynamique et modernisante des textes, et j'ai progressivement assimilé des réflexes pédagogiques et didactiques, encourageant les interventions des élèves. L'emploi des supports médiatiques et transmédiatiques s'est avéré être l'outil principal qui permet d'avoir un regard actualisant sur la littérature, car elles attestent de la nature vivante et modulable de l'objet littéraire constamment adapté, réinventé et modernisé. Par ailleurs, j'ai moi-même proposé des activités ludiques et inductives qui ont facilité l'apprentissage et la transmission tout en invitant les élèves à réfléchir sur l'actualité des thèmes abordés. L'objectif était d'impliquer ceux-ci par leur affect, leur vécu et leur environnement socio-culturel en maintenant une dialectique constante entre les textes anciens et le présent des élèves, entre une analyse diachronique et synchronique des œuvres classiques. Dans cette perspective, les facultés cognitives et réflexives des élèves sont constamment sollicitées.

Cependant, il m'est apparu, au cours de la rédaction de ce mémoire et de mon année de stage, qu'il n'est ni facile, ni évident, ni instinctif, de faire appel à des procédés d'actualisation. Bien qu'une certaine spontanéité reste primordiale pour exploiter les remarques inattendues des élèves, il reste néanmoins essentiel de préparer en amont les activités. De plus, il n'est pas toujours garanti de provoquer l'enthousiasme des élèves, m'étant parfois retrouvée face à des classes passives que je n'arrivais pas à interpeler ou intéresser. Cela pouvait avoir plusieurs causes – un état de fatigue collectif, l'habitude d'adopter une attitude passive, assimilée au fil du temps, etc. – mais il s'agit surtout de données qui prouvent que l'assimilation et la pratique effectives de ces approches se construisent au fur et à mesure de la carrière professionnelle. Cette année de stage m'a permise d'anticiper d'ores et déjà ces approches pour les années à venir, mais l'expérience jouera tout de même un rôle déterminant car elle permettra d'aiguiser et de rendre automatique les réflexes et l'appréciation actualisante des textes classiques.

BIBLIOGRAPHIE

AHR S., « Actualisation / (re)contextualisation des textes patrimoniaux : d'un questionnement épistémologique à des questions d'ordre didactique », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 18 mars 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/954>

DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.954>

AHR S., BUTLEN M. (2015). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école et au collège. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 37-54.

BRINKET V., DI ROSA G. (2018). Les enjeux d'un enseignement de la littérature avec et au-delà des programmes. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 5-10.

Bulletin officiel spécial n° 6 de l'Éducation nationale du 28 août 2008.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale du 30 juillet 2020.

BUTLEN M. (2010). Compréhension et interprétation littéraires : double risque de l'école au lycée. *Le français aujourd'hui*, 1(1), 43-55.

CITTON Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris, Editions Amsterdam.

COMPAGNON A. (2018). *La littérature, pour quoi faire ?* Paris, Fayard/Pluriel.

DI ROSA G., LEWI O. (2018). Penser la progression curriculaire d'une thématique « vivre en société ; participer à la société ». *Le français aujourd'hui*, 3(3), 93-103.

DUFAYS J., GEMENNE L., LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire: Histoire, théories, pistes pour la classe*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

HERSANT M. (2014). Entre Charybde et Scylla : historicisme et « actualisme » dans les études littéraires sur les siècles d'Ancien Régime. *Dix-huitième siècle*, 1(1), 53-67.

HÖLZLE D., « Le sujet-lecteur face aux *Liaisons dangereuses* à l'âge des réseaux sociaux : stratégies d'actualisation et de contextualisation », *Recherches & Travaux* [En ligne], 91 | 2017, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 28 mars 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/952>

DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.952>

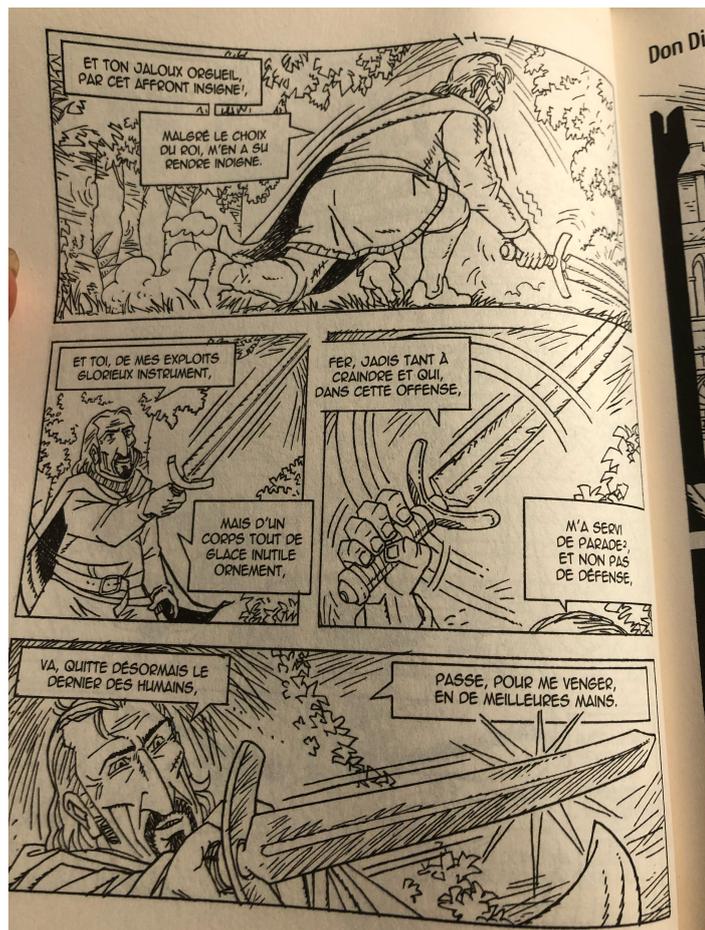
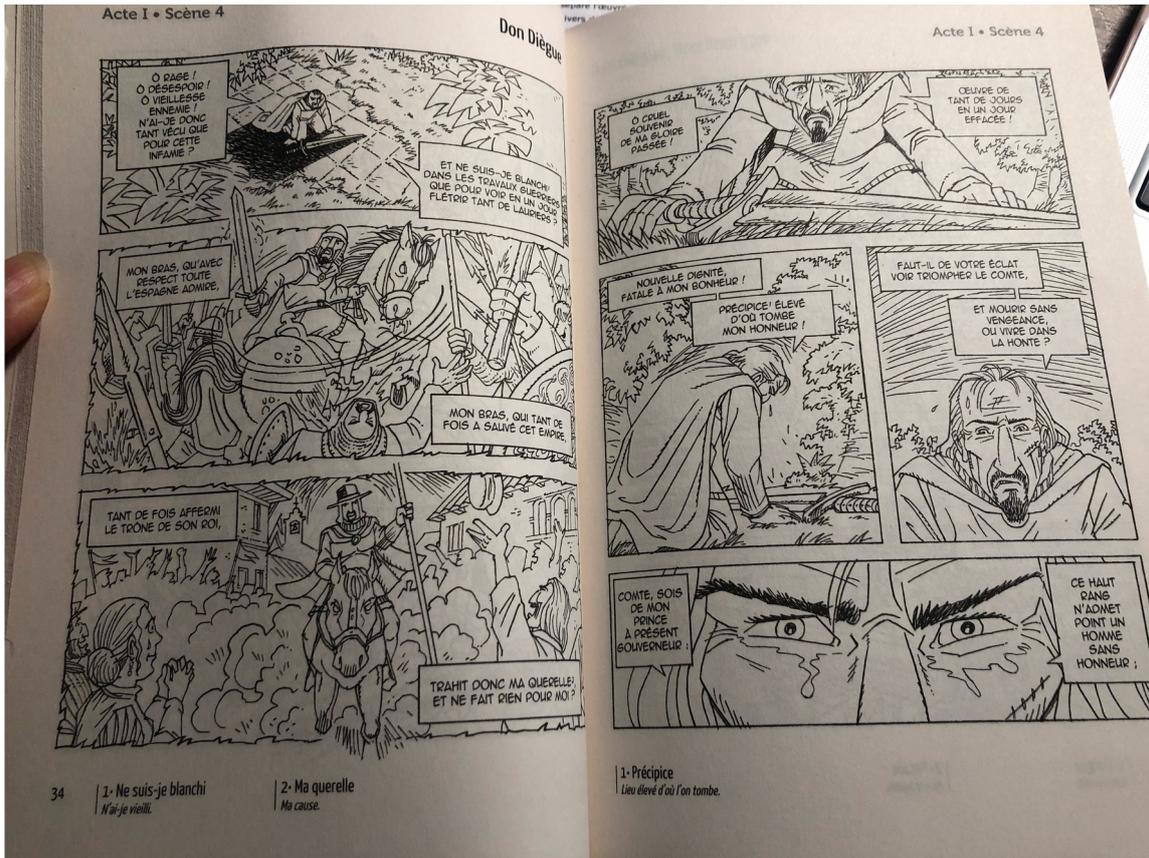
MARZLOFF M., Compte rendu de l'ouvrage d'Yves Citton, *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*, éditions Amsterdam, 2007, 363 pages.

- MAHÉ N. (2001). L'enseignement de la littérature au collège. *L'information littéraire*, 4(4), 17-20.
- MONGENOT C., BISHOP M. (2007). Chronique « didactique de la littérature ». Où en est l'enseignement de la littérature ? *Le français aujourd'hui*, 4(4), 119-124.
- PLANE S. (2018). Lire et interpréter les programmes : décrypter les enjeux et repérer les obstacles. *Le français aujourd'hui*, 3(3), 117-122.
- TODOROV T. (2007). *La littérature en péril*. Paris, Editions Flammarion

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 – Planches du <i>Cid</i> , version BD, acte I, scène 4.....	44
Annexe 2 – Consignes de l'exposé sur les héros modernes.....	45
Annexe 3 – Productions poétiques des élèves de 5 ^e	47
Annexe 4 – Productions poétiques des élèves de 4 ^e	48
Annexe 5 - « Un hémisphère dans une chevelure » de Baudelaire.....	49
Annexe 6 – Page de couverture de <i>Wonder</i> de R.J. Palacio (2012).....	50
Annexe 7 – Chapitre 3 de <i>Wonder</i> de R.J. Palacio (2012).....	51
Annexe 8 – Extrait de <i>La Curée</i> de Zola (1972).....	52
Annexe 9 - « Nous reviendrons » de Paul Dakeyo, <i>Chant d'accusation</i> (1976).....	53
Annexe 10 – Extraits du fascicule d'activité : Victor Hugo, <i>Les Orientales</i> , XXVIII, Les Djinns, 28 août 1828.....	54

ANNEXE 1 – PLANCHES DU CID, VERSION BD, ACTE I, SCÈNE 4.



ANNEXE 2 – CONSIGNES DE L'EXPOSÉ SUR LES HÉROS MODERNES

Et qu'en est-il des héros et des héroïnes des temps modernes ?

En binôme, vous ferez un exposé sur un personnage fictif ou réel (du XX^e ou au XXI^e siècle) que vous considérez comme un héros ou une héroïne. Vous le présenterez le jeudi 17 décembre avec un **power point** ou une **affiche**.

- **Le contenu de l'exposé** : votre exposé devra durer ***cinq minutes maximum*** !

- **Si vous choisissez un personnage fictif** (de roman, de film ou de série, de bande dessinée, de manga, de pièce de théâtre, etc) :
 - Introduction : vous devez rapidement présenter le personnage et l'œuvre de laquelle il est issu (auteur/réalisateur, genre, date de sortie, rapide résumé).
 - Développement organisé :
 - Expliquer le rôle du personnage dans l'œuvre (En est-il le personnage principal ? Que fait-il ? Quelle est sa particularité ? Quelle est son histoire? Fait-il partie d'un groupe?).
 - Expliquer en quoi le personnage est un héros pour vous. Quelles sont ses qualités et ses valeurs ? Y aurait-il d'autres raisons qui feraient de lui un héros ? Aurait-il des défauts ? Est-ce parce qu'il a accompli des exploits incroyables ? Est-ce parce qu'il a changé le monde ou la société ?
 - Présenter un court extrait de film (50 secondes maximum) ou lire un court extrait de livre, de BD ou d'autres supports textuels ou visuels qui le met en scène. N'oubliez pas de décrire ces supports que vous présenterez (Que s'y passe-t-il ? Pourquoi le support présenté est-il intéressant?).
 - Vous finirez par répondre aux questions suivantes : voyez-vous votre personnage évoluer et agir dans notre monde, dans notre société ? Serait-il un atout capital dans notre monde ? Oui, non, pourquoi ? Comment pourrait-il changer notre monde ?
 - Conclusion : en quelques phrases, vous synthétiserez vos propos en répondant à la question « finalement, pourquoi ce personnage est-il un héros ou une héroïne pour vous ? »
- **Si vous choisissez un personnage réel**, c'est-à-dire un personnage qui a vraiment vécu ou qui vit encore.
 - Introduction : présenter rapidement la personne choisie (date de naissance, et éventuellement de mort, origine et/ou nationalité, le domaine dans lequel il ou elle a évolué, une très rapide biographie).
 - Développement organisé :
 - Expliquer plus en détails le domaine dans lequel il ou elle a été un élément important.
 - Qu'a fait cette personne pour qu'elle soit considérée comme étant un héros ou une héroïne ? Ou bien qu'a-t-elle fait de particulier pour que vous la considériez comme tel.le ? De quelle manière a-t-elle changé le monde ? Comment a-t-elle agi sur tel ou tel domaine, sur le monde, sur les gens ? Donnez des exemples précis, précisez ses qualités et l'importance de ses actions, donnez des détails sur le contexte historique, économique ou social si cela est nécessaire.
 - Vous présenterez également un court extrait d'article de journal ou de vidéo/d'interview, ou d'un avis d'un témoin, ou de photos/d'images qui met en scène cette personne (d'autres supports peuvent exister).
 - Cherchez si cette personne a été le sujet d'une œuvre artistique par la suite : un film, un livre, une pièce de théâtre, un tableau, etc.

- Essayez de trouver si tout le monde était en accord avec elle : considère-t-on tous cette personne comme un héros ou une héroïne ? Oui, non, pourquoi selon vous ?

→ Conclusion : en quelques phrases, vous synthétiserez vos propos en répondant à la question « finalement, pourquoi ce personnage est-il un héros ou une héroïne pour vous ? »

Voici une liste non-exhaustive de personnages réels qui pourraient être considérés comme des héros : Nelson Mandela (qui s'est battu contre l'apartheid en Afrique du sud), Gisèle Halimi (une politique et une militante féministe), Martin Luther King (qui s'est battu contre la ségrégation raciale aux Etats-Unis), Neil Armstrong (le premier homme à avoir marché sur la lune), Margaret Thatcher (première femme Premier ministre au Royaume-Uni), Richard Jewell (un agent de sécurité qui a intercepté un attentat à la bombe), Desmond Doss (un soldat qui refusait de tuer), Catherine Coleman (une calculatrice afro-américaine de la NASA qui a permis de réussir diverses missions spatiales), Simone Veil (icône de la lutte contre la discrimination des femmes), Gandhi (guide spirituel et du mouvement de l'indépendance de l'Inde), Jean Moulin (haut fonctionnaire et résistant français lors de la Seconde guerre mondiale), etc.

ANNEXE 3 – PRODUCTIONS POÉTIQUES DES ÉLÈVES DE 5^E

<p style="text-align: center;">Blues</p> <p>Les doigts qui glissent sur les cordes En donnant son rythme à la musique Dessinent avec les nervures du bois Des chemins de mélancolie.</p> <p>Le dur labeur des esclaves La chaleur tropicale Le fleuve</p> <p>Quand le guitariste joue du blues On a parfois l'impression d'être en Amérique Entendre la voix entêtante du chanteur Qui fait de sa tristesse une mélodie</p> <p>Les champs de coton à l'infini Un vapeur sur le Mississipi La moiteur de la nuit</p>	<p>Je suis paré à manger Mais manger quelque chose d'intense Manger un chili con carne Puis j'ai une invasion de saveur immense</p> <p>Alors je suis transporté au Mexique Mais dans ce pays magique J'ai rédigé un lexique</p> <p>Le dessert avare comme une poire Me transporte en France Là où les tilleuls ont des bouches et des oreilles La mer je ne peux pas la boire</p> <p>Je tiens une potée Qui a beaucoup voyagé Mais où est-elle arrivée ?</p>
<p style="text-align: center;">Un voyage par le palais</p> <p>Laissez-moi goûter mille et un fois le goût de la mangue, Que je puisse voyager dans les tropiques Durant des heures épiques Et savourer le goût sur ma langue.</p> <p>Laissez-moi manger encore une fois ce fruit, goût chocolat Le tendre-dur, doux-acidulé, S'il vous plaît laissez-moi encore y goûtez, Pour me remémorer encore une fois, ce goût roi.</p> <p>Quand je mord dans la mangue, Ma langue explose de saveur exotique, Tel le bruit des tropiques.</p> <p>Perroquets et fleurs, au mille et une couleurs Remplisse ma bouche de mille et une saveurs. Goûter a ce beau fruit généreux, ma remplit d'un sentiment heureux</p>	<p style="text-align: center;">Clémentine</p> <p>Clémentine par ton prénom, Tu m'envoies mettre ma serviette. Je déguste ce fruit et me lèche les babines.</p> <p>Clémentine par tes couches, Tu m'envoies dans les égouts. Cette odeur insupportable, Tu m'asphyxies, je vais mourir.</p> <p>Clémentine par tes barrettes, Que tu appelles tes « nannan ».</p> <p>Tu m'emmènes voir ton grand-père, Que tu appelles par ce même nom.</p> <p>Clémentine ma petite sœur, Ange le jour mais diablesse la nuit. Laisse dormir tes parents, Ils t'en seront reconnaissants.</p>

ANNEXE 4 – PRODUCTIONS POÉTIQUES DES ÉLÈVES DE 4^E

<p>Douces lèvres comme des boutons de rosée, Douces lèvres à l'envie d'aimer. Lèvres rouges, lèvres dorées, Lèvres tristes et lèvres à pleurer, Lèvres tristes et lèvres à rigoler. Comme un bijou à arborer, Comme d'une parure auréolée, Vous illuminez ce visage. Folles ou sages, Douces ou charnues, Vous donnez envie de croquer à ce fruit défendu.</p>	<p>Ô toi avec ces yeux venimeux, Semblables à ceux d'une vipère Qui ne sont en aucun cas miraculeux, Et qui font honte à ta mère et ton père. Tu as des yeux morbides que tous abhorrent Car ces yeux sont bien vides et mort. De plus, avec ton regard ravageur Tu instaures une profonde terreur. Malheureusement ton visage est bien cassé, Car chaque homme qui ta vu est mort empoisonné, Et leurs souffrances qui été pénibles On laissé des marques terribles sur leurs corps.</p>
<p>La première fois que je le vis, Il fit tout sauf me ravir D'une étoffe de pauvre qualité Et d'une couleur de grande banalité Il était à pleurer</p> <p>Etait-ce un manteau bouton d'or, miel ou moutarde ? Je n'en aime aucune nuance c'est sûr. Tout sauf beau, tout sauf rouge Il ne sera jamais d'une autre couleur.</p> <p>Il ne sera jamais qu'un manteau jaune sans joie ! Quand on le porte, On devient moche On devient bof On devient tout sauf lumineux et flamboyant croyez-moi ! On ne se sent pas or soyez-en convaincus !</p>	<p><u>Le nez :</u> C'est une bosse sur le visage Certains sont long Certains sont sages* <small>j'avais pas d'inspiration à ne pas juger</small></p> <p>Il est composé de deux trous Certains sont doux Certains sont moux** <small>j'avais encore pas d'inspiration à ne pas encore juger</small></p> <p>C'est une partie très sensible*** <small>les patates cHa Falt MâIE</small> <small>(churtout dans le nezch)</small> Certains sont crochus Certains ****ont des verus <small>Certains **** : voir piece jointe (indice : répétition)</small></p> <p>Cette partie ne sert pas à grand chose***** <small>ça c'est vrai</small> Mais c'est grâce à elle qu'on respire***** <small>à voir avec mme Le Trouher (professeur de SVT)</small></p> <p>Et que l'on peut aussi sentir L'odeur splendide d'une rose <small>seulement à Jardiland*</small></p>
<p style="text-align: center;"><u>YEUX VIOLETS</u></p> <p>Yeux Violets, c'est si beau Sur ta tête de veau Tu n'éclaires pas par ta personnalité Car tout le monde joue sur ta naïveté D'ailleurs ils savent que tu portes des lentilles Comme cela tu ressembles à une fille Tu veux juste avoir des yeux de couleurs Ce qui fait de toi un menteur En bref, tu es très superficiel Va-t-en avec tes yeux artificiels</p>	<p>J'étais dans les transports, Et je le vis Avec son beau corps</p> <p>C'était un soir d'été, Quand le soleil passa sur son visage illuminé. Comme mon cœur, Rempli de fleurs.</p> <p>Mon émotion était inattendue, J'étais émue ; Je n'avais jamais ressenti cela</p> <p>C'est comme si j'avais mangé du chocolat,</p>

	J'étais remplie de vie, Comme un confetti.
--	---

ANNEXE 5 - « UN HÉMISPHERE DANS UNE CHEVELURE » DE BAUDELAIRE

« Un hémisphère dans une chevelure »

Laisse-moi respirer longtemps, longtemps, l'odeur de tes cheveux, y plonger tout mon visage, comme un homme altéré dans l'eau d'une source, et les agiter avec ma main comme un mouchoir odorant, pour secouer des souvenirs dans l'air.

Si tu pouvais savoir tout ce que je vois! tout ce que je sens! tout ce que j'entends dans tes cheveux ! Mon âme voyage sur le parfum comme l'âme des autres hommes sur la musique.

Tes cheveux contiennent tout un rêve, plein de voilures et de mâtures; ils contiennent de grandes mers dont les moussons me portent vers de charmants climats, où l'espace est plus bleu et plus profond, où l'atmosphère est parfumée par les fruits, par les feuilles et par la peau humaine.

Dans l'océan de ta chevelure, j'entrevois un port fourmillant de chants mélancoliques, d'hommes vigoureux de toutes nations et de navires de toutes formes découpant leurs architectures fines et compliquées sur un ciel immense où se prélassent l'éternelle chaleur.

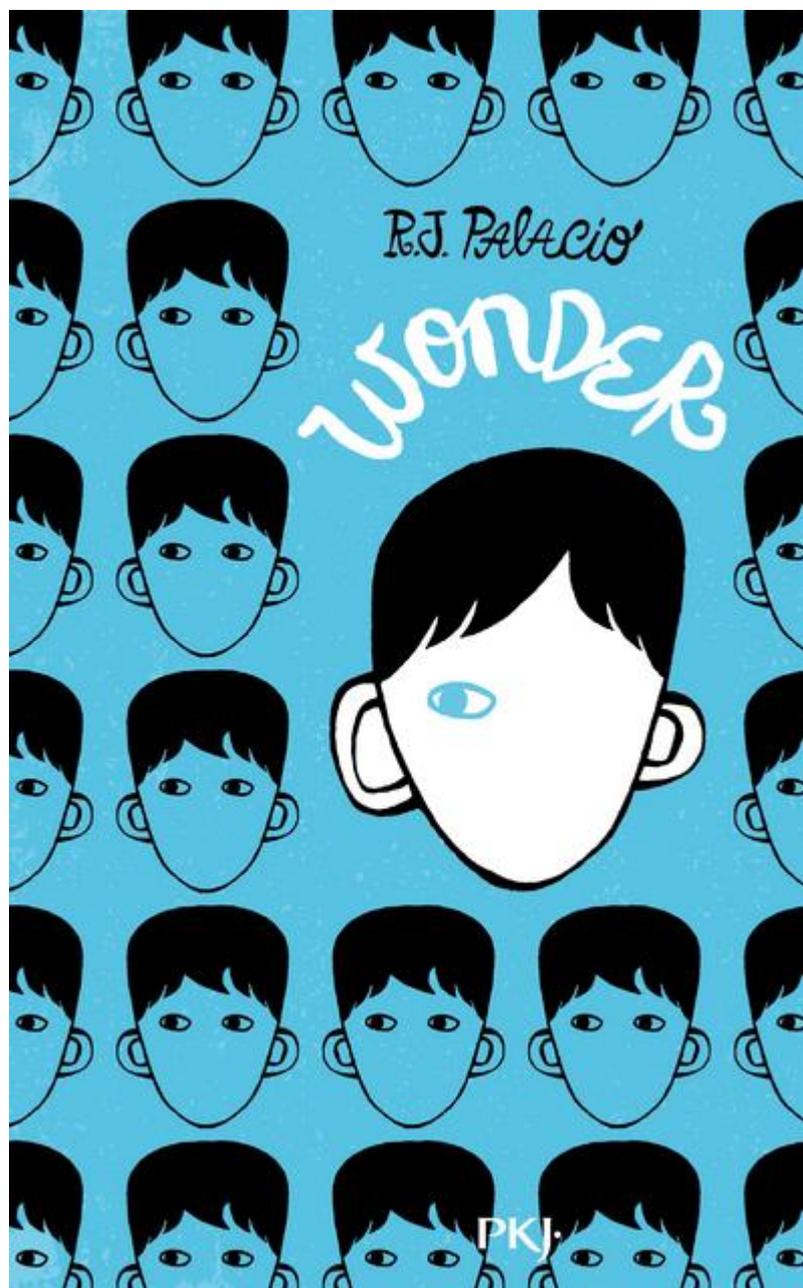
Dans les caresses de ta chevelure, je retrouve les langueurs des longues heures passées sur un divan, dans la chambre d'un beau navire, bercées par le roulis imperceptible du port, entre les pots de fleurs et les gargoulettes rafraîchissantes.

Dans l'ardent foyer de ta chevelure, je respire l'odeur du tabac mêlé à l'opium et au sucre; dans la nuit de ta chevelure, je vois resplendir l'infini de l'azur tropical; sur les rivages duvetés de ta chevelure je m'enivre des odeurs combinées du goudron, du musc et de l'huile de coco.

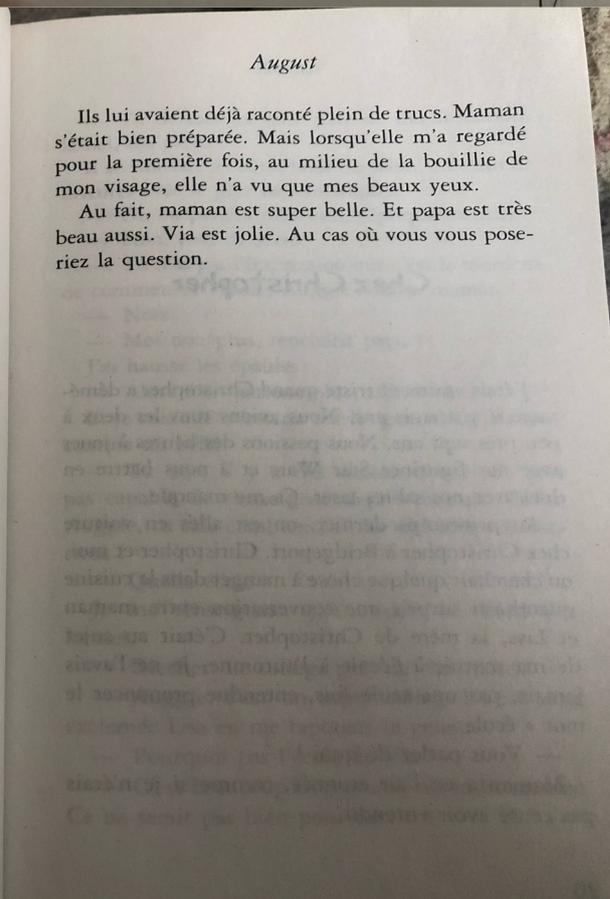
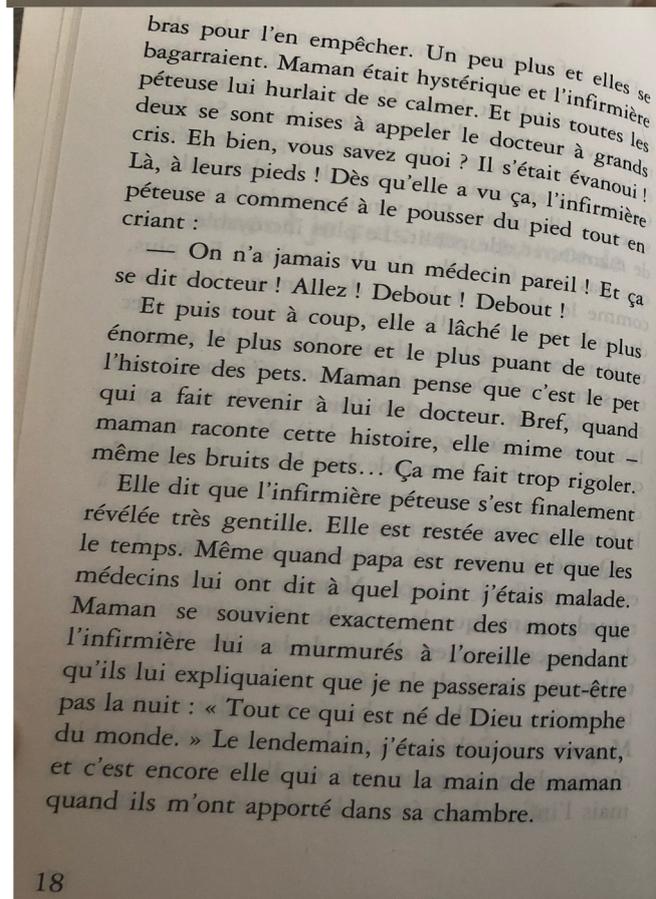
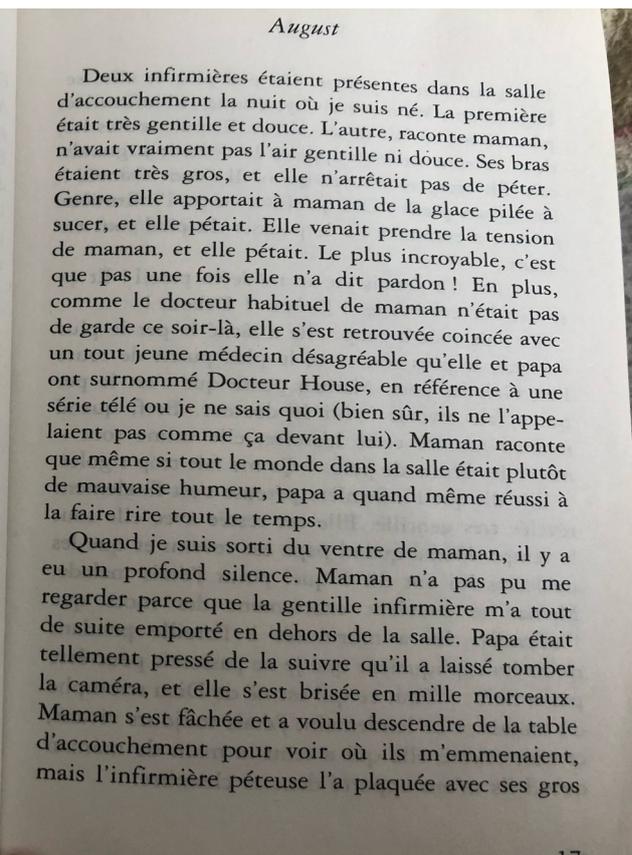
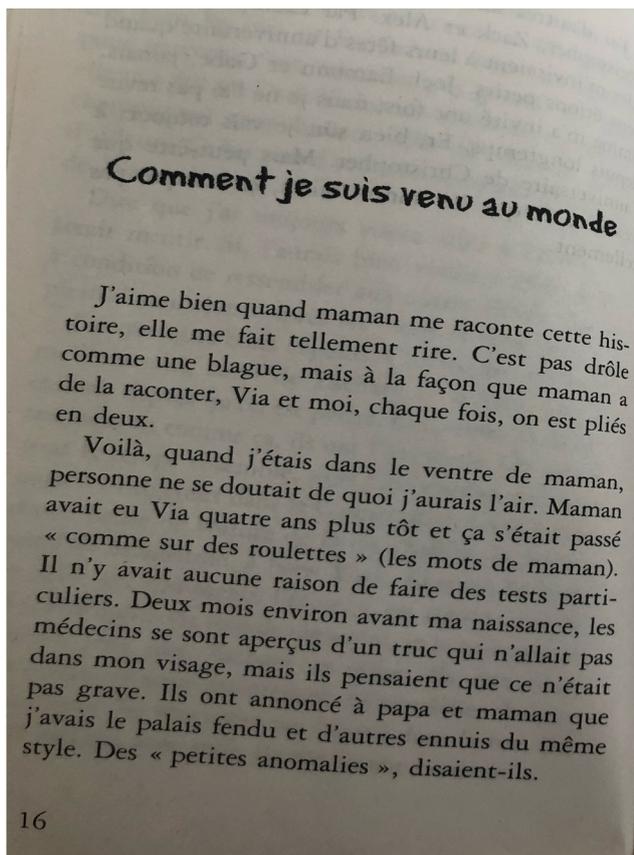
Laisse-moi mordre longtemps tes tresses lourdes et noires. Quand je mordille tes cheveux élastiques et rebelles, il me semble que je mange des souvenirs.

Charles Baudelaire – *Petits Poèmes en prose* – 1869

ANNEXE 6 – PAGE DE COUVERTURE DE *WONDER* DE R.J. PALACIO (2012)



ANNEXE 7 – CHAPITRE 3 DE WONDER DE R.J. PALACIO (2012)



ANNEXE 8 – EXTRAIT DE LA CURÉE DE ZOLA (1972)

Deux mois avant la mort d'Angèle, il l'avait menée, un dimanche, aux buttes Montmartre. (..) Ce jour-là, ils dinèrent au sommet des buttes, dans un restaurant dont les fenêtres s'ouvraient sur Paris, sur cet océan de maisons aux toits bleuâtres, pareils à des flots pressés emplissant l'immense horizon. Leur table était placée devant une des fenêtres. Ce spectacle des toits de Paris égaya Saccard. Au dessert, il fit apporter une bouteille de Bourgogne. Il souriait à l'espace, il était d'une galanterie inusitée. Et ses regards, amoureux, redescendaient toujours sur cette mer vivante et pullulante, d'où sortait la voix profonde des foules. On était à l'automne ; la ville, sous le grand ciel pâle s'alanguissait, d'un gris doux et tendre, piqué çà et là de verdure sombres, qui ressemblaient à de larges feuilles de nénuphars nageant sur le lac ; le soleil se couchait dans un nuage rouge, et, tandis que les fonds s'emplissaient d'une brume légère, une poussière d'or, une rosée d'or tombait sur la rive droite de la ville, du côté de la Madeleine et des Tuileries. C'était comme le coin enchanté d'une cité des *Mille et Une Nuits*, aux arbres d'émeraude, aux toits de saphir, aux girouettes de rubis. Il vint un moment où le rayon qui glissait entre deux nuages fut si resplendissant, que les maisons semblèrent flamber et se fondre comme un lingot d'or dans un creuset.

« Oh ! vois, dit Saccard, avec un rire d'enfant, il pleut des pièces de vingt francs dans Paris ! »

Angèle se mit à rire à son tour, en accusant ces pièces-là de n'être pas faciles à ramasser. Mais son mari s'était levé, et s'accoudant sur la rampe de sa fenêtre :

« C'est la colonne Vendôme, n'est-ce pas, qui brille là-bas ?... Ici, plus à droite, voilà la Madeleine... Un beau quartier où il y a beaucoup à faire... Ah cette fois, tout va brûler ! Voistu ?... On dirait que le quartier bout dans l'alambic de quelque chimiste. »

Sa voix devenait grave et émue. La comparaison qu'il avait trouvée parut le frapper beaucoup. Il avait bu du bourgogne, il s'oublia, il continua, étendant le bras pour montrer Paris à Angèle qui s'était également accoudée à son côté :

« Oui, oui, j'ai bien dit, plus d'un quartier va fondre, et il restera de l'or aux doigts des gens qui chaufferont et remueront la cuve. Ce grand innocent de Paris ! vois donc comme il est immense et comme il s'endort doucement ! C'est bête, ces grandes villes ! Il ne se doute guère de l'armée de pioches qui l'attaquera un de ces beaux matins, et certains hôtels de la rue d'Anjou ne reluiront pas si fort sous le soleil couchant, s'ils savaient qu'ils n'ont plus que trois ou quatre ans pour vivre.

»

Emile Zola, *La Curée*, 1872.

ANNEXE 9 - « NOUS REVIENDRONS » DE PAUL DAKEYO, *CHANT D'ACCUSATION* (1976).

Nous reviendrons
Avec la parole
Seule
Dressée comme un éclair
Ténu
Avec le pain
Seul
Pétri de larmes
Et de sang
Versés
Avec une symétrie
De soleil
Pur

Nous sortirons des forêts
Les plus larges
Dans l'immensité sonore
De ma terre polie de sang

Avec notre cri de syllabes
Denses
Face à la mort
Qui patrouille dans la nuit

Nous reviendrons
Demain
Nous joindre à l'homme
Anonyme
Frémissant dans la nuit
Sur ma terre de bise
Et de froidure
Cruelle
Ma ville en ruine
Se redressant à l'horizon
En flammes
À la densité de notre faim
Quotidienne

Nous reviendrons
Avec nos montagnes
Aux espaces inaccessibles
Et mon chant d'accusation
Armé de pierres de fleuves
D'arbres de présences invisibles
Nos morts qui surgissent
Du sol
Avec leur haine sans recul
Comme autant de tempêtes
Vienne l'heure de la levée
En masse
Vienne l'heure
La colère de mon peuple
Semée de guérilla
Vienne la trame tissée
De nos souffrances
Contre la Négritude lasse

ANNEXE 10 – EXTRAITS DU FASCICULE D'ACTIVITÉ : VICTOR HUGO, LES ORIENTALES, XXVIII, LES DJINNS, 28 AOÛT 1828.

voix très faible
Lentement

A B C D

A Murs ville B
Er port C
Asile D
De mort, A
Mer grise B
Où brise C
La brise, D
Tout dort. A B C D - chuchotant

Dans la plaine A
Naît un bruit. B
C'est l'haleine
De la nuit.
Elle brame } D
Comme une âme }
Qu'une flamme }
Toujours suit! un peu plus vite...

La voix plus haute
Semble un grelot.
D'un nain qui saute
C'est le galop.
Il fuit, s'élançe,
Puis en cadence
Sur un pied danse
Au bout d'un flot.

voix moyenne
un peu tendue

voix moyenne
un peu plus vite
mais en martel
les syllabes

voix faible -
effet d'écho
approche approche...
redit redit...
cloche cloche...
maudit maudit...
A B C D ensemble
plus fort

voix forte et tendue
bien articuler

E F G H

Dieu ! la voix sépulchrale
Des Djins !... Quel bruit ils font ! E F G H
Fuyons sous la spirale
De l'escalier profond. E F
Déjà s'éteint ma lampe,
Et l'ombre de la rampe,
Qui le long du mur rampe,
Monte jusqu'au plafond. G

répète 8 fois → C'est l'essaim des Djins qui passe,
Et tourbillonne en sifflant ! E F répète 7 fois
Les ifs que leur vol fracasse
Craquent comme un pin brûlant. G
Leur troupeau, lourd et rapide,
Volant dans l'espace vide
Semble un nuage livide
Qui porte un éclair au flanc. H

E F G H fort

Ils sont tout près ! Tenons fermée E
Certe salle où nous les narguons.
Quel bruit dehors ! Fideuse armée F
De vampires et de dragons !
La poutre du toit descend
Ploie ainsi qu'une herbe mouillée,
Et la vieille porte rouillée
Tremble à déraciner ses gonds ! E F plus vite
articuler
voix tendue

G H répètent ces
4 vers

voix très forte
marteler les mots
voix tendue

I J K L

I J K L

Cris de l'enfer ! voix qui hurle et qui pleure !
L'horrible essaim, poussé par l'aiglon,
Sans doute, ô ciel ! s'abat sur ma demeure.
Le mur fléchit sous le noir bataillon. I
La maison crie et chancelle penchée, I J
Et l'on dirait que du sol arrachée,
Ainsi qu'il chasse une feuille séchée, I J K
Le vent la roule avec leur tourbillon ! I J K L

I tout
seul
criant

M N O P

marquer
un silence

(cri) Prophète ! si ta main me sauve
De ces impurs démons des soirs,
J'irai prosterner mon front chauve
Devant tes sacrés encensoirs !
Fais que sur ces portes fidèles
Meure leur souffle d'étincelles,
Et qu'en vain l'ongle de leurs ailes
Grince et crie à ces vitraux noirs !

M seul
voix tendue
assez forte
pas trop vite
articuler

N seul

silence

0 Ils sont passés ! Leur cohorte
S'envole, et fuit, et leurs pieds
Cessent de battre ma porte
De leurs coups multipliés. P
L'air est plein d'un bruit de chaînes
Et dans les forêts prochaines
Frissonnent tous les grands chênes,
Sous leur vol de feu pliés ! M H N
H N O
M N O P

de moins
en moins
fort

M N O P

marquer
un silence

(cri) Prophète ! si ta main me sauve
De ces impurs démons des soirs,
J'irai prosterner mon front chauve
Devant tes sacrés encensoirs !
Fais que sur ces portes fidèles
Meure leur souffle d'étincelles,
Et qu'en vain l'ongle de leurs ailes
Grince et crie à ces vitraux noirs !

M seul
voix tendue
assez forte
pas trop vite
articuler

N seul

silence

0 Ils sont passés ! Leur cohorte
S'envole, et fuit, et leurs pieds
Cessent de battre ma porte
De leurs coups multipliés. P
L'air est plein d'un bruit de chaînes
Et dans les forêts prochaines
Frissonnent tous les grands chênes,
Sous leur vol de feu pliés ! M H N
H N O
M N O P

de moins
en moins
fort