



HAL
open science

**Dimension métaphorique et poétique dans la nouvelle
yourcenarienne "Comment Wang-Fô fut sauvé" et
perspectives pédagogiques pour une compréhension fine
à l'école primaire**

Manon Romain

► **To cite this version:**

Manon Romain. Dimension métaphorique et poétique dans la nouvelle yourcenarienne "Comment Wang-Fô fut sauvé" et perspectives pédagogiques pour une compréhension fine à l'école primaire. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361925

HAL Id: dumas-03361925

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361925>

Submitted on 1 Oct 2021

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.

DIMENSION METAPHORIQUE ET POETIQUE DANS LA NOUVELLE
YOURCENARIENNE : *COMMENT WANG-FO FUT SAUVE* ET
PERSPECTIVES PEDAGOGIQUES POUR UNE COMPREHENSION
FINE A L'ECOLE PRIMAIRE



Illustration de Georges Lemoine pour *Comment Wang-Fô fut sauvé* dans le recueil *Nouvelles Orientales*,
éd. Gallimard, 2016

MEMOIRE DE RECHERCHE PRESENTE PAR : Manon ROMAIN
SOUS LA DIRECTION DE : Gérard AUGUET

Master MEEF 1^e degré – INSPE d'Aquitaine - Séminaire : Littérature jeunesse

Année universitaire : 2020-2021

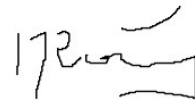
Déclaration anti-plagiat :

Je soussignée ROMAIN Manon,

Déclare que ce mémoire est un document original, fruit d'un travail personnel et suis au fait que prétendre être l'auteur de l'écrit d'une autre personne enfreint les règles liées à la propriété intellectuelle. J'atteste que les citations d'auteurs sont mises en évidence dans le corps du mémoire et que les sources ayant servi à élaborer mon travail de réflexion et de rédaction sont référencées de manière claire dans la bibliographie figurant à la fin de cette étude.

Le 23/04/21, à SARLAT-LA-CANEDA

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Romain Manon', with a stylized flourish at the end.

Remerciements :

J'adresse mes remerciements à M. G. Auguet pour m'avoir accompagnée et conseillée de manière bienveillante et disponible durant cette année de conception de mon mémoire. Je remercie par ailleurs mes anciens professeurs de lettres de l'université Bordeaux Montaigne, qui m'ont permis de redoubler de curiosité pour la richesse et l'importance de la littérature. Je remercie également Mme M. Fournaud pour avoir mené et fait vivre des ateliers théâtre, qui ont sensiblement enrichi mes pratiques de stage.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
A. APPROCHE THEORIQUE.....	9
1. Qu'est-ce que la littérature et que construit-elle ?	9
a) Lecture et réception	10
b) L'ouvrage de Yourcenar : des enjeux métalittéraires ?	12
2. Quels regards sur « la littérature jeunesse » ?.....	13
a) La place de la littérature dans le programme scolaire du cycle 3.....	13
b) Une frontière poreuse entre deux public-cibles.....	14
c) La question de la réécriture chez Marguerite Yourcenar.....	16
3. <i>Comment Wang-Fô fut sauvé</i> : entre nouvelle et conte de sagesse orientale	24
a) Une « double réécriture ».....	24
b) Merveilleux ou fantastique ?	25
B. LES <i>TOPOI</i> LITTERAIRES DANS <i>COMMENT WANG-FO FUT SAUVE</i>	27
1. Analyse diégétique de l'œuvre.....	27
a) Un espace-temps en mouvement	28
b) Dialogue entre littérarité et picturalité, mise en abyme artistique.....	29
c) Les illustrations de Georges Lemoine et le statut du narrateur visuel.....	32
2. Métaphores et symboles	35
a) Le tableau d'une Chine ancienne.....	35
b) Le cheminement de Wang-Fô : un voyage initiatique.....	37
C. PISTES D'EXPLOITATION DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES.....	38
1. Retour d'expérience du stage mené en classe de CM1-CM2	38
a) Lire et comprendre : l'intérêt de la construction d'images mentales.....	39
b) La pratique du théâtre pour incarner le texte.....	41
2. Obstacles et intérêts pédagogiques dans la nouvelle yourcenarienne	47
3. Proposition d'activités et mise en réseau.....	50
a) Lire, écrire, interpréter	50
b) L'approche pluridisciplinaire : arts-plastiques et pratique théâtrale	57
c) Constitution d'un bagage de références culturelles et littéraires.....	62
CONCLUSION	65
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE	66
ANNEXES.....	70

INTRODUCTION

« Une enfance potentielle est en nous. Quand nous allons la retrouver en nos rêveries [...] nous la revivons en ses possibilités »¹, telle est l'ouverture de S.L Beckett au chapitre premier de son ouvrage *De grands romanciers écrivent pour les enfants*. Elle y convoque des auteurs, dont Marguerite Yourcenar, et questionne leur posture vis-à-vis de la littérature « pour enfants » et du travail d'écriture que cela implique. Cette amorce nous rappelle que Bachelard – parmi tant d'autres – suppose qu'un enfant sommeille en chaque adulte, et que la quête de l'adulte est peut-être, précisément, de faire ressurgir l'enfant en lui. L'enfant déploie son imaginaire dès qu'il naît : il sent, perçoit et devine. Il découvre le monde qui l'environne, qui se contraste et se complexifie peu à peu. Avant d'écrire, il dessine, avant de marcher, il danse² : l'art constitue les prémisses de l'expression humaine. Et la littérature déploie et structure la pensée.

L'élève d'école primaire est toujours un enfant, mais il a cette spécificité d'être aussi un apprenant : il « apprend à apprendre », à être élève, à tenir une posture, à écouter et interagir en respectant les règles établies en classe. Il apprend – en même temps qu'un contenu de savoirs théoriques et pratiques – l'acquisition d'un certain nombre d'*habitus* scolaires et sociaux. Notons toutefois que les études PISA³ mettent en exergue de multiples contrastes et inégalités dans l'acquisition de ces savoirs ; et cela interroge – implicitement – le fonctionnement du système éducatif mais aussi les frontières séparant tantôt les disciplines et méthodes, tantôt les élèves entre eux. Aussi, nous nous questionnons sur le pouvoir de la littérature, sa place et le rôle qu'elle tient dans cette sphère scolaire : quelles sont ses spécificités ? « Toute littérature est assaut contre la frontière »⁴ disait Franz Kafka ; en ce sens elle est libre et se renouvelle sans cesse, elle peut dire le monde mais aussi le transcender. Peut-elle donc donner tort à cette « constante macabre »⁵, séparant sans cesse et dans une logique inconsciemment automatisée, les « plus faibles », des « moyens », des « meilleurs »...? N'y a-t-il pas une capacité de tout un chacun de s'émouvoir pour un texte, de l'interpréter, de le comprendre ? Quelles stratégies d'enseignant existe-t-il pour faire accéder

¹ Gaston Bachelard, *La Poétique de la rêverie*, 1960, cité dans *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, Sandra L. Beckett, Presses de l'Université de Montréal, chap.1, p.21.

² Paraphrase issue d'une citation de Phylcia Rashad : Florence Roche - Cours de Théâtre [consulté le 15 mars 2021].

³ « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » : évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE).

⁴ Franz Kafka, *Journal*, 1982.

⁵ André Antib, chercheur en didactique, crée le terme de « constante macabre » en 1988, relatif à un processus systémique et produit d'échecs scolaires, de « sociologie évaluative ». Le concept est développé dans son ouvrage *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves* publié en 2003.

au réel plaisir de lire et de s'abstraire dans la fiction ? Comment l'enseigner mais aussi l'évaluer ? L'approche de la littérature ne se fait-elle que par le livre ? Il convient que la littérature permet d'accéder à une forme singulière de connaissance : de soi, du monde, d'autrui, de forger le sens critique mais aussi l'empathie. Pour ce faire néanmoins, la littérature demande un effort de réception, sensible et individuel. Aussi l'élève apprend-il à être lecteur, en même temps qu'il découvre l'identité qui lui est propre. Chaque lecteur est également acteur et participe de son propre acte de lire ; il interprète un texte, en fonction de ses connaissances antérieures, de sa construction sociale, psychique et de ses horizons d'attente⁶.

Comment faire lire, vivre et comprendre un texte littéraire *a priori* complexe, dans le sens de « résistant »⁷, à l'école primaire ? C'est la question qui traversera notre étude. Nous nous intéresserons de manière plus précise aux obstacles potentiels à la compréhension fine, liés à l'interprétation de la métaphore et du sens poétique, dans la nouvelle yourcenarienne⁸ *Comment Wang-Fô fut sauvé*. Le choix de cet ouvrage répond à une volonté de nous interroger sur le texte d'une grande auteure – n'ayant consacré qu'une unique œuvre aux enfants – et sur les enjeux esthétiques et philosophiques de sa nouvelle. Bien que nous n'ayons pas pu mener de séquence pédagogique en lien avec cet ouvrage durant notre formation, notre expérience de stage éclairera sensiblement nos propos et pistes didactiques. Cette étude sera aussi le lieu d'une réflexion sur la réécriture opérée par Marguerite Yourcenar – qui, à l'instar d'autres écrivains – a réadapté un de ses anciens textes pour viser un lectorat plus jeune, rompant ainsi avec ses précédentes habitudes. Nous nous intéresserons en effet aux principales modifications établies entre l'ancienne version de *Comment Wang-Fô fut sauvé* – destinée à un public « adulte » – et la nouvelle, publiée près de quarante ans plus tard ; et sur ce que ces remaniements dévoilent du regard que l'écrivaine porte sur son jeune lecteur. Nous évoquerons les problématiques et controverses liées à la dénomination de « littérature jeunesse » dans un même temps. Nous détaillerons par ailleurs les principales thématiques soulevées par cette œuvre – relatives aux liens qu'unissent peinture et littérature notamment, mais aussi fiction et représentation du réel – puis nous présenterons quelles pistes pédagogiques pourraient venir répondre à certains de ces enjeux et obstacles, en nous

⁶ Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, 1978.

⁷ Catherine Tauveron, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », In : *Repères*, n°19, 1999.

⁸ Marguerite Yourcenar (1903-1987) : romancière, poétesse, nouvelliste, traductrice et première femme à entrer à l'Académie française en 1980. La première parution de la première version de *Comment Wang-Fô fut sauvé* date de 1936. Nous travaillerons ici à partir de l'édition établie par Gallimard jeunesse en collection folio cadet, « premiers romans », publiée en 2014.

appuyant sur la présentation et le bilan de ce qui a été conçu durant notre stage en cycle 3. Notre pratique s'est alors inscrite dans une démarche pluridisciplinaire : la pluridisciplinarité ayant été la réponse à une volonté de ne pas cloisonner les disciplines et d'activer la curiosité des élèves dans chaque champ d'apprentissage, en respectant l'effort de « tissage »⁹, théorisé par D. Bucheton. Toutes les disciplines se nourrissent mutuellement et concourent à l'acquisition de compétences qui se rejoignent et se complètent. Aussi, nous avons constaté que la pratique artistique consolidait la réflexion sur le texte et réciproquement. Nous nous appuyerons donc en large part sur notre expérience de l'enseignement de la pratique théâtrale dans une classe de CM1-CM2 et sur la manière dont elle a enrichi la lecture/compréhension littéraire.

En somme, notre question et nos axes de recherche peuvent se reformuler en ces termes : de quelle manière exploiter la dimension métaphorique et poétique de la nouvelle yourcenarienne *Comment Wang-Fô fut sauvé*, par le biais d'activités pédagogiques pluridisciplinaires à l'école primaire ? Nous proposerons une étude en trois parties : nous réfléchirons dans un premier temps à des enjeux théoriques relatifs à la place de la littérature jeunesse dans l'enseignement primaire – en vue des programmes consolidés de 2020 notamment – mais aussi à la signification intrinsèque de cette dénomination qui prétend séparer deux public-cibles. Nous nous intéresserons par ailleurs à la porosité entre deux genres littéraires : celui du conte et de la nouvelle, et sur l'appartenance de *Comment Wang-Fô fut sauvé* à un mélange des deux, découlant d'une « double réécriture »¹⁰. Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'analyse détaillée de l'ouvrage de Yourcenar d'un point de vue diégétique et fictionnel ; nous étudierons la profusion narrative et métaphorique rendant ce texte « résistant » pour des élèves de cycle 3. Nous nous pencherons sur la description dépeinte d'une Chine ancienne – stéréotypée à certains égards – et la réflexion métaphysique sous-jacente au texte. Enfin, notre troisième et dernier temps sera consacré à la présentation puis proposition de pistes didactiques et pédagogiques venant répondre à une volonté de faire accéder l'élève de cycle 3 à l'implicite et l'inférence. Nous nous inspirerons de ce qui a été mené et observé durant un stage de sept semaines effectué dans le cadre de la seconde année de master¹¹. Cette partie tiendra compte, nous l'avons dit, de la pratique artistique ; aussi défendrons-nous l'idée qu'art et littérature se complètent et forment un

⁹ Dominique Bucheton, *Les gestes professionnels dans la classe*, éd. esf, coll. Pédagogie références, 2020.

¹⁰ Sandra L. Beckett, *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, « Marguerite Yourcenar et l'art de la réécriture pour enfants », chapitre IV, 1997.

¹¹ Stage en alternance effectué en binôme en classe de CM1-CM2, à l'école élémentaire Arnaud Lafon (Mérignac), encadrée par la MAT et professeure Virginie Santillana, de septembre à janvier 2021.

dialogue extrêmement nourrissant pour le potentiel expressif et intellectuel de l'élève, et de l'individu plus largement.

A. APPROCHE THEORIQUE

1. Qu'est-ce que la littérature et que construit-elle ?

Qu'est-ce que la littérature ?

Il s'agit de nous questionner sur les principaux enjeux de la littérature. Que construit-elle ? Rappelons d'abord que la littérature est complexe à définir, à tel point son sens est pluriel. Elle peut s'envisager comme étant : « l'usage esthétique du langage écrit » selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), mais elle renvoie aussi à la somme des textes produits. Elle est tout à la fois contenant et contenu. Plus largement, la littérature est « l'ensemble des productions intellectuelles qui se lisent, qui s'écoutent »¹², dans cette deuxième définition, apparaît la dimension orale qui peut être attachée à la littérature, renvoyant originellement aux traditions populaires de déclamation des récits héroïques ou légendaires. Elle peut donc se définir comme : « l'ensemble des œuvres écrites ou orales, considérées du point de vue de la forme et de l'expression »¹³. Notons par ailleurs une ultime définition : celle de « ce qui est décrit dans les œuvres littéraires, comparé à la réalité »¹⁴, ou encore « ce qui possède un caractère peu authentique, artificiel, superficiel. [...] opposé à la réalité »¹⁵. Nous voyons là se poser la dialectique occupant des siècles de critique entre fiction et réalité, réel et illusion du réel. Aussi, l'œuvre d'art – qu'elle soit picturale, musicale, sculpturale ou encore littéraire – questionne ce rapport dichotomique au réel : elle est par essence même une représentation, ou une « présentation du monde » d'après Jean-Paul Sartre¹⁶. Pour autant, n'a-t-elle pas à dire sur le réel ? Plus encore, n'en fait-elle pas partie intégrante ? Sartre écrit dans *Qu'est-ce que la littérature ?* : « [...] De là ce caractère de pure présentation qui paraît essentiel à l'œuvre d'art : le lecteur doit disposer d'un certain recul esthétique. » Il poursuit : « telle est donc la « vraie », la « pure » littérature : une subjectivité qui se livre sous les espèces de l'objectif ». L'avis de Sartre est tranché (nous pouvons en effet interroger le statut de la littérature historique ou documentaire...), il éclaire néanmoins

¹² Définition de « Littérature » issue du CNRTL.

¹³ Définition de « Littérature » issue de *Encyclopaedia Universalis*.

¹⁴ Définition 4 de « Littérature », *Encyclopaedia Universalis*.

¹⁵ Définition 2 de « Littérature », CNRTL.

¹⁶ Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, « Pourquoi écrire ? », Gallimard, coll. Folio essais, p. 69, 1948.

singulièrement ce que le terme de « littérature » soulève comme enjeux et ce qu'il implique comme effort d'abstraction et de réception chez le lecteur. En outre, si la littérature, est étroitement liée à la notion de fiction, et que la fiction peut se définir comme étant « le produit de l'imagination »¹⁷, l'imagination n'en puise pas moins sa source dans le réel et peut – par sa force créatrice - le rendre plus prégnant à bien des égards.

D'après la didacticienne et maître de conférences Agnès Perrin, la fiction nous fait faire des expériences - « expérience par procuration » - autrement dit, des expériences symboliques¹⁸. Ce n'est pas seulement se constituer une culture individuelle que de lire mais connaître où se situer dans le monde. Par ailleurs, lire, « c'est aller à la rencontre d'une chose qui va exister » écrivait Italo Calvino dans son roman *Si par une nuit d'hiver un voyageur*. Ainsi, la littérature interroge les frontières entre le réel et l'imaginaire - les rendant plus poreuses - mais aussi le conscient et l'inconscient. Dans une certaine mesure, la littérature outrepassa le réel puisqu'elle a ce pouvoir singulier de le transfigurer, comme toute autre forme d'art. La littérature néanmoins, procédant par succession de mots ou d'images ; suppose un effort de lecture et une posture réceptive du lecteur qui se fait aussi acteur. Nous interrogerons ce qu'implique cet effort.

a) **Lecture et réception**

« La lecture n'est pas un processus linéaire et statique » pour reprendre les termes de Jocelyne Giasson dans *La lecture, de la théorie à la pratique*. Elle poursuit : « elle est un processus dynamique »¹⁹. En effet, la lecture ne peut demeurer passive, elle suppose un effort d'implication et d'action de la part du lecteur. Par ailleurs, Jocelyne Giasson rappelle que le degré d'accès au texte et plus largement à l'œuvre (sa lecture et sa compréhension) dépend des « expériences antérieures » du lecteur. Le lecteur a donc un rôle actif à part entière, dont il doit prendre conscience. Quelle posture doit-il avoir ? George Didi-Huberman s'intéresse de manière singulière à cette question dans son ouvrage critique *La peinture incarnée*. Il soutient la thèse consistant à penser que l'œuvre littéraire, tout comme l'œuvre picturale, est une œuvre « ouverte » et ne peut être reçue et interprétée que si un sujet lecteur décide de s'ouvrir en retour ; se confronter à l'œuvre de manière sensible. Dans le cas contraire, il n'y aurait que décodage. Et c'est bel et bien cette posture d'ouverture, qui engendre une réception active, source d'enrichissement pour le lecteur. Aussi, la réception d'une œuvre suppose un

¹⁷ Définition de « fiction » issue du CNRTL.

¹⁸ Agnès Perrin, *Quelle place pour la littérature à l'école ?* Retz, coll. Savoirs pratiques éducation, 2010.

¹⁹ Jocelyne Giasson, *La lecture, De la théorie à la pratique*, De Boeck Education, coll. Outils pour Enseigner, 2013.

détachement du récepteur-acteur vis-à-vis de ce qu'il reçoit quotidiennement comme informations pratiques relatives à son environnement non fictionnel.

De la distinction entre langage poétique et langage pratique on a tiré le concept de perception artistique, qui coupait en fin de compte le lien entre la littérature et la pratique de la vie. Ainsi conçu, l'art devient un moyen de briser l'automatisme de la perception quotidienne en recréant une «distance» (Verfremdung). Il en résulte aussi que la réception de l'œuvre d'art ne peut plus consister dans la simple jouissance naïve du beau, mais exige que la forme soit saisie comme telle et que soit reconnu le procédé artistique.²⁰

H.R Jauss distingue également réception passive de réception active : c'est cette dernière qui permet d'interpréter le texte et d'en comprendre les inférences.

C'est leur intervention qui fait entrer l'œuvre dans la continuité mouvante de l'expérience littéraire, où l'horizon ne cesse de changer, où s'opère en permanence le passage de la réception passive à la réception active, de la simple lecture à la compréhension critique, de la norme esthétique admise à son dépassement.²¹

Ce qui se joue enfin dans la réception et compréhension d'un texte littéraire – en tant qu'il est œuvre artistique, façonnée par l'esprit – est le rapport qu'entretient le lecteur à l'abstraction et cela est d'autant plus vrai dans une œuvre qui convoque largement l'évasion par l'imaginaire comme la nouvelle de Yourcenar. Britt-Mary Barth dans *L'apprentissage de l'abstraction*, développe les divers enjeux des phases d'apprentissage de l'élève (de l'observation et l'exploration à la représentation mentale et l'accès à l'abstraction et sa généralisation). Elle écrit : « comparer et contraster sont des opérations mentales qui vont plus loin que la distinction. On ne fait pas seulement la différence, mais on doit déterminer par rapport à quoi s'appliquent les ressemblances et les différences »²². Ainsi, lire, décrire et comprendre une œuvre – quelle qu'elle soit – participent dans un sens à ces opérations cognitives de comparaison et de contraste dont nous parle l'auteure. Il s'agira en effet pour les élèves de se représenter cette œuvre, mais aussi d'en souligner les différences et écarts par rapport à d'autres, de se constituer en somme un réseau d'images mentales. Les « expériences antérieures » évoquées par J. Giasson citée plus haut, participent de cette construction ; d'où l'importante nécessité de lire à l'élève et de le faire lire tôt, en vue qu'il se constitue un bagage culturel solide. De cette première procédure mentale et quasiment inconsciente (l'élève ne se rend pas forcément compte instantanément qu'il réceptionne et interprète une œuvre par analogie ou divergence à une autre), découle une vraie compréhension de l'œuvre

²⁰ Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, « Histoire de la littérature », p. 45.

²¹ *Ibid.* p. 49.

²² Britt-Mary Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz, coll. Education culture, 1987, p. 119.

et de son contexte. C'est cette mise en réseau, cet enrichissement culturel et référentiel des élèves qu'il s'agit de construire en classe et ce d'ailleurs, quelque soit la séquence pédagogique menée ou la discipline en jeu.

Enfin, il apparaît très nettement que la compréhension d'une œuvre découle d'une activité langagière soutenue, produite par une somme d'interactions verbales où ce qui importe est finalement moins la posture de l'enseignant d'une part ou celle de l'élève d'autre part, que la confrontation dialogique entre les deux parties. La communication induit la représentation que l'élève et l'enseignant se font du monde et d'eux mêmes, et le langage – pour reprendre l'idée saussurienne – en est un médiateur.

b) L'ouvrage de Yourcenar : des enjeux métalittéraires ?

Le lecteur se construit en tant qu'individu par le biais de la littérature. La littérature est un réservoir fictionnel – passerelle entre le réel et l'imaginaire – elle permet d'accéder à une compréhension plus élargie du monde et de dépasser ou d'anticiper l'altérité qui y réside. L'histoire de *Comment Wang-Fô fut sauvé* de Marguerite Yourcenar témoigne de cette capacité de l'œuvre d'art à sublimer le réel.

Personne ne peignait mieux que Wang-Fô les montagnes sortant du brouillard, les lacs avec des vols de libellules, et les grandes houles du Pacifique vues des côtes. On disait que ses images saintes exauçaient d'emblée les prières ; quand il peignait un cheval, il fallait toujours qu'il le montrât attaché à un piquet [...] sans quoi le cheval s'échappait au grand galop du tableau pour ne plus revenir.²³

A hauteur de diégèse, l'ouvrage réfléchit implicitement sur le statut de l'art et son pouvoir d'outrepasser les limites du réel et d'émanciper l'individu. Aussi le personnage de Ling s'interroge-t-il sur cette capacité de réceptionner une œuvre, évoquée plus haut, capacité qui n'est pas propre à tous : « Ne crains rien, Maître [...] Ces gens-là ne sont pas faits pour se perdre à l'intérieur d'une peinture. » (p.37)

Il reste que, la nouvelle yourcenarienne opère progressivement par effets de contrastes : par un jeu dialectique nuancé entre enfermement et échappement, entre horreur, inévitabilité de la sentence, et délivrance permise par l'imaginaire et l'art. *Comment Wang-Fô fut sauvé* oscille donc entre deux temporalités et espaces : la vie cloisonnée de l'Empereur et de la cité

²³ Marguerite Yourcenar, *Comment Wang-Fô fut sauvé*, illustré par Georges Lemoine, Gallimard jeunesse, coll. Folio cadet « premiers romans », 2014, p. 9-10.

d'une part, le monde fantasmagorique et infini à l'intérieur du tableau de Wang-Fô d'autre part. Cette seconde partie l'emporte sur la première et c'est ce qui se déploie à la fin du récit :

Wang-Fô commença par teinter de rose le bout d'un nuage posé sur une montagne. Puis, il ajouta à la surface de la mer de petites rides [...] Le frêle canot grossi sous les coups de pinceau du peintre occupait maintenant tout le premier plan du rouleau de soie. [...] Wang-Fô se saisit du gouvernail, et Ling se pencha sur les rames. [...] et le peintre Wang-Fô et son disciple Ling disparurent à jamais sur cette mer de jade bleu que Wang-Fô venait d'inventer.²⁴

Aussi, c'est par un effort progressif d'identification aux personnages puis aux lieux, d'imagination et de transformation des conceptions liées au réel, que l'élève/lecteur se voit ouvrir la voie des possibles permise par l'abstraction littéraire. En même temps que la littérature se déploie, l'élève peut accéder à une nouvelle vision de ce qui l'environne, en s'efforçant de déplacer, décentrer son regard. Tel est un des pouvoirs de la littérature : « devenir lecteur, c'est toujours faire l'expérience du changement »²⁵.

2. Quels regards sur « la littérature jeunesse » ?

a) La place de la littérature dans le programme scolaire du cycle 3

Référencement (extraits du programme du C3 en vigueur à la rentrée 2020, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020) :

Dans les derniers programmes scolaires en vigueur publiés par le ministère de l'éducation, le volet relatif à l'enseignement du français en cycle 3 rappelle les enjeux des quatre compétences liées à la discipline ; « comprendre et s'exprimer à l'oral », « lire », « écrire » et « comprendre le fonctionnement de la langue ». Il est précisé également que : « la littérature est une part essentielle de l'enseignement du français : elle développe l'imagination, enrichit la connaissance du monde et participe à la construction de soi. Elle est donnée à lire et à entendre ; elle nourrit les pratiques d'écriture. » Nous comprenons bien que toutes les compétences sont liées et indissociables les unes des autres : elles s'enrichissent mutuellement.

L'oral est une dimension essentielle dans l'enseignement littéraire : les attendus de fin de cycle sont – entre autres – « écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte », « dire de mémoire un texte à haute voix », et « participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves ». Ainsi, enseigner la

²⁴ Marguerite Yourcenar, *Comment Wang-Fô fut sauvé*, Gallimard jeunesse, coll. « folio cadet » premiers romans, 2014, p. 30-40.

²⁵ Héroïse Lhéreté, « Le pouvoir de la littérature », *Sciences Humaines*, n°321, 2020.

littérature à l'école convoque des capacités orales en réception et en production des élèves. En outre, la lecture (orale et silencieuse) et la compréhension de l'écrit constituent un des enjeux fondamentaux de l'école et permettent de former un élève lecteur autonome. « A l'issue de ce cycle, tous les élèves doivent maîtriser une lecture orale et silencieuse, fluide et suffisamment rapide pour continuer le travail de compréhension et d'interprétation ». Le programme rappelle ainsi que « les situations de lectures [doivent être] nombreuses et régulières, les supports variés et riches [...] il s'agit de confronter les élèves à des textes [...], de nourrir leur imagination. » (*Lecture et compréhension de l'écrit*, p. 12)

Ce terme de « confrontation » marque la nécessité de faire entrer l'élève dans une réelle lecture sensible et interprétative du texte : elle induit aussi l'idée d'obstacles à franchir. L'élève doit se confronter à certains obstacles de lecture – relatifs à son niveau – sans quoi, il n'y aurait aucun apprentissage littéraire.

Comment Wang-Fô fut sauvé de Yourcenar présente de nombreux obstacles à la compréhension et nous en détaillerons les contours plus loin dans cette étude. Notons par ailleurs que la nouvelle figure plusieurs années consécutives dans les listes de références des ouvrages au cycle 3 dans la rubrique « Contes, fables et mythes » ; le niveau de difficulté (allant de 1 à 3) qui y est associé, indique tantôt « 3 » tantôt « 2-3 ». (Eduscol, « La littérature à l'école, Liste de références, cycle 3 », 2013 et 2018)

b) Une frontière poreuse entre deux public-cibles

La littérature de jeunesse est une dénomination qui a supplanté celle de littérature enfantine ou d'enfance. Cette littérature se définit par un public-cible. Dans son ouvrage *Qu'apporte la littérature jeunesse aux enfants ? Et à ceux qui ne le sont plus*, publié en 2014, le pédopsychiatre Patrick Ben Soussan pointe du doigt dès son titre le paradoxe d'une dénomination qui réduirait une forme de littérature à un public particulier. Plus loin, le spécialiste convoque la figure de Maurice Sendak, l'auteur de l'incontournable *Max et les Maximonstres* – Sendak, nous dit Ben Soussan, est de ceux qui se sont toujours étonnés de cette appellation – il dit lors d'une interview de Stephen Colbert : « Je n'écris pas pour les enfants. J'écris. Et quelqu'un a dit que c'était pour les enfants ».

Qu'est-ce qu'« un livre pour enfant » ? se demande Ben Soussan au travers de ses pages. Il poursuit plus largement : « qu'est-ce donc que l'enfance ? Quelles sont ses limites ? Quand et comment s'achève-t-elle ? » L'auteur rappelle que l'enfance est avant toute chose notion sociale, historique et « idéo-logique » (qui ne se fonde que sur l'idée). L'enfant d'hier – nous

dit-il – n'est en effet ni le même que celui d'aujourd'hui ni que celui d'ailleurs. Or, les dénominations « littérature jeunesse » tout comme celle de « littérature adulte » (par opposition), inciteraient à englober de manière généraliste les différents profils et histoires de lecteurs.

De la même manière, dans son introduction à *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, Sandra L. Beckett rapporte les propos d'Isabelle Jan issus de son ouverture à *La littérature enfantine* : « La littérature enfantine existe-t-elle ? » Cette question annonce d'emblée le doute intrinsèque de l'auteure. Sandra L. Beckett nous rappelle que les années 1990-2000 marquent l'essor de la critique de la littérature enfantine en même temps que les éditeurs et bibliothécaires s'efforcent de catégoriser toujours plus distinctement l'âge auquel se destine tel ou tel ouvrage. En réalité, « cette frontière reste, pour beaucoup de gens, extrêmement floue. »²⁶ L'auteure rappelle que « l'année 1945 marque un tournant dans la littérature enfantine, qui, après la Seconde Guerre mondiale, acquiert droit de cité dans la littérature française. »²⁷ Néanmoins, les écrivains eux-mêmes – et parmi eux, ceux qui écrivent pour les enfants – se questionnent toujours sur la pertinence de cette dénomination. Michel Tournier fait partie de ces sceptiques et donne son avis lors d'une réponse à une lettre envoyée par S. L. Beckett en 1993 que l'auteure retranscrit à partir de l'enregistrement audio de l'écrivain :

Il y a là une distinction importante, je veux dire entre un livre pour les jeunes et un livre que lisent les jeunes. En effet, je dis et je répète que je n'écris pas pour les jeunes, que j'écris seulement de mon mieux, avec un idéal de limpidité, de brièveté et de proximité du concret, de telle sorte que lorsque j'approche cet idéal, très difficile, et ce qui est rare, eh bien, ce que j'écris est si bon que les enfants peuvent me lire aussi.²⁸

Tournier met en évidence un aspect important de la littérature « adaptée » aux enfants, et c'est la même idée que soutient Marguerite Yourcenar, à savoir que se faire lire – dans le sens de réceptionner – par les enfants, est un signe que l'écrit a atteint un idéal de brièveté et de dépouillement. Yourcenar précise, lors d'un entretien radiophonique avec Patrick de Rosbo en 1972 : « C'est moi-même que je corrige en corrigeant mon œuvre ». Ainsi, toucher les adultes comme les enfants n'est rien de plus que le signe que l'œuvre parvient à séduire un public plus large et en ce sens, qu'elle en est augmentée.

²⁶ Sandra L. Beckett, *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, Les Presses de l'Université de Montréal, éd. littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble, coll. « espaces littéraires, études », 1997.

²⁷ *Ibid.*, p. 15.

²⁸ Propos de Michel Tournier (1993), transcrits par S.L Beckett dans *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, p. 264.

Gérard Genette, quant à lui, est plus critique envers cette volonté de viser dans un même temps deux publics de lecteurs. Il voit le lecteur adulte comme un intrus de la littérature jeunesse : « [qui] se superpose comme intrus au lecteur visé »²⁹. Problème insolvable donc ?

c) La question de la réécriture chez Marguerite Yourcenar

Première apparition de la nouvelle *Comment Wang-Fô fut sauvé* :

Comment Wang-Fô fut sauvé est publiée pour la première fois dans la revue de Paris en 1936 et reprise deux années plus tard dans le recueil de contes intitulé *Nouvelles Orientales* publié chez Gallimard dans la collection « Renaissance de la nouvelle ». Le recueil est de nouveau réédité entre 1963 et 1978 lorsque l'écrivaine décide de ne retenir que dix de ses courts récits et réviser la composition de son recueil ; *Comment Wang-Fô fut sauvé* occupe dès lors la tête de l'ouvrage. *Nouvelles orientales* est un recueil dans lequel Yourcenar questionne le cheminement et l'avenir des hommes, au travers du prisme merveilleux et poétique. L'auteur elle-même, y poursuit « une grande méditation sur le devenir des hommes qui rejoint la pensée bouddhiste. »³⁰ écrit Matthieu Galey, dans les propos figurant sur la quatrième de couverture du recueil. Ses récits sont tirés « tantôt de fables, de légendes ou de textes littéraires authentiques, tantôt de superstitions ou de faits divers contemporains »³¹, ils s'inscrivent dans une vaste géographie, « s'étendant des Balkans au Japon, en passant par l'Inde et la Chine ».

Ce recueil se distingue ainsi de ses célèbres *Mémoires d'Hadrien* (roman épistolaire historique convoquant des figures de l'Antiquité gréco-romaines) ou de *L'Œuvre au Noir* (où Yourcenar retrace la quête de Zénon, homme de la Renaissance). Les *topoi* de *Nouvelles Orientales* laissent place, quant à eux, à l'influence prégnante de l'Orient et à un voyage mêlant histoire et légende - aux confins de l'« Ailleurs » - rythmant la destinée de ses héros. Ainsi, ces *Nouvelles Orientales* « forment un édifice à part dans l'œuvre de Marguerite Yourcenar [...] Le réel s'y fait changeant, le rêve et le mythe y parlent un langage à chaque fois nouveau. »³²

Réécriture et adaptation :

La nouvelle *Comment Wang-Fô fut sauvé* est une ultime fois reprise et réécrite par l'auteure, plus de quarante ans après la première publication, poussée par une volonté

²⁹ Gérard Genette, *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Seuil, 1982, p. 425.

³⁰ Matthieu Galey, propos de la 4^e de couverture de *Nouvelles Orientales*, éd. Gallimard, col. « L'imaginaire », 1963.

³¹ Résumé de la 4^e de couverture de *Nouvelles Orientales*, éd. Gallimard, coll. « Blanche », 2016.

³² Matthieu Galey, propos de la 4^e de couverture de *Nouvelles Orientales*, éd. Gallimard, col. « L'imaginaire », 1963.

manifeste d'adapter son œuvre à un nouveau public-cible : la jeunesse. L'œuvre est publiée quelques années avant la mort de Yourcenar, dans la collection « Enfantimages » par Gallimard jeunesse en 1979, accompagnée des illustrations de Georges Lemoine. Marguerite Yourcenar n'a donc cessé de revoir ses œuvres, aussi écrit-elle à propos des *Nouvelles orientales*, à Alain Bosquet en janvier 1964 qu'« elles ont subi d'innombrables retouches, mais il s'agit somme toute de retouches purement stylistiques, tendant, d'une part, à simplifier, de l'autre à préciser ou à clarifier certains passages, et non pas d'une "seconde version" »³³.

A l'instar de Giono, Marguerite Yourcenar ne dédie qu'un seul texte aux enfants, elle n'est toutefois pas la seule écrivaine à avoir opéré un remaniement d'une de ses œuvres antérieures. S. L. Beckett dans *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, nous rappelle l'entreprise de réécriture de Michel Tournier pour son *Vendredi ou les limbes du Pacifique*³⁴ publié et plébiscité par la presse et le public en 1967, modifié en 1971 et prenant le titre de *Vendredi ou la vie sauvage*. Ce dernier roman devient, d'après l'auteur lui-même, « de très, très loin [son] plus grand succès aussi bien en France qu'à l'étranger. »³⁵ Nombreux sont les grands auteurs en effet à écrire pour les adultes comme pour les enfants, et reconnus pour la qualité de leurs ouvrages quelque soit le public qu'ils visent : Jean-Marie Gustave Le Clézio, Henri Bosco ou encore Saint-Exupéry. Plus rares sont les auteurs cependant - nous rappelle S. L. Beckett - à s'être lancés dans une entreprise de réécriture d'une de leurs œuvres déjà existante, en vue de l'adapter (réadapter) aux enfants.

Penchons-nous désormais sur le remaniement opéré par Marguerite Yourcenar entre l'ancienne version de *Comment Wang-Fô fut sauvé* et la nouvelle³⁶. En comparant quelques éléments des deux textes, nous dégagerons une vision plus claire de la manière dont l'écrivaine considère son jeune lecteur et le distingue – *a priori* – d'un lecteur plus expérimenté.

³³ Histoire d'un livre : *Nouvelles orientales* de Marguerite Yourcenar - Entretiens et documents - Site Gallimard [consulté le 20/04/21].

³⁴ Michel Tournier, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, 1967, Grand Prix du roman de l'Académie française.

³⁵ S. L. Beckett, *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, entretien du 25 mai 1994 avec Michel Tournier, p. 274.

³⁶ Nous comparerons notre version publiée chez Gallimard jeunesse en Folio Cadet dans la collection « premiers romans » (2014) avec celle incluse dans *Nouvelles Orientales*, publiée chez Gallimard dans la collection « L'imaginaire » (1963).

Document 1. Tableau comparatif des premières parties des deux versions de *Comment Wang-Fô fut sauvé* :

Texte de la version de <i>Comment Wang-Fô fut sauvé</i> dans <i>Nouvelles orientales</i> , Gallimard, « L’imaginaire », 1963	Texte de la version remaniée de <i>Comment Wang-Fô fut sauvé</i> , Gallimard jeunesse, « Folio cadet », 2014
→Une plus grande densité de texte	→Moins de texte et ajout d’illustrations
→ De grandes similitudes	
→Un texte quasiment inchangé →Un même emploi des temps : prédominance de l’imparfait (valeur séquentielle, de second plan, descriptive) →Le caractère des personnages est respecté →La chronologie des événements également →Un même schème narratif →Un même système de personnages.	
→ Quelques éléments distinctifs (la permanence et/ou le changement de lexique est mis en évidence en bleu)	
<p>« Le vieux peintre Wang-Fô et son disciple Ling erraient le long des routes du royaume de Han [...] » (p. 11)</p> <p>- L’auteure pose le cadre.</p>	<p>« Le vieux peintre Wang-Fô et son disciple Ling vagabondaient le long des routes du royaume de Han [...] » (p. 7)</p> <p>- Lexique synonymique : sans doute plus employé et connu du jeune lecteur et confère une dimension plus concrète à la notion de déplacement.</p> <p>« Le royaume des Han : c’était le nom qu’en ce temps là on donnait à la Grande Chine » (p.7)</p> <p>- Ajout d’une extension : apport d’une précision supplémentaire (car l’élève ne se représente peut-être pas mentalement le royaume des Han et ne saurait le situer sans cette précision géographique).</p>
<p>« Ils avançaient lentement, car Wang-Fô s’arrêtait la nuit pour contempler les astres, le jour pour regarder les libellules. » (p.11)</p> <p>- Présentation du personnage de Wang-Fô : structure en parallélisme (suggère la contemplation).</p>	<p>« Personne ne peignait mieux que Wang-Fô les lacs avec des vols de libellules, et les grandes houles du Pacifique » (p.7)</p> <p>- Même champ lexical mais la thématique picturale est introduite d’emblée accompagnée d’une démarche plus explicative. La mention des astres est passée sous silence, remplacée par celle des houles.</p>

<p>« Ils étaient peu chargés, car Wang-Fô aimait l'image des choses, et non les choses elles-mêmes, et nul objet au monde ne lui semblait digne d'être acquis » (p. 11)</p> <p>- La question de l'image et du rapport signifiant/signifié est posée (cf. Saussure) : l'idée précède la chose.</p>	<p>« [...] On disait que ces images saintes exauçaient d'emblée les prières » (p.10)</p> <p>- Le terme central « image » est conservé auquel on ajoute l'épithète « saintes » pour évoquer l'idée d'abstraction et d'idéal, de « supérieur » au réel, dans le sens « d'au-delà ». Notons que Yourcenar simplifie la structure mais n'en décomplexifie pas le sens.</p> <p>« quant il peignait un cheval il fallait toujours qu'il le montrât attaché à un piquet ou tenu par une bride, sans quoi le cheval s'échappait au grand galop du tableau pour ne plus revenir. Les voleurs n'osaient pas entrer chez les gens pour qui Wang-Fô avait peint un chien de garde. »</p> <p>- Ajout d'exemples : explicitation reprenant l'idée générale citée plus haut.</p>
<p>« sauf des pinceaux, des pots de laque et d'encre de Chine, des rouleaux de soie et de papier de riz. Ils étaient pauvres, car Wang-Fô troquait ses peintures contre une ration de bouillie de millet et dédaignait les pièces d'argent. » (p. 11)</p> <p>- Présentation de la situation de Wang-Fô et de Ling (pronom personnel « ils »), établissement du profil du personnage, son environnement.</p>	<p>« Wang-Fô aurait dû être riche, mais il aimait mieux donner que vendre. Il distribuait ses peintures à ceux qui les appréciaient vraiment, ou bien les troquaient contre un bol de nourriture. » (p. 10)</p> <p>- Les termes employés sont plus génériques : on utilise l'hyperonyme (ex « un bol de nourriture » au lieu de « une ration de bouillie de millet »), par ailleurs, la première version convoquent le pluriel « ils » tandis que la seconde se concentre sur Wang-Fô (volonté de ne pas perdre son jeune lecteur ? Se focaliser d'emblée sur un seul héros ?)</p> <p>« Il ne chérissait que ses pinceaux, ses rouleaux de soie ou de papier de riz, et ses petits bâtons d'encre de diverses couleurs qu'il frottait contre une pierre pour en mélanger la poudre avec un peu d'eau. »</p> <p>- Découpage du texte pour laisser plus de place à l'explicitation.</p>

<p>« Son disciple Ling, pliant sous le poids d'un sac plein d'esquisses, courbait respectueusement le dos comme s'il portait la voûte céleste, car ce sac, aux yeux de Ling, était rempli de montagnes sous la neige, de fleuves au printemps, et du visage de la lune d'été. » (p. 11)</p> <p>- Introduit le personnage de Ling : souligne l'admiration et le dévouement qu'il a en l'égard de son maître et le respect pour son art. Succession de métaphores.</p>	<p>« Ling, en échange de ses leçons, lui donnait tous les soins qu'un disciple doit à son maître. » (p. 11)</p> <p>- La succession de métaphores est supprimée, remplacée par la formule synthétique « lui donnait tous les soins qu'un disciple doit à son maître ».</p>
<p>« Ling n'était pas né pour courir les routes au côté d'un vieil homme qui s'emparait de l'aurore et captait le crépuscule. Son père était changeur d'or ; sa mère était l'unique enfant d'un marchand de jade [...] il craignait les insectes, le tonnerre et le visage des morts. [...] L'épouse de Ling était frêle comme un roseau, enfantine comme du lait, douce comme la salive, salée comme les larmes. Après les noces, les parents de Ling poussèrent la discrétion jusqu'à mourir [...] Il fréquentait les maisons de thé pour obéir à la mode et favorisait modérément les acrobates et les danseuses. [...] Un matin, on la trouva pendue aux branches du prunier rose... » (pp. 11 à 14)</p> <p>« Ling mendiait de la nourriture, veillait sur le sommeil du maître... » (p. 15)</p> <p>- Focalisation sur le personnage secondaire du disciple Ling (analepse : retour en arrière, dans le passé et l'histoire de Ling). Une certaine forme de sensualité avec le portrait dépeint de l'épouse de Ling ainsi que le champ lexical de la mort viennent donner quelques indices quant aux événements funestes à venir.</p> <p>- De nombreuses pages s'ensuivent pour tisser la relation complice et hiérarchique entre Ling et Wang-Fô.</p>	<p>« Il mendiait du riz quand Wang et lui étaient à court de piécettes d'argent ; et, quand les gens étaient trop avares pour donner, il volait. Il massait le soir les pieds fatigués du vieux, et, le matin, il se levait de très bonne heure pour aller voir aux alentours s'il n'y avait pas un paysage que le maître aimerait peindre. » (p. 11)</p> <p>- L'écrivaine passe toute l'analepse sur la vie de Ling et la rencontre avec Wang-Fô (relation maître-apprenant) sous silence.</p> <p>- Les références explicites à la sensualité et au suicide sont supprimées.</p> <p>- Seuls certains exemples de la démonstration du dévouement de Ling pour son maître sont conservés : nettement plus synthétique que la version précédente.</p>
<p>« Un jour, au soleil couchant, ils atteignirent les faubourgs de la ville impériale, et Ling chercha pour Wang-Fô une auberge où passer la nuit. Le vieux s'enveloppa dans des loques, et Ling se coucha contre lui pour le réchauffer, car le printemps venait à peine de naître, et le sol de terre battue était encore gelé. » (p.16)</p> <p>- Ré ancrage dans la temporalité chronologique du récit.</p>	<p>« Un soir, au soleil couchant, ils atteignirent les faubourgs de la capitale, et Ling chercha pour Wang-Fô une auberge où passer la nuit. Le vieux s'enveloppa dans des loques, et Ling se coucha contre lui pour le réchauffer, car le printemps commençait à peine, et le sol de terre battue était encore gelé. » (p. 11)</p> <p>- Reprise quasiment à l'identique avec un effet de modernisation du lexique « capitale » ainsi qu'atténuation de la métaphore « venait de naître » est changé en « commençait à peine ». « Un jour » est changé en « un soir » avec une</p>

	volonté manifeste de ne pas perturber le lecteur avec l'antithèse qui suit (« au soleil couchant »).
	« Ling souffrait de la saleté de l'auberge, mais le vieux s'enchantait des ombres tremblotantes [...] et des étranges dessins que faisaient au plafond les traces de la suie. » (p. 12-13) - Donne ici une précision sur le caractère de Ling, faisant écho de manière succincte à l'analepse supprimée de la première version (cf. mention de la richesse que Ling a connu dans son enfance, expliquant son inaccoutumance à la saleté, à l'opposé de Wang-Fô).
« A l'aube, des pas lourds retentirent dans les corridors de l'auberge ; on entendit les chuchotements effrayés de l'hôte, et des commandements criés en langue barbare. » (p. 16) - Élément perturbateur. « Ling frémit, se souvenant qu'il avait volé la veille un gâteau de riz pour le repas du maître. Ne doutant pas qu'on ne vînt l'arrêter, il se demanda qui aiderait demain Wang-Fô à passer le gué du prochain fleuve. » (<i>ibid.</i>)	« A l'aube, des pas lourds retentirent dans les corridors, et des commandements criés en langue barbare ». (p. 13) - Reprise à l'identique avec le retrait du complément du nom « de l'auberge » et de la proposition incise « on entendit les chuchotements effrayés de l'hôte ». Forme plus synthétique (le lexique reste néanmoins inchangé). « Ling frémit, se rappelant qu'il avait volé la veille un gâteau pour le repas du maître. Ne doutant pas qu'on ne vînt l'arrêter, il se demanda qui aiderait demain Wang-Fô à passer le gué du prochain fleuve. » (p.16) - Ici, l'expansion du nom « de riz » est supprimée : nécessiterait des connaissances, inférences culturelles que l'élève n'a peut-être pas (rendant alors plus floue la compréhension/lecture), l'auteure remplace donc par l'hyperonyme « gâteau ».
« Les soldats entrèrent avec des lanternes. La flamme filtrant à travers le papier bariolé jetait des lueurs rouges ou bleues sur leurs casques de cuir. » (p. 16)	« Les soldats entrèrent avec des lanternes. La flamme filtrant à travers le papier bariolé mettait sur leurs visages des reflets rouges, jaunes et bleus. » (p.16) - La tournure métaphorique et métonymique de la précédente version est ici rendue plus concrète. La tournure de phrase est inversée pour laisser les couleurs en sa fin, renforçant l'écho à la peinture (palette de couleurs).
La suite laisse place à l'arrivée dans le palais impérial, sa description ainsi que le dialogue entre Wang-Fô et l'empereur	Le texte est semblable mais dans un style plus direct : de nombreux passages et références symboliques sont supprimés (tels que « Ministre des Plaisirs Parfaits », « Conseiller des Justes Tourments », « le venin d'autrui ne peut se glisser en nous que par nos neuf ouvertures » etc. (cf. pp 18-19 première version)).

Eléments comparés des deux versions de *Comment Wang-Fô fut sauvé* :

Le remaniement établi par l'écrivaine de sa nouvelle *Comment Wang-fô fut sauvé* atteste de sa volonté de changer de « public-cible ». Sa nouvelle ne s'adresse non plus seulement aux lecteurs « adultes » ou « expérimentés », mais désormais aux jeunes lecteurs et écoliers. Dresser un tableau comparatif de certains passages des versions de la nouvelle nous a permis de mettre en évidence certains points distinctifs qui éclairent notre vision de la manière dont l'écrivaine se représente son jeune lecteur et son potentiel en termes de compétences textuelles, encyclopédiques mais aussi linguistiques³⁷.

Le tableau a fait émerger des distinctions que nous résumerons dans les points suivants :

- La version adaptée aux jeunes lecteurs comporte l'ajout d'illustrations et une réduction de près de la moitié du texte initial. Des paragraphes complets sont repris (avec quelques modifications de lexique (« vagabondaient » pour « erraient ») et/ou de tournures de phrases. D'autres passages sont entièrement éliminés. L'auteure supprime notamment l'analepse (« anachronie narrative »³⁸) relative à la jeunesse et l'épouse de Ling, ainsi que sa première rencontre avec le vieux peintre.
- L'auteure rend plus sensible la présence du conteur, ce « narrateur anonyme »³⁹, dans le récit adapté ; c'est l'effet produit par l'ajout de tournures explicatives et les nombreux exemples. Certains blancs de la première version sont donc comblés dans la seconde. Le narrateur est ainsi quelque peu moins distant et impersonnel qu'il pouvait l'être dans la version antérieure. Cet ajout de nombreuses tournures explicatives et reformulations vont de pair avec l'idée que Marguerite Yourcenar semble porter attention à l'écart éventuel entre les références culturelles de jeunes lecteurs et celles d'adultes : « C'était le nom qu'en ce temps là on donnait à la Grande Chine. », « personne ne peignait mieux que Wang-Fô. » (p.7)
- L'histoire se concentre davantage sur le personnage principal du vieux peintre, là où la version pour « adulte » consacrait de larges pages au couple Ling / Wang-Fô. On a ici, dès le début, une volonté manifeste de resserrer le récit sur la question du pouvoir magique du peintre et le salut permis par l'art. Les différentes actions sont conservées au profit d'une

³⁷ Umberto Eco, *Lector in fabula*, 1979, éd. Grasset & Fasquelle pour la traduction française (1985).

³⁸ S. L. Beckett citant Jean-Louis Dumortier, « Outils pédagogiques pour l'analyse d'une nouvelle de Marguerite Yourcenar (II) », *Enjeux*, n° 3, 1983, p. 78-85.

³⁹ S. L. Beckett, *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, p. 178.

réduction de la narration et des tournures plus directes et quelque peu moins symboliques sont employées.

- D'autres part, la réécriture démontre que l'auteure semble vouloir préserver la sensibilité et/ou candeur de l'enfant, le considérant sans doute moins apte qu'un adulte à lire avec une certaine distance affective, la suppression des passages liés au suicide de la femme de Ling ou encore à la sensualité en sont la preuve : « Il fréquentait les maisons de thé pour obéir à la mode et ne favorisait que modérément les acrobates et les danseuses. », « un matin, on la trouva pendue aux branches du poirier rose : les bouts de l'écharpe qui l'étranglait flottaient. » (version de 1963, p. 14)

La ressemblance entre les deux versions reste toutefois frappante :

- Il est notable que les deux versions de *Comment Wang-Fô fut sauvé* sont très semblables, tant par la structure globale du récit, que par le vocabulaire et tournures syntaxiques employés. Le lexique est en effet rarement simplifié et, bien que l'auteure semble faciliter la concordance des temps (en supprimant ses retours en arrière notamment), elle n'en supprime pas moins le subjonctif imparfait : « qu'il le montrât » (p.10) ainsi que l'alternance centrale entre récit et discours (et la tirade de l'empereur dévoilant ses réminiscences : avec un retour dans le passé donc).
- Si l'écrivaine supprime l'évocation du suicide de la femme de Ling, elle conserve néanmoins toutes les références à la mort (celle de Ling puis celle de Wang-Fô), qui sont les fondements de son texte, où la mort est envisagée dans sa dimension poétique et transcendante. La nouvelle laisse donc place au même questionnement entre mort physique et mort psychique ainsi que persistance de l'art. Notons que la fin du récit est donc rigoureusement identique à la précédente version : à cet endroit stratégique de sa nouvelle, où se déploie le fantastique, Yourcenar ne préfère donc opérer aucun changement, à une exception près : « le rouleau achevé par Wang-Fô restait posé sur la table basse » devient « le rouleau déployé et achevé par Wang-Fô était posé contre une tenture ». L'idée de « déploiement » et de « tenture » viennent ici renforcer l'image d'une peinture qui occuperait tout l'espace, ajoutant une impression de verticalité.

La comparaison des deux versions de la nouvelle atteste que Marguerite Yourcenar ne semble pas considérer son jeune lecteur comme un lecteur moins performant ou moins

capable de réceptionner le sens d'un texte, y compris l'implicite. Tout au contraire, elle leur laisse de nombreux obstacles et une certaine profusion et richesse lexicale, nécessitant un effort de recherche mais aussi d'interprétation.

3. Comment Wang-Fô fut sauvé : entre nouvelle et conte de sagesse orientale

a) Une « double réécriture »

Comment Wang-Fô fut sauvé est une réécriture, très similaire nous l'avons vu, à son ancienne version écrite quarante ans plus tôt ; mais la nouvelle est elle-même une réécriture d'un apologue taoïste de la vieille Chine. Ainsi, Marguerite Yourcenar opère une « double réécriture » selon les termes de S. L. Beckett⁴⁰, comme l'a fait Michel Tournier, avec son *Vendredi ou les limbes du Pacifique* proposant une variante du mythe de Robinson Crusoé, initialement écrit par Daniel Defoe.

Un apologue est un court récit narratif, souvent fictif, dont se dégage une vérité morale. Dans le texte de Yourcenar cependant, la morale n'est plus forcément à chercher ; mais une large place est laissée au merveilleux et au déploiement de l'imaginaire qui entre en résonance certaine avec les problématiques plus terre à terre liées aux affaires du monde. Aussi, si l'imaginaire de l'artiste semble l'emporter sur le pragmatisme de l'empereur ; l'auteure se garde toutefois de dresser une quelconque morale, laissant libre cours à l'interprétation de son jeune lecteur.

Aussi le récit de l'écrivaine semble-t-il s'inscrire au croisement de deux genres littéraires, entre nouvelle et conte ; et cela résulte en partie de cette volonté de réinterpréter en modernisant et occidentalisant une vieille légende de l'Orient. Notons que la nouvelle et le conte sont tous deux des genres brefs. Dans son chapitre consacré à la réécriture de Marguerite Yourcenar dans *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, S. L. Beckett remarque qu'entre la parution du recueil *Nouvelles Orientales* en 1938 et sa réimpression en 1978 ou la version définitive de 1982, la façon de comprendre le genre du récit court chez Yourcenar a évolué. Il semble en effet que les propos contenus dans le paratexte de certains

⁴⁰ S.L. Beckett, *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, p. 170.

de ses ouvrages en témoignent : « le titre *Contes et nouvelles* eût peut-être convenu davantage à la matière variée dont elles se composent. »⁴¹

b) Merveilleux ou fantastique ?

Le conte se distingue de la nouvelle par le rapport qu'il entretient à l'imaginaire ou à la distraction, là où la nouvelle se définirait plutôt comme une œuvre littéraire proche du roman (s'en éloignant de par sa brièveté) et caractérisée par une intensité de l'action, l'aspect parfois insolite des événements contés et un petit nombre de personnages. Le conte se définit étymologiquement comme « le récit de choses vraies »⁴² mais au XIIe siècle, l'acception renvoie à un « récit d'aventures imaginaires destiné à distraire, à instruire en amusant. »⁴³ Nous retrouvons quelques peu la dimension morale propre à l'apologue.

L'adjectif « merveilleux » quant à lui, n'est pas spécifique au conte – certains contes peuvent d'ailleurs être vraisemblables –, « merveilleux » renvoie dans un premier temps à ce qui cause l'admiration. En ce sens, les peintures de Wang-Fô sont merveilleuses : elles sont remarquables et prennent vie « quand il peignait un cheval, il fallait toujours qu'il le montrât attaché à un piquet ou tenu par une bride, sans quoi le cheval s'échappait au grand galop » (p.10). Par extension, « merveilleux » s'emploie comme catégorie de genre littéraire et renvoie à « ce qui cause un vif étonnement par son caractère extraordinaire »⁴⁴ et/ou à ce qui, dans un récit, « s'éloigne de l'ordre naturel et du cours ordinaire des choses »⁴⁵. Dans l'article « Les enfants face aux contes merveilleux : un imaginaire de l'autre ? » publié dans la revue « Le Télémaque » en 2007, Renaud Hétier s'interroge : « y a-t-il un imaginaire qui ne soit pas enfantin ? » et par extension : « l'imaginaire enfantin est-il celui qu'on a de l'enfance ? », l'auteur y rappelle les idées de Rousseau formulées dans son roman *Emile ou De l'éducation* (1762) qui écrivait alors qu'on ne pouvait connaître l'enfance et que les plus sages « cherchent toujours l'homme dans l'enfant ». Dans cet article, Renaud Hétier dresse les contours et enjeux du conte merveilleux en ces termes :

Peut-on exister sans se représenter [...] une issue à ce qu'on vit ? D'une part, non seulement le merveilleux donne à imaginer mais le récit configure l'imaginaire en l'offrant au travail de vectorisation par le temps ; d'autre part, les contes sont peuplés de protagonistes offerts à l'identification qui déploient toutes leurs ressources pour aider à sortir de l'enfance et à devenir autonomes.

⁴¹ S. L. Beckett, *De grands romanciers écrivent pour les enfants* : propos de Marguerite Yourcenar dans le post-scriptum à l'édition de 1978 des Nouvelles Orientales.

⁴² Définition de « conte » issue du CNRTL.

⁴³ Définition de « conte » issue du TLFI.

⁴⁴ Définition de « merveilleux » issue du TLFI.

⁴⁵ Définition issue du CNRTL.

L'utilité du merveilleux résiderait ainsi dans sa capacité à réfléchir sur la quête d'une issue, une échappée aux contingences – parfois non satisfaisantes – du réel. En outre, le conte convoque des figures – protagonistes divers – dans lesquelles le lecteur se reconnaît ou au contraire se distancie par un jeu d'identification. Le conte permettrait ainsi au jeune lecteur, de s'autonomiser, en trouvant des réponses aux questionnements existentiels qui le parcourent. Hétier étaye sa réflexion en repartant des origines du genre, dans « le corps de l'enfant, le corps de la peur »⁴⁶ :

C'est d'abord par et dans le corps que le monde (dont font partie les autres) est rencontré, et que les peurs les plus profondes ne sont jamais atteintes si elles ne sont pas visées dans le corps même où elles s'enracinent. L'anthropologie structurale de Gilbert Durand doit alors nous permettre de comprendre l'enracinement de la peur dans le corps, avec une profondeur que l'enfant / *infans* doit à la fois à sa fragilité physique et à son impuissance première à "dire" ce qu'il éprouve.

L'auteur nous dit que la naissance du conte est intimement lié à la notion de peur – déployée dans l'imaginaire de l'enfant dès sa naissance et résultant de sa condition d'être dépendant et découvrant toute chose (ce qui est nécessairement vertigineux) – la nécessité de s'évader par l'imaginaire, invitation proposée par le conte, permet donc de se confronter à ses angoisses enfantines, voire de les anticiper et les dépasser par extension.

Néanmoins, si l'ouvrage de Yourcenar fait écho à bien des égards à cet aspect du conte merveilleux (la mort en elle-même ainsi que la torture constituent de vraies angoisses et elles sont amorcées explicitement dans la nouvelle) ; il semble toutefois s'inscrire de manière plus précise dans la tradition du fantastique. En effet, lorsque le lecteur comprend l'implicite du texte *Comment Wang-Fô fut sauvé*, il comprend dans le même temps que le réel est sublimé par la peinture mais qu'aucun événement étrange ou extraordinaire ne se produit vraiment. L'adjectif de fantastique conviendrait mieux en somme ; renvoyant à ce qui appartient au surnaturel, produit de l'imagination. L'évasion du peintre et la résurrection de son disciple constituent une invention, pour le peintre lui-même. L'existence de ces faits est donc symbolique. Il est intéressant toutefois de constater que la plupart des quatrièmes de couverture et résumés de la nouvelle, présentent l'ouvrage comme « un conte merveilleux » et non « un conte fantastique ». Ce choix semble donc relatif à la personne établissant le commentaire, mais n'en demeure pas moins assumé. Il met en évidence deux choses importantes : d'abord, la lecture et la compréhension d'un texte dépendent d'une réception

⁴⁶ Renaud Hétier, « Les enfants face aux contes merveilleux : un imaginaire de l'autre ? ». *Le Télémaque. Philosophie, Education, Société*, Presses universitaires de Caen 2007.

subjective. Enfin, si l'adjectif « fantastique » pourrait être approprié à la lecture que ferait l'adulte de l'œuvre, envisageant d'emblée les éléments surnaturels qui se déploient comme des chimères poétiques liées à l'imagination des personnages ; l'adjectif « merveilleux » conviendrait alors mieux à un lecteur enfant, lui accordant ainsi le mystère du doute. Parler de « conte merveilleux » en effet, permet donc de placer le jeune lecteur, d'emblée, dans une certaine posture réceptive (influençant donc ses horizons d'attente). Quelles frontières entre réel et imaginaire ? Le genre hybride permet, finalement, de ne pas trancher. Nouvelle fantastique, conte merveilleux, conte fantastique, apologue moral... ? La nouvelle yourcenarienne dépasse la question du genre.

B. LES TOPOI LITTÉRAIRES DANS *COMMENT WANG-FÔ FUT SAUVÉ*

Comment Wang-Fô fut sauvé est l'histoire d'un vieux peintre chinois, Wang-Fô, connu dans tous les villages pour ses magnifiques peintures dans lesquelles figurent des paysages extraordinaires, plus beaux encore que la réalité. L'empereur du royaume des Han, déçu par le réel après l'avoir imaginé comme dans les peintures de Wang-Fô, exigera qu'on lui coupe les mains et lui enlève les yeux pour être à l'origine de cette tromperie illusoire. Avant sa mort, l'empereur exige de Wang-Fô qu'il achève une de ses peintures ; le vieux peintre s'exécute et pénètre progressivement dans son tableau. Il s'y enfuit au fur et à mesure qu'il le peint, et se libère ainsi de sa sentence terrible.

1. Analyse diégétique de l'œuvre

Il convient d'abord d'interroger le titre de cette nouvelle : *Comment Wang-Fô fut sauvé*. L'adverbe de manière « comment » semble indiquer d'ores et déjà que le récit tentera de résoudre une énigme. On sait d'emblée que Wang-Fô sera sauvé, il s'agit d'une certitude posée *a priori* et le type assertif en est la preuve ; on s'intéresse donc à la manière. Il s'agira en effet pour le lecteur de cheminer au fil du texte, progressant vers la résolution d'un problème qui paraît d'abord insolvable et qui se pose vers la moitié du récit : comment le vieux peintre peut-il échapper à la fatalité du sort qui lui est réservé ? Comment va-t-il parvenir à se libérer ?

a) Un espace-temps en mouvement

Comment Wang-Fô fut sauvé est un récit dans lequel l'espace joue un rôle très important. Dans son article *L'espace narratif dans Comment Wang-Fô fut sauvé*⁴⁷, Françoise Paulet-Dubois s'intéresse à la manière dont l'auteure joue avec l'espace. Elle se propose d'abord de définir la notion d'« espace » pour comprendre quels en sont les mécanismes de fonctionnement au sein de la nouvelle. L'auteur s'intéresse ensuite à la manière dont Yourcenar incorpore cette idée d'espace à son discours et la mêle au temps pour établir enfin une réelle fusion entre espace et art.

L'espace, selon Bobes Naves, nous dit F. Paulet-Dubois, est une des quatre catégories syntaxiques du texte (avec l'action, les personnages et le temps). Dans *Comment Wang-Fô fut sauvé*, le royaume des Han est le premier espace nommé, dans lequel les personnages du vieux peintre et de son disciple Ling déambulent entre montagnes enneigées, rivières et ciel. Viennent ensuite plusieurs espaces caractérisés, que sont l'auberge, le palais impérial... Ces éléments constituent l'espace extérieur comprenant à la fois ce que l'on peut qualifier « d'humain, fermé et habité »⁴⁸ (maison, taverne, palais...) et ce qui appartient au « naturel et ouvert » (le royaume, les provinces, la mer...). Leur point d'intersection est l'œuvre peinte par Wang-Fô, plus tard, dans le récit. De plus, Françoise Paulet-Dubois poursuit son analyse en pointant une circulation des personnages non seulement « horizontalement » - dans les différents lieux cités plus haut - mais aussi « verticalement », dans différentes strates de la société. Ce double déplacement nous dit l'auteure, n'est autre qu'un « approfondissement de l'art qui conduira [Wang-Fô] à la mort ». A cette idée d'espace « extérieur » donc, il faut ajouter un autre environnement spatial qui se dessine en écho au premier : l'espace intérieur, et par là même infini, du vieux peintre. Au fil du texte, à mesure que l'espace extérieur échappe à Wang-Fô, son espace intérieur s'élargit et la toile n'est alors plus que la preuve de ce passage et de cette transition.

En ce sens, l'auteure Paulet-Dubois cite Michel Butor pour caractériser *Comment Wang-Fô fut sauvé* comme une « nouvelle spatiale », « qui s'achèverait quand tous les espaces matériels et sociaux ont été parcourus ». L'art vient alors pour défaire « le mur » : celui-là même qui s'imposerait comme une radicalité spatiale.⁴⁹ Dans leur article « Comment l'art défait-il le mur ? », Dina Germanos Besson et Norbert Hillaire parlent de « mur comme séparation » et « d'art comme réparation », réaffirmant le pouvoir performatif de l'artiste

⁴⁷ Françoise Paulet-Dubois, *L'espace narratif dans Comment Wang-Fô fut sauvé de Marguerite Yourcenar*, 2018.

⁴⁸ Françoise Paulet-Dubois, *L'espace narratif dans Comment Wang-Fô fut sauvé de Marguerite Yourcenar*, 2018, p. 36.

⁴⁹ Dina Germanos Besson, Norbert Hillaire, « Comment l'art défait-il le mur ? », dans *Figure de la psychanalyse*, n°38, 2019.

« qui, d'un geste démiurge, opère la genèse du monde représenté ». Le mur n'est plus « barrière » écrivent les auteurs, mais « lieu de médiation » entre ce qui est représenté et ce qui échappe à la représentation. L'artiste se fait ainsi « *porteur* d'un monde à l'autre. » Le héros yourcenarien en effet, « s'étourdissant » dans l'art, parvient à repousser les limites de la réalité, la transfigurant.⁵⁰

Créer, c'est acter dans un style qui est la marque de la singularité ce qui, de se démarquer du langage de l'ordre du substituable et de la transparence, fait du tableau le havre du désir dans un décor qui n'est plus le monde – mais son reflet. Sa fonction est d'inviter le spectateur à voir à l'intérieur du tableau ce qui lui est étranger.⁵¹

b) Dialogue entre littérature et picturalité, mise en abyme artistique

Comment Wang-Fô fut sauvé met en scène de manière explicite l'acte de peindre ; cette mise en scène est interne à l'autre œuvre qu'est la nouvelle yourcenarienne. C'est par les mots, le langage, que l'auteure donne corps au tableau, de manière progressive, comme pour tisser le fil de ce qui se joue dans le processus de réception. Images littéraires et symboliques se mêlent ainsi aux images picturales dans des effets de mise en abyme et d'échos. Pour comprendre les liens qu'unissent littérature et peinture dans l'œuvre, il nous a paru essentiel de considérer les liens qu'unissent littérature et picturalité dans l'art en général. Ces deux *media*, bien qu'étroitement liés, supposent des différences en termes de support mais aussi de réception du lecteur/spectateur, en fonction de ce que chacun entretient comme rapport au réel, à la réalité et à la fiction ; dénominations qu'il s'agit de ne pas confondre.

Réel, réalité et fiction :

A tout âge et quelque soit son patrimoine culturel ou social, l'homme, en tant qu'être sensible et intelligible, a les capacités de se créer un monde imaginaire. Cette capacité à se projeter, par là même à se créer, se trouve en dehors de la réalité. La réalité est palpable, solide, face à nous, c'est le monde où nous vivons, peuplé d'objets que nous percevons ; le réel quant à lui, est un objet de pensée, non matériel et échappant à notre saisie. En ce sens, ce monde fictif et imaginaire dont nous parlons, s'il est impalpable, n'en est pas moins réel⁵². Le psychanalyste Lacan disait « on bute contre le réel » : cette expression métaphorique marque

⁵⁰ Dina Germanos Besson, Norbert Hillaire, conclusion dans « Comment l'art défait-il le mur ? », dans *Figure de la psychanalyse*, n°38, 2019.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² Idées inspirées des propos tenus par le conférencier et enseignant Jean-Michel Devésa lors d'un cours de travaux dirigés, suivi en 2^e année de lettres modernes à l'université Bordeaux Montaigne (2017).

les liens poreux entre réalité, réel et vécu. Ces considérations nous permettent d'interroger le rapport tantôt antithétique tantôt de fusion qui s'établit entre réalité, réel et fiction dans la littérature et plus spécifiquement dans l'œuvre *Comment Wang-Fô fut sauvé*. Lacan distingue trois registres : symbolique, imaginaire et réel. Il affirmera toutefois que ces trois registres « s'interpénètrent » et ne peuvent fonctionner séparément. Il parle de « lien » ou encore de « nouage. »⁵³ Il reste que l'œuvre d'art en elle-même mêle le réel à l'imaginaire, puisqu'elle puise son support, sa technique dans une réalité bien concrète et palpable (le pinceau, le pigment, la texture et/ou la feuille, le stylo, l'impression) et libère un contenu éveillant les sens et stimulant les projections imaginaires.

Peinture et littérature :

Peinture et littérature sont deux formes d'art étroitement liées et cette amitié remonte à des siècles. La notion même d'« image » peut elle-même être à la fois littéraire et picturale.⁵⁴ Nous nous rappelons que tous les grands courants de pensée esthétiques se sont illustrés de manières complémentaires et quasiment simultanées à la fois sur le plan de la littérature que sur celui de la peinture (classicisme, romantisme, modernisme etc.).

Par ailleurs, « l'écriture est née de la peinture qui est une des premières activités créatrices de l'homme »⁵⁵, signe de sa conscience subjective. Nos ancêtres, *homo sapiens*, doués de capacités à représenter leur monde, peignaient déjà en effet, il y a plus de trente mille ans, sur les parois rocheuses à la lumière d'une torche. Ces grottes - cavernes ornées et obscures - étaient pareilles à des crânes, cages cérébrales⁵⁶, dans lesquelles les idées et formes prenaient vie et contours. Ce rappel à nos origines permet de comprendre comment la peinture, et l'art en général, sont devenus progressivement langages. En outre, « la transformation de la peinture du stade purement symbolique de l'art primitif en passant par l'art figuratif jusqu'à l'art abstrait témoigne de l'évolution de l'imaginaire humain. »⁵⁷ La peinture et l'écriture se construisent donc, concomitamment, comme « éléments essentiels de la pensée. »⁵⁸ Et la présence d'un récepteur nous l'avons dit, est la condition *sine qua non* une œuvre ne pourrait prendre sens.

⁵³ Ces trois registres sont regroupés dans le schéma RSI proposé par Lacan, auquel il a consacré son séminaire 22, durant l'année 1974-1975.

⁵⁴ Propos retenus lors d'un cours de travaux dirigés sur l'image, soutenu par Jean-Michel Devésa, à l'université Bordeaux Montaigne (2017).

⁵⁵ Teresa Kwasna, « L'art dans la didactique littéraire : la métaphore dans la peinture de René Magritte », université pédagogique de Cracovie, Synergies Pologne n°11, 2014, pp. 101-112.

⁵⁶ John Berger, recueil *D'ici là*, « Le pont d'Arc », éd. de l'Olivier, 2006 : évoque ses souvenirs et son émerveillement à la découverte de l'art pariétal.

⁵⁷ Teresa Kwasna, « L'art dans la didactique littéraire : la métaphore dans la peinture de René Magritte », université pédagogique de Cracovie, Synergies Pologne n°11, 2014, pp. 101-112.

⁵⁸ Teresa Kwasna, *ibid.*

Tout comme l'est le récepteur d'une œuvre, le peintre ou l'illustrateur est un interprète, herméneute, invoquant une sensation. Le tableau du peintre est ainsi une autre forme de vérité : création poétique autant que « métaphore transfigurée »⁵⁹. Paul Nougé utilise ce terme pour évoquer la peinture de Magritte, il souligne la volonté du peintre d'associer la métaphore « prise d'une manière inhabituelle » au besoin profond des hommes de transformer le monde et d'échapper à l'ordre établi. La métaphore magrittienne en ce sens souhaite « une métaphore qui dure, une métaphore qui enlève à la pensée ses possibilités de retour. »⁶⁰

La peinture réécrit-elle le réel ?

L'ouvrage de Yourcenar pose cette question en filigrane et c'est d'ailleurs l'élément de discordance qui causera la colère de l'empereur. Or, parmi les liens unissant littérature et peinture, nous notons que la lecture d'un texte suppose un processus de linéarité et de décodage ; il faut d'ailleurs souligner que nous ne recevons, n'acceptons pas un livre de la même manière suivant les périodes de notre vie. Il arrive en effet que nous lisions plusieurs fois le même ouvrage, en le découvrant d'une manière sans cesse nouvelle et changeante. Ceci étant dit, il apparaît que l'image est d'autant plus apte au caractère changeant de la vision et de l'interprétation, puisqu'elle fait appel à une réactivité plus spontanée et instinctive. Le tableau, en tant qu'image fixe, s'envisage dans sa totalité, dans son ensemble et ce dès le premier coup d'œil. Dans la nouvelle, la narratrice en fait une image mouvante, puisque perçue en train de se déployer.

« La peinture pense » nous dit le philosophe George Didi-Huberman en guise d'ouverture de *La peinture incarnée*⁶¹. Mais comment pense-t-elle ? Cette question est « peut-être inabordable pour la pensée » nous dit l'auteur. Dans la suite de son ouvrage, Didi-Huberman questionne la *sapiens* du peintre, qui serait fondée sur un triple axe : celui de l'esthétique, du pathétique et du sens. Finalement c'est le *sentimento* théorisé par De Vinci qui regrouperait ces trois notions essentielles. Le *sentimento* d'une peinture est donc à la fois le sentiment de pathétique de cette dernière, la sensation esthétique qu'elle provoque et sa signifiante. C'est en ce sens que l'œuvre picturale ouvre les portes du possible, dans la mesure où elle est une invitation ouverte à l'émotion.

L'auteur poursuit ; la peinture est un miroir semblable à « une structure de peau »

⁵⁹ Paul Nougé repris par Teresa Kwasna, « L'art dans la didactique littéraire : la métaphore dans la peinture de René Magritte », université pédagogique de Cracovie, Synergies Pologne n°11, 2014, pp. 101-112

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Georges Didi-Huberman, *La peinture incarnée*, Les éditions de minuit, coll. « critique », 1985, p.7.

paraphrasant Léonard de Vinci. Elle est quasiment organique, et cache une nature profonde, secrète. Pour G. Didi-Huberman, la peinture partage en même temps qu'elle travaille ; autrement dit, elle est production et fait production. En cela, elle est active et ouverte au monde et à son spectateur/récepteur. L'image non incarnée quant à elle, télévisuelle par exemple, ne comporte pas la moindre once de vivant. Elle est une reproduction ; ancrée dans une logique représentative et/ou illusoire du monde.

Ainsi, le tableau tout comme l'œuvre littéraire sont bel et bien métaphoriquement intelligents mais aussi indépendants l'un de l'autre. Le tableau révèle - son représenté verse dans la réalité et y est ancré - tout en appartenant à une forme d'ailleurs intemporel. Finalement, les arts dialoguent ; littérature et peinture partagent une aptitude commune à « saisir le monde dans le miroir de l'œuvre en une appropriation spéculaire du réel. »⁶² Le tableau néanmoins, n'a pas les mêmes limites que le texte (l'espace de la page, le mot...). Selon Didi-Huberman ainsi ; le tableau reste sempiternellement inachevé et toujours ouvert vers le possible, vers l'après. Il n'est pas figé. L'image picturale est donc agissante.

Dans les mécanismes de narration de *Comment Wang-Fô fut sauvé*, le réel devient ce que narrateur et personnages expérimentent et éprouvent, ce à quoi ils se confrontent, ce qu'ils perçoivent. La nouvelle de Yourcenar pense une forme de « transivité » entre réalité et fiction à l'intérieur même de la diégèse du récit. Par ailleurs, la narration mêle deux principaux discours et visions du monde qui se répondent en miroir : celui du vieux peintre Wang-Fô et celui de l'empereur. Pour l'un, l'art se fait réalité, pour l'autre, il est mensonge.

Tu m'as menti, Wang-Fô, vieil imposteur, [...] toi dont les peintures m'ont dégoûté de ce que je possède, et donné envie de ce que je ne posséderai pas. [...] Et je te hais aussi, vieux Wang-Fô, parce que tu as su te faire aimer. Tuez ce gueux. (*Comment Wang-Fô fut sauvé*, p. 26)

c) Les illustrations de Georges Lemoine et le statut du narrateur visuel

Après avoir répondu à une commande des éditions Gallimard jeunesse pour les illustrations de *Comment Wang-Fô fut sauvé* en vue de sa réédition en 79, Georges Lemoine, admirateur de l'œuvre de Yourcenar, met en image l'ensemble du recueil des nouvelles republié en 2016, avec vingt-trois dessins originaux. L'illustrateur avait fait part à Yourcenar

⁶² *Ecrire la peinture, peindre la littérature*, journée d'étude Jeunes Chercheurs, Université du Littoral-Côte d'Opale, H.L.L.I, 2013.

de son désir d'illustrer son recueil et l'auteure y répondit favorablement dans une lettre adressée à lui en 1980 :

« Je suis heureuse que vous aimiez Wang-Fô au point de désirer l'illustrer davantage, et je vous souhaite très bonne chance dans ce projet (peut-être, parmi les images possibles, une de celles que j'aurais le plus souhaité est celle de Wang-Fô et de Ling dans la barque en plein large, quittant définitivement le cruel monde des humains). Pour *Nouvelles orientales*, ou pour quelques contes tirés de celles-ci, le principe d'une édition illustrée me paraît désirable. »⁶³

Le narrateur visuel (ou iconographique) :

Si l'auteure supprime certaines métaphores liées à la mort dans son texte, Georges Lemoine les conserve dans ses illustrations, en conservant l'effet poétique et de sérénité qui y est associé. L'« étrange écharpe rouge » au cou de Ling (p. 32), représentée dans l'illustration page de droite, en est un exemple. Cette image renvoie en écho à une scène décrite précédemment dans la version pour adulte et passée sous silence dans la réécriture : scène où la jeune femme de Ling est étranglée dans son écharpe flottante. L'écharpe rouge, devient donc symbole : « du sacrifice au nom de l'art »⁶⁴. De même, si l'auteure supprime dans la version pour enfants la métaphore de la tête de Ling se détachant telle une fleur coupée, G. Lemoine conserve cette image *a priori* violente dans l'illustration (p.27), rendant explicite la métaphore ; en fusionnant la tête et le sang de Ling à ce qui évoquerait un coquelicot. Ainsi, Lemoine nous dit S. L. Beckett, « semble apporter à ses illustrations du texte pour enfants une réminiscence de sa lecture de la version adulte. »⁶⁵

Nous pouvons donc dresser le constat suivant : le point de vue du narrateur iconographique (ou visuel) n'est pas le même que celui du narrateur textuel (ou verbal). En effet, le premier est moins présent mais vient rendre plus explicite la métaphore suggérée par le texte.

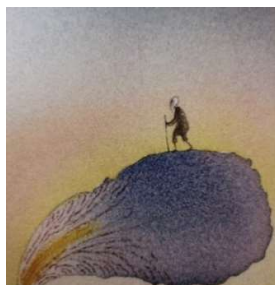


Illustration p. 25

« Le seul empire sur lequel il vaille la peine de régner est celui où tu pénètres, vieux Wang, par le chemin des Mille Courbes » (p. 24).



Illustration p.34

« Les tresses des courtisans submergés ondulaient à la surface [...] et la tête de l'Empereur flottait comme un lotus » (p. 33).

⁶³ Histoire d'un livre : *Nouvelles orientales* de Marguerite Yourcenar - Entretiens et documents - Site Gallimard [consulté le 16 avril 2021].

⁶⁴ S. L. Beckett, *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, p. 183.

⁶⁵ S. L. Beckett, *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, p. 187.

Le point de vue du narrateur visuel est externe : il englobe dans son cadre les personnages. Certains traits ou contours sont parfois volontairement poreux, venant renforcer l'idée d'un imaginaire vacillant où l'emprise au réel est de moins en moins palpable. De la même manière, le narrateur visuel rend ostensible l'interpénétration des deux temporalités (propre à l'univers pictural du vieux peintre et propre à l'environnement « réel », où se déroule l'acte de peindre).



Illustration p. 23

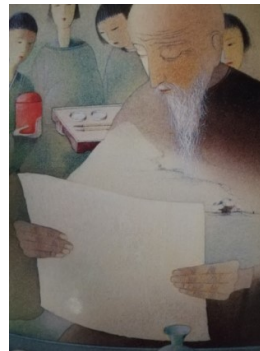


Illustration p. 31

Enfin, Georges Lemoine n'ôte pas la dimension inquiétante dans ses illustrations avec un certain sentiment d'urgence, propre à l'arrivée des soldats dans l'auberge notamment, « comme des bêtes fauves », contrebalancé par le stoïcisme du vieillard.



Illustration p. 17

Les images sont parfois graves, sombres, il y règne une sorte de froideur, comme une rêverie. Aussi, l'illustrateur donne corps à certaines images mentales faites par les élèves, et permet, à certains égards, de rendre plus concret l'univers référentiel de la Chine ancienne.

2. Métaphores et symboles

« Métaphore » vient du latin *metaphora* : « transport » puis « changement ». Le terme renvoie à une figure stylistique par laquelle on désigne une entité conceptuelle au moyen d'un autre terme ; les deux entités pouvant se rapprocher et finalement se fondre pour ne créer plus qu'une entité signifiante. Pour Aristote, la métaphore est « ce dédoublement de la rhétorique et de la poétique. » (Aristote cité par Paul Ricoeur dans *La métaphore vive*, p. 18)

Nous l'avons évoqué ci-avant ; dans *Comment Wang Fo fut sauvé*, l'auteure joue sur l'effacement des frontières en exploitant la thématique de l'évasion par l'imaginaire et la puissance créatrice. Au fil du texte, le lecteur – à l'instar de Wang-Fô – s'éloigne des contraintes pragmatiques du réel pour plonger progressivement dans l'univers fantastique et/ou merveilleux, ouvert par l'art. L'imagination et le génie artistique du vieux peintre, sont ce qui le sauvent ; comme autant d'armes intérieures outrepassant la fatalité et la mort. Marguerite Yourcenar dit, lors d'un entretien radiophonique consacré à Patrick de Rosbo à propos de sa nouvelle : « [c'est] le mythe de l'art, le mythe de l'artiste sauvé par l'exercice de sa profession d'artiste. »⁶⁶

a) Le tableau d'une Chine ancienne

La source originale de *Comment Wang-Fô fut sauvé* est une légende authentique issue d'un apologue traditionnel du taoïsme chinois.

D'un point de vue historique, la Chine est une des plus anciennes civilisations au monde, son histoire remonte à des millénaires et profuse de mythes et traditions relatives à différents courants spirituels et philosophiques. Dès – 206 et jusqu'en 220, c'est le temps hégémonique de la célèbre dynastie des Han qui se caractérise par la construction d'une civilisation foisonnante marquée par un bouillonnement intellectuel et un pouvoir qui se centralise.⁶⁷ C'est dans ce cadre que l'histoire se déroule et le terme *Han* est employé dès les premières lignes de la nouvelle : « le long des routes du royaume des Han. » (p.7). L'empereur est appelé « Fils du Ciel » ou encore « Dragon Céleste » ou « Maître Céleste » (pp.18-19) et s'entoure de fonctionnaires, appliquant les principes de bonté, droiture, bienséance et loyauté

⁶⁶ Patrick de Rosbo, *Entretiens radiophoniques avec Marguerite Yourcenar*, Paris, Mercure de France, 1972, p. 151.

⁶⁷ Définition de *Chine*, « Le taoïsme philosophique », Grand Larousse encyclopédique, Tome troisième, éd. Hollier Larousse, 1961, p. 51

(relatifs aux enseignements de Confucius)⁶⁸ : « ses courtisans, rangés au pied des colonnes, tendaient l'oreille pour recueillir le moindre mot sorti de ses lèvres. » (p.20) Le titre de « Fils du Ciel » donné aux souverains chinois, à l'époque de la dynastie des Han, était une manière de les rattacher au mythe du premier fils originel ; l'empereur était donc responsable à l'égard de cet ancêtre, et considéré comme maître suprême du pays (du *T'ien hia* précisément ; « le monde sous le ciel. »)⁶⁹ En miroir, Wang-Fô serait-il l'empereur « au-delà » du ciel ? Notons que *Wang* signifie roi et *Fô* bouddha.

Cette époque est en effet marquée par l'épanouissement du bouddhisme et du taoïsme. « Le taoïsme était un immense réservoir de traditions populaires » nous disent les auteurs John King Fairbank et Merle Goldman dans *Histoire de la Chine, des origines à nos jours* ;

Il proposait aussi un moyen d'échapper au confucianisme, tirant à chaque fois profit du dégoût que certains lettrés pouvaient ressentir quand ils avaient affaire au ritualisme pointilleux des classiques. Il constituait un refuge à l'égard des affaires du monde.⁷⁰

Le taoïsme procède par une philosophie relativiste et une vision du monde où la passivité de l'homme devient modèle de sagesse. C'est ce que les auteurs rappellent par le terme *wou-wei*, qui signifie « l'agir par le non-agir ».

Cela prenait la forme d'un laisser-faire, où chacun devait suivre sa nature intime — sans essayer de la rationaliser —, et accepter sans combattre l'expérience de l'existence.⁷¹

Cette idée est omniprésente dans la nouvelle yourcenarienne ; le personnage de Wang-Fô se caractérise souvent par sa passivité, mise en relief par l'auteure dans des tournures antithétiques voire oxymoriques. Voici quelques exemples significatifs de cette « non-action » : « [Les soldats] rugissaient... [Wang-Fô] ne pouvait s'empêcher d'admirer la broderie de leurs manteaux » ou encore « Un bourreau le décapita d'un coup de sabre [...] et Wang-Fô, désespéré, admira la belle tache écarlate que le sang de son disciple faisait sur le pavement de pierre. »

Un autre élément symbolique dans la nouvelle, issu du taoïsme philosophique, se retrouve dans la considération qu'il n'y a ni vie ni mort radicales mais une alternance des deux, à l'instar du jour et de la nuit. Il s'agit donc pour le vrai « sage » que les taoïstes nommaient le « saint »⁷², de retrouver l'état d'harmonie avec le cycle naturel des choses sans se préoccuper

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Définition de *Chine*, Grand Larousse encyclopédique, Tome troisième, éd. Hollier Larousse, 1961, p. 51.

⁷⁰ John King Fairbank et Merle Goldman, *Histoire de la Chine, des origines à nos jours*, Talandier, « le taoïsme », p. 82.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Chine*, « Le taoïsme philosophique », Grand Larousse encyclopédique, Tome troisième, éd. Hollier Larousse, 1961.

des affaires du monde. Il s'agit d'un principe universel « d'ordre et d'unité »⁷³ qui devient objet de méditation à part entière. La description du palais et son ordonnancement avec la nature et la musique : « des salles rondes ou carrées dont les formes symbolisaient les saisons [...] Les portes tournaient sur elles-mêmes en émettant des notes de musique et leur agencement était tel qu'on parcourait toute la gamme. » (p.18) sont là encore des traces de ce mythe de la perfection taoïste. Aussi, la description du palais procède de manière quasi géométrique : « rondes », « carrées », « points », « traversant », « colonnes », « murs », à quoi l'on oppose l'extériorité, le peuple, marqués par un caractère mouvant et discontinu : « routes inégales », « le vent qui passe ».

Nous l'avons vu, la nouvelle met en scène deux systèmes de pensée en même temps que deux systèmes de personnages. Elle a donc conservé de sa source originale tout un jeu de personnifications mystiques, qui constitue un obstacle supplémentaire pour le jeune lecteur. Les multiples références à la Chine ancienne – stéréotypées à certains égards – sont à inscrire dans une dimension symbolique.

b) Le cheminement de Wang-Fô : un voyage initiatique

Le parcours des deux personnages de Ling et de Wang-Fô dans l'ouvrage, s'apparente à un voyage initiatique où l'un apprend et l'autre forme (relation maître-disciple) mais aussi, où le personnage principal évolue en changeant d'espace-temps.

Le vieux peintre est caractérisé d'emblée par ses qualités d'humilité et de générosité : « il aimait mieux donner que vendre. » (p.10), « - Dragon Céleste, dit Wang-Fô prosterné, je suis vieux, je suis pauvre, je suis faible. Tu es comme l'été ; je suis comme l'hiver. » (p.20). Au fil du texte, on découvre un personnage préoccupé par le sort qui l'attend, le mouvement qui se crée autour de lui constitue l'Inconnu qu'il s'agit d'appréhender : « A toutes les questions de Wang les soldats répondaient par une grimace sauvage » (p.18), « Que t'ai-je fait ? » (p.20). Après l'interrogation, suit l'épreuve de la mort, lorsque l'empereur déploie sa tirade et cède le destin du personnage ainsi que celui de son disciple. La dimension philosophique de l'ouvrage réside dans cette mise en scène de l'épreuve, accompagnée d'une quête de soi (de l'empereur et de Wang-Fô). L'art vient, *in fine*, pour poétiser le monde.

Le récit est donc celui d'un vieil homme en chemin vers cette mort certaine accompagné d'un accès progressif à la résilience. Notons que ce qui semble être des obstacles sont en fait

⁷³ Définition de *Chine*, « Le taoïsme philosophique » issue du dictionnaire Grand Larousse encyclopédique, Tome troisième, éd. Hollier Larousse, 1961, p. 51.

de nouvelles sources de sublimation pour le personnage (la couleur flamboyante du sang, la voix douce de l'empereur...).

Aussi, le récit s'achève sur une mise en scène de l'acte de création (c'est ici que se joue la mise en abyme évoquée plus haut). On donne à voir l'imaginaire de l'artiste en même temps que sa peinture se déploie. La fin de l'histoire est celle d'une disparition des deux protagonistes : cette disparition s'accompagne d'une abolition des frontières entre réel et imaginaire. Il y a survivance de l'art, au-delà de l'altérité.

C. PISTES D'EXPLOITATION DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

1. Retour d'expérience du stage mené en classe de CM1-CM2

Dans le cadre de notre seconde année de master, nous avons effectué un stage en alternance durant sept semaines, du mois d'octobre 2020 à janvier 2021, accueillies et encadrées par la MAT⁷⁴ Virginie Santillana. Ce stage s'est déroulé à l'école primaire Arnaud Lafon de Mérignac dans une classe de CM1-CM2 composée de vingt-sept élèves (onze CM1 et seize CM2) dont la moyenne d'âge est dix ans. Tout au long de cette période, nous avons pu osciller entre diverses phases d'observation, d'échanges, ainsi que de gestion de classe, de conception et prise en charge de séances dans toutes les disciplines. Le climat de classe fut positif et les élèves nous ont intégrées à leur quotidien scolaire de manière immédiate et bienveillante.

Parmi les cours menés et/ou observés relatifs au champ de l'enseignement du français (lecture, écriture, oral, étude de la langue), nous nous concentrerons pour la suite de cette étude sur les éléments d'enseignement qui ont composé les séquences de lecture et de compréhension de textes (largement inspirées de la méthode *Lector & Lectrix* de Sylvie Cèbe et Roland Goigoux⁷⁵), puis sur notre projet mené de mise en scène théâtrale qui a contribué – en grande part – à renforcer la compréhension littéraire. Nous nous focaliserons donc sur les deux axes d'apprentissage suivants qui ont été au cœur de nos séquences : la construction d'images mentales à partir de la lecture et réflexion sur le texte littéraire, puis la conception et réalisation d'une mise en scène théâtrale en vue d'incarner les personnages (vivre l'histoire du

⁷⁴ Maître d'accueil temporaire.

⁷⁵ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, cycle 3, segpa, Ed. Retz, 2018 : ressource utilisée pour la conception des séances relatives à la lecture/compréhension de texte durant le stage en C3.

texte, et entrer ainsi dans une démarche de compréhension sensible qui passe par l'expérience).

a) **Lire et comprendre : l'intérêt de la construction d'images mentales**

Ci-dessous, nous présenterons les tableaux synoptiques illustrant notre démarche didactique lors de deux séances de lecture/compréhension du texte *L'homme à l'oreille coupée* de Jean-Claude Mourlevat, qui a occupé une large part des séances consacrées à la littérature pour les élèves de cette classe. Nous avons dû enclencher un travail sur ce texte en particulier, afin de nous conformer à la progression établie par notre MAT et contrainte par un temps imparti trop court. Pour cette raison, un travail sur *Comment Wang-Fô fut sauvé* n'a pas été possible mais les exemples de ce que nous avons conçu et mené durant ce stage, viendront illustrer nos propositions relatives à la nouvelle de Yourcenar : les démarches seraient en effet sensiblement les mêmes, mais réadaptées en fonction des obstacles et enjeux propres à chaque texte. (Cf. voir : [ANNEXES](#) Tableaux A. et B. Tableaux synoptiques des séances menées en lecture/compréhension sur *L'homme à l'oreille coupée*).

Constats :

Précisons que le roman bref *L'homme à l'oreille coupée* a été lu en intégralité au fil de l'année ; les séances ont donc été poursuivies après notre départ (la méthode *Lector & Lectrix* en présente un déroulé complet et pertinent).

Nous constatons que la première séance (cf. tableau A.) invite les élèves à apprendre à se construire une représentation mentale d'une scène. Il s'agit de favoriser l'effort de construction d'un « film »⁷⁶ pour mieux comprendre et mémoriser les informations relatives à une histoire. Cette séance et la suivante mettent aussi en évidence qu'il convient de faire reformuler les élèves le plus souvent possible : ils doivent s'exercer à raconter une histoire avec leurs propres mots, à destination d'un autre camarade et/ou d'un camarade n'ayant pas lu le texte. Il y a aussi un travail d'intérêt orienté vers les états mentaux des personnages : imaginer et verbaliser quels types d'émotions ils pourraient éprouver et pourquoi. Cela participe du processus d'identification. Les séances invitent par ailleurs le jeune lecteur à imaginer la suite du récit, anticiper : en ce sens, émettre des hypothèses en prenant en considération ce qui a été lu jusque-là.

⁷⁶ Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, cycle 3, segpa, Ed. Retz, 2018.

Une place singulière est accordée au dessin : ce recours permet non seulement à l'enseignant de considérer le statut de la compréhension de chaque élève (y compris ceux qui ne participeraient pas à l'oral par exemple), mais il permet aussi à l'élève lui-même de poser (dans le sens de « plaquer ») ses images mentales en essayant de leur donner forme. Le dessin permet ainsi de construire une visualisation de l'histoire.

Tout ce processus participe de l'exercice de lecture/compréhension d'un texte littéraire. Par ailleurs la deuxième séance invite le lecteur – lors de l'étape 3 – à se questionner sur le sens des mots et à parler d'un texte (sans redire l'histoire) : il s'agit d'enrichir le lexique littéraire et apprendre à considérer une scène dans son ensemble, en se détachant cette fois-ci du détail.

Bilan de la démarche de lecture/compréhension :

Pour consolider la lecture/compréhension en cycle 3, il s'agit de retenir les points essentiels suivants⁷⁷:

- Construire une représentation mentale d'une scène : dessiner une partie du film construit dans sa tête. Le dessin rend compte de la compréhension.
- Apprendre à reformuler : raconter à d'autres qui ont lu ou non.
- Réduire ou développer : rédiger une partie de texte manquante (remplir les blancs du texte).
- Mettre en scène et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages.

La méthode *Lector & Lectrix* propose également d'opérer un changement de regard sur la démarche traditionnelle de questions/réponses sur un texte : l'enseignant peut par exemple demander aux élèves de fabriquer leur propre QCM à l'issue d'une lecture, et de le soumettre aux camarades.

Enfin, nous remarquons que cette méthode invite les élèves à s'interroger sur leur propre démarche de compréhension de texte. On leur fait prendre conscience de leur propre réflexion : c'est la phase de métacognition. Le but étant de leur faire acquérir des stratégies de lecteur autonome, stratégies qu'ils pourront remobiliser sur le long terme. Aussi, une place centrale est donnée aux débats interprétatifs et échanges en classe entière : cela présente l'intérêt d'aider les lecteurs moins à l'aise à avancer en même temps que le reste de la classe

⁷⁷ Ces points sont retrouvés dans diverses entrées au fil de la progression de la méthode *Lector & Lectrix* pour consolider la compréhension en C3.

dans la compréhension du texte et à remettre en cause, le cas échéant, leurs stratégies de lecture. Les échanges entre pairs sont constructifs et permettent de ne pas isoler certains lecteurs ou les laisser dans une incompréhension qui serait tue. De la même manière, le fait que l'enseignant lise une première fois le texte à voix haute (cf. Tableau A.), et ce, sans que les élèves l'aient sous les yeux, peut favoriser la compréhension et la première appropriation du texte (cela permet en outre d'évincer des problématiques qui seraient liées aux difficultés de déchiffrement, et permet de rendre plus égales les chances de réception des lecteurs. Toutefois, une deuxième voire troisième lecture est évidemment nécessaire par les élèves individuellement (ne serait-ce que pour accroître leur capacité à stocker des mots : construire le « lexique orthographique. »⁷⁸)

On retient donc une démarche progressive qui s'intéresse aux états mentaux des personnages. Pour construire le film, il ne suffit pas de se représenter la scène et les actions des personnages : il faut s'intéresser à ce qui se passe dans leur tête (émotions, sentiments, buts...) Les textes sont à interpréter : tout n'y est pas dit. Or, c'est à l'enseignant de faire interpréter les élèves, en fonction du contexte dans un premier temps. Enfin, il fait clairement expliciter cette démarche aux élèves afin qu'ils se rendent compte d'eux-mêmes de leurs stratégies de lecture pour qu'elles s'automatisent.

b) La pratique du théâtre pour incarner le texte

Augusto Boal, dans son ouvrage *Jeux pour acteurs et non-acteurs*, développe sa thèse considérant que le théâtre est une forme de connaissance essentielle : « [il] doit être bonheur, en nous aidant à comprendre mieux et nous-mêmes et notre temps. »⁷⁹, plus loin l'auteur écrit : « Le langage théâtral est le langage humain par excellence [...] la seule différence est que les acteurs sont conscients d'utiliser ce langage ». L'auteur définit le théâtre comme un lieu où l'humain agit et observe, il devient « spect-acteur ». (p.21)

Le choix du théâtre nous a paru opportun pour travailler à la fois la capacité motrice, expressive et la culture artistique de l'élève tout en lui permettant de découvrir ou approfondir sa lecture et compréhension d'un texte : il s'agit d'entrer dans une démarche d'explicitation de l'implicite par le biais de l'expérience sensori-motrice. Un de nos enjeux principaux a d'abord été d'acclimater progressivement et naturellement les élèves à la pratique théâtrale,

⁷⁸ Roland Goigoux & Sylvie Cèbe, *présentation lectorino & lectorinette : apprendre à comprendre des textes narratifs*, Retz, 2013.

⁷⁹ Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs : Pratique du Théâtre de l'opprimé*, éd. Actualisée, « La découverte », 2002, p. 22.

d'en dédramatiser le jeu tout en faisant prendre conscience qu'il s'agit d'une activité sérieuse où des règles strictes de respect, de calme et de bienveillance doivent être respectées. Si la pratique théâtrale prend de l'importance depuis plusieurs années dans les classes et l'enseignement du français mais aussi de l'éducation morale et civique ; il reste qu' « il ne s'agit pas d'attendre de l'élève une aisance totale ou une quelconque performance »⁸⁰. L'objectif ici est de convoquer la pratique théâtrale pour favoriser la compréhension d'un texte, son appropriation et son interprétation. La notion d'interprétation, davantage que celle de compréhension, implique l'idée d'un engagement.

Un autre de nos enjeux a été d'encourager un travail actif de recherche et de collaboration collectives sur le texte, et sur la manière de le mettre en scène (de le donner à voir), mais aussi d'enclencher une démarche réflexive visant à faire prendre de la distance aux élèves vis-à-vis de leur propre pratique et de poser des écarts entre : leurs intentions, les effets produits, les impressions etc. Il ne s'agit pas d'improviser mais bien de construire, au service du texte.

Nous pouvons synthétiser le déroulé de la séquence qui a été conçue et menée durant notre stage dans le tableau synoptique suivant : (Cf. voir : [ANNEXES](#) Tableau C. Trame de la séquence : découverte de la pratique théâtrale et mise en scène de *L'homme à l'oreille coupée* », puis C.1, C.2, C.3 et C.4 « trames des séances »).

Commentaires de la trame de la séquence et séances théâtrales :

Les trois premières séances ne sont pas encore portées sur le texte littéraire : il s'agit dans un premier temps de faire approprier la pratique théâtrale à l'élève et le mettre en confiance vis-à-vis du groupe classe. Ces séances de mise en route et de découverte sont nécessaires, d'autant plus pour des élèves dont la pratique de cette forme artistique est peu voire pas connue. Dans cette classe, 10% des élèves avaient déjà pratiqué une fois le théâtre dans leur scolarité. Nous avons choisi d'établir un travail se focalisant d'abord sur le corps et l'espace puis sur la voix. La quatrième séance quant à elle, n'est plus dédiée à la découverte et appropriation de la pratique mais vise bel et bien à reprendre le texte littéraire travaillé lors des séances *Lector & Lectrix (L'homme à l'oreille coupée, de J.C Mourlevat)*. Il s'agit donc de la première phase de réflexion sur le texte en vue d'imaginer une représentation scénique finale (l'objectif pour nous était de parvenir à représenter un extrait du premier chapitre du roman). La poursuite du travail de la séquence (non détaillé dans les déroulés mis en annexe), est un prolongement de cette recherche de mise en scène concrétisée par des

⁸⁰ Cours conçu et envoyé par Magali Fourgnaud, *Les pratiques théâtrales à l'école*, INSPE Académie de Bordeaux, 2020.

entraînements/répétitions par groupe (nous étions trois enseignantes lors de ce stage, ce qui a permis un suivi personnalisé pour ces étapes-là, avec deux groupes en charge chacune dans trois salles différentes). Notons que tout au long de cette séquence de conception de sa mise en scène théâtrale, la réflexion collective est de mise, aussi les élèves apprennent-ils, en même temps qu'ils s'approprient ou se réapproprient le texte, à collaborer au service de la création artistique.

Il reste que, les élèves ne devront pas perdre de vue l'objectif final qu'il conviendra de repréciser régulièrement, à savoir : représenter et mettre en voix (ici, lire de manière expressive) le récit du premier chapitre du roman, en groupe. Les élèves savent qu'ils devront donc, *in fine*, représenter cette scène devant le reste de la classe, spectatrice.

Commentaires des fiches-supports conçues pour les séances 4 et 5 :

(Cf. voir : [ANNEXES](#) Document C.4.1 : Support « Ma feuille de route de mise en scène » et C.4.2 : Support « Ma feuille de route individuelle »).

Ces deux fiches-supports ont été conçues pour guider tout en autonomisant (travail d'écriture), le travail mené avec les élèves lors des séances 4 et 5 concernant la réflexion collective et le recensement des idées de mise en scène par groupe. La première feuille (cf. document C.4.1) est distribuée à chaque groupe en format A3. La seconde (cf. C.4.2) est distribuée à chaque élève (en format A4).

Pour cette activité, la phase de recensement de tous les éléments présents dans l'histoire - et à pouvoir être mis en scène - s'est déroulée en classe entière : l'enseignant recueille toutes les idées des élèves et les écrit au fur et à mesure au tableau. Il demande ensuite aux élèves de regrouper ces éléments en fonction des catégories proposées dans la fiche-support « Ma feuille de route de mise en scène » (en l'occurrence : lieux, personnages, actions/mouvements, émotions et bruitages). Cette étape peut se passer relativement rapidement et de manière dynamique ; les élèves ont bien en tête le texte et n'ont donc plus qu'à remobiliser et effectuer un exercice de classement de leurs idées. Tout au fil de cette étape, l'enseignant n'hésite pas à faire reprendre le texte aux élèves et demander une relecture de certains passages ou de trouver le passage qui justifie la proposition de l'élève.

La dernière phase de cette fiche - répartition des différentes « missions »⁸¹ - est une phase qui est gérée en autonomie par chaque groupe d'élèves (composition imposée, groupes de cinq ou six élèves, homogènes dans l'ensemble, hétérogènes en leur sein : garçons-filles-CM1-CM2). Chaque élève dans chaque groupe doit être à même d'opérer un choix pour définir son rôle, résultant d'un consensus rapide. Pour cette étape, nous avons veillé à passer des consignes claires en amont, afin que chaque groupe comprenne l'objectif de la tâche ; notamment que chaque élève devait avoir une ou plusieurs missions (narrateur et/ou acteur et/ou bruiteur), un élève ne pouvait pas n'être que bruiteur, et chacune de ces trois missions devait être pourvue. Il a fallu ici expliciter le sens de chaque « mission », répondant chacune à des enjeux spécifiques.

Enfin, dans un dernier temps de cette séance (durant le stage, nous avons poursuivi ce travail sur la séance ultérieure), il s'agit désormais pour chaque élève au sein de chaque groupe de réfléchir individuellement aux divers éléments qu'il souhaite et/ou pourra mettre en scène en fonction de la mission et/ou du rôle choisis (quels passages théâtraliser, de quelle manière ? etc.) (cf. fiche-support « Ma feuille de route individuelle »). Il est précisé dans les consignes que l'élève – après avoir réfléchi et recensé ses idées seul – doit néanmoins s'harmoniser avec ses autres camarades pour ne pas qu'il y ait redondance ou incohérence dans la mise en scène finale (deux élèves ne peuvent pas être narrateurs et lire le même passage au même moment par exemple, à moins que cela soit assumé...). Il s'agit donc d'étapes - *a priori* de l'entraînement et de la réalisation scénique - qui ont toute leur importance et qui demandent un réel effort de conceptualisation, d'anticipation et de collaboration des élèves. Pour mener à bien ces séances et être efficace dans la gestion du groupe et du temps, l'enseignant doit être extrêmement rigoureux et clair dans la passation de ses consignes.

Ce travail réalisé pendant le stage sur le texte de *L'homme à l'oreille coupée*, pourrait être repris à bien des égards pour une démarche semblable, en vue de mettre en scène la dernière partie du récit de *Comment Wang-Fô fut sauvé* par exemple. Aussi, en détaillerons-nous quelques idées un peu plus loin dans cette étude.

⁸¹ Nous avons volontairement choisi d'employer le terme « mission » pour éviter des confusions chez les élèves entre « missions » à pourvoir (narrateurs, acteurs, bruiteurs) et « rôles » qu'il conviendra ensuite de définir (rôle du vieillard, rôle de l'enfant etc.).

Bilan *a posteriori* du projet de mise en scène théâtrale :

Le choix de cette conception de séquence pédagogique résulte d'un désir de penser la question de l'intérêt de l'approche pluridisciplinaire dans la démarche de lecture et de compréhension de textes. En effet, la littérature est prépondérante dans les apprentissages de tous les cycles scolaires et tient un rôle fondamental dans la construction culturelle mais aussi psychique de l'élève. Le *medium* littéraire est intrinsèquement lié aux autres *media* artistiques : la musique (l'on pense notamment aux projets de sonorisations d'album, largement pratiqués à l'école primaire), la peinture, le dessin ou encore le théâtre. Lier les différents apprentissages permet d'affiner sa perception sensible et émotionnelle d'une œuvre. Par ailleurs, la lecture et l'interprétation approfondies participent de la compréhension du monde. L'élève de cycle 3 doit être capable de dépasser la simple appréhension de l'explicite pour chercher l'inférence et l'implicite d'un texte, son sens caché, sous-jacent, et cet exercice mental est complexe. La lecture fait partie du quotidien des élèves : de nombreux parents lisent des histoires à leurs enfants. Il était donc intéressant de réfléchir à la manière dont l'école peut enrichir cette culture littéraire en faisant appréhender l'histoire d'une manière nouvelle ; par le biais de démarches et activités artistiques variées et/ou méconnues. On sollicite ainsi une lecture/interprétation active du texte, qui engage l'élève.

Pour conclure avec cette partie consacrée à la mise en œuvre durant notre stage, nous synthétiserons les écarts puis réussites rencontrés dans la conception et guidage du projet théâtral de la manière suivante :

➤ Nos écarts (dans le sens d'obstacles) :

→ Une organisation complexe : l'espace, le bruit, le suivi personnalisé de chaque groupe...

Remédiations possibles :

- Pratique en demi-classe avec un service civique.
- Bénéficier de la présence d'un intervenant extérieur, un professionnel du monde du spectacle.
- Créer des ateliers tournants.
- Renforcer l'autonomie des élèves : les laisser s'entraîner seuls dans la cour ou un couloir, selon la configuration spatiale de l'école.

→ Une relative agitation : liée à l'excitation et la découverte de la pratique...

Il a fallut faire entendre certaines règles strictes, répétées tout au long des séances, sans

tomber dans le piège de rendre le cours rigide en imposant trop de contraintes.

Remédiations possibles :

- Taper dans les mains lorsque le volume sonore général devient gênant.
- Faire asseoir tous les élèves à chaque fin de phases (durant les séances de pratique), cela permet de ponctuer la séance par divers temps d'échanges et de retours au calme.

→ Un temps imparti très court : contexte de stage, suivi des programmes, absence d'élèves, débordement par d'autres matières...

Plus de temps aurait permis de réaliser un travail de plus grande ampleur et plus approfondi.

Nous aurions pu, par exemple, consacrer un temps sur la question du champ de vision : l'espace que les élèves souhaitent occuper, l'angle de vue des spectateurs etc.

Difficultés rencontrées lors de la séance filmée :

- Le placement non anticipé par rapport à la caméra de certains élèves.
- Des narrateurs trop éloignés de la prise de son, entraînant une mauvaise diffusion de leur voix.
- Certains élèves tournant le dos à la caméra et aux spectateurs.

Il faudrait un *minima* de neuf à dix séances d'au moins quarante-cinq minutes chacune pour mener ce projet de la manière la plus pertinente. On pourrait cependant aller au delà en poussant le travail de mise en scène avec la conception d'un décor, la création de costumes, la composition d'une petite séquence musicale etc.

➤ **Nos réussites :**

- La réalisation de l'intégralité de la séquence d'enseignement imaginée⁸², avec une adaptation aux contraintes.
- L'observation d'une réelle motivation, curiosité et implication de la part de tous les élèves : tous ont participé au projet avec entrain et ont compris l'objectif final. Ils ont fait montre d'un réel plaisir à découvrir et travailler cette forme artistique, aux premiers abords inconfortable. Nous avons observé, dès les premiers instants de pratique, que le jeu théâtral épanouissait les élèves et favorisait l'expression de tous.

⁸² Toute la séquence a été imaginée et menée par nous, excepté la dernière séance consacrée au bilan et au visionnage de chaque prestation (réalisée après notre départ par notre MAT).

- Le respect scrupuleux des attendus de la tâche finale : « mettre en scène le texte, se répartir et assurer les missions au sein de chaque groupe de narrateur(s), bruiteur(s) et acteur(s), et, pour les narrateurs, lire de manière expressive l'intégralité du texte, sans modification. » La représentation a conduit à des propositions variées et originales.
- Le respect et l'écoute de l'autre au sein de chaque groupe et au sein de la classe : le travail a conduit à une vraie collaboration au sein de chaque groupe, pourtant composé de manière hétérogène. Les narrateurs, acteurs et bruiteurs, ont réussi à s'harmoniser et faire sens collectivement (attentifs les uns aux autres et à ce qui se passait sur scène, pour réagir au bon moment, et s'adapter au texte). Chaque élève a gardé son sérieux et sa concentration. Les spectateurs, lors de la représentation finale, ont fait preuve d'un grand calme (ce qui n'était pas toujours le cas lors des répétitions).
- La cohésion : nous avons conduit les élèves - par le recours à l'expérience sensible et l'expérimentation - à une meilleure connaissance d'eux-mêmes mais aussi du groupe-classe, de leurs camarades et à certains égards de leur enseignante (et réciproquement). Des élèves *a priori* réservés et/ou en difficulté dans d'autres disciplines, se sont révélés très impliqués, sérieux et imaginatifs dans la pratique théâtrale.

La bonne « lisibilité » de chaque mise en scène et cette cohésion au sein de chaque groupe atteste, non seulement que le texte littéraire est compris, mais plus encore, qu'il parvient à être interprété.

2. Obstacles et intérêts pédagogiques dans la nouvelle yourcenarienne

Une entrée intéressante pour l'étude de *Comment Wang-Fô fut sauvé* :

Le programme scolaire du cycle 3⁸³ précise les différents enjeux de formation liés au domaine de la littérature. L'entrée qui nous semble la plus pertinente pour l'étude de cet ouvrage est la suivante : « Imaginer, dire et célébrer le monde » avec la compréhension de l'aptitude du langage à dire le monde, « à exprimer la relation de l'être humain à la nature, à rêver sur l'origine du monde » mais aussi « à s'interroger sur la nature du langage poétique (sans acception stricte du genre) ». Notons toutefois que l'entrée « Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres » nous semble également pertinente (le conte procède à certains égards comme un récit d'apprentissage). Il s'agirait alors de comprendre la part de vérité de la

⁸³ Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020, d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

fiction ainsi que de s'interroger sur la nature et les difficultés des apprentissages humains (dialectique de l'empereur – sa solitude, son cloisonnement – de Wang-Fô et de son disciple). En classe, il s'agira donc de s'attarder sur les éléments de l'histoire suivants :

- La mise en scène de l'apprentissage et de la formation : disciple/maître (bien que moins prégnante que dans la version pour adultes).
- La réflexion sur l'art et la culture en général (création/réception relative aux subjectivités propres).
- La réflexion sur le rapport art/imaginaire/réel (pouvoir expressif de l'art, poésie du monde etc.).

Quels obstacles potentiels ?

Umberto Eco définit le rôle du lecteur dans *Lector in fabula* : « un texte, tel qu'il apparaît dans sa surface (ou manifestation) linguistique, représente une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire. »⁸⁴ Pour U. Eco, le destinataire du texte est le lecteur, autant que l'auteur en est l'émetteur. Il insiste sur la dimension communicationnelle qui doit s'établir entre les deux acteurs. Par ailleurs, il écrit :

Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...]. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner.⁸⁵

Eco évoque le principal obstacle, inhérent au texte littéraire, lié à l'idée de « blancs », d'« interstices à remplir » et donc à l'exercice d'interprétation des inférences nécessaire par le lecteur/acteur/récepteur (le « lecteur modèle »). Il faut donc que nous explicitions dans un premier lieu quelles compétences⁸⁶ sont requises pour que ce lecteur puisse être à même de réceptionner et « actualiser » le texte.

- Des « compétences de décodage » (automatisation de l'identification des mots)
- Des « compétences linguistiques » (lexique et syntaxe)
- Des « compétences textuelles » (genre, énonciation, ponctuation etc.)

⁸⁴ Umberto Eco, *Lector in fabula*, « Le rôle du lecteur », éd. Grasset & Fasquelle pour la traduction française, 1985, p. 44.

⁸⁵ Umberto Eco, *Lector in fabula*, Grasset, 1979, p.66 cité par S. Cèbe et R. Goigoux dans *Lector & Lectrix « lector in didactica »*.

⁸⁶ S. Cèbe S. et R. Goigoux, *Lector & Lectrix Cycle 3*, présentation : « des habiletés simultanément requises pour comprendre » p. 7.

- Des « compétences référentielles » (connaissances encyclopédiques sur l'univers du texte)
- Des « compétences stratégiques » (régulation, contrôle de sa lecture)
- Des comportements (interpréter, dépasser le sens littéral)

Dans *Comment Wang-Fô fut sauvé* ; toutes ces compétences sont sollicitées car les obstacles pour le jeune lecteur, dans le texte de Yourcenar, relèvent de tous les points cités ci-dessus. En voici quelques exemples :

- **Les références culturelles et encyclopédiques** (relatives à la peinture et à la Chine ancienne) :
 - Des noms propres : « Wang-Fô », « Ling », « Fils du ciel », « Dragon céleste », « rizières »
 - Des lieux : « royaume des Han », « Cinq Fleuves », « palais impérial »
 - Des objets et supports : « bol », « rouleaux de soie », « papier de riz », « bâtons d'encres », « poudre », « esquisse », « broyait les couleurs », « sabre »
- **Le lexique** :
 - Des noms communs : « houle », « disciple », « loques », portefaix », « bride », « supplice », « brasier », « postérité », « dépressions », « pan », « pavement », « sillage »
 - Des verbes et/ou participes passés adjectivés : « se mirent », « filtrant », « ligotées », « désolé », « oblitérée »
 - Des adverbes : « insensiblement », « singulièrement »
- **Les procédés stylistiques** :
 - Métaphores : « mer de jade », « flocons d'écume », « buée d'or »
 - Comparaisons : « tes jardins pleins de femmes semblables à des fleurs », « Les tresses [...] comme des serpents », « flottait comme un lotus »
 - Personnifications : « un jardin s'épanouissait », « ombres tremblotantes », « une maigre lampe », « le frêle canot grossi »
 - Images symboliques : « seul l'empereur gardera au cœur un peu d'amertume marine », « chemin des Mille Courbes et des Dix Mille Couleurs », « images saintes », « je me représentais le monde », « je ne me doutais pas qu'il y avait assez d'eau [...] pour noyer un empereur »
- **La concordance des temps** :
 - Alternance récit/dialogue (passé, présent)

- ▬ Tournures : « Il fallait [...] qu'il le montrât », « Ne doutant pas qu'on ne vînt l'arrêter », « [Ils] ne se souviendront même pas que leur manche ait jamais été mouillée »

3. Proposition d'activités et mise en réseau

Pistes d'activités :

Le programme du cycle 3 donne des exemples variés d'activités et outils pour l'élève tels que : la préparation d'un cahier de lecture, d'affichages, des activités de repérage (des informations explicites), de reformulation mais aussi de débats interprétatifs et présentations orales. Les activités d'écriture en lien avec la lecture doivent être largement sollicitées elles-mêmes et peuvent constituer des exercices d'écrits courts préparatoires ou d'invention (pour développer les pensées d'un personnage, réécrire un passage d'un autre point de vue...) ou encore des écrits longs inscrits dans des projets plus conséquents tels que l'écriture d'une suite ou un travail de réécriture par exemple. Enfin, le programme met en exergue qu'il convient de varier les dispositifs aussi souvent que possible (groupes, ateliers, individuel, binômes, oral, écrit...) pour faire acquérir des compétences de travail plurielles, susceptibles d'être remobilisées tout au long de la vie professionnelle de l'élève.

En nous inspirant de ces recommandations et nos expériences de stage, nous pourrions proposer un travail sur *Comment Wang-Fô fut sauvé* qui combinerait une séquence propre à la découverte et lecture/compréhension du texte, avec une séquence en arts-plastiques de découverte de la calligraphie et de peinture (avec création par groupes de larges panneaux illustrant des scènes de la nouvelle), ainsi qu'une séquence de pratique théâtrale accompagnée d'une réflexion scénique où les élèves remobiliseraient leur compréhension du texte et le décor créé collectivement en arts-plastiques.

a) Lire, écrire, interpréter

Une lecture progressive pour un texte complexe :

Tout d'abord, il paraît essentiel de construire une lecture de la nouvelle en plusieurs étapes (une séance étant consacrée à chaque passage du livre). On pourrait suivre un même protocole de lecture selon le déroulé suivant : première lecture par les élèves de chaque

passage en autonomie à la maison (si l'on considère que les élèves ont tous un livre en leur possession), reprise en classe avec lecture de l'enseignant à haute voix, puis relecture silencieuse des élèves autant de fois que nécessaire. A chaque phase de lecture en classe, s'ajoutent nécessairement diverses activités consistant à affiner la compréhension (de l'image et du texte), par le biais du dessin, de l'écriture, d'échanges oraux et débats interprétatifs en classe, et entre pairs. Notons toutefois qu'une première séance peut être dédiée exclusivement à la découverte de la première et quatrième de couverture, du titre et de l'auteur ainsi qu'à l'émergence d'hypothèses. L'ouvrage ne serait donc distribué à chaque élève qu'à la fin de cette première séance.

Lire à plusieurs reprises et selon divers dispositifs un même passage avec un léger espacement dans le temps, permet d'élargir la compréhension, car nous ne réceptionnons pas un texte de la même manière en fonction du moment et/ou en fonction du fait que nous le lisons ou que nous l'entendons. Notons par ailleurs que si l'enseignant permet à l'élève de commencer la lecture en autonomie chez lui (avant sa reprise nécessaire en classe), il autorise aussi indubitablement que ce dernier puisse avancer à son rythme (l'enseignant ne pourra évidemment pas empêcher un élève de lire plus que demandé par exemple), bien au contraire, cette démarche est à valoriser ; il s'agit de respecter les stratégies de lecture propre à chacun. L'important est, qu'*in fine*, la compréhension fine soit acquise par tous, et que les échanges en classe permettent l'avancement de la réflexion collective. Il s'agit néanmoins de ne pas étaler trop la séquence dans le temps, pour que l'intégralité de la nouvelle soit lue et comprise sans coupure superflue et que la remobilisation puisse être vive. Voici un exemple du découpage du texte que nous pourrions envisager au fil des séances :

- « *Le vieux peintre et son disciple Ling vagabondaient le long des routes du royaume des Han. [...] Il massait le soir les pieds fatigués du vieux, et, le matin, il se levait de très bonne heure pour aller voir aux alentours s'il n'y avait pas un paysage que le maître aimerait peindre.* » (p. 7 à 11)

On est ici dans le placement du décor, du contexte de l'histoire, et la présentation des personnages de Wang-Fô et de Ling. L'étude de cette première partie doit se porter sur l'identification de ces éléments (il s'agit de comprendre le cadre général de l'histoire), aussi la complexité réside-t-elle dans ce que le paysage de la Grande Chine et du royaume des Han soient éloignés des représentations géographiques et culturelles des élèves. La deuxième difficulté réside dans la compréhension que les peintures du peintre ont le pouvoir de prendre vie et enfin dans l'analyse des rapports qu'entretiennent Wang-Fô et son disciple, qui l'admire

et lui est – dans un sens – subordonné. Par ailleurs, il s’agit de comprendre le sens de certaines phrases implicites telle que : « Wang-Fô aurait dû être riche, mais il aimait mieux donner que vendre » (p. 10), mais aussi le sens de certains mots ou groupes de mots appartenant à un lexique complexe pour les élèves de C3 : « houles », « troquait », « mendiait » etc. (cf. obstacles lexicaux mentionnés plus haut).

- « *Un soir, au soleil couchant, ils atteignirent les faubourgs de la capitale [...] À l’aube, des pas lourds retentirent dans les corridors [...] et Ling désolé regardait son maître en souriant, ce qui était pour lui une façon plus tendre de pleurer.* » (p. 11 à 18)

Ce passage introduit les péripéties de l’histoire : il s’agit de la première apparition de l’élément perturbateur (l’arrivée des soldats et l’arrestation de Ling et Wang-Fô). Pour ce passage, l’enseignant effectuera un travail avec les élèves sur l’ambiance relative à l’auberge (repérage d’éléments de description dans le texte, reformulation, passage par le dessin etc.) mais aussi sur le repérage des éléments de tension (« des pas lourds », « des commandements criés en langue barbare », « Ling frémit »...). La plus grande difficulté dans ce passage réside toutefois moins dans l’identification des actions et de l’élément perturbateur que dans la compréhension du contraste opéré entre : la passivité et le caractère contemplatif du peintre d’une part, et la cruauté des soldats d’autre part (« L’un d’eux posa rudement la main sur la nuque de Wang-Fô, qui ne pouvait s’empêcher d’admirer la broderie de leurs manteaux » p.16).

Là encore, le lexique est à interroger et expliciter : « faubourgs », « loques », « barbare », « retentirent » (avant que l’enseignant statue sur une définition pour l’ensemble du groupe, il fait émerger les hypothèses initiales des élèves, qui doivent s’aider du contexte, puis leur demande de vérifier avec une recherche dans le dictionnaire. On se met ensuite d’accord sur une définition dont on garde trace dans le carnet de lexique). Au-delà du lexique, ce sont les tournures syntaxiques et/ou poétiques de Yourcenar qui constituent un réel obstacle et qui seront donc objet de travail interprétatif : « Ling souffrait de la saleté de l’auberge », « le vieux s’enchantait des ombres » etc.

- « *Ils arrivèrent sur le seuil du palais [...] - Dragon Céleste, dit Wang-Fô prosterné [...] préférant les huttes des fermiers, ou, dans les villes, les tavernes le long des quais où se querellent les portefaix.* » (p. 18 à 21)

Il s'agit ici d'élaborer un travail autour de la description qui est faite du palais impérial ainsi que de la salle du trône (son aspect figé, cloisonné, idéal en apparence mais sans vitalité propre.) Un travail passant par le dessin pour affiner la lecture du texte nous paraît là encore pertinent (imaginer à quoi peut ressembler le palais, puis confronter les divers dessins). Il s'agirait dans un second temps de débattre et expliciter le sens des expressions relatives aux références culturelles et mythiques de la Chine ancienne : « Fils du Ciel », « Dragon Céleste », « Maître Céleste » (et comprendre que ces trois acceptions renvoient toutes à une seule et même personne : l'empereur, symbole de puissance.). Il convient enfin de questionner le caractère de l'empereur et de repérer là encore, les éléments indicateurs de son tempérament (en comparaison avec celui du vieux peintre) : « sa voix était si douce », « doigts minces », « faisaient paraître verte comme une plante sous-marine »... Notons que jusqu'ici, rien n'est annonciateur de la cruauté de l'empereur. Il reste en outre à faire émerger le repérage du dialogue et l'étude du discours rapporté, venant acter une situation d'énonciation et rompre avec le récit à la troisième personne.

- « - *Tu me demandes ce que tu m'as fait, vieux Wang-Fô ? reprit l'Empereur en penchant son cou grêle [...] M'as-tu compris, vieux Wang-Fô ?* » (p. 21 à 26)

L'intérêt de consacrer une séance entière à ce passage réside dans le fait qu'il s'agisse de la tirade de l'Empereur qui dévoile la raison pour laquelle il souhaite condamner le vieux peintre. Il conviendra donc d'étudier son discours et les différents arguments mis en avant et d'en déduire l'opposition duelle entre nature et représentation, réel et illusion du réel (la peinture du vieux peintre étant perçue par l'empereur comme falsification, mensonge, duperie). L'élève devra ainsi, pour accéder à l'implicite, comprendre que le récit de l'empereur procède par un retour en arrière (il convoque ses réminiscences). Il s'agit donc de bien analyser – du point de vue de l'empereur – que sa déception résulte du conflit entre ses attentes et fantasmagories d'enfant (permises par les tableaux de Wang-Fô) et sa découverte du monde réel. Enfin, – du point de vue de Wang-Fô – il conviendra d'émettre des hypothèses quant à sa réaction à l'entente de cette sentence terrible (résultant sur un travail d'écriture d'invention). Un débat peut être ouvert en classe, à l'issue de cette séance, sur la subjectivité de la réception d'une œuvre d'art et le pouvoir de cette dernière.

- « *En entendant cette sentence, [...] Un bourreau le décapita d'un coup de sabre [...] et, plus que jamais, Wang-Fô regretta son disciple Ling.* » (p. 26 à 30)

Il s'agit peut-être du passage le plus violent de la nouvelle, qui peut venir surprendre voire ébranler un jeune lecteur. Néanmoins, une lecture fine du texte doit permettre de mettre en lumière l'opposition paradoxale – une fois encore – entre la violence de la scène et une forme de passivité et de poésie sous-jacente au texte. En effet, la non-action et le relativisme paradoxaux du vieux peintre peuvent surprendre les élèves et ouvrir à divers débats interprétatifs là encore. En outre, il s'agit de comprendre quelle est l'ultime tâche demandée à Wang-Fô et d'imaginer pourquoi l'empereur lui demande d'exécuter cette tâche. Il conviendra donc d'explicitier le sens de cette comparaison : « Si tu refuses, avant ton supplice, je ferai brûler toutes tes œuvres, et tu seras comme un père qui a vu mourir avant lui toute sa postérité » et de se questionner sur l'impact que pourrait avoir un tel acte sur Wang-Fô.

- « *Wang-Fô commença par teinter de rose le bout d'un nuage [...] – Je te croyais mort. – Vous vivant, dit respectueusement Ling, comment aurais-je pu mourir ? Et il aida le maître à monter en barque.* » (p. 30 à 32)

Ce passage amorce le déploiement fantastique lié à l'imaginaire du peintre ; qui pénètre dans la peinture qu'il crée. Le procédé stylistique de Yourcenar est ici à travailler : on commence par la description des éléments et couleurs que le peintre ajoute à son tableau pour plonger progressivement dans une écriture plus métaphorique qui opère par des effets de mise en abyme « Wang-Fô, absorbé dans sa peinture, ne remarquait pas qu'il travaillait les pieds dans l'eau ». L'artiste entre dans son œuvre, tout comme le lecteur entre dans la fiction. « Le frêle canot grossi sous les coups de pinceau du peintre » ; il s'agit presque, en somme, d'une narration sur ce que représente l'acte d'écrire. Le personnage, ici, s'émancipe des bornes de sa propre fiction et en écrit lui-même les contours. Le procédé stylistique opère – comme tout au long de l'ouvrage – par comparaisons et métaphores : « il ajouta à la surface de la mer de petites rides », « le bruit des rames [...] comme un battement d'aile ». Un des enjeux de la lecture de ce passage est de faire expliciter par les élèves la résurrection de Ling et l'issue favorable au sort de Wang qui se profile : « Depuis longtemps, le fer rouge destiné aux yeux de Wang-Fô s'était éteint ». Il convient aussi d'interpréter le symbole de l'écharpe rouge, qui entre en résonance avec le sang aux pages précédentes : « Mais il avait au cou une étrange écharpe rouge ».

- « *Le plafond de jade se reflétait sur l'eau [...] enfin, la barque vira autour d'un rocher qui fermait l'entrée du large [...] et le peintre Wang-Fô et son disciple Ling*

disparurent à jamais sur cette mer de jade bleu que Wang-Fô venait d'inventer. » (p. 32 à la fin)

Durant toute la fin du récit, l'entonnoir se resserre ; les personnages disparaissent à l'intérieur de la peinture, et, en même temps qu'il y a réduction, il y a élargissement du monde : « la barque de Wang qui n'était déjà plus qu'une tache imperceptible dans la pâleur du crépuscule ». Le travail de lecture/compréhension doit ici se porter sur les effets de contraste entre l'enceinte du palais et la mer qui se dessine, ainsi que sur – d'un point de vue plus symbolique – l'accompagnement de Ling dans la mort de son maître. Notons toutefois que le lecteur est libre de considérer la fin de l'ouvrage comme une mort poétisée ou au contraire comme une survie merveilleuse ; Yourcenar permet de laisser ce doute (cf. partie « merveilleux ou fantastique ? » plus haut).

Un processus de lecture ritualisé qui favorise l'appropriation du texte :

Concluons sur l'importance de constituer un carnet de lecture – et ce d'ailleurs, pour chaque lecture faite par l'élève, même s'il s'agit d'une lecture autonome ou offerte – ce carnet pourrait être complété chaque jour, au fil de la progression des activités et de la réflexion littéraire. Il permettrait ainsi de garder trace de la démarche de découverte progressive de la nouvelle yourcenarienne, et de permettre à l'élève de s'y référer quand nécessaire. Ce carnet contiendrait diverses informations (en allant du plus explicite au plus implicite) : fiches d'identité des personnages, topographie des lieux, histoire de la Chine, dessins réalisés, questionnements, hypothèses initiales, réponses à ces hypothèses, définitions des mots de lexique importants etc. En outre, tout au long de la séquence, l'enseignant n'hésitera pas à accompagner l'analyse textuelle de l'analyse des illustrations. Il peut partir tantôt du dévoilement de l'illustration pour faire émerger des hypothèses quant au texte, tantôt du texte pour faire imaginer/dessiner une illustration, en fonction des passages étudiés. L'étude des images doit faire l'objet d'un enseignement à part entière et peut être guidé par diverses questions telles que : « comment pourriez-vous décrire l'image ? », « quels éléments vous semblent réalistes, quels éléments le sont moins ? » etc. L'enseignant incitera l'élève à reformuler sans cesse, avec ses propres mots, afin de vérifier la compréhension et la capacité globale de synthèse. Le but étant de les pousser à entrer d'eux-mêmes dans une démarche de réflexion sensible et d'établir un questionnement actif sur le texte et l'image (et le cas échéant, d'en comprendre les similarités et/ou les dissonances). La compréhension se construit, et les temps d'oral sont essentiels dans la démarche de lecture : ils permettent, en

classe entière, de susciter un engouement collectif et une participation constructive, mais aussi d'explicitier les points qui seraient incompris ou mal interprétés par certains. Il reste que, de manière quotidienne là encore, il convient d'encourager le plus possible les moments de mise en voix et de lectures théâtralisées. L'exercice de l'enseignant est donc particulièrement complexe, car il doit veiller à ne pas trop induire tout en étayant suffisamment l'élève, en lui transmettant le plaisir de lire.

Un exemple de déroulé pensé pour la séance 1 de *Comment Wang-Fô fut sauvé* :

Notons qu'en cas de classe à double niveau (CM1-CM2), différencier les attendus et apprentissages peut s'avérer nécessaire. Les variables didactiques sont alors liées au temps imparti, au dispositif de travail, au nombre de lignes à écrire, aux supports plus ou moins étayés (phrases d'accroche en modèle etc.).

SEANCE 1 → DECOUVERTE DES 1^{ère} ET 4^{ème} DE COUVERTURE, EMERGENCE D'HYPOTHESES		
Réalisé <i>a priori</i> : On prépare un carnet de lecture par élève. Un côté du cahier sera dédié à l'avancement de l'état des différentes lectures, l'autre côté du cahier concernera tous les mots de lexique nouveaux dont on notera la définition.		
Compétences travaillées : Langage oral – Ecriture		
Objectifs visés : Reconnaître certains éléments caractéristiques de l'objet livre. Lire et observer une illustration. Mettre en relation différents indices et déduire des éléments de contenu de l'ouvrage. Poser les écarts entre hypothèses initiales et nouvelles hypothèses		
Supports : <i>Comment Wang-Fô fut sauvé</i> + carnet de lecture individuel	Organisation/Dispositif : Classe entière / Individuel / Projection de la 1 ^e puis de la 4 ^e de couverture	Temps : 45'
Déroulement/Consignes		
<p>→ Phase de découverte du livre et des informations délivrées / Ecriture individuelle + émission d'hypothèses initiales :</p> <p><u>Observation de la 1^e de couverture</u> Observer et questionner le titre : ⇒ Comment comprenez-vous ce titre ? Quel est le type de phrase ? (déclaratif, assertif) - Quelle est la catégorie du mot « Wang-Fô » ? (nom propre) - Quelle sonorité, quelle origine ? - Interroger le fait que le titre ne soit pas posé comme une question (et ce que cela peut signifier quant à l'histoire du personnage). Observer les différents éléments présents sur cette 1^e de couverture : ⇒ Que voyez-vous d'autre sur cette 1^e de couverture ? -> illustration : décrire ce que l'on voit, le plan, l'effet produit... -> nom de l'auteur (PE en dit quelques mots) -> nom de l'illustrateur -> nom de la collection. Exprimer à l'écrit (carnet de lecture) puis à l'oral ses hypothèses : ⇒ Prenez vos carnets de lecture : marquez la date, le titre de l'œuvre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur. (Les élèves peuvent illustrer s'ils souhaitent sur un moment de temps libre <i>a posteriori</i>). ⇒ Ecrivez 2-3 lignes en imaginant ce que va raconter cette histoire (« Je pense que cette histoire va être celle de ... » // Je pense que cette histoire va raconter ... » // Je pense qu'il va se passer... ») => laisser le temps nécessaire. ⇒ Faire lire certaines productions puis débattre et confronter les hypothèses en demandant de justifier à chaque fois.</p> <p>→ Poursuite de la découverte en tenant compte de l'hypertexte :</p>		

Observation de la 4^e de couverture

Observer puis décrire l'illustration :

⇒ Situez l'aire géographique et caractériser le type de paysage.

Lire le résumé de l'ouvrage :

⇒ Demander de lire puis de reformuler le résumé → Quels personnages ? → Où vivent-ils ? → Pourquoi dit-on des tableaux de W-F qu'ils sont magiques ?

⇒ Expliciter le sens des mots incompris → chercher définitions et les noter dans le carnet de lecture : « disciple », « châtiment »...

⇒ Identifier à qui renvoie le GN « vieux maître » (par un jeu de substitution par exemple).

Faire lire le commentaire en dessous (la critique) puis les informations complémentaires trouvées sur cette 4^e de couverture :

⇒ Faire un point sur le genre du conte et questionner le sens de l'adjectif « merveilleux ».

⇒ Repérer le nom de l'éditeur, l'âge de lecture/compréhension indicatif etc.

Exprimer à l'écrit puis à l'oral ses nouvelles hypothèses :

⇒ Reprendre le carnet de lecture et écrire de nouveau 2-3 lignes en imaginant pour quelles raisons l'empereur convoquerait W-F (prolonger le texte : « pour le menacer d'un terrible châtiment... »).

⇒ Lecture de quelques productions, échanges.

Réalisé a posteriori : Après cette première séance de découverte et d'appropriation de l'ouvrage, l'enseignant demande aux élèves de lire en autonomie la première partie (p. 7 à 11) pour la S2. Les élèves peuvent reprendre et illustrer le carnet de lecture.

b) L'approche pluridisciplinaire : arts-plastiques et pratique théâtrale

L'élève – après le stade de déchiffrage, de lecture puis d'accès à l'explicite – identifie les inférences et le sens implicite du texte. On ne lit pas pour répondre à des questions (ceci n'est en aucun cas la finalité de la lecture) et cette démarche amènerait l'élève à croire que la lecture consiste en repérer des indices en vue de répondre à un quelconque contrat didactique. Or nous l'avons vu, la démarche *Lector & Lectrix* valorise les séances qui procèdent par succession d'échanges interprétatifs variés où les élèves sont invités à développer leurs images mentales et apprennent à justifier leurs ressentis sur un texte. L'approche pluridisciplinaire dans laquelle nous avons voulu nous inscrire par le biais de notre projet théâtral relatif au texte de J-C Mourlevat, mais aussi le recours au dessin à maintes reprises sollicité lors des séances dédiées à la lecture/compréhension, ont permis d'accueillir objectivement les différentes représentations sensibles des élèves, tout en contournant une problématique de lecture/compréhension qui ne passerait que par des séances de français ordinaires, et qui, sur le long terme, pourraient présenter un caractère répétitif ou convenu aux yeux des élèves. Le recours à la discipline artistique accroît la motivation, la curiosité pour le texte et vient consolider son interprétation (plus encore, l'éclairer sous un autre angle, qui passe par l'épreuve du texte et l'expérimentation). C'est pourquoi nous proposons ci-dessous ces quelques pistes didactiques, qui viendraient compléter le module de lecture/compréhension présenté plus haut :

Projet de mise en scène théâtrale : mettre en voix et représenter la dernière partie de l'histoire de *Comment Wang-Fô fut sauvé*

Il s'agirait dans un premier temps – et ce, après une bonne lecture et compréhension globale du récit – de faire remobiliser la trame générale de *Comment Wang-Fô fut sauvé* pour aboutir à un travail collectif de réécriture.

- Cadre, présentation et portraits des personnages
- Arrivée dans l'auberge puis arrivée des soldats
- Découverte et description du palais
- Discours rapportés au style direct (de Wang-Fô puis de l'empereur)
- Mort de Ling : dimension dramatique qui s'installe progressivement
- Wang-Fô représenté en train de peindre
- Evasion métaphorique : frontières devenant de plus en plus poreuses entre les deux temporalités et espaces du récit

Toute la première partie du récit faisant l'objet de la réécriture consisterait avant toute chose en un travail de reformulation du texte de Yourcenar : on ne garderait donc que l'essentiel, en simplifiant si besoin le lexique avec un travail synonymique. Pour ce faire, les élèves doivent donc avoir en tête la progressivité de l'histoire (citée ci-dessus). Cet exercice de réécriture est un exercice de long court et complexe, qui doit faire l'objet d'un fort étayage puisque mêlant capacité à créer collectivement, capacité de remobilisation textuelle, de synthèse et d'écriture. Les élèves, à l'issue de cette réécriture, s'entraîneront à la mettre en voix, en vue de la composition théâtrale demandée en tâche finale.

L'objectif de la tâche finale serait donc de deux ordres : chaque narrateur de chaque groupe narrerait sur scène le début du récit (lecture théâtralisée de la réécriture pensée collectivement) puis, chaque groupe représenterait, nous donnerait à voir, la dernière scène de la nouvelle (où seraient donc convoquées : mise en voix – les narrateurs liraient cette fois-ci rigoureusement le texte – jeux d'acteurs, travail sur le décor et l'espace scénique, bruitages éventuels).

Il s'agirait donc de mettre en scène le passage où se déploie progressivement la toile et l'imaginaire du peintre : à partir de « Sur un signe du petit doigt de l'Empereur, deux esclaves apportèrent respectueusement la peinture inachevée... » (p. 28-29) jusqu'à la fin du récit. C'est à proprement parler le passage de mise en scène de l'acte de création. En somme, la complexité de l'exercice résiderait dans ce qu'il faut rendre lisible et explicite, l'implicite du texte. Pour chaque groupe d'élèves présentant leur mise en scène (pensée collectivement), les autres élèves non-acteurs observent, en qualité de spectateurs.

Démarche :

L'enseignant constitue trois ou quatre groupes de sept à huit élèves. Pour chaque groupe, des rôles seraient à pourvoir (un même élève peut tout à fait effectuer plusieurs rôles) :

- Un peintre (Wang-Fô), peignant sa toile
- Un empereur
- Un esclave (cf. p. 28-29)
- Des courtisans
- Ling (cf. p. 32 à la fin)
- Un ou plusieurs narrateurs (en charge de lire de manière expressive et avec le débit adapté)

- Un ou plusieurs installateurs du décor (pour ce passage en effet, un travail sur le décor paraît incontournable, pour rendre compte de l’imaginaire et la peinture qui se déploie dans la réalité)
- Bruiteurs éventuels (vague, rames, vent...)

On entame ensuite un travail de réflexion et de recherche au sein de chaque groupe d’élèves (appropriation à la pratique théâtrale, reprise du texte, échanges entre pairs, répétitions, entraînement des lectures oralisées pour les narrateurs etc. : cf. déroulé semblable à celui présenté pour *L’homme à l’oreille coupée*). Tout en laissant une part d’autonomie et de liberté essentielles aux élèves, l’enseignant doit veiller à ce que chaque groupe ne perde pas de vue l’objectif final de la tâche ainsi que les deux éléments essentiels à représenter pour ce passage : - le basculement progressif dans le tableau, - la peinture qui prend vie.

Arts-plastiques et visuels : créer son décor par groupe

L’objectif – en vue d’enrichir la représentation théâtrale finale – serait de créer (dessiner, peindre, écrire, coller) des larges affiches par groupe. Ces panneaux tiendraient lieu de décor de fond à la pièce jouée par les élèves, et la consigne pourrait être de créer – pour chaque groupe – trois panneaux différents relatifs à trois étapes de la fin de la nouvelle. Il s’agirait de consolider et rendre plus lisible l’idée de déploiement progressif de la peinture de Wang-Fô dans le palais impérial. Les élèves pourront d’ailleurs s’inspirer librement des illustrations déjà existantes de Georges Lemoine, ou bien s’en détacher.

Il faudrait compter trois ou quatre séances d’arts-plastiques pour que chaque groupe ait le temps de conceptualiser puis réaliser ses panneaux. Il s’agit – comme pour la réflexion théâtrale – d’une composition mobilisant le travail d’équipe, la collaboration et la recherche d’un consensus. Les choix expressifs et représentatifs sont libres, mais doivent être lisibles et cohérents. La première séance d’arts pourrait être consacrée à la découverte de la calligraphie chinoise mais aussi à la présentation de la technique et des matériaux picturaux dont il est question page 11 : « pinceaux », « rouleaux de soie », « papier de riz », « bâtons d’encre », « poudre », « eau ». A défaut d’avoir certains de ces objets en sa possession, l’enseignant peut projeter diverses photographies. Il s’agit aussi de sensibiliser concrètement les élèves aux supports, à la dimension matérielle de l’œuvre d’art et au processus de fabrication/création. Notons que si certains matériaux (comme la poudre ou le papier de riz) sont plus difficilement accessibles, un travail sur la calligraphie peut être facilement mobilisé – avec du fusain par exemple.

Chacun des panneaux conçus seraient, lors des représentations scéniques, dévoilés progressivement et placés de manière réfléchie au fil de l'avancée du texte (par les élèves chargés du décor). Notons qu'une large affiche blanche en fond et au centre de l'espace scénique serait l'objet commun (contrainte imposée) à tous les groupes ; elle permettrait à l'élève interprétant le peintre Wang-Fô de matérialiser l'acte de peindre.

Par ailleurs, un projet de mise en scène théâtrale peut donner lieu à un foisonnement de travaux complémentaires dans d'autres disciplines avec un renforcement des compétences et connaissances culturelles variées : composition d'une séquence musicale (allant de pair avec la découverte de la musique du monde par exemple), création d'une ambiance lumineuse (avec une réflexion sur le plan, le cadre, théâtre d'ombres) etc.

Les compétences associées dans le cadre de ce projet sont à la fois littéraires, artistiques, culturelles et numériques (s'il l'on demande aux élèves de se filmer eux-mêmes). Notons que l'éducation morale et civique entre également en jeu. En somme, il s'agit bel et bien d'un travail de lecture/compréhension de grande ampleur visant à quitter le « stade narratif » pour accéder au « stade représentatif et dialectique »⁸⁷, permis par le théâtre. Se mettre en scène, participer d'un effort de création collectif mais aussi tenir le rôle de spectateur pour observer les propositions de ses pairs, sont autant de facteurs permettant le décentrement du regard de l'élève et sa construction.

c) Constitution d'un bagage de références culturelles et littéraires

Catherine Tauveron rappelle dans *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*⁸⁸ qu'il convient de construire des attitudes de lecteurs pour accéder aux inférences des textes « résistants ». Autrement dit, la lecture du livre doit permettre de construire « des savoir-faire transférables ». Allant de pair avec cette idée, une place importante est accordée à la lecture en réseau.

Mise en réseau et/ou lecture en constellation

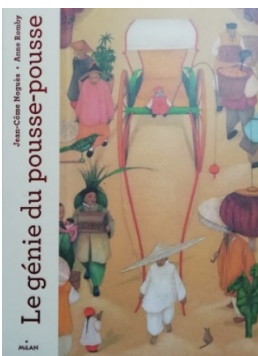
Pour enrichir le bagage référentiel et culturel des élèves mais aussi favoriser le processus de compréhension (franchir les obstacles liés aux références à la Chine ancienne notamment), il s'agit de faire lire plusieurs ouvrages dans l'année qui répondent soit : à une même

⁸⁷ Lucie Levêque, *Les pratiques théâtrales à l'école*, Education, 2012, p.7, citant Philippe Meirieu, *Les enjeux actuels du théâtre et ses rapports avec les publics* : Rencontre européenne de la Biennale Théâtre jeunes publics, CRDP Lyon/CNDP, 1994.

⁸⁸ Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant - Persée (persee.fr) [consulté le 20 avril 2021].

problématique littéraire (mise en abyme, pouvoir abstractif de l'art...) soit : à un même univers référentiel (Chine ancienne, monde et culture asiatique...). Toute œuvre, en effet, peut en évoquer une autre et faire lire aux élèves des textes « qui se font écho » permet de construire un véritable parcours de lecture.⁸⁹ Pour mieux comprendre le cadre référentiel de la nouvelle yourcenarienne, on peut travailler *a priori* ou *a posteriori* (selon la programmation établie par l'enseignant et ses objectifs d'apprentissage) quelques-unes de ces œuvres (en lecture cursive et/ou offerte) :

➤ *Le génie du pousse-pousse* de Jean-Côme Noguès et Anne Romby :



⁹⁰ On retrouve dans cet album un même univers géographique : la Chine traditionnelle. De larges illustrations fournissent des représentations plus explicites du paysage de la Chine que dans l'ouvrage yourcenarien. Des échos peuvent être tissés entre les deux œuvres sur le questionnement vis-à-vis du bonheur simple à *contrario* du plaisir superficiel et passager notamment. On a en effet, une même idée de dépouillement des biens matériels : « Chen possédait peu de choses » (*Le génie du pousse-pousse*, éd. Milan p. 3) avec un parallèle entre le personnage principal et un empereur, le « génie ». De même que dans la nouvelle yourcenarienne, un déploiement de l'imaginaire (monde magique) s'opère à la fin de l'album et interroge les frontières entre rêve/illusion et réalité. En outre, l'album est chargé d'une certaine dimension symbolique (retrouvée dans les illustrations mêmes), lié au récit d'apprentissage (c'est lorsque Chen abandonne ses désirs de possession et de richesse qu'il retrouve son « esprit libre » et que le génie réapparaît à lui.)

➤ *Le cheval magique de Han Gan* de Chen Jiang Hong :



⁹¹ Il s'agit peut-être de l'album le plus proche de *Comment Wang-Fô fut sauvé*, en termes d'échos diégétiques : le récit interroge le pouvoir magique de l'art, la peinture qui prend vie et la manière dont elle peut surpasser le réel. « Pourquoi représentes-tu toujours tes chevaux attachés ? » [...] Parce que mes chevaux sont si vivants qu'ils pourraient sortir du papier. »

⁸⁹ Agnès Perrin, conférence « littérature et apprentissage de la lecture », Université Paris-Est Créteil, IUFM Centre de recherche en didactique de la littérature Université Stendhal Grenoble 3, 2013.

⁹⁰ Première de couverture de *Le génie du pousse-pousse* de Jean-Côme Noguès et Anne Romby, éd. Milan, 2019.

⁹¹ Première de couverture de *Le cheval magique de Han Gan*, Chen Jiang Hong, l'école des loisirs, 2018.

(p.16). Notons que les illustrations dans cet album, tout comme dans *Le génie du pousse-pousse*, sont très travaillées et peuvent nourrir sensiblement les images mentales de la Chine ancienne des élèves.

➤ *Le vieux fou de dessin* de François Place :



⁹² Nous sommes ici dans un autre univers géographique asiatique (le Japon, au XIXe siècle), cependant cette œuvre peut tout à fait entrer en résonance avec la nouvelle yourcenarienne. Dans ce roman, un personnage de vieillard (le peintre Hokusai « le vieillard fou ») lie une relation d'amitié avec un petit garçon. Il s'agit d'un récit mettant en scène l'apprentissage, où le garçon est formé par le maître et comprend au fil de l'histoire le pouvoir expressif mais aussi la technicité de l'acte de création et de diffusion d'une œuvre d'art.

Il serait également bienvenu de compléter cette mise en réseau avec des œuvres non nécessairement littéraires. Il existe par exemple une vidéo d'une création d'un spectacle en théâtre d'ombre très élaboré, réalisé dans une classe de CM1-CM2 sur une mise en scène de *Comment Wang-Fô fut sauvé*⁹³. Visionner ce travail en classe, permettrait de comparer la démarche de lecture et de théâtre réalisée, avec celle faite au sein d'une autre classe, à même niveau d'âge.

Par ailleurs, le réalisateur et dessinateur René Laloux réadapte la nouvelle yourcenarienne dans un court métrage en 1987⁹⁴. Son œuvre cinématographique se rapproche de la version non remaniée de Marguerite Yourcenar ; elle est donc plus sombre, et en ce sens, moins adaptée au visionnage en classe de CM1-CM2. Néanmoins, l'enseignant peut en sélectionner quelques fragments et/ou le proposer à découvrir plus tard dans la scolarité. Il s'agit toujours d'élargir le champ représentationnel de l'élève.

⁹² Première de couverture de *Le vieux fou de dessin*, François Place, éd. Gallimard jeunesse, coll. Folio junior, 2008.

⁹³ Création de l'école de la Vallée 17 et leur institutrice « Madame Béatrice », mis en ligne en 2020 : (489) Comment whang-fô fut sauvé - YouTube [consulté le 14 avril 2021].

⁹⁴ Court métrage de René Laloux sur les dessins de Caza, 1987 : "Comment Wang-Fô fut sauvé" - René Laloux - Vidéo Dailymotion [consulté le 14 avril 2021].

CONCLUSION

Si pour Genette, tout auteur réécrivant un texte pour les jeunes lecteurs se donne une vocation, malgré lui, d'éducateur, se retrouvant alors à faire face à des problèmes d'ordre pédagogiques⁹⁵, la seconde version de *Comment Wang-Fô fut sauvé* surprend par sa quasi similarité avec la première. Dans les deux écrits, l'auteure conserve les *topoi* liés à la puissance de l'art mais aussi à la cruauté, la violence et la mort. Elle ne simplifie que peu le lexique et les tournures syntaxiques complexes, mais condense néanmoins son texte au profit de l'image poétique et du dépouillement. L'ouvrage porte en son sein de nombreux obstacles potentiels à la compréhension fine d'un élève de cycle 3. Aussi, la lecture exige-t-elle une posture d'acteur du lecteur, qui doit être formé à la réception et à l'interprétation. « La lecture, en effet, semble la synthèse de la perception et de la création ; elle pose à la fois l'essentialité du sujet et celle de l'objet. » (Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*) Dans le processus de lecture/compréhension, l'élève doit ainsi entrer en communication avec le texte ; ce qui implique d'en comprendre certains de ses silences.

Comment Wang-Fô fut sauvé est un conte parsemé de métaphores et d'images symboliques. Pour entrer pleinement dans sa lecture et compréhension, il faut donc une certaine capacité d'abstraction d'une part, en même temps qu'un certain bagage lexical et référentiel d'autre part ; et cela constitue un véritable apprentissage pour les élèves de cycle 3. L'ouvrage, procédant par effets de mise en abyme et de miroir, réfléchit lui-même sur ce qu'implique le processus de création et de lecture. Il y a bien œuvre dans l'œuvre, fiction dans la fiction, et autant de portes ouvertes vers l'infini des possibles.

Le rôle de l'enseignant dans le processus de compréhension littéraire est essentiel, et les dispositifs à mettre en œuvre de diverses natures. L'approche pluridisciplinaire que nous avons voulu défendre a fait l'objet d'un large travail durant notre pratique de stage et nous a permis de constater ses bienfaits pédagogiques. Les arts plastiques et scéniques permettent tantôt aux élèves de fixer et immobiliser leurs images mentales, tantôt d'interpréter et incarner *via* le corps, le mouvement et l'espace. En incarnant activement les personnages, « le spect-acteur »⁹⁶ les ressent et les vit. La pratique théâtrale permet ainsi – de manière ludique mais

⁹⁵ L'auteur serait alors coupable d'« explications *ad usum delphini* », Gérard Genette, *Palimpseste : la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1982, p. 424.

⁹⁶ Augusto Boal, *Jeux pour acteurs et non-acteurs : Pratique du Théâtre de l'opprimé*, éd. Actualisée, « La découverte », 2002, p. 22.

exigeante – d’opérer autant de changements de point de vue qu’il y a de personnages, d’élèves et de façons de lire. Le metteur en scène et acteur Peter Brook dit : « La compréhension commence au moment où le corps entre en action. »⁹⁷ De même que le théâtre suppose un acteur, la littérature suppose un lecteur en action. Le théâtre en somme, est un « véritable outil de formation de l’intériorité. »⁹⁸ (Philippe Meirieu) ; il permet de combiner l’imaginaire du corps à celui de l’esprit.

Il reste que lire, c’est aussi parfois s’apercevoir que tout n’est pas toujours à comprendre ou à expliciter, la subjectivité de chaque lecteur doit être respectée et c’est ce que rappelle Catherine Tauveron en ces termes : « Il n’existe pas de texte littéraire indépendamment de la subjectivité de celui qui le lit. »⁹⁹ L’interprétation et la réception dépendent nécessairement du profil singulier de chaque lecteur. Aussi, si la nouvelle yourcenarienne est l’histoire de l’art fictionnel qui a ce pouvoir de dire l’irrationnel ou la poésie du monde, elle est toute ouverte à une pluralité de significations.

L’analyse et pistes d’exploitation que nous avons établies au fil de cette étude, visaient à répondre à divers obstacles potentiels que peuvent rencontrer des élèves de cycle 3, avec la volonté de réfléchir à la manière de leur faire acquérir une lecture sensible et ancrée. Vivre un texte, c’est savoir le déposer durablement en mémoire.

⁹⁷ Peter Brook, 1995, « Le théâtre, un outil fantastique pour l’éducation », Les cahiers pédagogiques, 337, p. 18-19 cité par Lucie Levêque dans *Les pratiques théâtrales à l’école*, 2012.

⁹⁸ « Le théâtre et l’école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir », entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient, in *Le Théâtre et l’école. Histoire et perspectives d’une relation passionnée*, Actes Sud, 2002, p. 34.

⁹⁹ Catherine Tauveron, *Comprendre et interpréter le littéraire à l’école : du texte réticent au texte proliférant* - Persée (persee.fr) [consulté le 01/05/21].

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAFIE¹⁰⁰

Œuvres de littérature jeunesse :

CHIEN JIANG HONG, *Le cheval magique de Han Gan*, Illustré par Chien Jiang Hong, éd. L'école des loisirs, 2004.

NOGUES Jean-Côme, *Le génie du pousse-pousse*, Illustré par Anne Romby, éd. Milan, coll. Albums 8 ans et +, 2019.

PLACE François, *Le vieux fou de dessin*, Illustré par François Place, éd. Gallimard jeunesse, coll. Folio Junior, 2008.

YOURCENAR Marguerite, *Comment Wang Fo fut sauvé*, Illustré par Georges Lemoine, éd. Gallimard jeunesse, coll. Folio Cadet : premiers romans, 2014.

Œuvre de fiction :

YOURCENAR Marguerite, *Nouvelles orientales*, éd. Gallimard, coll. L'imaginaire, 2001.

Romans et essais de littérature critique :

DIDI-HUBERMAN Georges, *La peinture incarnée : suivi de Le chef-d'œuvre inconnu* par Honoré de Balzac, éd. de Minuit, coll. Critique, 1885.

ECO Umberto, *Lector in fabula, Le rôle du lecteur*, Traduction française des éd. Grasset & Fasquelle, coll. Biblio essais poche, 1985.

GENETTE Gérard, *Palimpseste : la littérature au second degré*, éd. Seuil, coll. Poétique, 1982.

JAUSS Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Traduit de l'allemand par Claude Maillard, éd. Gallimard, coll. Tel, 1990.

SARTRE Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, éd. Gallimard, coll. Folio essais, 1985.

Ouvrages théoriques et didactiques :

BOAL Augusto, *Jeux pour acteurs et non-acteurs : Pratique du Théâtre de l'opprimé*, Traduit du portugais par Régine Mellac, éd. actualisée La découverte, coll. Hors collection Social, 2004.

CEBE Sylvie et GOIGOUX Roland, *Lector & Lectrix : Apprendre à comprendre les textes*

¹⁰⁰ Les dates mentionnées dans la bibliographie correspondent à l'année de la publication de la version que nous avons des ouvrages (non nécessairement identiques à la date de première parution).

narratifs, Cycle 3, Segpa, éd. Retz, 2018.

FAIRBANK John K. et GOLDMAN Merle, *Histoire de la Chine : Des origines à nos jours*, Traduit de l'anglais par Simon Duran, éd. Tallandier, coll. Texto, 2013 (pour l'édition numérique).

GIASSON Jocelyne, *La lecture : De la théorie à la pratique*, De Boeck Education, coll. Outils pour Enseigner, 2013.

L. BECKETT Sandra, *De grands romanciers écrivent pour les enfants*, éd. littéraires et linguistiques de l'université de Grenoble, coll. Espace littéraire : études, Les Presses de l'Université de Montréal, 1997.

Travaux de recherche et articles :

BARTH Britt-Mary, *L'apprentissage de l'abstraction*, « Stratégie d'enseignement : acquisition d'un concept », éd. Retz, 1987.

GERMANOS BESSON Dina et HILLAIRE Norbert, « Comment l'art défait-il le mur ? », *In : Figures de la psychanalyse*, vol. 38, n°2, 2019, pp. 215-226.

HETIER Renaud, « Les enfants face aux contes merveilleux : un imaginaire de l'autre ? », *In. Le Télémaque. Philosophie, Education, Société*, Presses universitaires de Caen, 2007.

LEVEQUE Lucie, « Les pratiques théâtrales à l'école », Sous la direction de Isabelle De Peretti, HAL, 2012.

MEIRIEU Philippe, « Le théâtre à l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir », Entretiens recueillis par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient, *In. Le Théâtre à l'école : Histoire et perspectives d'une relation passionnée*, Actes Sud, 2002, p. 34.

PAULET DUBOIS Françoise, « L'espace narratif dans *Comment Wang-Fô fut sauvé* de Marguerite Yourcenar », Tome 44, 2018.

PERRIN Agnès, Conférence « littérature et apprentissage de la lecture », Université Paris-Est Créteil, IUFM Centre de recherche en didactique de la littérature, Université Stendhal Grenoble 3, 2013.

TAUVERON Catherine, « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », *In : Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron, n°19, 1999, pp. 9-38.

Textes officiels :

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Programmes du cycle 3*, d'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, *Listes de référence, Cycle 3 : La littérature à l'école*, 2018.

Cours suivis durant la formation universitaire :

DEVESA Jean-Michel, Cours sur l'image, la peinture et la littérature, Université Bordeaux Montaigne, 2016-2017.

FOURGNAUD Magali, Cours sur les pratiques théâtrales à l'école, INSPE de Bordeaux, 2020-2021.

Dictionnaires (papier ou numérique) :

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : <https://cnrtl.fr/dictionnaires/anciens/> [consulté le 10/04/21].

Encyclopedia Universalis : [Encyclopédie Universalis](#) [consulté le 10/04/21].

Grand Larousse Encyclopédique, « Chine : le taoïsme philosophique », Tome troisième, éd. Hollier Larousse, 1961, p. 51.

Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi) : [TLFi \(atilf.fr\)](http://atilf.fr) [consulté le 30/03/21].

Sites :

BEN SOUSSAN Patrick, « Quand les écrivains « adultes » écrivent jeunesse », *Qu'apporte la littérature jeunesse aux enfants ? Et à ceux qui ne le sont plus*, 2014 : <https://www.cairn.info/qu-apporte-la-litterature-jeunesse-aux-enfants--9782749238067-page-117.htm> [consulté le 11/01/21].

Création d'un spectacle de théâtre d'ombres de l'école de la Vallée 17 et leur institutrice Béatrice : [\(489\) Comment whang- fô fut sauvé - YouTube](#) [consulté le 15/04/21].

Court métrage de René Laloux sur les dessins de Caza, 1987 : ["Comment Wang-Fô fut sauvé" - René Laloux - Vidéo Dailymotion](#) [consulté le 15/04/21].

ANNEXES

Tableaux A. et B. Tableaux synoptiques des séances menées en lecture/compréhension sur *L'homme à l'oreille coupée*.

(Adaptation de la démarche proposée par la méthode *Lector Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Cèbe et Goigoux, cycle 3, éd. Retz)

Tableau A. « Séance 2/3 du module 1 : lecture/compréhension de texte *L'homme à l'oreille coupée* » :

SÉANCE (2/3 module 1) : Fabriquer une représentation mentale de la scène initiale d'un récit

Durée: 50 min

Objectif principal :

- Apprendre aux élèves à construire une représentation mentale cohérente (un « film ») qui organise tous les éléments importants délivrés au fil du texte

Matériel :

- Premier chapitre de *L'Homme à l'oreille coupée*, Jean-Claude Mourlevat

Période 2 – Classe : CM1-CM2 – 27 élèves

Discipline : Français - Littérature

Compétences travaillées : Comprendre et s'exprimer à l'oral – Lire - Ecrire

Phases	Dispositif	Déroulement	Activités langagières ou cognitives sollicitées par les élèves
Découverte du titre et de l'auteur Lecture du début de l'extrait (chapitre 1)	Classe entière : oral	Remobilisation S1 Ecriture du titre et du nom de l'auteur au tableau : débat interprétatif autour du titre. Quelques mots sur l'auteur. Lecture du début du roman (l'enseignant commence par lire à voix haute de manière expressive sans que l'élève ait le texte sous les yeux, il demande ensuite aux élèves de relire dans leur tête : distribution de l'extrait 1) Situer la Norvège sur la carte du monde – Expliciter ou faire expliciter le sens des mots incompris « auberge », « gradins », « s'enivrer », « représentation » etc.	Observer un titre – émettre des hypothèses quant au contenu d'une histoire – repérer les mots de lexique incompris et en devinant le sens en fonction du contexte. Lire dans sa tête.

Reformulation de la 1 ^e scène du chapitre	Classe entière : oral	Demander aux élèves de décrire avec leurs propres mots ((reformuler) la 1 ^{ere} scène du chapitre (l.1 à 4). Guider si besoin à l'aide de questions : où se passe la scène ? A quoi ressemble cet endroit ? Quels sont les personnages présents dans l'histoire ? Qui parle à qui ? Puis demander à un ou plusieurs élèves de raconter la scène sans relire le texte. -> <u>Difficulté</u> : enchâssement du récit -> le vieillard parle de lui en se souvenant de quand il était enfant. Le vieil homme et le garçon de 9 ans sont un seul et même personnage. L'incipit introduit donc deux espace-temps distincts.	Reformuler avec ses propres mots. Comprendre la structure du récit (dialogue encadrant la narration à la 1 ^e personne)
S'interroger sur les émotions des personnages	Classe entière : oral	Faire chercher dans le texte des indices (expressions, mots) qui montrent les émotions éprouvées par les personnages : « j'étais comme ivre », « j'en restais la bouche ouverte ; quelle émotion pour moi » etc. Demander d'explicitier le sens de ces expressions en essayant de se mettre à la place du personnage : qu'éprouve-t-il ?	Chercher des indices dans un texte. Imaginer les états mentaux d'un personnage.
Emettre des hypothèses	Classe entière : oral	Anticiper sur la suite du récit : que peut-il se passer ensuite ? → Le vieil homme va raconter comment il a perdu son oreille au cirque. Lecture de la suite du récit.	Emettre des hypothèses. Lire dans sa tête.
Dessiner pour représenter une scène	Individuel puis collectif	Lire la suite du texte seul et dessiner une partie du film qu'on s'est représenté dans sa tête → illustrer la scène par 3 dessins successifs (passage relatif au numéro du coup de fouet) Mise en commun des dessins : recueillir quelques dessins à projeter et à comparer. Faire justifier les choix de représentations par les élèves en ayant recours au texte (- changement de longueur du mégot de papier – changement de posture de l'assistance : basculement de la tête, lèvres qui avancent).	Dessiner : transcrire en dessin un film construit dans sa tête. Justifier ses choix. Comparer.
Parler du texte en se remémorant	Binôme : écrit	Cacher le texte et répondre à des questions de mémoire en binôme : - que signifie « je me suis faufilé sous la toile du chapiteau », « à chaque coup elle en perdait un de plus » etc.	Se remémorer les éléments d'un texte. Rédiger en binôme une phrase réponse. Justifier / débattre.
Bilan	Classe entière : oral	Conclure en faisant expliciter la démarche qui a été menée par les élèves eux-mêmes : →_Interpréter en fonction du contexte - Interprète - con / texte = traduit, donner une signification = assemblage, réunion du texte (=environnement du texte)	Justifier la démarche de lecture opérée et le sens de cette dernière (adopter une posture auto réflexive sur sa démarche de lecture/compréhension -> conscientiser ses stratégies de lecteur)

Tableau B. « Séance 3/3 du module 1 : lecture/compréhension de texte *L'homme à l'oreille coupée* »

SÉANCE (3/3 module 1) : Représenter et comprendre ce qui se passe dans la tête des personnages			
Durée: 50 min		Période 2 – Classe : CM1-CM2 – 27 élèves	
Objectif principal : - Apprendre aux élèves à construire une représentation mentale cohérente (un « film ») qui organise tous les éléments importants délivrés au fil du texte		Discipline : Français - Littérature	
Matériel : - Suite et fin du premier chapitre de <i>L'Homme à l'oreille coupée</i> , Jean-Claude Mourlevat		Compétences travaillées : Comprendre et s'exprimer à l'oral – Lire – Ecrire – Réfléchir au fonctionnement de la langue	
Phases	Dispositif	Déroulement	Activités langagières ou cognitives sollicitées par les élèves
Rappel et introduction	Collectif	Remobilisation S2. Demander aux élèves de rappeler l'objectif du module → Apprendre à construire une représentation mentale. <ul style="list-style-type: none"> - Qu'avez-vous essayé de faire dans votre tête lors de la dernière séance sur <i>L'homme à l'oreille coupée</i> ? → Se fabriquer le film d'une histoire lue pour mieux comprendre et mémoriser les informations. - On va poursuivre ce travail sur le même roman en s'intéressant aux personnages et ce qui se passe dans leur tête. - Faire rappeler collectivement le début du roman (1^e extraits du chapitre 1) 	Remobiliser ses souvenirs sur un texte et l'histoire qu'il raconte. Remobiliser les stratégies de lecteur apprises.

<p>Dessiner une partie du film pour mieux comprendre</p>	<p>Individuel puis collectif</p>	<p>Lire la suite à voix haute (enseignante) : demander aux élèves de se focaliser sur les émotions, ressentiments des personnages (que font-ils, que pensent-ils ?) → se construire un film n'est pas seulement identifier le lieu, les personnages, les actions, mais aussi se mettre à la place des personnages.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire une relecture individuelle (dans la tête). Leur expliquer qu'ils vont avoir 5' pour dessiner 2 dessins différents représentant la scène → 2 moments de la scène. - Faire venir et comparer au moins deux dessins : pointer les éléments représentés pour illustrer la scène, le nombre de personnages représentés, le décor etc. Ce dessin est plus libre (moins de contrainte) que celui de la dernière fois sur l'assistante avec sa cigarette. - Faire verbaliser dans cette scène : les personnages, leurs positions respectives sous le chapiteau, leurs gestes, les propos qu'ils auraient pu tenir etc. : qu'est-ce qui permet dans le texte l'identification des personnages ? Attirer l'attention sur les pronoms personnels « ils », « j », « il ». 	<p>Ecouter puis lire dans sa tête.</p> <p>Produire deux dessins représentant deux moments d'une scène.</p> <p>Justifier ses choix et comparer.</p> <p>Réfléchir sur les pronoms personnels (à qui renvoient-ils ?) -> effet produit ...</p>
<p>Apprendre de nouveaux mots pour parler du texte</p>	<p>Individuel puis collectif</p>	<p>Distribuer exercice 5 (cf. méthode Lector & Lectrix, p. 42 -> il s'agit d'entourer le mot qui convient le plus pour décrire la scène) : demander de laisser provisoirement de côté les mots dont ils ignorent le sens.</p> <p>Laisser quelques minutes et corriger. Réponse attendue : quiproco, mais d'autres propositions sont acceptables.</p> <p>Dialoguer avec les élèves sur le sens de ces mots : affiner la compréhension.</p> <p>- surprise – malentendu – embrouille – quiproco – méprise – excentrique – consusion</p> <p>Remobiliser dans le même temps ce qui a été appris sur les synonymes.</p>	<p>Réfléchir au sens des mots pour décrire de manière générale une scène.</p> <p>Justifier / débattre.</p>
<p>Construire une représentation unifiée</p>	<p>Travail en tandem : écrit</p> <p>Puis classe entière : oral</p>	<p>Distribuer le 4^e extrait (fin du 2^e chapitre du roman) (projeter). Lecture par enseignante lente puis demander aux élèves de relire dans leur tête et distribuer la fiche exercice 6 (cf. Lector & Lectrix p. 43) : travail en tandem pour : 1- se mettre d'accord sur la meilleure réponse à donner à 3 questions / 2- rédiger une justification de ces réponses. On s'aide du texte pour répondre.</p> <p><u>Correction collective</u> : projeter l'exercice 6 et interroger un 1^{er} tandem (vient au tableau) en demandant d'indiquer et justifier ses choix / demander à un 2nd tandem d'indiquer et justifier son accord ou son désaccord avec le 1^{er} / demander à la classe de valider ou d'invalidier. On ne cherche pas à obtenir au plus vite la bonne justification. On profite des prises de paroles successives pour dresser la ou les bonnes raisons de choisir telle ou telle réponse.</p> <p>Demander : cet extrait pose 2 principaux problèmes de compréhension, lesquels ? -> il faut se représenter l'implicite de l'accident et comprendre que le récit du vieil homme se termine ligne 45 (on revient à la</p>	<p>Se concerter et écrire en binôme une réponse à des questions posées sur un texte en justifier.</p> <p>Identifier les problèmes de compréhension soulevés dans un texte (l'ambiguïté, le non-dit etc.)</p>

		temporalité de la situation d'énonciation du vieil homme dans l'auberge).	
Evaluer la qualité de sa compréhension	Classe entière : oral	Résolution d'un dernier problème : qui était là au moment de l'accident ? Pour y répondre, il ne faut pas lire trop vite le texte qui passe sous silence le passage où arrivent les parents sous le chapiteau. Il faut se souvenir que le garçon s'est faufilé en cachette au-début de l'histoire et qu'il n'y avait donc pas ses parents au moment de l'accident.	Remobiliser les éléments d'un texte lu antérieurement et établir des liens entre ces différents éléments en vue de reconstruire un récit
Bilan	Classe entière : oral	Demander aux élèves de récapituler ce qu'ils ont appris au cours de cette séance : fabriquer une représentation mentale d'une histoire lue permet de mieux comprendre et de mieux mémoriser. Transition : c'est justement ce que vous allez devoir bientôt faire par groupe pour la mise en scène théâtrale. -> Il vous faudra jouer la scène du 1 ^{er} chapitre, en vous mettant à la place des personnages à chaque moment du récit.	Etre capable d'explicitier l'objectif du travail qui a été effectué.

Tableau C. Trame de la séquence « découverte de la pratique théâtrale et mise en scène de *L'homme à l'oreille coupée* »

<p>Support, guide de l'enseignant : <i>Entraînement à l'improvisation théâtrale</i>, Alain Héril, RETZ</p> <p>Enjeux principaux de la séquence : <u>Du point de vue artistique et culturel :</u> connaître son corps, son expressivité – s'approprier une culture de la pratique théâtrale et de la mise en scène – construire une réflexion collective – développer son imaginaire</p> <p><u>Du point de vue de la littérature :</u> lire, comprendre et interpréter un texte littéraire - apprendre à placer sa voix</p> <p><u>Du point de vue de l'éducation morale et civique :</u> oser s'exprimer en public – écouter et comprendre – adopter une posture sensible, critique et bienveillante vis-à-vis de soi-même et d'autrui</p>	<p>Période de l'année : 1-2</p>	<p>Cycle 3 CM1- CM2</p> <p>27 élèves</p>
	<p>Titre de la séquence : Mise en scène théâtrale</p> <p>Nombre de séances : 8</p> <p>Discipline(s) : Pratique artistique théâtrale, Français, EMC</p>	
<p>Domaines du socle commun de connaissance de compétences et de culture : <u>Domaine 1 :</u> Les langages pour penser et communiquer : - Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps, - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit <u>Domaine 2 :</u> Les méthodes et outils pour apprendre <u>Domaine 3 :</u> La formation de la personne et du citoyen <u>Domaine 5 :</u> Les représentations du monde et de l'activité humaine : - Invention, élaboration, production</p>		

TRAME DE LA SÉQUENCE

SÉANCES	ETAPES	Durée	Matériel	Objectifs principaux
<p>S1 : DÉCOUVERTE DE LA PRATIQUE THÉÂTRALE (expression corporelle)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Échauffement (étirement, détente des muscles) - Déplacements dans l'espace au rythme de la musique - Jeu du miroir en binôme - Jeu du sculpteur en binôme - Histoires à vivre - Relaxation 	<p align="center">45 min</p>	<p>Musique - histoires à lire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oser s'exposer, s'adapter aux contraintes et au groupe - Prendre conscience de son corps, de ses mouvements, de ses gestes et de l'espace - Travailler son écoute et sa sensibilité - Ressentir une histoire, se créer une image mentale, interpréter
<p>S2 : EXPRESSION CORPORELLE (espace – mouvement – déplacement)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Échauffement - Mur de la confiance en collectif - Acteurs / spectateurs : variation de vitesse, de mouvement, de posture - Acteurs / spectateurs : statues - Histoires à vivre - Relaxation 	<p align="center">45 min</p>	<p>Musique - histoire à lire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consolider sa découverte de la pratique théâtrale - Prendre conscience de son corps, de ses mouvements, de ses gestes et de l'espace - Travailler son écoute et sa sensibilité - Avoir confiance en ses camarades et en soi - Ressentir une histoire, se créer une image mentale, interpréter
<p>S3 : EXPRESSION CORPORELLE ET VOCALE (travail sur la voix : son expansion et son expressivité)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Échauffement corporel et vocal (vocalises, chant, rythme etc.) - En cercle : faire des passes aux camarades en élançant sa voix - Se mouvoir dans l'espace et répéter des phrases avec différentes intonations - Défi vire langues - Groupes : se raconter des histoires en langage extraterrestre en variant ses intentions 	<p align="center">45 min</p>	<p>Musique - balles ou ballons - étiquettes vire langues</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir sa perception théâtrale - Prendre conscience des sonorités et possibilités de sa voix - Travailler l'expressivité de sa voix - Oser s'exprimer à l'oral - Placer sa voix et articuler - Imaginer, créer

<p align="center">S4 : ÉLABORATION COLLECTIVE ET ÉCRITURE D'UNE TRAME DE MISE EN SCÈNE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reprise et relecture du texte <i>L'homme à l'oreille coupée</i> de J-C Mourlevat (étudié en amont lors de séances de français) - Visionnage d'un extrait de mise en scène : échanges - Annonce du projet et formation des groupes hétérogènes (3 groupes de 4, 3 groupes de 5) - Distribution et lecture de "ma feuille de route de mise en scène" - Travail par groupe : réflexion sur la répartition des rôles et les éléments à mettre en scène - Etayage soutenu et apport de références culturelles (éléments de décors, ambiance sonore etc.) - Bilan collectif 	<p align="center">50 min</p>	<p><i>L'homme à l'oreille coupée</i> (1^{er} chapitre)- vidéo d'extrait de mise en scène – feuilles de route / groupe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un texte littéraire - Se mettre dans la peau d'un metteur en scène et adopter une posture réflexive vis-à-vis de sa représentation - Réfléchir et élaborer un projet collectivement - Argumenter et débattre - Mettre en forme (à l'écrit) ses idées dans « Ma feuille de route de mise en scène » - Imaginer, concevoir - S'accorder sur la répartition de 3 missions : narrateur(s), acteur(s), bruiteur(s)
<p align="center">S5 : SUITE DE LA REFLEXION ET MISE EN PRATIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reprise et relecture du texte <i>L'homme à l'oreille coupée</i> - Remobilisation du projet et des attendus liés à la pratique théâtrale - Reprise par groupe de sa trame de mise en scène (S4) - Poursuite de l'échange collectif et élaboration de sa trame de mise en scène individuelle - Pratique théâtrale (entraînement, étayage soutenu) : les élèves sont répartis en 3 salles, encadrés par 3 enseignants pour une meilleure gestion du bruit, de l'espace et un suivi plus personnalisé 	<p align="center">50 min</p>	<p><i>L'homme à l'oreille coupée</i> (1^{er} chapitre) – Feuille de route de mise en scène collective – Feuille de route de mise en scène individuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un texte littéraire - S'accorder collectivement sur la répartition du rôle et le partage du texte - Réfléchir individuellement aux choix expressifs et de mise en scène à opérer en fonction de son rôle (déplacements, postures, intonations, émotions, passage du récit, installation éventuelle etc.) - Mettre en forme (à l'écrit) ses idées dans « Ma feuille de route individuelle » - Imaginer, concevoir - Mettre en pratique ses idées de mise en scène - S'adapter au groupe et créer ensemble
<p align="center">S6 : ENTRAÎNEMENT – AJUSTEMENTS PERSONNALISÉS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Échauffement à la pratique théâtrale - Guidage et étayage personnalisé (3 enseignants répartis dans 3 salles différentes) - Relecture de ses feuilles de route et mise en 	<p align="center">45 min</p>	<p>Feuilles de route - Texte - Objets divers si besoin (chaises, tables etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en scène, modéliser ses idées - Construire collectivement - Adopter la posture d'une troupe de comédiens - Travailler le placement de sa voix

	<ul style="list-style-type: none"> application - Entraînement / répétition des acteurs - Entraînement, mise en voix des narrateurs (une attention particulière leur est portée : gestion du débit, du volume de leur voix, respect du texte, attention portée aux autres camarades acteurs etc.) 			
<p align="center">S7 : RÉPÉTITION GÉNÉRALE – REPRÉSENTATION PAR GROUPE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Echauffement - Relecture de son texte - Répétition générale (salles séparées) puis représentations filmées par groupe, devant reste de la classe (spectatrice) - Échanges et félicitations 	45 min	<p>Texte (pour les élèves narrateurs) – objets divers si besoin – Caméra pour l’enseignant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter sa création artistique - Raconter une histoire : transmettre une émotion, une intention - S’engager individuellement et collectivement - Mobiliser son corps et sa voix au service de l’expressivité et du texte littéraire - Savoir tenir le rôle de spectateur
<p align="center">S8 : VISIONNAGE DES REPRÉSENTATIONS ET RETOUR D’EXPERIENCES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Retour d’expérience sensible : ce qui a marqué, ce qui a été retenu, quelles difficultés ? - Interroger les impressions en tant qu’acteurs puis en tant que spectateurs - Visionnage des représentations - Échanges <i>a posteriori</i> puis bilan : est-ce que le théâtre a permis de mieux comprendre le texte ? Pourquoi ? 	45 min	<p>Vidéos de chaque passage à projeter</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une posture réfléchie <i>a posteriori</i> de la représentation et du projet théâtral - Argumenter, débattre, justifier ses choix de mise en scène - Accepter de se soumettre au regard de l’autre - Adopter une posture bienveillante vis-à-vis de ses camarades

Ci-dessous, les quatre premières séances du projet théâtral détaillées :

Tableau C. 1. Trame de la séance 1

SÉANCE 1 / 8 : DECOUVERTE DE LA PRATIQUE THEATRALE (expression corporelle)

<p>Durée: 45 min</p> <p>Objectifs principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir ou enrichir sa culture de la pratique théâtrale - Connaître son corps, ce qu'il peut exprimer, l'importance du non verbal - Connaître sa place physique dans l'espace, dans sa relation à l'autre <p>SCCC :</p> <p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen</p> <p>Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine</p>		<p>Compétences travaillées :</p> <p><u>Pratique artistique théâtrale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter, produire, créer <p><u>Enseignement moral et civique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier, exprimer et réguler ses émotions et ses sentiments - Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres. <p><u>Comprendre et s'exprimer à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu 		
Phases Durées	Dispositif Matériel	Déroulement Consignes	Rôle de l'enseignant	Tâches Procédures de l'élève
Présenter le théâtre et la séance (5')	Collectif	<p>Le théâtre pour vous, qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Est-ce que c'est difficile de faire du théâtre ?</p> <p>→ Recueil et synthétisation des différents avis : <i>Il faut se sentir libre, on se libère de certaines contraintes, on s'exprime artistiquement. Mais on a parfois peur de s'exposer, de se mettre en scène : on est confrontés au regard des autres. Le théâtre nous apprend entre autre la mise en confiance, de soi, et la confiance aux autres.</i></p> <p><i>Nous allons travailler plusieurs petits jeux aujourd'hui pour que vous exploriez comment vous exprimer, véhiculer une émotion par le corps, le mouvement, et toujours avec un regard bienveillant sur vous-même d'abord et sur les autres bien sûr. On fera tous des choses différentes peut-être, mais ce n'est pas grave parce que le théâtre c'est une expression personnelle mais l'on peut aussi créer collectivement.</i></p>	<p>En classe, recueillir les avis a priori sur la pratique théâtrale : les expériences passées, les doutes et réticences...</p> <p>Amener les élèves vers la salle sur demande en exigeant le calme.</p>	<p>Exprimer son opinion, le justifier.</p> <p>Exemple de réponses : « C'est difficile quand on est timide, on doit se montrer devant tout le monde... »</p> <p>« C'est rigolo... »</p> <p>« Le théâtre ; c'est un lieu où on va voir des spectacles » etc.</p>

Echauffement (5')	Collectif Musique : Joe Hisaïchi, <i>Cet été là</i>	« Asseyez-vous en cercle. Fermez les yeux et tournez votre tête progressivement à droite puis à gauche, en haut, en bas et revenir au centre. Monter les bras vers le ciel, au dessus de la tête en allant chercher le plus loin possible vers le plafond. Inspirer puis expirer on redescend les bras. Lâchez les mains, secouez les épaules et relâchez-les elles-aussi. Levez-vous progressivement. Frottez et tapotez toutes les parties de son corps. »	S'asseoir dans le cercle. Donner les directives pour l'échauffement en parlant calmement. Faire l'exercice en même temps que les élèves.	S'asseoir en cercle. Fermer les yeux. Reproduire ce qui est demandé. Rester silencieux.
Entrée dans la pratique : prendre conscience du groupe (5-10')	Collectif	Jeu des salutations « Debout en cercle, bien droits, les pieds ancrés au sol et les bras relâchés le long du corps, chacun notre tour nous allons dire notre prénom bien fort et distinctement en y associant un geste, celui de notre choix : comme pour dire bonjour à tous les camarades. On enchaîne tous en suivant. Je commence. »	Ouvrir l'exercice puis faire tourner dans le sens de la rotation. Veiller à ce que chaque élève, les uns après les autres, dise son prénom assez fort et distinctement et associe un geste. Inviter à varier les geste, ne pas reproduire toujours le même que le camarade précédent (on peut proposer plusieurs exemples au début de l'exercice). Réguler le bruit.	Se tenir debout en cercle. Dire son prénom en y associant un geste choisi.
Pratique (5-10')	Collectif Musiques : <i>L'orage</i> , Vivaldi, <i>John Coltrane, Blue train</i> , Niklas Johansson, <i>I am Umbreakable</i> Tcahikovski, <i>Casse Noisette</i>	L'espace est délimité (plots) « Vous allez vous déplacer en occupant tout l'espace et sans vous toucher. Vous évitez de marcher tous dans une même direction ou de former des cercles. Vous allez fixer un point ou un objet précis dans la salle puis vous vous dirigerez sans faire de détour vers ce point. Une fois arrivés le plus près de ce point et sans sortir des limites de l'espace, vous changez de point. » « Je vais passer des musiques, vous allez désormais adapter vos mouvements et votre rythme de déplacement en fonction de ce que vous entendez. On dit « en allant avec la musique »... A chaque arrêt de musique vous vous figerez comme des statues. » Se rasseoir à chaque fin d'exercice et demander les ressentis : qu'est-ce qui était facile ? Difficile ?	Délimiter l'espace. Réguler le bruit. Passer différentes musiques (styles et rythmes variés) Encourager les élèves. Après l'exercice, faire verbaliser les élèves : <i>Qu'avez-vous ressenti ?</i> <i>Sur quoi avez-vous apporté des modifications dans vos déplacements ?</i> <i>La musique vous a-t-elle induite un type de déplacement ?</i> <i>Avez-vous imaginé un personnage ? etc.</i>	Se déplacer dans la salle en occupant tout l'espace et sans se coller. Varier ses directions en marchant en ligne droite après avoir fixé un point. Varier ses déplacements et sa vitesse dans l'espace en fonction de la musique entendue. Se stopper lors des arrêts de musique. Echanger, débattre.

Recherche (10')	En binôme Musique : Joe Hisaichi, <i>legend</i>	Pour prendre conscience du corps de l'autre et l'écouter : « Vous vous déplacez lentement et sans vous suivre en essayant d'occuper tout l'espace délimité. Quand vous entendrez taper dans les mains, vous vous rapprocherez du camarade le plus proche de vous et vous arrêterez ensemble face à face. » → Miroir : les deux élèves sont face à face, l'un d'eux doit imiter l'autre. Très lentement pour faire les gestes les plus semblables. But : ne pas s'apercevoir qui dirige et qui est dirigé. → Sculpteur : Un modèle, un sculpteur. Le sculpteur doit donner une forme au modèle Inverser les rôles à chaque fois.	Gérer la musique : le volume, les arrêts. Valoriser, encourager. Faire un retour à la fin de l'activité.	Se déplacer en occupant tout l'espace et s'arrêter après avoir rejoint son binôme le plus proche. Reproduire les mouvements à l'identique du camarade / Produire des mouvements en face du camarade en adaptant ma vitesse (lentement). Manipuler le corps de mon camarade délicatement en lui faisant adopter une posture. Accepter de se faire modeler par son camarade en restant immobile.
Histoires à vivre (10')	Collectif Histoires 1 et 2	« Je vais vous lire une histoire. Vous allez devoir l'écouter attentivement et jouer cette histoire individuellement, la ressentir, comme si vous la viviez. Vous pouvez vous déplacer où vous voulez, choisir votre rythme, les gestes que vous souhaitez. Il faut nous donner à voir cette histoire et sans faire aucun bruit. »	L'enseignant raconte une histoire lentement, en plaçant des pauses et respiration et en exagérant ses intonations. <u>Retour des acteurs :</u> <i>Qu'avez-vous ressenti ? Qu'avez-vous imaginé autour de vous ? Dans quel rôle étiez-vous ? Avez-vous tous mimer les mêmes choses et de la même manière ?</i>	Etre silencieux et à l'écoute pour « vivre » l'histoire au fil de la narration. Adapter ses déplacements, ses gestes, sa posture, son expression... Exemple de réponses possibles : « On se fait une image mentale de la scène. On imagine le personnage, le décor, ce qu'il se passe... » ; « On change nos mouvements au fur et à mesure de l'histoire » ; « On ne fait pas tous la même chose. »
Retour au calme (3')	Collectif	Se rasseoir, fermer les yeux et se concentrer sur sa respiration. Retour en classe.	Clôturer par un applaudissement silencieux (en secouant les mains). Faire un retour sur la séance : <i>Qu'avons-nous travaillé aujourd'hui ? Qu'avez-vous retenu ?</i>	Rester assis, silencieux. Respirer et se calmer.

Tableau C. 2. Trame de la séance 2

SÉANCE 2 / 8 : PRATIQUE ARTISTIQUE, CORPS ET ESPACE				
<p>Durée: 45 min</p> <p>Objectifs principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enrichir sa culture de la pratique théâtrale - Connaître son corps, ce qu'il peut exprimer, l'importance du non verbal - Connaître sa place physique dans l'espace, dans sa relation à l'autre <p>SCCC :</p> <p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen</p> <p>Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine</p>		<p>Compétences travaillées :</p> <p><u>Pratique artistique théâtrale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Expérimenter, produire, créer <p><u>Enseignement moral et civique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier, exprimer et réguler ses émotions et ses sentiments - Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres <p><u>Comprendre et s'exprimer à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu 		
Phases Durées	Dispositif Matériel	Déroulement Consignes	Rôle de l'enseignant	Tâches Procédures de l'élève
Rappel des règles (2')	Collectif	« La pratique théâtrale n'est pas un moment de récréation. On veut rentrer dans la posture d'un comédien. Il faut se concentrer pour transmettre une émotion. On peut rire ou débattre mais on respecte le calme et la concentration de l'autre. »	En classe, rappeler quelques règles de respect et de calme avant la pratique. Amener les élèves vers la salle sur demande en exigeant le calme.	Écouter attentivement les directives de l'enseignant. Se diriger en silence vers la salle sur demande.
Echauffement (5')	Collectif Musique : Joe Hisaïchi, <i>Cet été là</i>	« Asseyez-vous en cercle. Fermez les yeux et concentrez-vous sur votre respiration. Tournez votre tête progressivement à droite puis à gauche, en haut, en bas. Montez les bras au ciel, au-dessus de la tête, puis lâchez les bras en expirant. Maintenant on se lève, on se tient droit, dos tendu et épaules baissées. On se balance légèrement d'avant en arrière en restant bien droit et souple en même temps : comme un roseau. »	S'asseoir dans le cercle. Donner les directives pour l'échauffement en parlant calmement. Faire l'exercice en même temps que les élèves.	S'asseoir en cercle. Fermer les yeux. Reproduire ce qui est demandé. Rester silencieux.
Entrée dans la pratique (5-10')	Classe divisée en 2 groupes	Le mur : « Faire un exercice en groupe permet d'ôter progressivement la peur du regard de l'autre. Au théâtre, il est important d'avoir une confiance aveugle en ses camarades. On va donc commencer par un petit jeu.	Demander à un volontaire de passer en premier. Féliciter, encourager les élèves qui ont du mal à s'engager les yeux fermés. Rassurer les élèves, insister sur le fait que chacun	<u>Groupe acteurs :</u> Se placer le long du mur en ligne face au mur opposé. Aider l'élève qui a les yeux fermés à s'arrêter au bon moment en disant « STOP » et en doublon

		<p>La classe est séparée en deux : un groupe d'acteurs et un groupe d'observateurs puis on inversera les rôles.</p> <p>Les élèves du groupe acteurs forment une ligne d'un côté de la salle, tous tournés dans la même direction : face au mur opposé.</p> <p>Un élève : « aveugle », se place à l'autre bout de la salle, en face de cette ligne et doit courir les yeux fermés en direction des autres. Les élèves du mur lui disent « STOP » lorsqu'il sera arrivé tout près d'eux et peuvent également tendre les bras pour le retenir. »</p>	<p>peut aller à la vitesse souhaitée (prendre son propre rythme).</p> <p>Réguler le bruit.</p> <p>Faire un retour d'expériences en posant des questions sur la perte de repères, la confiance aux autres, la réticence, etc.</p>	<p>le retenir doucement en tendant les bras pour l'intercepter.</p> <p>« <u>Aveugle</u> » : Avancer en courant à son rythme vers le mur d'élèves. Garder les yeux fermés pendant toute la traversée. S'arrêter selon les indications des autres.</p> <p><u>Groupe spectateurs</u> : Rester assis d'un côté de la pièce. Observer attentivement et silencieusement</p>
Pratique (10')	Classe divisée en 2 groupes	<p>La classe est divisée en 2 groupes: le premier groupe réalise l'activité, l'autre groupe est spectateur, puis on inverse les rôles.</p> <p>« Vous allez vous déplacer en occupant tout l'espace et sans vous toucher. Vous évitez de marcher tous dans une même direction ou de former des cercles. Je vais vous indiquer des informations, il faudra adapter sa posture, sa démarche. »</p> <p><u>Modification physique et rythmique</u> : marcher sur la pointe des pieds, avec les jambes qui se déboîtent, avec les jambes qui se raidissent, les épaules rentrées, la tête levée vers le ciel... lentement, très lentement, plus vite...</p> <p><u>Variation sur les émotions</u> : triste, heureux, contemplatif, mélancolique, songeur, attentif...</p> <p><u>Variation sur les déplacements et postures</u> : vous cherchez quelque chose, vous contemplez un objet magnifique, quelqu'un vous suit : vous voulez vous faire discrets, vous assistez à un spectacle incroyable...</p>	<p>Laisser un temps à chaque modification apportée pour que les élèves recherchent une justesse et/ou une originalité dans leurs mouvements.</p> <p>Réguler le bruit.</p> <p>Encourager les élèves.</p> <p>Après chaque passage d'un groupe, faire verbaliser les spectateurs puis les acteurs :</p> <p><i>Qu'avez-vous ressenti ?</i> <i>Qu'avez-vous observé ?</i> <i>Les acteurs ont-ils tous fait la même chose ?</i> <i>Sur quoi ai-je apporté des modifications ?</i> <i>Qu'avez-vous fait avec votre corps pour adopter les différentes postures ?</i> <i>Avez-vous imaginé un personnage ? Lequel ? etc.</i></p>	<p><u>Acteurs</u> : Se déplacer dans la salle en occupant tout l'espace et sans se coller. Etre attentif aux contraintes apportées et s'adapter en variant ses mouvements et la posture de son corps. S'imaginer un personnage, l'incarner.</p> <p><u>Spectateurs</u> : S'asseoir et rester silencieux. Observer attentivement les modifications de démarche et de posture.</p> <p>Exemple de réponses possibles : « On ne fait pas tous la même chose » ; « On modifie nos gestes, nos mouvements, notre vitesse, les expressions de notre visage... » etc.</p>

Recherche (5-10')	Individuel Musique : Ella Fitzgerald & Louis Amstrong, , <i>Jazz about Love</i>	« Chacun se déplace au rythme de la musique et se fige à chaque arrêt de musique en incarnant un personnage que je vais indiquer : je veux voir une statue, immobile et deviner ce qu'elle représente. Quand la musique redémarre, vous vous remettez en mouvement dans l'espace. » <u>Statues</u> : danseur étoile, vieillard, bébé, cosmonaute, singe, clown, jongleur...	Gérer la musique : le volume, les arrêts. Valoriser, encourager. Faire un retour à la fin de l'activité : <i>Est-ce que vous vous êtes construit une image mentale ?</i> <i>Si oui, laquelle, à quel moment ? etc.</i>	Se déplacer en occupant tout l'espace et s'arrêter en adoptant une posture figée. Incarné un personnage demandé. Exemple de réponses possibles : « On s'imagine dans la tête ce que chaque personnage ferait, sa position... On imagine aussi l'environnement. » « Pour le clown par exemple, on s'imagine un cirque. »
Histoires à vivre (10')	Classe divisée en 2 groupes Histoires 1 et 2	La classe est divisée en 2 groupes: le premier groupe joue l'histoire à vivre, l'autre groupe est spectateur puis on inverse les rôles avec une autre histoire. « Je vais vous lire une histoire, le premier groupe sera acteur et le second groupe spectateur puis on inversera les rôles. Vous devez jouer l'histoire, la ressentir, comme si vous la viviez. Vous pouvez vous déplacer où vous voulez, choisir votre rythme, les gestes que vous souhaitez. Il faut nous donner à voir cette histoire. »	L'enseignant raconte une histoire lentement, en plaçant des pauses et respirations et en exagérant ses intonations. <u>Retour des acteurs</u> : <i>Qu'avez-vous ressenti ? Qu'avez-vous imaginé autour de vous ? Dans quel rôle étiez-vous ?</i> <u>Retour des observateurs</u> : <i>Ont-ils tous fait/mimer les mêmes choses et de la même manière ? Avez-vous ressenti que la scène entendue se déroulait devant vos yeux ?</i>	Etre silencieux et à l'écoute pour « vivre » l'histoire au fil de la narration. Adapter ses déplacements, ses gestes, sa posture, son expression... Exemple de réponses possibles : « On se fait une image mentale de la scène. On imagine le personnage, le décor, ce qu'il se passe...l'ambiance » ; « On change nos mouvements au fur et à mesure de l'histoire » ; « On ne fait pas tous la même chose. »
Retour au calme (3')	Collectif	Se rasseoir, fermer les yeux et se concentrer sur sa respiration. Retour en classe.	Clôturer par un applaudissement silencieux (en secouant les mains). Faire un retour sur la séance : <i>Qu'avons-nous travaillé aujourd'hui ? Qu'avez-vous retenu ?</i>	Rester assis, silencieux. Respirer et se calmer.

Tableau C. 3. Trame de la séance 3

SÉANCE 3 / 8 : PRATIQUE ARTISTIQUE, EXPRESSION CORPORELLE ET VOCALE				
<p>Durée: 45 min</p> <p>Objectifs principaux : - Apprendre à placer sa voix, à s'exprimer, à transmettre une émotion</p> <p>SCCC : Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine</p>		<p>Compétences travaillées :</p> <p><u>Pratique artistique théâtrale :</u> - Expérimenter, produire, créer, exprimer</p> <p><u>Enseignement moral et civique :</u> - Identifier, exprimer et réguler ses émotions et ses sentiments - Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres.</p> <p><u>Comprendre et s'exprimer à l'oral</u> - Écouter et comprendre, prendre conscience du pouvoir expressif de sa voix</p>		
Phases Durées	Dispositif Matériel	Déroulement Consignes	Rôle de l'enseignant	Tâches Procédures de l'élève
Rappel des règles (2')	Collectif	<p>- Rappeler les règles au théâtre.</p> <p>« Avec quoi vous êtes-vous exprimé lors des deux premières séances ? – le corps, ne peut-on pas s'exprimer avec autre chose ? – la voix »</p>	<p>En classe, rappeler quelques règles de respect et de calme avant la pratique.</p> <p>Interpeller les élèves sur ce qui a été travaillé les dernières fois et ce qui n'a pas encore été travaillé et qui est pourtant très présent au théâtre.</p> <p>Amener les élèves vers la salle sur demande en exigeant le calme.</p>	<p>Écouter attentivement les directives de l'enseignant.</p> <p>Se diriger en silence vers la salle sur demande.</p>
Étirement et échauffement (5')	<p>Collectif</p> <p>Musique : Joe Hisaïchi, <i>Cet été là</i></p> <p>Deux ballons</p>	<p><u>Adresser sa passe :</u></p> <p>« S'étendre le plus haut possible vers le haut en inspirant profondément et redescendre les bras sur les côtés en soufflant (on doit l'entendre, on va le plus loin possible dans l'évacuation de l'air) puis remonter progressivement les bras sur les côtés bien droits en faisant varier la voix comme un ascenseur. »</p> <p>« En cercle, se faire des passes (ballon) en disant haut et fort le prénom du camarade que l'on vise avant de le lancer pour le prévenir qu'il faut qu'il se tienne prêt (dire le prénom avant</p>	<p>S'étirer avec les élèves.</p> <p>Donner les consignes.</p> <p>Participer à l'exercice avec les élèves.</p>	<p>En cercle, debout : réceptionner un ballon en ayant été attentif à son prénom puis le renvoyer à un camarade après avoir annoncé distinctement son prénom.</p> <p>Prendre conscience du groupe, interagir et se tenir prêt à réceptionner.</p>

		l'adresse) et enchaîner sans s'arrêter. » Complexifier en ajoutant un second ballon : les élèves doivent être attentifs au nom prononcé plus regarder leurs camarades.		
Entrée dans la pratique vocale (5-10')	Collectif	<u>Bruitages</u> : « S'asseoir, fermer les yeux et reproduire ces sons : Ooooooh (bouche entrouverte puis de plus en plus ouverte) Le chant tribal : Les élèves sont en cercle. Le groupe classe doit faire un bourdon (son « o » assez grave) sans interruption. Mmmmmmmmm... (bruit de ohm) / Tss tss tss tss... (bruit de cigale) Cloc cloc cloc... (bruit de pluie qui goutte) / Tchhhhh tchhhh tchhh tchh tch... (bruit de locomotive) / Vhhhhhhh (bruit de vent) etc. Faire intervenir un élève qui choisit un son et les autres reproduisent etc.	Lancer les premiers sons et faire avec les élèves Réguler le volume sonore (les élèves ont tendance à exagérer dans un premier temps) Encourager un/des volontaire/s à lancer le son de leur choix	Reproduire des sons en adaptant la position de la bouche, le timbre et l'intensité de sa voix
Pratique (5-10')	Collectif	Délimiter l'espace. <u>Intonations et postures</u> : « Vous vous déplacez en occupant tout l'espace silencieusement. Quand vous entendrez la phrase que je prononcerai avec une certaine intonation, vous vous retournez vers le camarade le plus proche de vous et vous répétez (lui adresserez) cette phrase en gardant la même intonation. Vous associez un geste ou une posture en même temps. » Les élèves se rassoient et échangent : qu'avez-vous ressenti / remarqué ? Quelles différentes intonations ?	Donner des phrases sur un certain ton : « Il neige aujourd'hui » (déclaratif, mélancolique, triste, heureux, questionnement), « Mais, qui êtes-vous ? » (Suspicieux, interrogatif, surpris-heureux, en colère) etc.	Se déplacer dans la salle en occupant tout l'espace et sans se coller. Etre attentif aux phrases et intonations de l'enseignant, les reproduire en adaptant sa posture et en l'adressant à son camarade le plus proche. Exemple de réponses possibles : « On peut dire une même phrase avec différentes intonations et ça n'exprime pas la même chose ».
Recherche (5-10')	Binôme 14 étiquettes vires langues	<u>Les vires langues</u> : En binôme : face à face, s'exercer ensemble à se la lire la vires-langue en essayant progressivement d'aller le plus vite possible.	Imprimer et découper les vires langues en amont. Les distribuer à chaque binôme ou mettre en place un jeu de tirage au sort.	Travailler sa puissance, son articulation et sa respiration

	différentes	<p>Chaque binôme lit sa vire langue : l'un rapide, l'autre lentement (comme en se répondant) Si le temps, on échange l'étiquette avec le binôme voisin.</p> <p>→ Qu'est-ce qui est complexe à la lecture de ces phrases ? Que travaille-t-on ?</p>		
Histoires à narrer (10')	Classe divisée en 2 groupes	<p>La classe est divisée en 2 groupes : le premier groupe joue l'histoire à narrer, l'autre groupe est spectateur puis on inverse les rôles.</p> <p>Les acteurs : former deux ou trois groupes de 5 ou de 6 et les faire asseoir en cercle.</p> <p>« Vous venez d'une autre planète : vous allez échanger entre vous dans un langage inventé – en langage extraterrestre - en suivant les indications que je vais vous donner : • les extraterrestres se disent bonjour • les extraterrestres se disputent • les extraterrestres sont en colère • ils se réconcilient • les extraterrestres se racontent une blague • les extraterrestres se racontent une histoire triste • ... »</p> <p>Echanges sur le ressenti des acteurs / des spectateurs. Inversement des rôles.</p>	<p>L'enseignant lance les contraintes (et laisse du temps avant chaque variation pour que les élèves puissent explorer) : extraterrestres en colère, tristesse, réconciliation etc.</p> <p><u>Retour des acteurs :</u> <i>Qu'avez-vous ressenti ? Est-ce que vous parliez tous le même langage ?</i></p> <p><u>Retour des observateurs :</u> <i>Qu'avez-vous vu ? Quels effets produits ?</i></p>	<p>Adapter les intonations de sa voix en fonction des contraintes, imaginer, créer. Faire corps avec le groupe. Oser s'exprimer en public.</p>
Retour au calme (3')	Collectif	<p>Se rasseoir, fermer les yeux et se concentrer sur sa respiration.</p> <p>Retour en classe.</p>	<p>Clôturer par un applaudissement silencieux (en secouant les mains). Faire un retour sur la séance.</p>	<p>Rester assis, silencieux. Respirer et se calmer.</p>

Tableau C. 4. Trame de la séance 4

SÉANCE 4 / 8 : CONSTRUIRE SA MISE EN SCÈNE DU TEXTE				
<p>Durée: 50 min</p> <p>Objectifs principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ce qu'est une mise en scène théâtrale et en identifier certains éléments caractéristiques - Réfléchir collectivement sur un texte et répertorier les éléments à mettre en scène (personnages, postures, déplacements, intentions, décor etc.) - Se répartir des rôles : narrateurs, acteurs, bruiteurs <p>SCCC :</p> <p>Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer</p> <p>Domaine 2 : Les méthodes et outils pour apprendre</p> <p>Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen</p> <p>Domaine 5 : Les représentations du monde et de l'activité humaine</p>		<p>Compétences travaillées :</p> <p><u>Culture artistique théâtrale :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionnage d'un extrait de mise en scène : identifier, s'exprimer <p><u>Français (écrit et oral) :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et comprendre un texte littéraire, repérer des éléments à mettre en scène - Synthétiser ses idées de mise en scène dans une entente collective <p><u>Comprendre et s'exprimer à l'oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Écouter et comprendre, débattre 		
Phases Durées	Dispositif Matériel	Déroulement Consignes	Rôle de l'enseignant	Tâches Procédures de l'élève
Constitution des groupes et annonce de l'objectif de la séance (5')	Collectif Formation d'îlots de travail	<p><u>Annoncer les groupes (groupes hétérogènes : garçons/filles/CM1/CM2) et préciser :</u></p> <p>« vous allez garder ces groupes pendant les prochaines séances de théâtre. Les ateliers de découverte théâtrale que nous avons faits jusqu'à présent vous ont permis de vous familiariser avec la pratique. Désormais, l'objectif final sera que vous mettiez en scène collectivement l'histoire de <i>L'homme à l'oreille coupée</i> ». (L'objectif / tâche finale avait déjà été annoncée auparavant)</p> <p>« Aujourd'hui, vous n'allez pas pratiquer mais vous allez réfléchir et écrire vos idées de mise en scène par groupe. Ce temps de réflexion collectif vous aidera à être plus rapide et clair dans vos actions lorsque vous répéterez : il faudra donc réfléchir à qui fera quoi dans votre groupe, quand et de quelle manière en fonction de ce que vous voulez représenter du récit. »</p>	<p>Remobiliser le travail mené lors des dernières séances de pratique théâtrale.</p> <p>Remobiliser l'objectif de la tâche finale → représenter par groupe sur scène un passage du roman (1^{er} chapitre de <i>L'homme à l'oreille coupée</i>)</p> <p>Expliquer le but de la séance du jour</p>	<p>Écouter les consignes de l'enseignant.</p> <p>Se rapprocher rapidement de son groupe.</p> <p>Remobiliser.</p>

<p>Définir une mise en scène et repérer les éléments</p> <p>(10')</p>	<p>Collectif</p> <p>Extrait d'une vidéo de la compagnie Badaboum mettant en scène <i>L'homme à l'oreille coupée</i></p> <p>Second extrait</p>	<p>Visionner le court-métrage. Recueillir les impressions. Demander : une mise en scène, c'est quoi ? → L'organisation des différents éléments scéniques pour la représentation. Mettre en scène c'est : monter une pièce, se charger de sa réalisation.</p> <p>➤ Quels éléments peuvent faire partie d'une mise en scène ?</p> <p>Qu'avez-vous repéré / remarqué de différent ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décor (objets, accessoires, meubles...) - Eclairage - Mouvements / déplacements - Narration (cœur) - Jeu des acteurs (expressions, voix) - Costumes - Musique (comment pouvons-nous construire un fond sonore si nous n'avons pas de musique ?) 	<p>Susciter l'échange oral en classe entière.</p> <p>Faire émerger des connaissances sur la mise en scène théâtrale et les éléments qu'on peut y trouver.</p> <p>Faire comprendre que la mise en scène est un choix artistique, subjectif : qu'il existe plusieurs mises en scène possible.</p>	<p>Interagir au sein du groupe et identifier les éléments de mise en scène après visionnage d'une vidéo.</p> <p>Etre capable de comparer deux mises en scène et d'en analyser les effets produits.</p>
<p>Recherche dans le texte et discussion</p> <p>(20')</p>	<p>Groupe</p> <p>Support (grand format) par groupe : « Ma feuille de route de mise en scène » cf. annexe</p> <p>Projection de l'incipit de <i>L'Homme à l'oreille coupée</i></p>	<p>Relire le texte collectivement.</p> <p>« A vous désormais de vous mettre dans la peau de metteurs en scène en herbe, vous formez une équipe, et vous devez réfléchir à tous les éléments qu'il est possible de mettre en scène dans ce texte littéraire et les listez dans un tableau ». « Vous réfléchirez ensuite à vous répartir trois missions : celle de narrateur, d'acteur et de bruiteur. Chaque élève doit avoir au moins une ou deux missions et toutes les missions doivent être pourvues. »</p> <p>➔ Distribution feuilles puis lecture et explicitation des consignes (l'enseignant donne des exemples de manière dont on peut remplir la fiche) cf. annexe « Ma feuille de route de mise en scène ».</p> <p>➔ Faire un point sur : qu'est-ce que narrateur ? acteur, bruiteur ? Qu'attendra-t-on de chacune de ces missions ?</p> <p>« J'insiste sur le fait qu'il s'agisse d'un travail par groupe, je dois donc vous entendre échanger → c'est ensemble que vous devez imaginer votre mise en scène et tous les membres du groupe participe à cette réflexion. »</p> <p>➔ Si besoin ou pour gain de temps, la phase de remplissage du tableau peut se faire sous la modalité de classe entière - guidée par l'enseignant - sous forme d'échanges et de listing.</p>	<p>Relire le texte.</p> <p>Distribuer une feuille par groupe et lire collectivement en explicitant ce qui est attendu.</p> <p>Insister sur la démarche collective du travail.</p> <p>Lister au tableau les diverses idées des élèves si besoin (étayage)</p>	<p>Relire un texte.</p> <p>Imaginer une mise en scène.</p> <p>Entrer dans une démarche réflexive.</p> <p>S'entendre pour se répartir des rôles.</p>
<p>Poursuite de la recherche sur</p>	<p>Groupe et individuel</p>	<p>Si le temps le permet ; entamer l'étape de recherche individuelle qui sera poursuivie lors</p>	<p>Distribuer feuille de route individuelle, lire les consignes et</p>	<p>Réfléchir individuellement à la manière de faire, à quel passage</p>

<p>sa mise en scène (10')</p>	<p>Support (un par élève) : « Ma feuille de route individuelle » cf. annexe</p> <p>Projection texte</p>	<p>de la prochaine séance :</p> <p>➔ Partie feuille individuelle (Je fais quoi, quand et comment ?) : distribution, lecture de la fiche et explicitation des attendus par des exemples. Possibilité d'étayer au tableau en indiquant progressivement ce qu'il est important de travailler pour chaque mission (ex : narrateur ➔ surligner les différents passages du récit qui demandent un changement de ton // repérer dialogue, description/narration /// pour les acteurs ➔ surligner tous les passages induisant des déplacements, mouvements, changements de posture /// pour les bruiteurs ➔ surligner les éléments qui peuvent être accompagnés d'une ambiance sonore ...</p> <p>Attention : rappeler que le texte devra être lu en intégralité (par un ou plusieurs narrateurs).</p>	<p>donner des exemples.</p> <p>Demander aux élève de réfléchir seuls dans un premier temps puis collectivement pour créer un ensemble cohérent.</p>	<p>du texte mettre en scène, suivant la mission choisie (narrateur et/ou acteur et/ou bruiteur).</p> <p>Confronter ses idées à celles des membres de son groupe pour solliciter leurs avis/assentiment.</p>
<p>Fin de l'activité et bilan (3')</p>	<p>Collectif</p>	<p>« Gardez bien ces feuilles car vous vous remettrez par groupe pour la prochaine séance de pratique théâtrale et vous mettrez en application concrètement ces idées ».</p> <p>➔ Ces étapes ont permis de faire comprendre aux élèves que mettre en scène se réfléchit et se construit : on n'attend pas d'eux une improvisation. Il faut analyser le texte, le lire à plusieurs reprises pour être capable de se le représenter mentalement puis lui donner vie.</p>	<p>Bilan, annonce de ce qui sera fait lors de la séance suivante.</p>	<p>Rangement des feuilles</p>

Document C.4.1 : Support « Ma feuille de route de mise en scène »

MA FEUILLE DE ROUTE DE MISE EN SCENE

Groupe n° __
Membres :
 -
 -
 -
 -
 -

En groupe, imaginez et notez vos idées de mise en scène en vue d'une représentation scénique du 1^{er} chapitre de *L'homme à l'oreille coupée*.
 Désignez un secrétaire au sein de votre groupe qui devra garder précieusement cette feuille de route ; elle vous sera utile pour vos répétitions !

ATTENTION, CHUT ! Ne dévoilez pas vos idées de mise en scène aux camarades des autres groupes, il faut leur laisser un peu de surprise pour la représentation théâtrale finale...

→ Listez tous les éléments présents dans l'histoire :

Lieux	Personnages (humains ou animaux)	Actions, mouvements, déplacements	Emotions	Bruitage

→ Discutez et mettez-vous d'accord pour vous répartir les différentes « missions » :

Nous devons penser à trois missions importantes :

- **Narrateur(s)** → lire le texte en intégralité (**travail sur l'expressivité de la voix**)
- **Acteur(s)** → donner à voir l'histoire (**travail sur le corps et l'espace**)
- **Bruiteur(s)** → créer un environnement sonore (**travail vocal**)

Deux narrateurs	Deux ou trois acteurs	Bruiteurs
-	-	-
-	-	-

Document C.4.2. : Support « Ma feuille de route individuelle »

MA FEUILLE DE ROUTE INDIVIDUELLE

Prénom : Groupe :

Je fais quoi, quand et comment ?

Attention, réfléchissez ensemble pour vous répartir les éléments à mettre en scène. C'est un travail de réflexion collective !

- 1) Surligne les passages dans le texte qui te concernent.
- 2) Note tes idées dans ton tableau.

Mission(s) narrateur, acteur, bruiteur	Passages du récit lignes ... à	Actions mouvements, mimes, déplacements...	Emotions surprise, colère, joie...
-			
-			

1 Il y avait dans un port de la Norvège un très vieil homme à qui
2 manquait une oreille.

3 Comment l'as-tu perdue ? lui demandait-on dans l'auberge
4 où il venait s'enivrer chaque soir, et il répondait volontiers :

5 « Oh, ça remonte à loin ! disait-il, j'étais encore un petit gar-
6 çon... J'avais neuf ans à peine, alors voyez ! Un cirque ambulante
7 est passé dans notre village. Ça ne coûtait pas très cher, mais nous
8 étions pauvres et mes parents ne pouvaient pas me payer l'entrée.
9 Alors, le soir de la représentation, j'y suis allé en cachette.

10 Je me suis faufilé sous la toile du chapiteau, ni vu ni connu,
11 et j'ai pris place dans les gradins. C'était plein à craquer. La mu-
12 sique assourdissante, l'odeur forte des animaux, tout ça : j'étais
13 comme ivre. Il y a eu les chevaux qui tournaient, puis les acrobates-
14 voltigeurs, puis les petits caniches dressés. J'en restais la bouche
15 ouverte. Quelle émotion pour moi qui n'avais jamais rien vu ! Enfin
16 le directeur du cirque a annoncé un numéro de fouet. J'ai oublié
17 le nom de l'artiste, Pacito, Pancho, un nom comme ça. Il s'est
18 avancé, dans sa tenue de cowboy, accompagné de son assistante
19 en maillot de bain. Et clac ! Clac ! ça a commencé. »

20 « D'abord l'assistante a mis une longue cigarette de papier
21 dans sa bouche. Clac ! Au premier coup de fouet, la cigarette a
22 perdu un centimètre. Clac ! À chaque coup elle en perdait un de
23 plus, jusqu'à ce qu'il n'en reste qu'un minuscule mégot. Alors elle
24 a avancé ses lèvres maquillées de rouge, comme pour donner un
25 baiser, puis elle a légèrement basculé la tête en arrière, pour ne pas
26 se faire couper le bout du nez je suppose. Il y a eu un roulement
27 de tambour, et clac ! le mégot a volé ! »

*L'homme à l'oreille coupée, J.-C. Mourlevat
© Éd. Thierry Magnier, 2003.*

Résumé :

Cette recherche questionne, d'un point de vue littéraire et didactique, ce qu'implique l'acte de lire et la réception d'une œuvre, en prenant appui sur l'étude de *Comment Wang-Fô fut sauvé* de Marguerite Yourcenar. La nouvelle met en scène le déploiement de l'imaginaire du personnage/artiste et questionne les frontières poreuses entre réel et représentation du réel mais aussi – d'un point de vue extra diégétique – littérature et peinture. Ce mémoire vise à interroger ces enjeux méta littéraires et à comprendre quels obstacles à la compréhension peuvent rencontrer de jeunes lecteurs. La présentation d'une séquence d'enseignement menée lors d'un stage en classe de cycle 3 – convoquant la pratique théâtrale – ainsi que des transpositions d'activités pour la nouvelle yourcenarienne sont proposées, afin de venir éclairer les démarches d'enseignement possibles dans l'interprétation de ce texte complexe, à l'école primaire.

Mots-clés : littérature jeunesse – métaphore – compréhension – interprétation – approche pluridisciplinaire

Abstract :

This research questions on what implies the act of reading, and receiving a work, from a literary and didactical point of view, I used as a support the study of “How Wang-Fô was saved”, by Marguerite Yourcenar. The short story puts in scene the display of an artist's character (Wang-Fô), and questions about the porous frontiers between the reality and the representation of reality, but also literature and painting, from an extra time-space point of view. This memoir aims to question these meta-literary stakes, and to understand what obstacles to comprehension could meet young readers. The presentation of a teaching sequence during a term in a form of Cycle 3 – leading to a theatre practice – has been proposed, as well as activities of transpositions, from the yourcenarian's short story ; in order to enlighten the steps of possible teachings, through the interpretation of this complex text, in a primary school.

Key words : youth literature – metaphor – comprehension – interpretation – pluridisciplinary approach