

LA LECTURE LITTÉRAIRE AU CYCLE 4

FRANÇAIS

CYCLE 4

Progressions et séquences

Auteurs

Sébastien Branchet

Professeur des écoles, académie de Paris

Anna Raine

Professeure de lettres classiques, académie de Paris

Bertrand Martin

Professeur de lettres modernes, option théâtre, académie de Nantes

Matthieu Gosztola

Professeur de lettres modernes, écrivain, académie de Versailles

Laurent Villemonteix

Professeur formateur académique de lettres, académie de Paris

Lionel Vighier

Professeur de lettres modernes, formateur numérique, académie de Versailles

Yaël Boublil

Professeure formatrice académique de lettres numérique, académie de Paris

Céline Baliki

Professeure de lettres modernes, formatrice, académie de Paris

Karola Valobra

Professeure de lettres modernes, académie de Paris

Jean Marie Bourguignon

Professeur de lettres classiques, formateur numérique, académie de Paris

Coordonnateur

François Mouttapa

IA-IPR de lettres, académie de Paris

Directeur de publication

Jean-Marie Panazol

Directrice de l'édition transmédia

Stéphanie Laforge

Directeur artistique

Samuel Baluret

Coordination éditoriale

Pierre Danckers

Secrétariat d'édition

Aurélie Chauvet

Correction

Isabelle Le Quinio

Mise en pages

Patrice Raynaud

Réalisation des schémas

Frédéric Saunier, Patrice Raynaud

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

Couverture

Sandrine Martin

ISSN : 2425-9861

ISBN : 978-2-240-04738-0

© Réseau Canopé, 2018

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 – Bât. @ 4

1, avenue du Futuroscope

CS 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ». Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris) constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

7 Introduction

PARTIE 1

11 **POUR UNE APPROCHE GLOBALE DE L'EXPÉRIENCE
DU LECTEUR**

13 Lire des œuvres pour se questionner et questionner le monde

17 Devenir un lecteur autonome, stratège et expert

20 Faire l'expérience de la littérature par les lectures créatives

23 Être un lecteur impliqué éthiquement :
les formes d'une lecture engageante et engagée

25 Construire son parcours de lecteur

27 Évaluer et valider ses compétences

29 Conclusion

PARTIE 2

31 **EXPÉRIENCES ET PRATIQUES
DE LA LECTURE LITTÉRAIRE**

33 **LIRE DES ŒUVRES POUR SE QUESTIONNER
ET QUESTIONNER LE MONDE**

34 Du Cycle 3 au Cycle 4

35 Séquence pour la classe – Cycle 3 *Otto* de Tomi Ungerer

40 Séquence pour la classe – Niveau 5^e *Le Livre de Perle*
de Timothée de Fombelle

46 Séquence pour la classe – Niveau 3^e *Magnus* de Sylvie Germain

50 Progression sur le cycle

51 Séquence pour la classe – Niveau 5^e *Le Moche*
de Marius von Mayenburg

55 Séquence pour la classe – Niveau 4^e Soumission, transgression
et liberté sociale

59 Séquence pour la classe – Niveau 3^e Écritures urbaines

| | | |
|-----|---|--|
| 63 | DEVENIR UN LECTEUR EXPERT : AUTONOME, STRATÈGE, CRITIQUE | |
| 64 | Progression sur le cycle | |
| 66 | Séquence pour la classe – Niveau 5 ^e | <i>Le Passeur</i> de Lois Lowry |
| 70 | Séquence pour la classe – Niveau 4 ^e | <i>La Mort d'Olivier Bécaille</i> d'Émile Zola |
| 74 | Séquence pour la classe – Niveau 3 ^e | <i>La Tombe des lucioles</i> d'Akikuyi Nosaka et <i>Le Tombeau des Lucioles</i> d'Isao Takahata |
| 78 | Progression sur le cycle | |
| 79 | Séquence pour la classe – Niveau 5 ^e | Héros et propagande |
| 81 | Séquence pour la classe – Niveau 4 ^e | Un atelier de <i>fact-checking</i> autour d'une œuvre |
| 84 | Séquence pour la classe – Niveau 4 ^e | Le théâtre du monde |
| 87 | FAIRE L'EXPÉRIENCE DES LECTURES CRÉATIVES | |
| 88 | Progression sur le cycle | |
| 89 | Séquence pour la classe – Niveau 5 ^e | Récits de voyage |
| 95 | Séquence pour la classe – Niveau 4 ^e | Dire l'amour avec Jacques Rebotier |
| 100 | Progression sur le cycle | |
| 101 | Séquence pour la classe – Niveau 4 ^e | <i>Paroles</i> de Jacques Prévert |
| 106 | Séquence pour la classe – Niveau 3 ^e | Écritures autobiographiques numériques |
| 111 | ÊTRE UN LECTEUR IMPLIQUÉ ÉTHIQUEMENT | |
| 112 | Parcours en classe de 3 ^e | |
| 114 | Séquence pour la classe – Niveau 3 ^e | <i>Si c'est un homme</i> de Primo Levi |
| 118 | Séquence pour la classe – Niveau 3 ^e | <i>Les Héraclides</i> d'Euripide, suppliants d'hier et d'aujourd'hui |
| 124 | Séquence pour la classe – Niveau 3 ^e | Mêler sa voix à d'autres pour s'engager |
| 131 | SE CONSTRUIRE LECTEUR DANS DES PARCOURS DIFFÉRENCIÉS | |
| 132 | Progression sur le cycle | |
| 134 | Séquence pour la classe – Niveau 5 ^e | Mondes inquiétants, étranges et merveilleux |
| 144 | Séquence pour la classe – Niveau 5 ^e -4 ^e | Les cycles et séries |
| 148 | Séquence pour la classe – Niveau 3 ^e | <i>Cris</i> de Laurent Gaudé |

| | | |
|-----|---|--|
| 155 | ÉVALUER ET VALIDER SES COMPÉTENCES | |
| 156 | Nouvelles pratiques d'évaluation | |
| 158 | Projet – Niveau 5 ^e | Le voyage – Aller jusqu'à l'inconnu des corps |
| 163 | Projet – Niveau 5 ^e | Antiquité, islam, Occident : ruptures ou continuités ? |
| 169 | Projet – Niveau 4 ^e - 3 ^e | Écrit et pouvoir (français, latin, histoire, arts plastiques) |
| 171 | Exemple d'une séance de bilan | Rendre compte de son parcours littéraire, artistique et culturel sur un mur collaboratif |



Introduction

S'éloignant de modèles de lecture à appliquer, les programmes de français du cycle 4 sont centrés sur le lecteur. Ils tirent profit des théories de la réception littéraire comme des apports sur les processus cognitifs les plus actualisés pour développer une vision globale de sa formation. C'est toute la personne du lecteur, dans la globalité de ses facultés, qui se trouve impliquée et mobilisée : ses démarches d'apprentissages, ses expériences, ses affects, ses savoirs, ses valeurs.

Le lecteur attendu est bien un lecteur-questionneur construisant sa compréhension et son interprétation du monde à travers celles des textes. L'acte de lire est ainsi explicitement réinscrit dans le cadre d'une formation à la complexité du monde, partagé par toutes les disciplines. Les entrées littéraires et de formation personnelle offrent un ancrage efficace dans des questionnements mobilisant ceux d'adolescents dans leur découverte d'eux-mêmes, des autres et du monde [voir « Lire pour questionner le monde et se questionner »].

Le lecteur que le cycle 4 ambitionne de construire est un lecteur quittant toute passivité ou découragement devant un texte littéraire pour adopter une attitude active, entreprenante, en développant des stratégies et en comprenant toujours mieux ses démarches [voir « Devenir un lecteur expert : autonome, stratège, critique »]. La notion de compétence, souvent traitée sous le seul angle didactique et pédagogique, touche à des dimensions essentielles de la culture. Les différentes compétences sont mobilisées par un lecteur qui n'est plus dans une réception passive mais qui est appelé à devenir producteur de sa compréhension et de son interprétation, jusqu'à devenir un « lecteur capable » :

- capable d'entrer dans les textes sans s'enfermer dans le sentiment de l'insécurité linguistique ;
- capable de mobiliser des gestes et des démarches ;
- capable d'être un interprète au lieu de subir l'étude du texte ;
- capable d'engager une interprétation personnelle.

La prise en compte de la subjectivité du lecteur [re]donne également à la lecture créative une place importante. Celle-ci vise certes des appropriations sensibles, mais elle pose la question essentielle de la construction d'une relation aux œuvres, plus exclusivement théorique, mais poétique au sens où elle engage une part plus incarnée et sensible de la lecture, un partage profond des sources de créativité des œuvres littéraires et artistiques [voir « Faire l'expérience des lectures créatives »].

Les lecteurs du cycle 4 sont appelés, à travers la littérature, à interroger gestes, actes et valeurs : la formation éthique constitue un axe majeur des finalités de la lecture. Le plus souvent exposés à des références littéraires riches, les jeunes lecteurs en abordent peu les savoirs expérientiels alors que tout l'art et l'intérêt de la littérature consistent bien à trouver des modes de transmission inventifs des expériences et des questionnements fondamentaux de l'homme dans le monde, face à lui-même et dans le rapport aux autres [voir « Être un lecteur impliqué éthiquement »].

Dans les perspectives d'un enseignement de cycle sur trois ans, les apprentissages sont abordés dans le double processus collectif (une communauté de lecteurs se construisant ensemble) et personnel (un parcours permettant à chacun de façonner son identité de lecteur et de répondre à ses besoins). Dans sa structuration, le socle intègre bien le principe de l'individuation : si les apprentissages interprétatifs reposent sur des interactions sociales et intellectuelles, tout lecteur est amené à mieux découvrir et cerner sa propre singularité [voir « Se construire lecteur dans des parcours différenciés »].

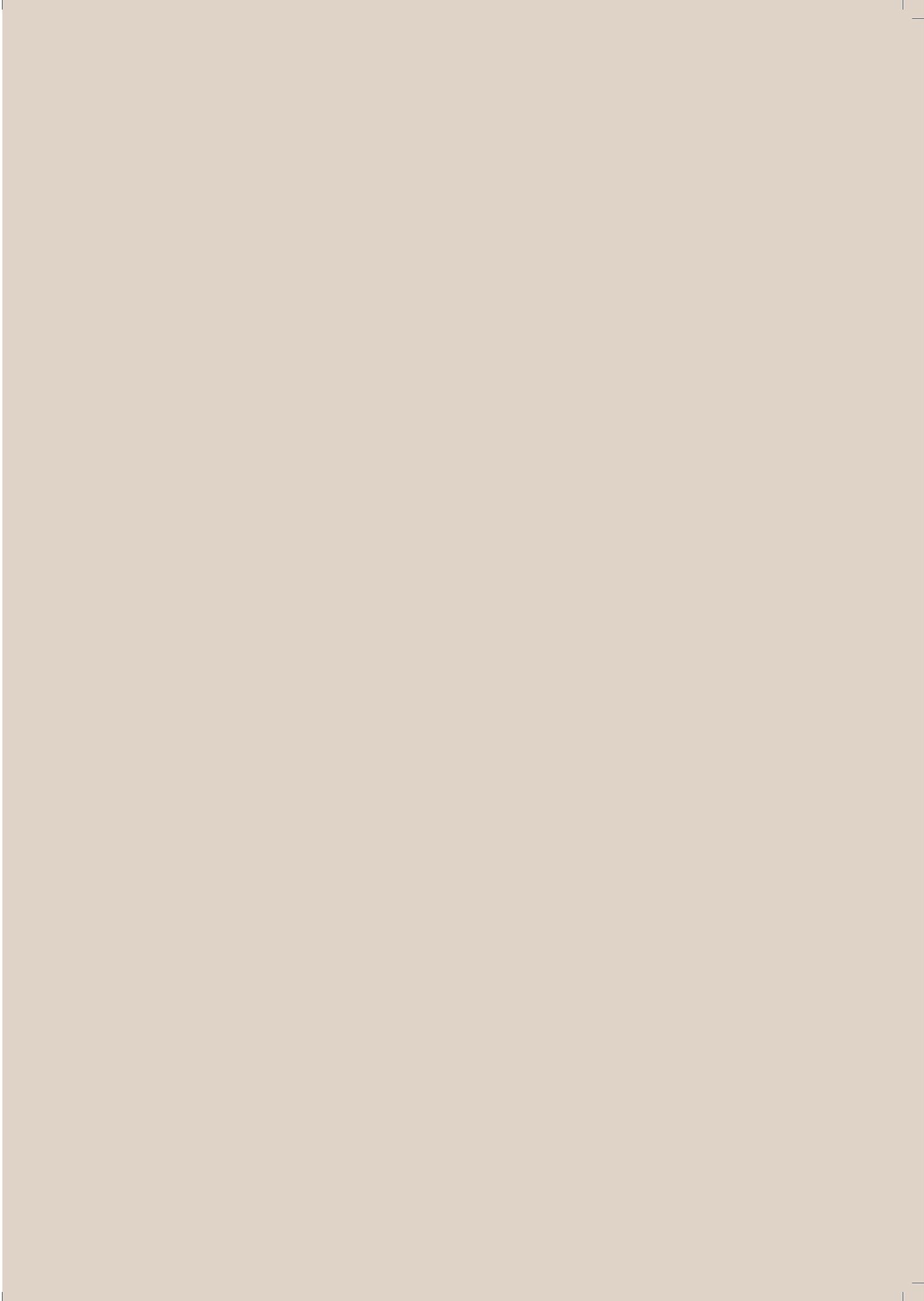
Le lecteur qui se forme en vue de devenir un lecteur expert mobilise des démarches et des compétences fondamentales pour s'acculturer, organiser ses connaissances, mettre en relation les textes en accomplissant le geste culturel de constituer un réseau de lectures, une constellation d'œuvres, une bibliothèque toujours ouverte et vivante dans son évolution. Au fur et à mesure de sa formation, il est amené à évaluer ses champs de compétences en vue de les valider tous au terme des trois ans du cycle. L'apprentissage de la lecture ne répond plus d'une performance mais de buts de maîtrise explicités et posés dans le temps des apprentissages [voir « Évaluer et valider ses compétences »].

Dans une double approche théorique (partie 1) et pratique (partie 2), à l'appui de projets mis en œuvre par des praticiens, l'ouvrage vise à éclairer les six dimensions décrites ci-dessus :

- lire pour questionner le monde et se questionner ;
- devenir un lecteur expert : autonome, stratège, critique ;
- faire l'expérience des lectures créatives ;
- être un lecteur impliqué éthiquement ;
- se construire lecteur dans des parcours différenciés ;
- évaluer et valider ses compétences.

Ces dimensions relèvent de nouvelles approches didactiques et de nouveaux gestes professionnels. Elles posent un nouveau contrat pédagogique.

Mais l'enjeu excède le seul format scolaire. Dans le monde tel qu'il est, tel qu'il devient, la lecture littéraire s'avère une expérience fondamentale à préserver, dès le plus jeune âge. C'est elle qui, en privilégiant un rapport créatif et expérientiel aux œuvres, de questionnement et à forte résonance intime, peut permettre à des adolescents de grandir et de se construire à la hauteur des enjeux qui les attendent.



P O U R

G L O B A

L ' E X P

Pour une approche globale de l'expérience du lecteur

U

N

E

A

P

L

E

D

E

É

R

I

E

N

C



Lire des œuvres pour se questionner et questionner le monde

Un enjeu social, culturel et politique

Se saisir de la littérature comme d'un pouvoir pour questionner le monde, bousculer et transformer ses représentations, opérer une prise de hauteur réflexive, conscientiser des enjeux majeurs des évolutions humaines, culturelles et sociales, tel est le défi à relever. Dans les nouveaux programmes, l'acte d'interpréter un texte ou une œuvre participe pleinement de la formation au monde et à sa complexité. Le diagnostic des besoins des élèves montre combien les manifestations possibles de la fermeture cognitive, la peur d'engager une interprétation personnelle, le risque de la simplification des représentations, la difficulté à développer un esprit critique tout comme à s'aventurer dans un univers autre invitent à s'emparer encore plus de la lecture comme d'un opérateur de pensée et non plus seulement comme d'un simple exercice scolaire.

L'ÉLÈVE-INTERPRÈTE AU CŒUR DU SOCLE ET DES PROGRAMMES

Il convient donc d'aborder de façon systémique (socle, programme) la construction de cette figure de l'interprète.

Dès le cycle 1, le socle dégage un paradigme fort autour de cette figure. Placé directement en situation d'observateur du monde, l'élève n'est pas en quête d'un savoir donné par un tiers. Il est mis en position d'être capable (souvenons-nous de « l'homme capable » de Paul Ricœur) d'interroger et de questionner, de prendre appui sur ses compétences : l'interprète du monde n'est pas celui qui répond, mais qui montre son aptitude à questionner. Le paradigme dominant est celui de la prise en compte de la complexité du monde et de son interprétation nécessaire comme action.

Dans ces perspectives, le domaine 5 du socle intègre les textes et les œuvres littéraires dans les représentations du monde dont ils appellent à interroger le sens et les enjeux.

RÉFÉRENCES CLÉS

Yves CHEVALLARD : à l'origine de la démarche épistémique sur le monde, soi et les autres, le paradigme de questionnement du monde, construit par Yves Chevallard, croise didactique et anthropologie pour fonder une démarche heuristique (« La didactique, dites-vous ? », *Éducation et didactique*, vol. 4, n° 1, 2010, p. 139-148).

Olivier REBOUL : « L'école répond à des questions que les élèves ne se posent pas et elle ne répond pas aux questions qu'ils évoquent. » [*Le Langage de l'éducation*, PUF, 1984]

Or l'activité de lecture en français a atteint un haut niveau de malentendu sociocognitif. Malentendu de nature didactique : dans les représentations des élèves, l'acte de lire consiste plus à répondre qu'à questionner. Malentendu d'ordre pédagogique : l'existence d'un questionnaire garantirait le questionnement sur un texte.

REDONNER À LA LITTÉRATURE SON POUVOIR QUESTIONNANT

CONCEVOIR DES CORPUS QUESTIONNANTS

En déclinant des domaines d'expérience que tout adolescent fait du monde, les entrées littéraires et de formation personnelle garantissent la rencontre des œuvres qui viennent s'inscrire dans des champs de questionnement. Comme le rappellent les programmes, il ne s'agit ni de développer un objet d'étude, ni d'aligner des vérités sur un thème, mais de favoriser l'appropriation des œuvres à partir de l'expérience de chacun.

L'expérience ciblée doit à la fois être proche de celle des élèves et les exposer à ce qui l'excède. Cette tension entre le connu et l'inédit est fondamentale pour stimuler la curiosité et l'effort. Une didactique centrée sur l'anthropologie appelle à élucider le sens et les enjeux du geste de la création littéraire, en contexte, dans ses finalités essentielles au cœur de l'humain, des sociétés, des personnes.

La composition des corpus est en effet déterminante. La possibilité de corpus multigénériques répond au souci de centrer la réflexion sur un questionnement plutôt que sur la seule identification ou vérification générique. Le décloisonnement des bibliothèques (littérature, albums, romans graphiques, etc.) favorise l'ouverture du sens et la confrontation des modes de représentation. Des textes présentant des degrés de littérarité divers permettent aussi de ne pas multiplier les obstacles de lecture dans l'ensemble du corpus : certains de moindre littérarité proposent une vision complexe du monde. Enfin, le renouvellement des références, grâce à la littérature contemporaine et dans des perspectives multiculturelles, permet d'aborder le questionnement à travers une culture vive et vivante.

IMPLIQUER LE SUJET LECTEUR

Le monde du texte

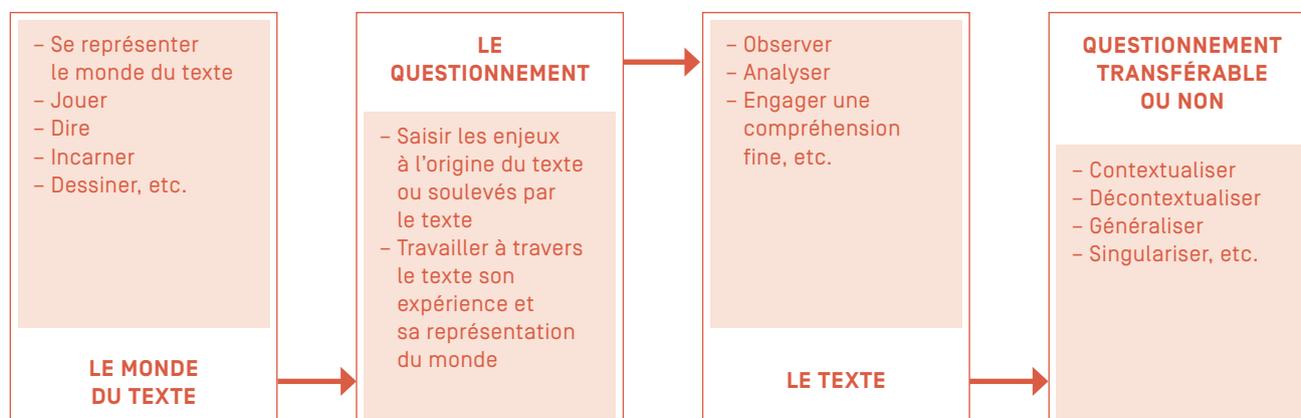
Au cycle 2, les lecteurs sont positionnés par rapport aux informations explicites. Au cycle 3, le travail sur l'implicite prend une part de plus en plus importante. Au cycle 4, les élèves sont plus directement positionnés par rapport au « monde du texte » pour

être amenés à prendre en compte ce que le texte demande de recréer à partir des représentations, de l'expérience du monde, des émotions de chacun, jusqu'à s'autoriser une représentation bricolée de l'univers du texte. La saisie des informations explicites comme de l'implicite et du non-dit appelle à mettre des images sous les mots, à conjecturer, à supputer un sens possible, à engager la compréhension du sens global.

La lecture comme transaction

Les apprentissages interprétatifs portent alors moins sur le seul texte que sur le rapport du lecteur au texte : l'expérience du monde qu'il lui associe ou qui lui fait défaut, la part de subjectivité mobilisée (réactions, projections, refus, critiques), la confrontation de ses représentations avec la figuration du monde qu'il découvre, les ancrages qu'il choisit, ses interrogations face à l'altérité possible d'une œuvre, dans ses contenus, dans sa forme, dans sa langue. La diversité de ces réceptions actives offre les matériaux d'un questionnement collectif, autant sur ce que le monde du texte offre que sur les questions qu'il soulève.

LE PROCESSUS DE CRÉATION DU SENS PAR LE LECTEUR



**LA LECTURE :
UNE ÉCOLE DU QUESTIONNEMENT**

Plutôt que de lever l'implicite localement en de multiples points, il est envisageable de faire aborder l'implicite fondamental du texte en demandant aux élèves de formuler le ou les questionnements à l'origine de l'œuvre, que l'auteur se serait posés.

RÉFÉRENCES CLÉS

Michel MEYER : « L'interprétation ne fait qu'explicitier la question implicite du propos qu'elle considère ; alors que le locuteur part de la question pour aller vers la réponse, l'interprétation part de la réponse pour remonter vers la question qui lui permet de voir en quoi la réponse est réponse. » [*De la problématique*, PUF, 2009].

Yves CHEVALLARD : « La visite de l'œuvre ne fait pas rencontrer les *raisons d'être* de l'œuvre en général, non plus que les *raisons de la rencontrer là* en particulier. Qu'est-ce qui *motive* l'œuvre ? Telle est la question qu'une certaine modernité enseignante, amante du "savoir" hypostasié et sanctifié, a farouchement tenté de censurer. À quoi *sert* cette œuvre ? À quelles questions permet-elle de répondre ? En quoi et à quoi est-elle *utile* ? » [*La didactique, dites-vous ?* », *op.cit.*].

François SIMON : la pratique de la lecture problématique, « *Le Parcours Problema Littérature* », *Repères*, n° 51, 2015 [en ligne] reperes.revues.org/915

Les arborescences, les cartes mentales assurent une visualisation des démarches heuristiques à engager, une cartographie des chemins de lecture possibles à explorer ensemble ou dans des parcours différenciés, une gestion de la lecture grâce à la plasticité de l'outil qui permet de replier certaines branches (pour des questions résolues ou que l'on a choisi de ne pas traiter) ou de déployer celles dont on poursuit le traitement, une continuité du questionnement, repris et enrichi à plusieurs moments de la lecture d'une œuvre. On évite ainsi le risque, dans l'étude d'une œuvre, d'oublier le questionnement initial pour finir par ne traiter que la part instrumentale de la lecture.

Questionner les langages littéraires

Dans les perspectives d'une approche de la lecture par la problématique, plus les langages littéraires sont élaborés et inventifs, plus le degré de questionnement est élevé.

Au cycle 4, l'objectif demeure bien de faire saisir aux jeunes lecteurs l'intérêt des formes et des langages littéraires en rapport avec un questionnement : passer par la fiction pour réfléchir, former et déformer les représentations, forger des langages inédits, jouer sur une pluralité de points de vue ou de voix pour avoir accès à la complexité.

LANGAGES LITTÉRAIRES ET DEGRÉS DU QUESTIONNEMENT

| QUESTIONNEMENT | POÉTIQUE | RHÉTORIQUE | NARRATIF | CONTEXTUEL |
|-----------------|-------------------------------------|------------------------------|--|---|
| SIMPLE | Littéral | Propagande, adhésion aveugle | Point de vue unique | Contexte connu, proche |
| ÉLEVÉ | | Démonstratif | Confrontation de points de vue | Universalité qui recouvre plusieurs expériences |
| COMPLEXE | Métaphorique Symbolique Mythe | Délibératif | Multiplicité des points de vue, construction complexe du récit | Universalité transculturelle Altérité historique et culturelle |

Source : d'après Constantin Salavastru, « L'interprétation problématique de la rhétorique », *Argumentum*, 2015, p. 53-68.

GÉRER LA CLASSE COMME UN ESPACE D'INTERACTIONS

Les signes de réussite d'une séance de lecture résident donc dans l'engagement des lecteurs dans de multiples processus de questionnement. Celle-ci ne demeure plus monocentrée sur un lecteur-questionneur dominant (en général, le professeur), mais trouve sa dynamique dans les interactions et dans les différents niveaux de réflexion.

C'est la gestion des échanges, la configuration même de l'espace de lecture, qui se trouvent au cœur des nouvelles régulations : le rôle du lecteur questionneur dans la séance de lecture ; la circulation du questionnement entre le lecteur, ses pairs, le professeur ; les processus de travail à partir des questionnements.

RÉFÉRENCE CLÉ

Olivier MAULINI : *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*, ESF éditeur, 2005.

LES CONFIGURATIONS DE TRAVAIL POUR LES LECTEURS QUESTIONNEURS

ASSURER L'EXISTENCE D'UN QUESTIONNEMENT

- Faire émerger le questionnement : « Au jeu du questionnement, l'enseignant peut répondre aux demandes, mais aussi prendre les devants. Attendre que des élèves questionnent, c'est réagir à leurs interventions. Attendre *des* élèves *qu'ils* questionnent, c'est compter sur leur participation, en tenir compte dans l'interaction. À la limite, c'est prendre l'initiative : chercher le questionnement, voire le demander explicitement. » [Olivier Maulini, *op. cit.*]
- Passer par une question ouverte qui n'attend ni réponse juste ni réponse fausse.

SE QUESTIONNER SUR SOI À TRAVERS UN TEXTE

- Les élèves sont invités à se questionner sur eux-mêmes.
- Les consignes questionnantes ne prennent pas pour autant exclusivement la forme de questions et qui excèdent les seules impressions :
 - formuler un point de vue personnel : « Selon toi... » ;
 - s'impliquer en tant que lecteur dans le monde même du texte : « Et toi... » ;
 - solliciter son expérience du monde : « Est-ce que cette scène correspond à... ? » ;
 - évaluer le retentissement de l'irruption de la parole d'un auteur, d'un motif, d'une figure dans son espace mental.

SE QUESTIONNER AVEC SES PAIRS

- Construire des habitudes de questionnement dans des contextes interactionnels variés.
- Retranscrire les questionnements au tableau utilisé comme un mur d'expression pour travailler ce corpus à tous les niveaux (formulation, échos et écarts, convergence-divergence).
- Collecter les questionnements à travers des modalités multiples (dont le numérique).
- Négocier ensemble un des centres d'intérêt à traiter.
- Saisir et cerner le questionnement que le texte pose.
- Distinguer les questions qui seraient à l'origine du texte et que l'auteur a pu se poser de celles que le texte soulève chez les lecteurs.

PRODUIRE LES QUESTIONS POUR SES PAIRS

- Eux-mêmes produisent des questions ou toute forme génératrice de questionnement.
- Travailler sur la nature et la portée des questions : ouvertes, fermées, globales, locales, littérales, inférentielles, etc.
- Élaborer un questionnaire qui prend en compte un questionnement.
- Identifier les compétences que mobilisent les questions dans un questionnaire.

Devenir un lecteur autonome, stratège et expert

Grandir lecteurs autonomes

Les résultats PISA signalent régulièrement le défaitisme des élèves français dans l'activité de compréhension et d'interprétation. Jusqu'à un âge très avancé, voire toute leur vie, des lecteurs manifestent leur insécurité linguistique : ils se focalisent sur ce qu'ils pensent devoir être des réponses justes, sont intimidés face aux textes, et acceptent difficilement la suspension du sens ; enfin, parce qu'ils ne s'accordent pas le droit d'expérimenter et de se tromper, ils ne s'engagent pas dans des stratégies de recherche. Ces « complexes » du lecteur, dans un environnement où l'écrit est devenu proliférant sous toutes ses formes, appellent à reconsidérer les apprentissages interprétatifs dans la globalité des aptitudes d'interprète à acquérir.

CRÉER LES CONDITIONS DE PERSÉVÉRANCE ET DE RÉUSSITE DU LECTEUR

Plusieurs dimensions, abordées de façon systémique, aident à poser un nouveau contrat de lecture qui anticipe diverses formes de l'insécurité du lecteur et permettent à des adolescents « empêchés » de lire de se réassurer dans les apprentissages interprétatifs.

Un changement de paradigme culturel : sortir de la posture scolaire d'une lecture individuelle et solitaire, improductive pour bon nombre d'élèves en difficulté, afin de favoriser la complémentarité entre lecture individuelle et lecture coopérative entre pairs, plus motivante.

Un changement de paradigme pédagogique : entrer dans un enseignement explicite de la compréhension et de l'interprétation, donner toute sa place à la métacognition.

Une mise en adéquation des paradigmes pédagogiques avec les processus cognitifs éclairés dans les travaux de Stanislas Dehaene¹ : favoriser des processus qui intègrent essai, tâtonnement, erreur, révision souple et progressive de ses premières hypothèses, cheminement multiple.

La construction d'un environnement d'apprentissage : recourir aux outils numériques pour lutter, par exemple, contre l'insécurité linguistique (en utilisant les dictionnaires en ligne).

Une culture des apprentissages coopératifs et autonomes : apprendre ensemble.

RÉFÉRENCE CLÉ

Serge BOISMARE : supporter le temps de suspension du sens, *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod, 2016.

FAIRE ACQUÉRIR UNE PERCEPTION GLOBALE DES GESTES ET USAGES DE LA LECTURE

L'élève n'acquiert ses compétences de lecteur expert dans tous les domaines qu'en continuant à renforcer parallèlement ses usages littéraires (l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie personnelle et professionnelle, en contexte social et quotidien). Si le cycle 3 a pu consolider l'entrée dans le monde de l'écrit par une offre de textes variés, le cycle 4 vise la maîtrise de l'écrit comme un opérateur fondamental de pensée et d'organisation de la vision du monde : textes mnémotechniques, cartes, schémas, formules, graphes associant du texte, images et textes, etc. L'axe de la littératie constitue bien la colonne vertébrale du lecteur.

¹ Voir son intervention « Les grands principes de l'apprentissage », colloque en ligne : college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene

DEVENIR UN LECTEUR EXPERT

Pouvoir devenir un lecteur interprète en comprenant mieux son rôle par rapport à des supports spécialisés et les modes de lecture à adopter.

COMPRENDRE LES USAGES

Associer ses gestes d'interprète en fonction des objectifs de lecture.

MAÎTRISER LES USAGES LITTÉRACIÉS

Être capable de pratiquer une lecture extensive, de type documentaire ou informative, en interaction avec une variété de textes, de genres, de supports en papier ou technologiques.

RÉFÉRENCES CLÉS

David R. OLSON : *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz, 1998.

Élisabeth BAUTIER : « Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage », *Pratiques*, n° 143-144, 2009, p. 11-26.

Jean-Louis SCHISS : « Littératie et didactique de la culture écrite », *Pratiques*, n° 137-138, 2008, p. 165-178.

Le traitement de la littératie ne constitue pas une activité annexe : les lectures extensives, de nature documentaire (presse, sources d'information scientifique), mettent les élèves en position d'interprètes des textes littéraires. Aux lectures extensives (journaux, reportages, témoignages) répondent les lectures de type intensif. L'un des axes de travail au cycle 4 consiste à envisager une approche globale des littératies. Les enseignants doivent tirer profit des différents contextes *mono-*, *pluri-* et *interdisciplinaires* afin d'entretenir sans relâche les usages littéraciés des élèves. L'intégration de la question des médias en 4^e (« Informer, désinformer, déformer ») répond des mêmes finalités.

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES DE LECTEUR AUTONOME ET STRATÈGE

UNE APPROCHE PRAGMATIQUE DE L'INTERPRÉTATION

Tout l'intérêt des programmes est de doter les équipes de lettres d'une approche globale de l'herméneutique (gestes, démarches), permettant de s'adapter à tous les lecteurs et visant une approche progressive et équilibrée des habiletés, un entraînement régulier pour chaque compétence, la prise en compte majeure des compétences langagières et linguistiques dans la lecture.

Le répertoire des compétences présente l'avantage d'offrir les gestes mentaux sur lesquels s'exercer, comme le musicien fait ses gammes ou le sportif sa gymnastique quotidienne. Le parallèle est important et trouvera une forte résonance chez les élèves. Cette césure historique dans l'enseignement des lettres qui rompt avec l'imitation d'un seul modèle de lecture rejoint la conception d'une pratique en contexte s'essayant à l'interprétation. Comme celle-ci est un acte et une compétence complexes, il est utile de revenir sur certaines de ses composantes et de s'exercer à des démarches, comme dans le cadre de variations musicales qui permettent de se délier les doigts ou d'exercices d'entraînement sportif.

DES EXPÉRIENCES D'INTERPRÉTATION VARIÉES ET ÉQUILIBRÉES

Il s'agit moins d'instrumentaliser les textes à partir d'un tableau de compétences que de proposer des expériences riches d'interprétation mobilisant des compétences différentes pour en faire percevoir tout l'intérêt, la pertinence et la portée. Il s'agit surtout de sortir du risque d'enlisement qu'entraîne la seule pratique de la lecture analytique intensive.

La mise en pratique repose sur trois principes simples et clairs :

1. toutes les séances de lecture ne se ressemblent pas ;
2. elles proposent des conditions de lecture différentes, adaptées au texte et aux compétences ciblées ;
3. le corpus, par sa composition et l'intérêt des textes pour les apprentissages interprétatifs, permet une variété d'expériences du lecteur.

Exemples :

- pratique de la compréhension auditive : écoute d'un passage interprété par un ou une comédienne avant l'accès au texte ;
- lecture d'un extrait long d'une œuvre de moindre littérarité pour faire exercer des compétences textuelles ;

–expérience de lecture immersive à partir d'un texte court présentant une ouverture maximale du sens et présenté comme tel (sans résolution du sens), pour favoriser l'engagement dans une interprétation littéraire personnelle ;

–lecture intensive pratiquée à une échelle plus locale pour créer un régime d'attention à l'écriture, etc.

UN ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE STRATÉGIQUE

Cet enseignement vise à faire prendre conscience des habiletés à mobiliser pour engager la compréhension d'un texte et porte sur quelques démarches fondamentales. Le lecteur autonome et expert doit apprendre à se poser des questions inférentielles de toute nature. Il acquiert de l'aisance en développant une lecture prédictive plus au niveau du texte que de la phrase : les démarches de lecture pronostique sont très productives. Il s'assure de construire des représentations intermédiaires et provisoires au fur et à mesure de l'avancée du texte. Il évalue ce que le texte dit et ne dit pas, pour mieux cerner les connaissances externes qui lui font défaut. Il sort d'une représentation de la lecture linéaire et mot à mot et fait alterner les échelles de compréhension globale et locale.

Le lecteur apprend aussi à revenir sur ses premières hypothèses pour les réviser et les réévaluer. Il adapte son mode de lecture en fonction du texte : extensive s'il s'agit d'un texte informatif, personnelle pour un poème. Il régule sa compréhension par de la colecture, de la cocompréhension entre lecteurs pour évaluer la pertinence de son interprétation. Il est capable de confronter ses démarches avec d'autres lecteurs pour saisir celles qui sont les plus pertinentes et comprendre son cheminement et ses impasses. Il développe des stratégies d'aide à partir d'un environnement outillé (dictionnaires papier ou en ligne) ou des personnes ressources. Il traite l'ensemble des informations en vue de les organiser en un tout cohérent (bilan, résumé, synthèse) et de discerner celles à retenir.

UNE PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES

La complexification croissante d'une compétence ou d'une démarche joue sur le texte choisi, le degré d'autonomie, le contexte de coopération, l'explicitation immédiate ou non des démarches, leur combinaison. Pour un texte littéraire, résistant par sa littérarité, les élèves peuvent se voir proposer plusieurs types de séances : pour un travail coopératif sur les démarches de compréhension ; pour s'essayer seul à partir d'un choix de démarches sans que les compétences à mobiliser soient explicitées ; pour éprouver sa capacité à transférer des démarches sur un autre texte ; pour combiner deux habiletés ; pour interpréter un extrait délimité de façon différente, etc.

UNE TRACE ÉCRITE FAVORISANT LA MÉTACOGNITION

La trace écrite ne peut être limitée au résultat de la lecture, aux réponses « justes ». Les élèves accompagnent leur lecture d'un écrit de travail, non stabilisé, provisoire, leur permettant de verbaliser leur questionnement avec leurs propres mots. Ces écrits constituent un matériau mobilisable et exploitable de multiples façons.

RÉFÉRENCE CLÉ

Jean-Charles CHABANNE, Dominique BUCHETON :
« Les écrits "intermédiaires" », *La Lettre de la DFLM*, 2000, 2000-1 (26), p. 23-27.

L'organisation de la trace écrite est déterminante : elle permet à l'élève de retrouver les processus entrepris et de prendre du recul par rapport aux démarches. Il est nécessaire de mettre en valeur des aspects multiples :

- les processus plus que le seul résultat de l'interprétation ;
- les différents états des recherches et essais d'interprétation personnelle ;
- les transactions par lesquelles le lecteur met en relation le texte avec ses représentations, ses expériences, ses émotions, ses interrogations, etc. ;
- la formalisation de démarches heuristiques à l'aide d'arborescences, de cartes mentales ;
- un double processus prospectif et rétrospectif : créer un espace à la suite des premières hypothèses pour pouvoir les réévaluer et les réviser après le parcours d'analyse ;
- une organisation par zone de travail (le monde du texte, le questionnement, le texte, etc. ;
- la trace du travail de co-interprétation : un document partagé (tableau à double colonne) pour faire travailler deux lecteurs en duo coopératif ;
- tous les modes graphiques et schématiques qui permettent de confronter, rassembler les hypothèses, synthétiser ;
- une étape d'autopositionnement du lecteur sur un centre d'intérêt ;
- l'évaluation du changement de ses représentations au fur et à mesure des lectures à l'aide d'une fiche (« Mes représentations sur... »).

Faire l'expérience de la littérature par les lectures créatives

Socle, programmes : une approche équilibrée entre créativité et réflexivité

Plus le lecteur progresse dans sa scolarité, plus il est confronté à la modélisation de la lecture. Ces « chocs de normativité » sont comparables à ceux étudiés par Paul Torrance, qui enregistre des baisses de performance à plusieurs moments de la scolarité, vers 6 et 13 ans². Ces emboîtements successifs dans des univers scolaires qui modélisent la lecture sur les épreuves certificatives (DNB, EAF) empêchent un développement équilibré des compétences. Ils s'avèrent également contre-productifs dans la mesure où, limitant l'expression de la compréhension à des codes scolaires, ils séparent la lecture des modes de perception et de pensée les plus essentiels pour interpréter : l'approche sensorielle et perceptuelle de l'univers d'un texte ; la pensée créative et divergente qui procède par association, analogie et métaphore, pourtant au cœur même des langages littéraires.

Le socle et les programmes appellent des logiques de questionnement autant sensibles que rationnelles. L'objectif d'une production y est toujours présent, qu'il s'agisse de la réalisation de cartes mentales, de schémas, de croquis, ou encore d'exercer sa créativité par des pratiques individuelles ou collectives d'expositions, de théâtre, d'écriture poétique ou de fiction, etc.

RÉFÉRENCE CLÉ

La conception de la lecture dans l'enseignement dit créatif.

Lilian M. Logan, Virgil G. Logan : (1980), *Estrategias para una enseñanza creativa*, Vilassar de Mar, Oikos-Tau.

La créativité des élèves est réaffirmée dans le socle : « ce développement de la créativité, qui s'appuie aussi sur l'appropriation des grandes œuvres de l'humanité, est au cœur du parcours d'éducation artistique et culturelle ». Sa prise en compte aide à réassurer des lecteurs fragiles en leur permettant de mieux tirer profit de leur inventivité dans l'activité de lecture.

² Voir l'analyse des travaux de Paul Torrance par Todd Lubart dans *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, 2003.

RECOURIR À TOUS LES LANGAGES POUR MANIFESTER L'INTERPRÉTATION

La lecture créative vise à sortir de la pure restitution et des seuls codes de la réponse scolaire. Elle autorise de mobiliser tous les langages pour manifester sa compréhension et son interprétation. Au-delà, elle offre la possibilité d'entrer en relation avec les œuvres.

L'IMPORTANCE DE L'ORALITÉ ET DE LA VOIX

Plusieurs dimensions sont fondamentales.

L'écoute active : « Écouter un poème, c'est tout d'abord bien sûr, le recevoir par l'oreille et le corps entier, même éventuellement le dire ou le déclamer, afin d'en percevoir toute l'oralité actualisée dans l'événement de la lecture. Écouter un poème, c'est aussi chercher à l'entendre, accepter d'adopter une position d'accueil, une posture favorable à une possible appropriation. [...] Cette écoute suppose une attention, un effort, une forme d'engagement particulier là où l'émission poétique peut s'avérer trop directive ou brouillée.³ ».

L'approche perceptuelle de la langue : écouter et (re)découvrir un poème dans sa traduction dans une langue étrangère.

La subjectivation par la voix : réenoncer une histoire, un conte, un poème pour que le texte s'agrège au grain de la voix de chacun, de ses intonations, de sa personne vocale⁴.

La trace vocale d'une lecture créative : mise en voix et en bouche, profération, diction, lecture chorale, etc. Il s'agit moins de lire un texte de façon expressive que de l'habiter dans un espace, un volume sonore, à travers des gestes.

³ Rannou-Brillant Nathalie (*dir.*), *À l'écoute du poème : enseigner des lectures créatives*, Peter Lang, 2017.

⁴ Voir Serge Martin et les réénonciations continuées, *Poétique de la voix en littérature de jeunesse. Le racontage de la maternelle à l'université*, L'Harmattan, 2015.

L'élève donneur de voix : la création d'une bibliothèque sonore (enregistrements dans et hors de la classe) peut faire l'objet d'un projet mené sur une année ou un cycle. Elle peut ensuite être exploitée par d'autres classes.

L'incarnation théâtrale : elle ne vise pas seulement que le jeu mais aussi la manipulation orale des énoncés par variation sur tous les tons possibles, jusqu'au contre-jeu.

Pour l'approche des textes littéraires, l'écoute des œuvres est fondamentale et s'avère très productive. La langue littéraire apparaît souvent plus accessible quand elle est entendue que quand elle est lue. Cette approche progressive qui fait entrer dans l'univers sonore et vocal de l'œuvre construit de premiers éléments de compréhension, avant la phase d'observation du texte. Il est indispensable pour un établissement de se doter de CD audio d'œuvres enregistrées par des comédiens, même si bon nombre sont aussi disponibles en ligne.

LES LANGAGES GRAPHIQUES

L'approche sensorielle et perceptuelle des langages littéraires ouvre les chemins de la lecture créative. Certains didacticiens⁵ suggèrent « la réalisation d'une série d'activités immédiatement postérieures à l'audition, comme la représentation graphique et picturale d'épisodes déterminés ».

Le passage par le dessin : la lecture d'un texte peut être suivi de la réalisation d'un dessin, d'un croquis permettant de confronter les représentations sur une même scène ou un même personnage : par quelle magie le texte littéraire parvient-il à faire vivre chez tous un personnage avec des invariants, tout en permettant à chacun de l'agréger à son imaginaire ?

Les storyboards, les photomontages : les élèves peuvent accompagner leur interprétation d'un photomontage. L'étude d'un passage narratif peut passer par la réalisation d'un storyboard pour faire exercer les compétences textuelles.

Les schémas, cartes, graphes : ils peuvent être empruntés à toutes les disciplines.

L'ÉCRITURE CRÉATIVE

Lire pour écrire et écrire pour lire, les deux démarches ne sont pas équivalentes. Toujours placée après la lecture, l'écriture gagne à être pratiquée en ouverture de séance de lecture : la manipulation créative d'un texte est génératrice d'interprétations.

LES LANGAGES DU CORPS

L'association des lettres et de l'EPS bouscule les frontières : un travail interdisciplinaire sur le choc, le conflit, l'engagement du corps crée l'entrée dans la force d'un discours et la perception physique de la langue.

La pratique du théâtre-image s'avère très utile pour aborder une scène-tableau, un moment d'une narration.

LA PENSÉE CRÉATIVE

Les modes de la pensée créative révèlent la plasticité de la réception. Les démarches de la pensée associative et analogique éclairent des niveaux de réceptions multiples : une œuvre - une couleur ; une œuvre - une forme ; une œuvre - une œuvre d'art, etc.

L'approche analogique et indirecte met en valeur l'encodage symbolique et son décodage.

Le passage par les autres langages disciplinaires dans le traitement d'une œuvre offre également une démarche fructueuse dont voici deux exemples :

- composer une fiche de lecture géographique pour *Carmen*, réaliser un atlas des passions et des émotions romantiques ;
- mettre en équation ou en données chiffrées les problèmes de Robinson Crusoé.

UNE FORME LIBRE

On peut inviter les élèves à choisir librement le langage qu'ils souhaitent pour manifester leur compréhension et leur interprétation d'une œuvre.

DÉVELOPPER LES APPRENTISSAGES INTERPRÉTATIFS AU CROISEMENT DES LANGAGES LITTÉRAIRES ET ARTISTIQUES

Les compétences liées aux représentations mentales, à la perception de la musicalité, à l'univers sonore qui habite le texte situent les apprentissages interprétatifs au croisement des langages littéraires et artistiques.

LE RAPPORT TEXTE-IMAGE

Cette capacité du lecteur à interpréter les langages est explicitement développée dans le domaine 1 du socle. Si, aux cycles 2 et 3, l'image conserve ses fonctions d'illustration, au cycle 4 elle constitue un objet de questionnement dans ses interactions avec le texte. Le travail de l'interprétation vise alors à évaluer le rapport texte-image. La prise en compte des

⁵ Nobile A., *Literatura infantil y juvenil*, Morata, 1992, p. 27-28.

représentations propres aux jeunes lecteurs permet de sortir de cette confrontation duelle : correspondent-elles à celles existantes ? Ne sont-elles pas plus riches ? C'est aussi chercher à libérer une œuvre captive de représentations stéréotypées (comme dans les contes), faire l'expérience de ce qui est représentable ou non, le texte excédant toujours les représentations. Le détour par un champ artistique connexe permet de mieux cerner les frontières et des spécificités de l'objet littéraire.

RÉFÉRENCES CLÉS

Gérard LANGLADE, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », *Figura*, n° 20, 2008.

Gilles THÉRIEN, « Les images sous les mots », Bertrand Gervais, Rachel Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Presses de l'université du Québec, 2007.

LA LECTURE-SPECTATURE

Dans ces perspectives, la lecture-spectature ouvre un champ considérable de pratiques. Les séances de lecture qui prennent appui sur des adaptations filmiques sont désormais fréquentes. Toutefois, l'écriture scénaristique privée de l'image, alors qu'elle présente l'intérêt d'un texte fondamentalement incomplet dont les lecteurs vont s'emparer, est souvent peu exploitée.

LES SUPPORTS ÉDITORIAUX EXPÉRIMENTAUX

Le lu et le vu peuvent ne former qu'un à travers les mises en page les plus inventives qui invitent à une exploration stimulante et accessible de la sémiotique. Les œuvres hybrides qui mêlent les langages textuel, graphique et visuel (par exemple *Extrêmement fort et incroyablement près* de Jonathan Safran Foer⁶) s'avèrent intéressantes. D'autres supports peuvent favoriser ce travail de la lecture-spectature : les mises en espace du texte qui sont élaborées à partir d'un principe de délinéarisation, jouant la circulation du regard (comme *Le Peigne-noir* de Frédéric Léal⁷); des collages de fragments, orchestrant la distribution des blancs, du texte et du hors-texte (*La Maison des feuilles* de Mark Z. Danielewski⁸). Les lectures sur écran, expériences de lecture immersive grâce au multimédia (éditions de L'Apprimerie), offrent aussi des pistes stimulantes.

En s'autorisant une variété de supports associant textes et images, l'enseignant intensifie les apprentissages de la compréhension et de l'interprétation des langages au cœur de la création littéraire.

⁶ Éditions Points, 2007.

⁷ Éditions de l'Attente, 2004.

⁸ Éditions Denoël, 2013, 1^{re} éd. 2002.

MANIFESTER SES COMPÉTENCES D'INTERPRÉTATION PAR LA (RE)CRÉATION

L'enseignement de la lecture au cycle 4 doit favoriser la prise de conscience chez tout lecteur de sa part active et créative dans la construction du sens. Aussi est-il important de le mettre en position de coauteur ou de lecteur recréateur de l'œuvre.

Le numérique permet de mettre les élèves lecteurs en position d'éditeurs grâce à des logiciels simples, avec lesquels des textes bruts d'œuvres classiques peuvent être « réédités ». Les pratiques de la lecture hypertextuelle accompagnent les gestes de l'interprète dans ses fonctions critiques (initiation à l'appareillage des textes) comme récréatives : les écritures interventionnistes jouent des interstices, des possibles, des bifurcations qu'on peut proposer dans l'œuvre. Le transmédia apparaît particulièrement pertinent pour travailler les gestes de l'interprète. Multisémiotique (textes, images, langages graphiques, icônes, voix, etc.), il permet de s'emparer de toutes les dimensions des langages littéraires. Hétérogène, il oblige à la création d'une architecture : le lecteur interprète peut ainsi expliciter le parcours qu'il entend proposer et qui manifeste sa perception, son interprétation de l'œuvre. Ouvert, il autorise la mise en réseau de références sous forme de regroupement ou de constellation. Fragmenté, il peut se construire au fur et à mesure des séances.

RÉFÉRENCES CLÉS

Brigitte LOUICHON : les objets sémiotiques secondaires : « Le patrimoine littéraire : un enjeu de formation », *Tréma*, n° 43, 2015, p. 22-31.

Fabien DUMAIS, *L'appropriation d'un objet culturel. Une réactualisation des théories de C.S. Peirce à propos de l'interprétation*, Presses de l'université du Québec, 2009.

Une approche artisanale, moins outillée numériquement, centrée sur la manipulation matérielle, gagne également à être développée pour construire la notion de « texte » comme tissu, tissage, pliage et dépliage qui déploie le sens.

C'est bien aux élèves d'être « passeurs de textes ». La lecture créative permet de réinscrire les gestes de la transmission littéraire dans de nouvelles perspectives.

RÉFÉRENCE CLÉ

Marcel BOLLE DE BALL : *Voyage au cœur des sciences humaines. De la reliance*, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 1996.

Une transmission originale des œuvres ne cesse de s'inventer à travers la création de bandes annonces, de clips, d'événements (expo-fiction sur un auteur ou un fait littéraire qui allie recherche documentaire et mise en scène), d'interviews imaginaires, etc.

Le geste de la transmission d'une œuvre suppose une profondeur et une intensité de l'intention (offrir un fait d'expérience essentiel vécu à travers un livre), dans une forme inscrite dans le temps, dans un geste d'adresse à l'autre.

Être un lecteur impliqué éthiquement : les formes d'une lecture engageante et engagée

Les enjeux pédagogiques post-11-Septembre

Peut-on considérer qu'il y a un enseignement des lettres post-11-Septembre ? Les enjeux d'une formation humaine et éthique par la littérature se sont trouvés réaffirmés, voire priorités. La déflagration des événements et leur traitement brutal à travers l'information privent d'une intériorisation comme de la construction d'une distanciation. L'enseignement des lettres est entré dans l'âge de « l'humanisme difficile », parce qu'il ne lui suffit plus de décréter la morale ou des valeurs. Il faut aller plus loin avec des élèves sur lesquels les apprentissages ont peu d'impact ou qui ne sont pas disponibles à l'accueil d'une formation, trop envahis qu'ils sont par des images.

UNE FORMATION À L'ÉTHIQUE COMPLEXE

Penser en des temps troublés, c'est se donner les moyens de sortir de certitudes pour envisager la complexité des réponses à construire ou la part de réponse à suspendre.

Aussi la formation littéraire du lecteur rejoint-elle celle de la personne et du citoyen (domaine 3 du socle) dans ses enjeux premiers :

- accéder aux histoires fondamentales qui nourrissent les grands questionnements sur les valeurs ;
- engager et partager l'interprétation d'expériences ;
- s'exposer à l'altérité culturelle, à travers l'historicité ou la singularité d'œuvres ;

– quitter le repli et la peur par un travail conjoint des émotions et de la pensée.

RÉFÉRENCE CLÉ

Fabrizio LI VIGNI : l'exploration de l'éthique complexe :

« Une éthique complexe ne peut pas être enseignée (ou pour mieux dire, montrée) indépendamment d'une anthropologie complexe, car la compréhension, la tolérance, la compassion, le respect pour l'autre, le sens de la communauté, le principe de responsabilité ne peuvent opérer s'ils ignorent les ambivalences, les instabilités, les alternances des individus. C'est en ce sens que peut être relue la citation d'Edgar Morin : "La morale non complexe obéit à un code binaire : bien/mal, juste/injuste. L'éthique complexe conçoit que le bien puisse contenir un mal, le mal un bien, le juste de l'injuste et l'injuste du juste". » « Éduquer à une éthique et à une anthropologie complexes », *Pedagogika*, XVI-1, [en ligne] pedagogika.it

L'éthique complexe vise à édifier une posture de réflexivité. Aux faits tonitruants de l'information continue, elle oppose l'observation des petits faits, l'intrication des circonstances, le réseau des causes possibles et multiples, les nœuds dans les relations humaines... Aux schémas narratifs, actanciels et autres simplifications, elle préfère les questions humaines dans leur complexité, l'identité conçue comme relationnelle. Les entrées anthropologiques invitent à cette exploration dans le cadre d'une formation à la complexité au cycle 4. C'est moins l'être exemplaire que celui, paradoxal, issu des contradictions d'une société qui peut aider les élèves à éclairer bien des chemins de traverse ou des ornières.

QUESTIONNER SES REPRÉSENTATIONS DU MONDE, DE SOI ET DES AUTRES

L'approche réflexive et métacognitive favorise et accompagne l'émergence des nouvelles questions que le lecteur se pose à lui-même sur :

- **ses projections** (puis-je entrer en empathie avec tel ou tel personnage ?) ;
- **le rapport au temps même de la lecture** (pourquoi ce texte ne m'apporte-t-il pas la solution tout de suite ? Pourquoi m'amène-t-il à ne pas juger trop vite ? Faut-il que j'entre dans tous ces détails ?) ;
- **le déplacement de ses intérêts** (pourquoi la réflexion sur l'action peut-elle m'intéresser plus que l'action elle-même ?) ;
- **la conflictualité interne qu'il vit** (confirmation de soi, confrontation à soi ou à ce qui n'est pas soi à travers une fiction) ;
- **l'attention portée aux formes** (un récit qui ne résout pas le sens, qui multiplie les points de vue) ;
- **son ouverture et sa disponibilité à l'altérité littéraire et culturelle.**

Au cycle 4, la lecture n'est plus seulement portée par la projection : elle est travaillée au cœur d'une série de conflictualités que le lecteur vit.

INTERROGER SES CROYANCES GRÂCE AUX APPRENTISSAGES INTERPRÉTATIFS

Au moment où l'esprit communautariste menace, où l'impact de la réception médiatique privilégie la réception brute et naïve sans distanciation, les apprentissages interprétatifs prennent une importance centrale dans l'enseignement. Amener chaque élève à interroger le lecteur qu'il est, c'est revenir aux enjeux premiers de formation sur la parole, la rhétorique et la sophistique : depuis Lucien de Samosate (v. 120 - v. 180 ap. J.-C.), les apprentissages interprétatifs visent à mettre à l'essai et à éprouver les croyances du lecteur. Par le jeu que la littérature offre sur l'illusion et son dévoilement, le lecteur est amené à travailler son rapport à la croyance, aux croyances : dois-je croire à ce texte sans me méfier ? Pourquoi ce texte m'amène-t-il à croire pour ensuite me dire que ce n'est pas vrai ? L'éducation aux médias, qui apparaît avec l'entrée « Informer, désinformer, déformer », explicite le risque de la désinformation et de la croyance naïve dans une source d'information non fiable et à visée de manipulation.

DES DISPOSITIFS DE LECTURE ENGAGEANT LES LECTEURS

L'observation des séances de lecture révèle combien les lecteurs, pourtant exposés à des références riches, transforment peu ou pas leurs représentations.

Une lecture qui ne vise que la maîtrise technique des procédés ne touche que l'écorce des lecteurs, la superficie des consciences. Pour que la formation à l'interprétation accède au niveau d'apprentissages dits transformateurs, il convient de renforcer l'implication des lecteurs et de proposer des formes de lecture engageante :

- **la pratique du journal intime de lecture** : un écrit personnel vise à appréhender la lecture comme événement. Événement en soi et sur soi d'un livre. Pour favoriser l'intériorisation des œuvres, les consignes invitent à mêler retour de lecture et écrit autobiographique, évocation du choc ressenti et description très factuelle des circonstances dans lesquelles le lecteur se trouve et où l'œuvre vient le rejoindre ou le toucher ;
- **une trace écrite valorisant non les seuls savoirs formels mais les apports expérimentiels** que la littérature entend transmettre ou réinventer en permanence ;
- **les débats interprétatifs** visant l'engagement du lecteur dans l'échange et la controverse : discerner et discuter les mobiles du comportement d'un personnage, les valeurs qui l'animent, etc. Cercles de lecture, espaces scénarisés sont autant de configurations qui favorisent ces interactions ;
- **l'atelier philo** : intégré au processus d'interprétation en amont, au cours ou à la suite de la lecture, il augmente la réflexivité sur les textes.

La lecture créative qui donne les moyens d'une authentique expérience de pensée : dialogue imaginaire avec l'auteur ou un personnage sous la forme d'une interview ; écriture des pensées ou du journal intime d'un personnage pour mieux entrer dans son point de vue, etc.

RÉFÉRENCE CLÉ

Michèle PETIT : *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*, Belin, 2008.

AGIR AVEC SES LECTURES, ACTER SES LECTURES DANS DES SITUATIONS IMPLIQUANTES

La dimension éthique de la formation littéraire repose sur des attitudes et aptitudes majeures : saisir une expérience du monde à travers sa figuration littéraire, construire un rapport à autrui grâce à la littérature, questionner les valeurs à travers les cultures et les sociétés, évaluer la transformation de ses représentations, faire preuve d'esprit critique, être capable de débattre et d'agir en mobilisant des références, développer des compétences interculturelles.

C'est bien la remobilisation de références littéraires dans des contextes multiples qui apporte la preuve de l'appropriation d'une référence littéraire, au sein de débats (CVC, CVL), du journal du collège, de parcours EMC, de concours d'éloquence... ou encore sur des dazibaos, dont la pratique se développe dans les classes ; des références littéraires y sont réinvesties, à travers paroles, témoignages, cris, etc.

Grandir et se grandir à travers la littérature : il s'agit de travailler en permanence des dimensions complémentaires : subjectivité et distance, intériorisation et partage, appropriation individuelle et collective. C'est aussi jouer de formes de lecture engageante qui n'édicent aucune leçon mais qui visent l'investissement du lecteur dans sa réflexion et son action à travers et avec les œuvres.

Construire son parcours de lecteur

Une lecture, des lecteurs

Une séance de lecture s'adresse à des lecteurs et non à un lecteur moyen ou idéal. Dans une classe de vingt-cinq élèves, vingt-cinq lecteurs devraient être amenés à s'exprimer et exister. S'attacher à développer l'interprétation, c'est donc s'ouvrir à des démarches de lecture et de lecteurs différentes, ce qui revient à déconstruire la représentation d'un apprentissage qui reposerait sur l'uniformité des gestes comme sur l'univocité du sens.

DES SÉANCES DE LECTURE DIFFÉRENCIÉE POUR RÉPONDRE À DES BESOINS D'ÉLÈVES

UNE HERMÉNEUTIQUE PRAGMATIQUE

La différenciation est l'une des dimensions centrales de l'herméneutique pragmatique qui trouve son sens et son unité dans sa plasticité à répondre à des besoins multiples sans perdre aucune cohérence. Elle s'organise très simplement à partir d'un jeu de variation concernant :

- **les supports** : proposition d'un découpage différent pour un même texte (l'extrait court permettant de travailler la lecture intensive ; le passage long, la lecture extensive) ; association textes-images ; texte fragmenté, etc.
- **les processus** : choix de compétences, d'une démarche qui allie plusieurs savoir-faire ;
- **les productions** : orales ou écrites, numériques, graphiques ;

- **la composition de groupes de nature diverse** : groupes détaché, de besoin, hétérogène, homogène, etc.

METTRE EN ŒUVRE UNE EXPÉRIENCE DE LECTURE INCLUSIVE ET PARTAGÉE

L'approche différenciée garantit des apprentissages inclusifs. Elle permet d'adapter les tâches, particulièrement pour les lecteurs les plus fragilisés, pour qu'ils ne s'enferment pas dans des sensations négatives et qu'ils puissent vivre la satisfaction d'avoir atteint un niveau significatif de maîtrise. L'enseignant joue sur :

- **l'environnement numérique** en donnant accès aux ressources lexicales en ligne (ex. : CNRTL). En effet, il vaut mieux développer le geste de la recherche lexicale à partir de dictionnaires en ligne que d'appareiller lourdement un texte avec des notes ;
- **les étayages utiles** : associer des textes à des images pour construire des appuis visuels et signifiants ;
- **les coopérations possibles** : profiter du travail entre pairs et de la régulation dans la colecture ;
- **l'anticipation** : s'ils ont pu travailler le texte en amont, les lecteurs fragiles se trouvent mis en position d'experts par rapport à leurs pairs qui découvrent l'œuvre ou l'extrait.

Mais, par-delà ces configurations, le numérique aide à faire d'élèves fragiles des « **petits lecteurs augmentés** », c'est-à-dire étayés technologiquement pour accomplir les gestes d'interprète, et ce sans que l'acte soit réalisé à leur place.

RESPONSABILISER LES LECTEURS EN LEUR LAISSANT LE CHOIX

La différenciation devient très productive dans les apprentissages interprétatifs si les élèves sont mis en position de choisir eux-mêmes une démarche en fonction de leurs besoins. Tous les experts recommandent d'amener le lecteur à se positionner dans ses apprentissages et dans sa demande d'aide, ce qui implique qu'il prenne conscience de ses besoins, qu'il se connaisse mieux dans ses démarches. La séance peut alors être scénarisée à partir d'un paradigme simple : l'offre de consignes de lecture variées (*a minima* deux) amenant les élèves à opérer un choix en le justifiant dans leur cahier : « J'ai choisi l'activité... en rapport avec la compétence que je souhaite travailler : ... ».

DIVERSIFIER LES MODES DE LECTURE

ENRICHIR L'ANALYSE LITTÉRAIRE PAR UNE APPROCHE MULTIMODALE

La lecture différenciée, par les différentes compétences mises en jeu, assure une approche variée des langages littéraires : perception sensorielle par la mise en voix, mesure de son pouvoir d'évocation par l'imagination, verbalisation du ressenti, exploration des enjeux de sens et de pensée. Le scénario de modelage consiste donc à tirer profit de la complexité et de la richesse de la littérature pour proposer des processus de travail complémentaires, portant sur des dimensions différentes. Tout texte quasiment se prête à ce travail.

METTRE EN ŒUVRE LA LECTURE DANS UNE DIMENSION COLLABORATIVE

Dans le cadre d'une lecture collaborative, la réalisation d'un projet appelle une répartition des tâches, des rôles, des recherches, des textes ou passages d'une œuvre en fonction des centres d'intérêt et des compétences de chacun. Les stratégies et chemins explorés dans le processus de travail créent une approche différenciée riche.

CRÉER LES CONDITIONS D'UNE LECTURE COOPÉRATIVE SUR UNE ŒUVRE LONGUE

La lecture d'une œuvre longue pose de réels problèmes aux équipes pédagogiques, qui s'enferment quelque peu dans le choix de textes courts. L'œuvre longue appelle à travailler en adoptant différentes stratégies :

- la coopération entre lecteurs, pour créer un partage mémoriel des informations, chaque élève ou groupe étant responsable d'un personnage, d'un thème dont il rend compte régulièrement à la communauté ;
- le « racontage » régulier des épisodes, pour que chacun accède à la trame complète de l'histoire ;

- la rédaction de résumés à disposition de tous ;
- des parcours différenciés pour favoriser les échanges sur une même œuvre longue et en faire découvrir des aspects contrastifs ou complémentaires.

METTRE EN PLACE UNE LECTURE AUTOGÉRÉE

Si les lectures à forte littéarité demandent à être accompagnées au niveau des apprentissages interprétatifs, des textes de moindre littéarité ne nécessitent qu'un mode du semi-accompagnement. C'est vouloir tirer profit du phénomène *Harry Potter*. Nombre d'élèves manifestent un appétit de lecture extrême quand ils dévorent l'intégralité d'un cycle romanesque ou se rendent adeptes ou fans d'œuvres relevant du genre de la sérialité. Le choix d'une œuvre longue accessible amène à centrer les apprentissages sur la persévérance du lecteur. Aussi le dispositif vise-t-il à s'adapter au rythme de lecture de chacun en proposant, lors des séances, des entrées suffisamment larges et communes pour permettre à chaque lecteur d'appuyer son analyse sur un passage de son choix.

CONSTRUIRE DES PARCOURS DE LECTEURS À L'ÉCHELLE DU CYCLE

L'IDENTITÉ DU LECTEUR

Dans cet acte complexe qui croise le cognitif avec l'émotionnel, l'espace de verbalisation écrite ou orale doit permettre à chacun de faire retour sur ses émotions et ses goûts, d'opérer un travail sur le retentissement d'une œuvre ou d'un texte dans sa subjectivité, de mieux se connaître dans son rapport à l'esthétique ou à des esthétiques.

RÉFÉRENCE CLÉ

Marielle MACÉ : sur le style, l'existence, le façonnement du lecteur : *Façons de lire, manières d'être*, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2011.

Le principe d'individuation appelle également à réfléchir sur ce qui déclenchera la mémoire des œuvres : l'association à un fait personnel, le lien avec une expérience du monde, une simple approche perceptuelle, un savoir expérientiel fondamental qui vient s'inscrire dans un contexte intime, l'appropriation par l'imagerie, l'imaginaire ou l'imagination, etc. La mémoire collective des œuvres est faite de mémoires individuelles. C'est cette dialectique ou tension qu'il faut tenir dans un cadre didactique ouvert à l'expérience de chaque lecteur.

LES OUTILS NUMÉRIQUES

L'entrée dans un enseignement par cycle centre la formation sur la construction de parcours. La réalisation d'un Padlet (ou mur virtuel) personnalisé permet au lecteur de créer une mémoire des textes et des œuvres lus. Il y fait figurer références personnelles (images, textes, sons, liens, etc.) et l'œuvre étudiée. Le lecteur adolescent crée ainsi une constellation subjective dans laquelle existent des passerelles entre les œuvres, des chemins inédits permettant le rapprochement des créations et des cultures. Il construit et enrichit son identité de lecteur.

Le mur virtuel, avec ses choix et leur agencement, est un support de socialisation utile pour expliquer, expliciter, montrer le parcours de lecture réalisé. « Quel lecteur suis-je ? » : les phases de bilan à des périodes régulières, sur des échelles de temps longues, sont rendues possibles par cette production numérique.

Toute forme de portfolio numérique peut jouer un rôle identique.

Évaluer et valider ses compétences

Pour une évaluation globale des compétences du lecteur

La validation du socle, dans tous ses domaines, demande qu'on sorte du contrôle ponctuel pour engager une réflexion sur l'ensemble du parcours. Il convient de clairement positionner les élèves dès la 5^e sur les attendus de fin de cycle comme buts de maîtrise à atteindre.

DES RÉORIENTATIONS ESSENTIELLES**SORTIR DU CONTRÔLE DE COMPRÉHENSION TRADITIONNEL**

La lecture est le plus souvent évaluée à travers des contrôles de compréhension ou des fiches de lecture. Les questionnaires polyvalents quant à eux restent muets sur les compétences évaluées, ou n'en couvrent qu'une partie en omettant les plus complexes, et demeurent focalisés sur les mêmes tâches de prélèvement et de justification.

Il convient donc d'éviter un certain nombre de représentations erronées. À partir du moment où la compétence de compréhension et d'interprétation se construit à travers des interactions entre lecteurs, son évaluation doit intégrer l'expertise des capacités à coopérer, à réguler sa lecture avec ses pairs, à collaborer.

DE NOUVEAUX GESTES PROFESSIONNELS

L'évaluateur opère :

- à partir d'un référentiel de compétences : les programmes les répertorient, mais puisqu'on part de la complexité, il suffit d'indiquer les démarches et habiletés en jeu ;
- par l'explicitation de critères de réussite pour les compétences visées ;
- au sein même des séances d'apprentissage, sans forcément ajouter un contexte évaluatif de type contrôle, en se contentant d'observer les lecteurs en action et en expertisant leur degré de maîtrise ;
- avec la possibilité d'un entretien d'explicitation ;
- sur des compétences différentes en fonction des élèves et des activités ;
- dans un contexte numérique qui puisse offrir les outils ergonomiques les plus adéquats pour mettre en œuvre ses démarches.

CONSTRUIRE AUTREMENT L'ÉVALUATION DE LA LECTURE**ÉLABORER DES PROTOCOLES D'ÉVALUATION PLUS OUVERTS**

Au cycle 4, les élèves vont construire progressivement leur compréhension de l'épreuve certificative

finale (DNB). L'approche par compétences nécessite de formuler et présenter autrement les consignes :

- Le texte du devoir explicite les compétences visées et travaillées en classe ;
- lorsqu'il s'agit d'une question ouverte, les élèves sont prévenus de ce qu'on n'attend pas d'eux une unique réponse juste ;
- plusieurs démarches ou manipulations peuvent être proposées en fonction des compétences visées ;
- le parcours laisse le choix aux élèves d'évaluer certaines compétences, ce qui renforce leur capacité à se positionner : comme ils sont sollicités sur

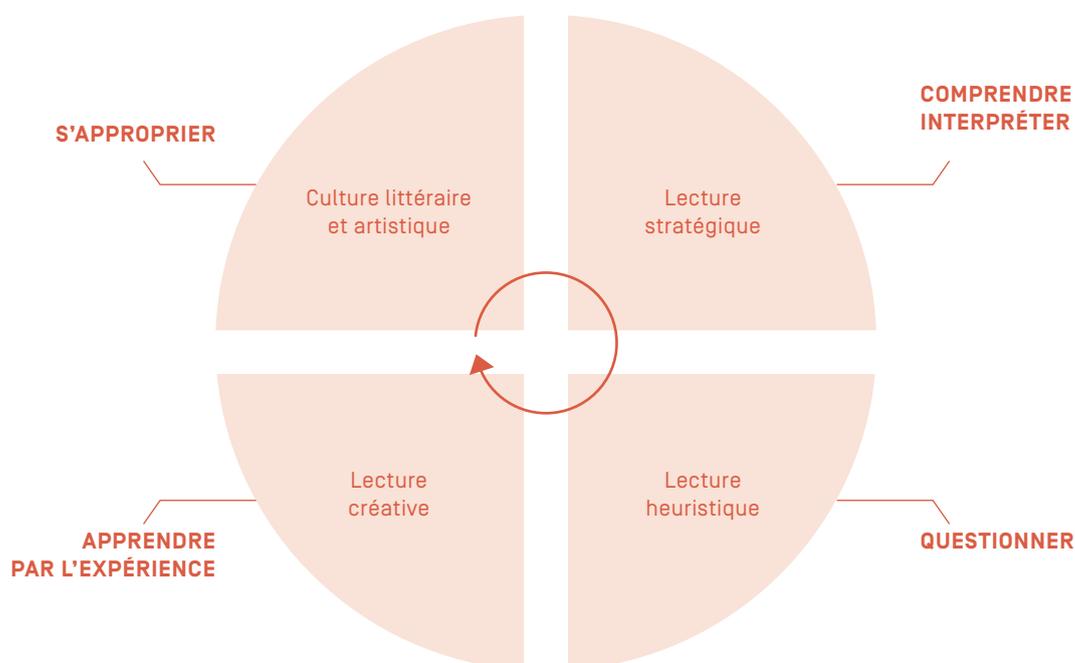
des compétences supposées maîtrisées, le retour de l'évaluation permet de revenir sur les critères de maîtrise et de retravailler leur positionnement ;

- la maîtrise des compétences ne peut se vérifier qu'à travers leur transfert sur d'autres textes.

PRENDRE EN COMPTE TOUTES LES DIMENSIONS

L'enseignant en tant qu'évaluateur doit se questionner sur l'équilibre qu'il réussit ou non à tenir entre les différentes dimensions de la lecture.

LES PRINCIPAUX CHAMPS DE COMPÉTENCES DE LA LECTURE AU CYCLE 4



Ces grandes dimensions appellent à :

- prendre en compte les processus et pas seulement le résultat de la lecture ;
- privilégier un écrit réflexif et expérientiel ;
- valoriser les formes de la lecture créative ;
- évaluer l'appropriation d'une référence et sa remobilisation dans des perspectives actionnelles.

Les propositions exposées dans le dernier chapitre de l'ouvrage (« Évaluer et valider ses compétences ») éclaireront l'ensemble de ces pratiques.

FAVORISER L'AUTOÉVALUATION

Comprendre s'apprend. Mais évaluer ses propres apprentissages interprétatifs, également ! L'apprentissage des compétences nécessite qu'on intègre

en permanence l'évaluation, l'autoévaluation et la coévaluation dans le processus d'enseignement. L'acte d'interpréter demande au lecteur d'apprécier en permanence la nature et la pertinence de ses démarches : « À quelle interprétation ai-je aboutie ? Quelles habiletés ai-je mobilisées ou réussi à réactiver ? Suis-je parvenu au résultat par les bons moyens ? Ma réponse est-elle convaincante ou pertinente ? Par rapport à quels critères ? » Après tout, n'est-ce pas ce que Montaigne visait dans ses Essais : s'essayer à écrire, lire et penser tout en se regardant faire pour tenter de mesurer les avancées de son travail, en étant lui-même son propre arbitre ? Les interactions entre lecteurs vont favoriser régulation et autorégulation.

Cette capacité à s'autoévaluer concerne également la phase diagnostique. Si les tests d'évaluation abondent, il existe encore trop peu de séances de lecture diagnostiques. En dehors d'une situation de contrôle ou de test, l'observation d'élèves manipulant un album permet de renseigner plusieurs champs qui rendent lisibles une posture, un rapport à l'objet-livre, la mobilisation ou non de certaines habiletés ou démarches pour construire le sens, la capacité ou non à co-interpréter et entrer en interaction. Le texte choisi, selon son degré de complexité, devient révélateur du niveau de compréhension atteint. Ces séances de lecture diagnostiques aident les élèves à identifier par eux-mêmes leurs appuis et leurs besoins en termes de compétences.

ÉLARGIR LE CHAMP D'ÉVALUATION AU PARCOURS DU LECTEUR

Les pratiques de l'évaluation doivent s'inscrire dans les perspectives d'un cycle de trois ans. Aussi peut-on envisager des moments de bilan sur des modes très variés :

- lui accorder des entretiens réguliers pour amener l'élève à évaluer son parcours à l'appui du portfolio ou des Padlet qu'il a pu construire au fur et à mesure de ses lectures ;
- construire des évaluations qui demandent de remobiliser des références antérieures, à l'échelle de plusieurs trimestres, en amenant les élèves à exploiter leurs outils de mémoire (carnets, journaux, Padlet, portfolios) ;
- comparer trois interventions filmées portant sur la présentation orale d'une œuvre, pour faire apprécier à l'élève ses progrès ou les apprentissages qu'il doit renforcer ;
- lui faire évoquer la fréquentation du CDI ou des bibliothèques afin d'évaluer la posture culturelle globale de l'élève ;
- mener l'entretien avec le professeur documentaliste pour les lecteurs les plus fragilisés : la présence au CDI demeure-t-elle passive ? Juste immersive dans un environnement accueillant ? L'élève a-t-il encore besoin d'être incité à la lecture par un adulte ou a-t-il acquis une autonomie ? Qu'en est-il de son appétit de lecteur ?

Conclusion

Après les apprentissages premiers de la lecture au cycle 2 et leur consolidation au cycle 3, l'élève développe son identité de lecteur à partir des expériences fondamentales de l'interprétation personnelle, de l'implication dans les textes et les œuvres, du partage, de la découverte culturelle.

Le cycle 4 est véritablement le temps du lecteur au cours duquel se fonde la relation à la littérature.

Qu'on ne s'y trompe pas, les sources profondes de motivation et d'intérêt par le questionnement et la créativité, la coopération, la prise en compte de la subjectivité, la variété des situations

d'apprentissages, offrent les appuis indispensables à chaque lecteur pour se confronter aux textes littéraires et accéder à une perception positive de sa compétence.

Cette richesse des expériences du lecteur à mettre en œuvre au cycle 4 ne doit pas effrayer les équipes pédagogiques. L'ensemble s'inscrit dans la temporalité d'un cycle : trois ans pour offrir aux élèves les expériences de lecteur couvrant les champs essentiels. Trois ans accordés à chaque élève pour acquérir la maîtrise des habiletés et des gestes de l'interprète. Trois ans pour que tous fassent société et culture à travers la lecture.

E X P É R

E T P R

D E L A

Expériences et pratiques de la lecture littéraire

I

E

N

C

E

S

A

T

I

Q

U

E

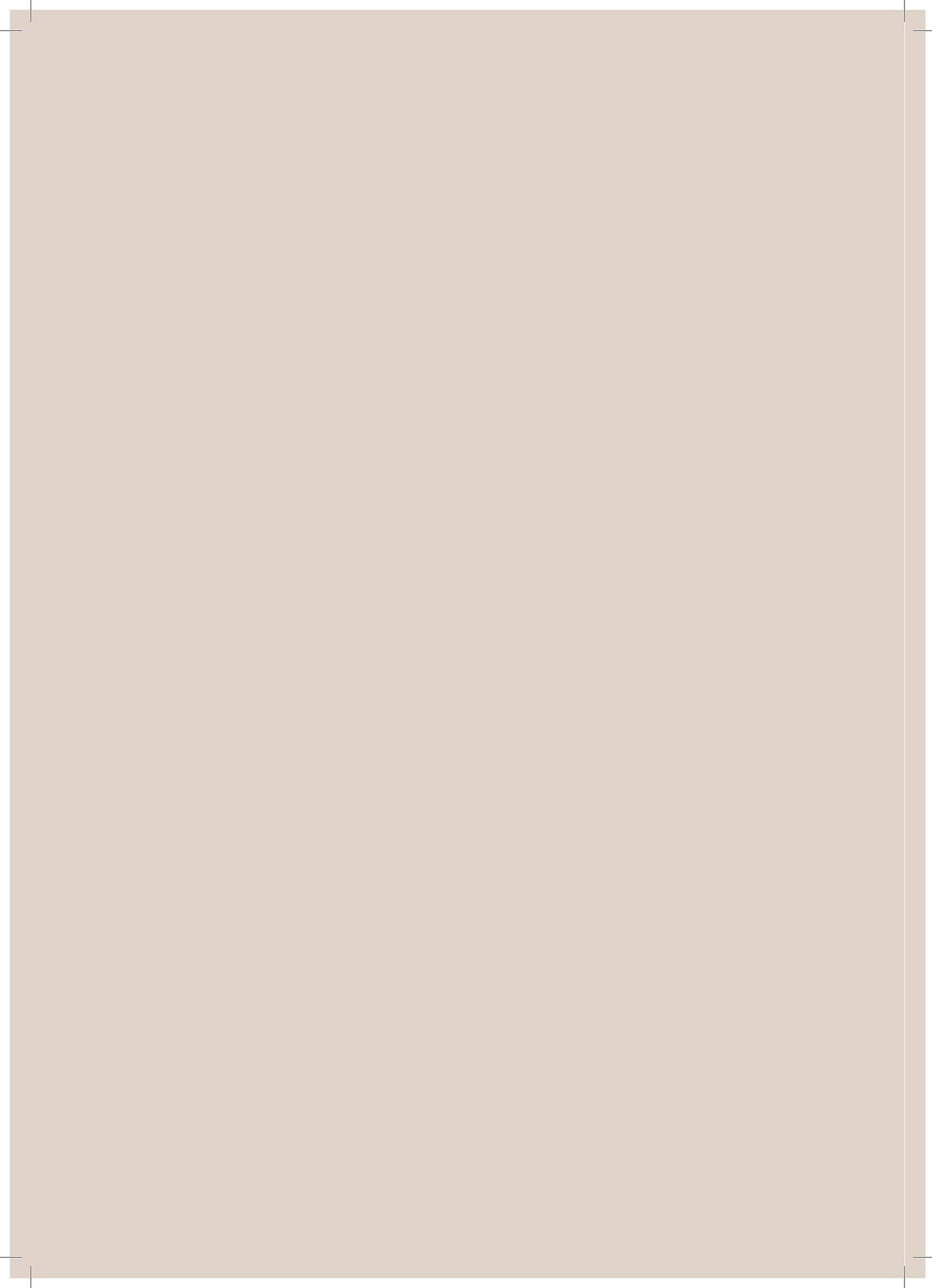
L

E

C

T

U



Lire des œuvres pour se questionner et questionner le monde

DU CYCLE 3 AU CYCLE 4

MÉMOIRES VIVES DE L'HISTOIRE : IMPLIQUER LE SUJET LECTEUR

Anna Raine, Sébastien Branchet

AVANT-PROPOS

Décloisonner les bibliothèques

Pour aborder la question de nos identités à travers les violences de l'Histoire, il nous est apparu qu'un décloisonnement des bibliothèques s'imposait. Les albums, la littérature de jeunesse, les fictions bousculent de plus en plus les frontières, reculent les limites, abolissent les catégories mêmes de littérature pour la jeunesse et pour les adultes, n'hésitent pas à faire entrer la brutalité de l'Histoire dans l'imaginaire. *Otto* de Tomi Ungerer fait date¹. En 2005, *Magnus* de Sylvie Germain reprend le motif de l'ours en peluche comme seul objet résiduel de la vie d'un enfant amnésique. En 2014, avec *Le Livre de Perle*, Thimothée de Fombelle mêle guerre et évasion dans l'imaginaire.

Faire l'expérience des textes et les questionner

Pour impliquer le sujet lecteur, on associe questionnement et expérience sensible en jouant sur la configuration même du dispositif de lecture : les objets symboliques des œuvres (jouets, valises, objets abîmés de l'enfance) sont présents matériellement et permettent d'intensifier la relation transactionnelle entre le lecteur et l'œuvre, de créer une atmosphère, de mieux percevoir les dimensions questionnées.

PRÉSENTATION DES PROJETS

| | CYCLE 3 – CM1 | CYCLE 4 – 5 ^e | CYCLE 4 – 3 ^e |
|---|---|--|---|
| Entrées littéraires | Héros et personnages, La morale en question | Regarder le monde, Inventer des mondes | Se raconter, Se représenter, Agir dans la cité Individu et pouvoir |
| Œuvres | <i>Otto</i> de Tomi Ungerer | <i>Le Livre de Perle</i> de Thimothée de Fombelle | <i>Magnus</i> de Sylvie Germain |
| Questionnements | Quel regard sur sa vie et sur l'histoire Otto porte-t-il ? | Entre réel et imaginaire : quel sens donner à l'aventure du héros ? | Comment survivre et se reconstruire ? |
| Champs expérientiels | Guerre, mémoire, résilience | Réel, imaginaire, enfance | Identité |
| Démarches de lecture subjective et questionnante | Entrer en relation avec la fable à l'aide d'un objet personnel de son enfance. | Travailler dans un dispositif spatial de lecture qui rejoue les enjeux de l'œuvre. | Entrer dans le monde de l'œuvre par une création théâtrale pour l'interroger. |
| Compétences | Saisir dans un récit de vie les enjeux éthiques et humains qui interrogent certains fondements de la société comme la justice, le respect des différences, les droits et les devoirs. | Comprendre et interpréter la cohérence d'un récit. | Reconnaître les implicites d'un texte dans un récit lacunaire. |
| Productions | Faire parler un objet personnel. | Réaliser les écrits et objets contenus dans la valise du personnage en exil. | Créer un théâtre d'ombres. |
| Mots-clés | Sujet lecteur, mémoire, questionnement, identité, histoire, objet pauvre (arts). | | |

¹ Cf. Serge Martin, *Tomi Ungerer, la mémoire à l'œuvre. Quelques réflexions sur le détail et la fable en regard de l'Histoire*. [En ligne] littecol.hypotheses.org/155

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – CYCLE 3

Otto de Tomi Ungerer

FAIRE L'EXPÉRIENCE DE LA MÉMOIRE À TRAVERS UN ALBUM

COMMENTAIRES

En racontant la guerre à travers le point de vue d'un ours en peluche, Tomi Ungerer motive chez de très jeunes lecteurs un questionnement sur l'identité : le jouet abîmé et rafistolé est un « objet porteur de mémoire », témoin passif et souffrant des atrocités de la seconde guerre mondiale, un « objet transitionnel », miroir de nos peurs, de nos angoisses et de nos blessures, un « objet penseur » agissant parfois, souvent inanimé et impuissant. Le corps de la peluche, qui conserve une tache, suscite chez le lecteur un questionnement sur sa propre historicité. Comme l'analyse Serge Martin, les fables de Tomi Ungerer « portent le racontage d'une mémoire à l'œuvre, d'une activité infinie à condition qu'on ne se contente pas seulement d'avoir fait son devoir... même de mémoire mais qu'on accepte de faire son histoire jusque dans l'inconnu de l'histoire et donc de ce qui fait la vie² ».

SUPPORT

Ungerer Tomi, *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*, L'École des loisirs, 1999.

Étape 1 : Mémoires vives du sujet lecteur

SÉANCE 1 – L'AVANT-LECTURE**COMPÉTENCE**

Décrire à l'oral.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La première de couverture d'*Otto* est vidéoprojetée : celle-ci plonge le lecteur dans le regard vide et résigné de l'ours en peluche. Son apparence est inhabituelle pour une peluche : il présente de multiples cicatrices, des points de suture, un trou au cœur, une grosse tache autour de l'œil droit et son ombre, très noire, est de taille disproportionnée. Le questionnement est effectué à l'oral : « Décrivez l'ours. De quoi cette histoire va-t-elle parler ? »

SÉANCE 2 – OUVRIR L'HISTOIRE PAR NOS HISTOIRES**COMPÉTENCE**

Présenter oralement un objet personnel.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves sont invités à apporter un objet auquel ils tiennent, si possible abîmé et vieux. Il s'agit d'abord d'un travail d'évocation à partir de propositions d'amorce de phrase : « Je tiens à cet objet parce que... Cet objet me fait penser à... Cet objet me rappelle... J'ai failli le perdre quand... J'ai failli le casser quand... Je l'ai perdu le jour où... » Puis les élèves font parler leur objet : « Je suis l'objet de... » Ils dictent à l'enseignant leurs énoncés, qui sont retranscrits et vidéoprojetés en direct.

² Cf. note 1.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Au cœur de l'histoire : un objet, l'ours en peluche, médiateur d'histoire, d'histoires, de mots (maux). Pour que les jeunes élèves se saisissent de la complexité du dispositif du récit, on choisit de rapprocher cet objet d'un des leurs. À travers ces objets porteurs d'histoire, se donnent à lire ou à découvrir des romans familiaux qui rejouent les questions de déracinement, de migration, de l'histoire de certains pays.

SÉANCE 3 – TISSER LES VOIX POUR QUESTIONNER NOTRE RAPPORT À L'HISTOIRE

COMPÉTENCES

Se construire lecteur-questionneur, saisir les enjeux humains et éthiques.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Répartis en îlots de travail, les élèves remplissent un tableau les amenant à associer l'objet à son ressenti. Ils disposent de l'ensemble des productions. Le débat se poursuit à l'échelle de la classe. L'activité est prolongée par l'identification des thèmes en vue de déclencher des débats. Les élèves se voient proposer une liste de notions qu'on aborde une par une afin d'explicitier le sens et la formation de chaque mot : tolérance, déracinement, déconstruction/reconstruction, transmission, généalogie, identité, fragilité, impuissance. Ces thèmes sont à leur tour associés aux objets grâce au ressenti exprimé dans le tableau, à travers une phase de recherche et de débat.

TABLEAU « JE SUIS L'OBJET DE... »

| THÈME | QU'EST-CE QUI M'ARRIVE ? | OBJET DE | COULEUR ASSOCIÉE AU THÈME |
|------------------------------------|--|----------|---------------------------|
| Tolérance | On me fait du mal parce que je suis différent. | Sarah | Orange |
| Déracinement | On me déplace. | ..... | ..... |
| Déconstruction, reconstruction | ..... | ..... | ..... |
| Transmission, généalogie, identité | ..... | ..... | ..... |
| Fragilité, impuissance | ..... | ..... | ..... |

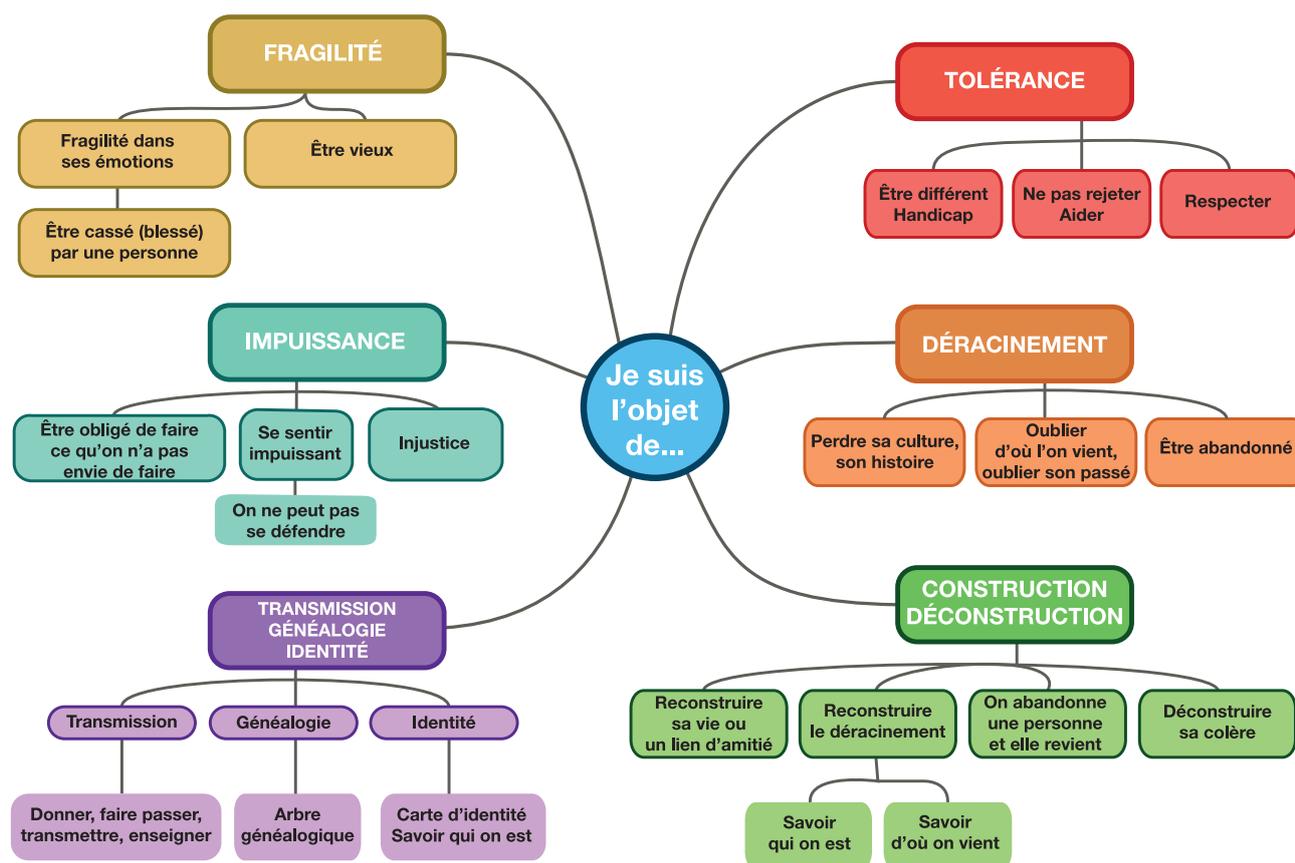
SÉANCE 4 – FAIRE ÉMERGER LE QUESTIONNEMENT

COMPÉTENCES

Élaborer une arborescence à l'aide d'outils numériques, conceptualiser.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Une carte mentale est construite avec les élèves à partir de « Je suis l'objet de... ». Elle déploie les dimensions et les questionnements à partir du ressenti que peut éprouver l'objet. La couleur associée à chaque thème est reprise (voir tableau).



Exemple de carte mentale réalisée à partir de « Je suis l'objet de... ».

ÉLÉMENTS D'ANALYSE ET BILAN INTERMÉDIAIRE

À ce moment de la démarche, les élèves ont pu :

- faire l'expérience du passé qui laisse une trace et demeure vivant dans la mémoire (séance 2) ;
- construire des notions fondamentales à travers la fable (séance 3) ;
- générer (à l'écrit, à l'oral) l'ensemble des questionnements que l'histoire soulève (séance 4).

Le processus de travail vise à associer sujet-lecteur et lecteur questionneur.

Étape 2 : Se projeter dans le personnage

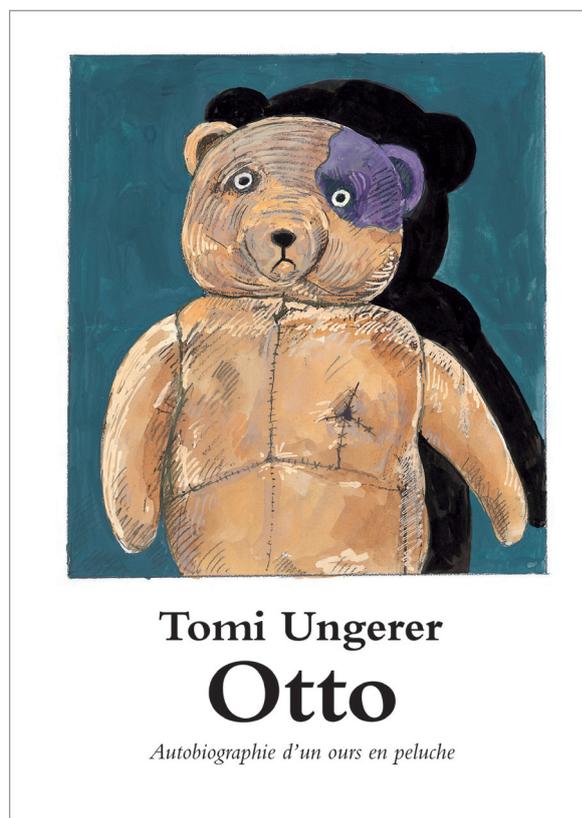
SÉANCE 5 – DONNER LA PAROLE À OTTO

COMPÉTENCE

Comprendre l'énonciation propre au récit.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La première de couverture est projetée. Le professeur lit à haute voix l'incipit de l'album : « J'ai compris que j'étais vieux le jour où... » Un temps est alors accordé pour comprendre le statut du narrateur dans un récit « autobiographique », avec une accroche vocabulaire sur le radical et le préfixe du mot « auto-biographie ». On propose la couverture modifiée avec deux types de bulles, une pour les pensées et une pour la parole, et on invite les élèves à écrire : « Vous allez écrire ce que pense l'ours. »



Couverture
de l'album *Otto*
© L'École des loisirs, 1999

Étape 3 : Pratiquer la lecture d'un album jeunesse en se questionnant

SÉANCE 6 – ENTRER DANS L'ALBUM

PAR LES QUESTIONNEMENTS DE FAÇON NON LINÉAIRE

COMPÉTENCES

Expliciter le questionnement, contextualiser.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Pour chaque thème, un corpus d'extraits et d'illustrations de l'album est proposé. Le temps de découverte du texte ou de l'illustration est suivi d'un débat sur ce que peut ressentir ou penser l'ours et sur des enjeux philosophiques. Le questionnement porte ensuite sur l'attitude de l'ours : les élèves trient les illustrations en fonction de sa posture : Otto est-il actif, inactif, passif ? Certaines illustrations ambiguës ne permettent pas de trancher.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Le parti pris est d'inverser l'approche traditionnelle (étude chronologique du récit, puis formulation des enjeux), accessible seulement aux élèves qui disposent du capital culturel et réflexif suffisant, pour dépasser l'implicite et permettre à chacun d'accéder à la complexité. Centrer l'échange sur l'explicitation des questionnements à l'œuvre dans la fable, c'est aussi redonner à la lecture ses dimensions fondamentales de partage : partage de l'histoire, partage de questions, partage d'émotions, « partage transitionnel qui met au contact, pour un bienfait commun, des subjectivités ouvertes³ ». Il s'agit de s'assurer que chaque élève accède à ce petit théâtre qui naît d'un livre (voix, geste, mime, etc.), reliant les lecteurs enfants et adultes. Beaucoup d'élèves défavorisés n'ont pas connu cette expérience fondatrice dès leur petite enfance.

³ Héléne Merlin-Kajman, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, Gallimard, coll. « NRF Essais », 2016, p. 271.

SÉANCE 7 – COMPRENDRE LA DYNAMIQUE DU RÉCIT COMPLET À TRAVERS LES QUESTIONNEMENTS

COMPÉTENCE

Comprendre la progression du récit.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves découvrent enfin l'histoire dans sa chronologie et sa linéarité. Un découpage linéaire exposant les six épisodes selon les changements de propriétaire permet de prendre connaissance de l'histoire dans son intégralité. Une frise chronologique reprend ce découpage en cinq étapes. On propose aux élèves de retrouver les thèmes abordés dans la carte mentale (voir p. 37) et de chercher lesquels peuvent être mis en relation avec les différents épisodes. Les élèves construisent ainsi une vision globale de l'orchestration des thèmes dans l'album.

| | | | | | |
|----------------------------------|--|---|--------------------------------------|--|---|
| ÉTAPES | De la naissance d'Otto à la disparition de David | De la solitude d'Oskar à la balle reçue en plein cœur | De l'hôpital au massacre dans la rue | De la vieille femme à la vitrine de l'antiquaire | Des retrouvailles avec Oskar aux retrouvailles avec David |
| Couleur associée au thème | | | | | |

POUR PROLONGER

L'album peut être exploité au cycle 4 à partir d'une question ouverte portant sur la valeur cathartique du récit : pourquoi ne voit-on plus les cicatrices sur la dernière image ? Pourquoi l'ombre a-t-elle disparu ? Certains détails passés inaperçus permettront également de renouveler l'interprétation de la fable : une vision de l'histoire qui passe par celle des exclus et des victimes ; un esprit critique qui s'attaque à la bien-pensance à travers des détails subversifs (les tableaux de femmes nues dans le salon de David) et la peinture d'une amitié qui amène deux hommes à vivre ensemble.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 5^e

Le Livre de Perle de Timothée de Fombelle

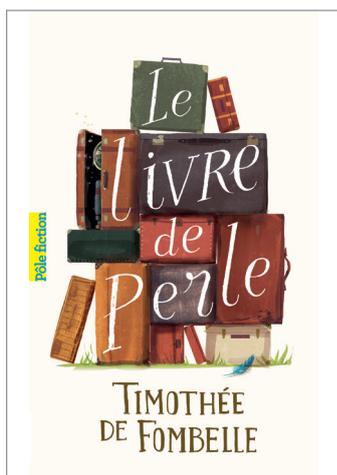
EXPLORER NOTRE RAPPORT À L'IMAGINAIRE ET AU RÉEL

COMMENTAIRES

Le Livre de Perle de Timothée de Fombelle, dans lequel le héros, venu d'un monde lointain, part à la recherche de ses origines et connaît un cheminement intérieur dans les drames de l'histoire, favorise le questionnement du jeune lecteur en 5^e. La mémoire, symbolisée par les nombreuses valises, est au premier plan de ce récit qui se situe dans l'entre-deux, comme son personnage, entre fiction et réalité. Dans ce livre-miroir, le parcours du personnage (Joshua Ilian Perle) traduit le rapport complexe que l'auteur lui-même entretient avec le réel et l'imaginaire. L'interprétation de cette fable ne peut être construite que dans le questionnement parallèle du destin du personnage et de notre propre condition de lecteur sensible à l'appel de l'imaginaire.

SUPPORT

De Fombelle Timothée, *Le Livre de Perle*, Gallimard Jeunesse, « Pôle fiction », 2014.



Couverture du *Livre de Perle*
illustrée par Jeffrey Fisher
© Gallimard Jeunesse, 2014

Étape 1 : Rouvrir les valises de l'enfance

SÉANCE 1 – PARTAGER, RACONTER

COMPÉTENCE

Manifester sa compréhension en racontant à l'oral.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Pour aider les élèves à amorcer la lecture de la première partie du roman qui débute comme un conte (p. 7 à 115), on leur fait lire à haute voix quelques pages puis expliciter les différents niveaux narratifs et temporels (le monde des fées, notre monde, l'époque de Perle, l'époque du petit garçon, etc.). Ils devront en poursuivre la lecture en autonomie. Pour la séance suivante, ils devront apporter le dernier livre qui leur a procuré un sentiment d'évasion dans l'imaginaire ou un livre, toujours lié à l'imaginaire, qui a compté pour traverser une épreuve personnelle, et en préparer une courte présentation orale.

SÉANCE 2 – FORMER UN CERCLE DE LECTURE AUTOUR D'UN OBJET SYMBOLIQUE

COMPÉTENCE

Évoquer ses lectures personnelles à l'oral.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Quand les lecteurs entrent dans la classe, ils découvrent la présence d'une valise ou d'une malle. Le cercle de lecture s'organise autour de cet objet emblématique. L'analyse de la première de couverture avec son amoncellement de valises permet d'établir le lien avec l'œuvre. L'enseignant explicite les règles que cette configuration de travail implique (**contrat de travail, contexte interactionnel**). Des élèves présentent leur livre ; chacun dépose le sien dans la valise. La valise peut aussi permettre de recueillir des trésors personnels liés à des univers imaginaires (objets fétiches, images de héros).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Le dispositif, à dimension expérimentale, concourt à créer une expérience de lecture forte. Il combine :

- la présence d'un objet en lien avec l'exil et l'errance questionnés tout au long du projet ;
- la disposition des lecteurs en cercle ;
- le geste du don et du partage grâce au possible dépôt dans une valise ou une malle commune.

Ce dispositif recherche un effet symbolique maximal à partir d'une configuration simple et d'un « objet pauvre » (inspiré du théâtre de Tadeusz Kantor). Il est important d'en conserver la mémoire, par exemple en affichant sur un mur, au fur et à mesure de l'avancement du projet, des photographies des élèves pour les aider à conscientiser leur identité de lecteur et les gestes qu'ils accomplissent.

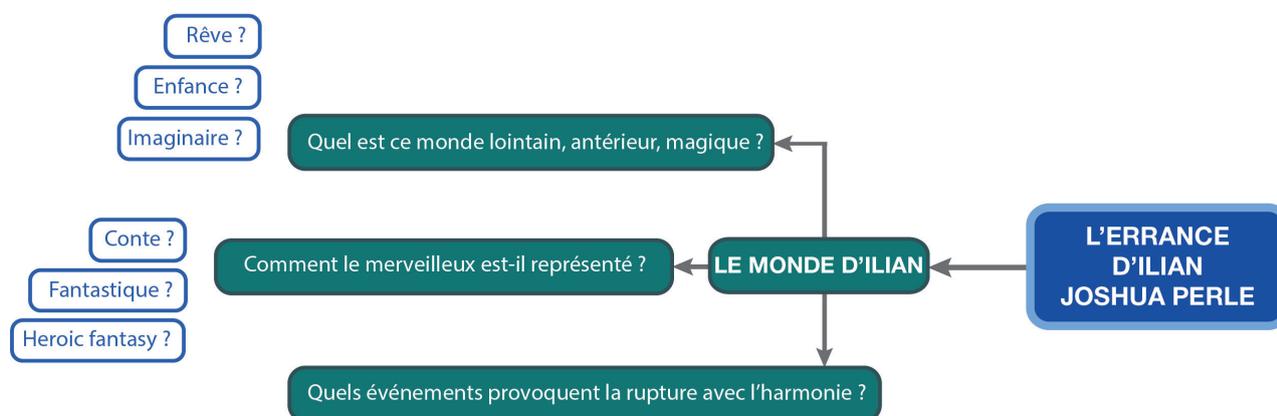
SÉANCE 3 – ANALYSER LA REPRÉSENTATION DU ROYAUME ATEMPOREL DANS LE RÉCIT

COMPÉTENCE

Réinvestir ses connaissances sur le conte, le merveilleux.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'étude du récit reprend à « Il était une fois » (p. 82). Le cercle de lecture permet aux élèves d'échanger leurs hypothèses sur le Royaume, de les évaluer, d'en systématiser certaines, d'engager une compréhension large. La construction d'une arborescence commence. Une première branche, sur l'imaginaire, est réalisée collectivement. Chaque branche du questionnement est prise en charge par un groupe.



Exemple d'une branche sur l'imaginaire.

Étape 2 : Remplir la valise de l'exil

SÉANCE 4 – DONNER UNE NOUVELLE SIGNIFICATION À LA VALISE

COMPÉTENCE

Relier le texte à son expérience.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Comme le héros Joshua Perle, banni du monde des contes, qui ne connaît que des départs, les élèves établissent la liste des objets qu'ils emporteraient dans une valise s'ils devaient quitter leur maison. On échange sur l'expérience de l'exil.

SÉANCES 5 ET 6 – RÉALISER LE LIVRE-VALISE DE L'EXIL

COMPÉTENCE

Produire des écrits variés pour manifester sa compréhension de la structure du récit, du contexte, des thèmes à l'œuvre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

En lien avec l'histoire des arts, les élèves découvrent trois œuvres : *Kindertransport Memorial* de Flor Kent, *Le Déraciné* de Naman Hadi et *La valise-livre de l'exil* de Catherine Ricoul. Quelques élèves sont sollicités pour procéder à la recherche des œuvres via le numérique. Vidéoprojetées et commentées à l'oral, ces représentations de l'exil, jusqu'à la déportation, montrent le travail de mémoire à l'œuvre grâce à l'art : le motif récurrent de la valise constitue le fil rouge pour les questionner. Au fur et à mesure de l'analyse et des repérages, ils déposent dans la valise différentes productions.

| THÈMES QUESTIONNÉS | EXEMPLES DE PRODUCTIONS |
|--------------------------------|--|
| Errance, migration | Production 1 : carte indiquant les lieux que le héros traverse (des Royaumes à la boutique de guimauves, au camp de prisonniers, à Paris pendant l'Occupation et en zone libre...). |
| Traces éphémères de soi | Production 2 : cartes postales que le héros aurait écrites et qui apparaissent comme autant de traces de présence, de preuves de vie, des lieux traversés. |
| Déracinement | Production 3 : titres de transport permettant de s'interroger sur le symbole du train : le passage, le voyage, la déportation. |
| Persécution | Production 4 : tout document éclairant le contexte historique de l'action (lois anti-juives...). |
| Modèles héroïques | Production 5 : portraits de René Char, Romain Gary. |

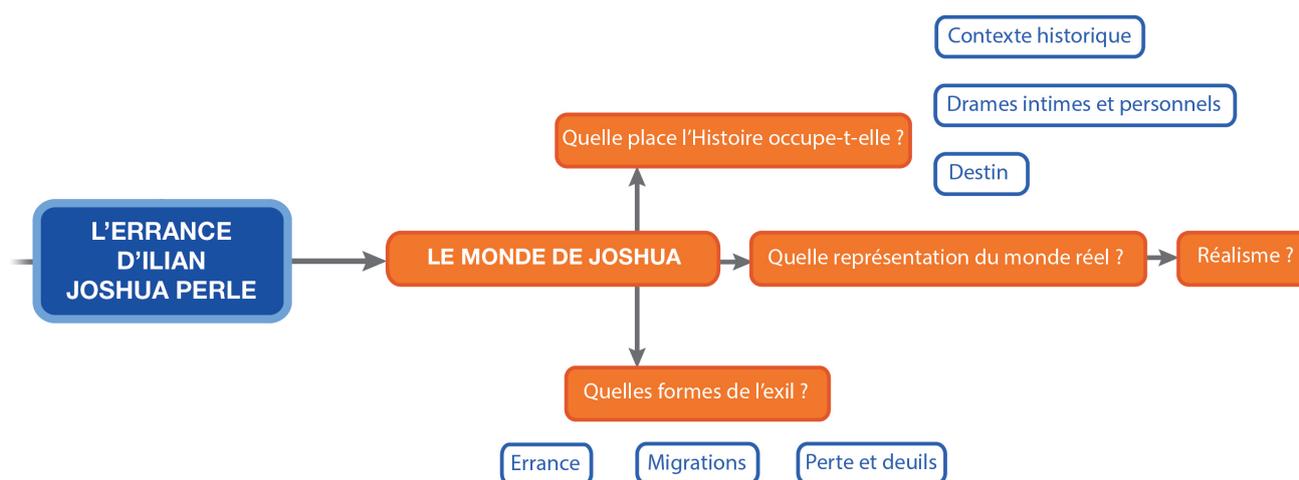
SÉANCE 7 – POURSUIVRE LE QUESTIONNEMENT EN COMPLÉTANT LA CARTE HEURISTIQUE

COMPÉTENCE

Analyser les formes du récit (p. 119 à 156).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Le cours débute par la collecte des questions que les élèves se posent sur l'évocation du monde réel (guerre, exil, etc.). L'observation des questionnements retranscrits au tableau permet d'évaluer les pistes, les convergences ou divergences. Elle aide à construire collectivement la deuxième branche de l'arborescence, sur le monde réel, dont chaque dimension est prise en charge par des groupes.



Exemple d'une branche sur le monde réel.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Les différentes branches créent des chemins de lecture différenciés et appellent à revenir au texte pour identifier des indices précis. Le motif de l'errance permet une activité lexicale sur les mots « exilé », « déraciné », « émigré » : repérage du préfixe « dé- » qui marque l'abandon, la privation et du préfixe « ex- » qui marque la sortie. Mais « exister » c'est sortir de... Sortir de chez soi, c'est exister. Rencontrer l'autre c'est exister...

Étape 3 : Questionner le retour de l'imaginaire

SÉANCE 8 – COMPRENDRE L'INSCRIPTION DES RÉFÉRENCES AU MERVEILLEUX OU AU LÉGENDAIRE

COMPÉTENCE

Identifier l'intertexte littéraire et culturel.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'étude est centrée sur la quête de l'objet magique dans le camp de prisonniers (p. 135). On demande alors à chaque lecteur d'identifier dans l'œuvre les contes et les mythes qui sont évoqués, d'apporter un objet qui caractérise l'un d'entre eux, qui sera placé dans la valise de classe. Chaque groupe choisit de présenter l'un de ces contes ou mythes : Minotaure, Orphée et Eurydice, Charon et sa barque, Troie en flammes, *Le Petit Poucet*, *Le Petit Chaperon rouge*, *Cendrillon*, *Roméo et Juliette*, etc.

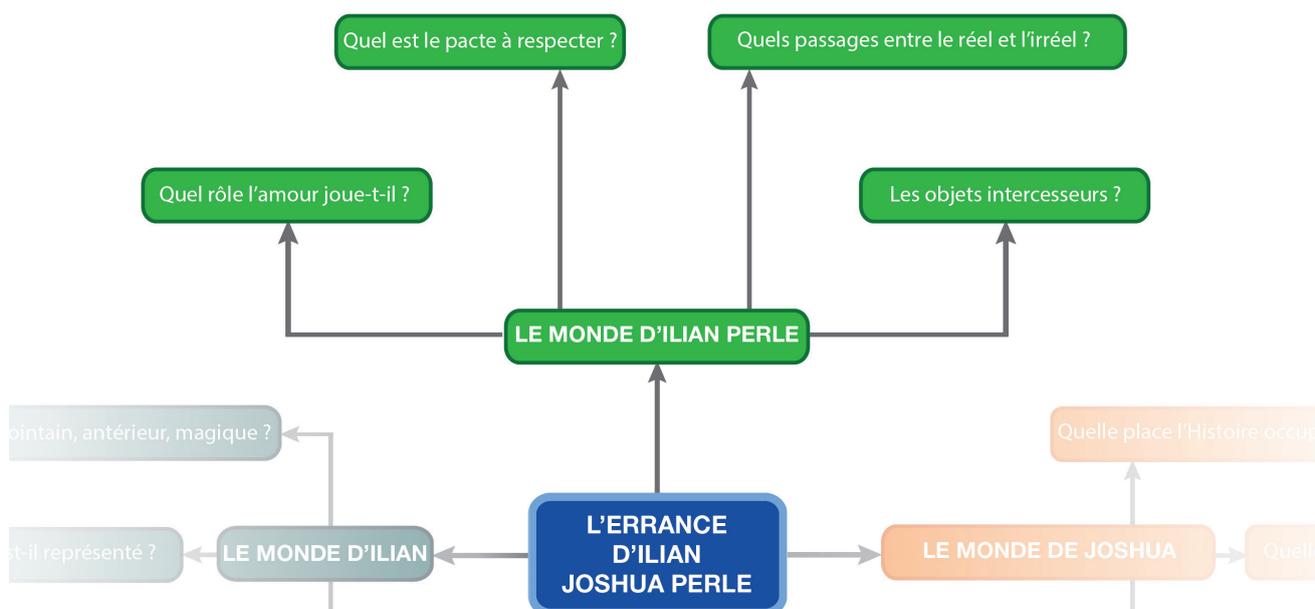
SÉANCE 9 – INTERPRÉTER LES RELATIONS ENTRE LES MONDES RÉEL ET IMAGINAIRE

COMPÉTENCE

Comprendre la construction complexe du récit.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On poursuit la construction de l'arborescence pour identifier et questionner les éléments qui mettent en relation les mondes réel et imaginaire.



Exemple d'une branche mettant en relation les mondes réel et imaginaire.

SÉANCE 10 – FAIRE L'EXPÉRIENCE DE LA PERMANENCE DE L'IMAGINAIRE EN CHACUN DE NOUS

COMPÉTENCE

Écrire à partir de ses souvenirs.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On demande aux élèves de se remémorer la chanson qui a bercé leur enfance, la langue dans laquelle elle est chantée. Ils la recopient dans un « carnet-valise », à la rubrique « Chants du monde ». Cela permet d'envisager de questionner ce qui fonde la mémoire collective et ce qu'il en reste : les contes et les mythes et leurs reliques, les origines du monde. Le carnet de lecture peut en effet être envisagé comme un carnet-valise, réceptacle des questions et des réflexions suscitées au cours du voyage littéraire qu'est la lecture.

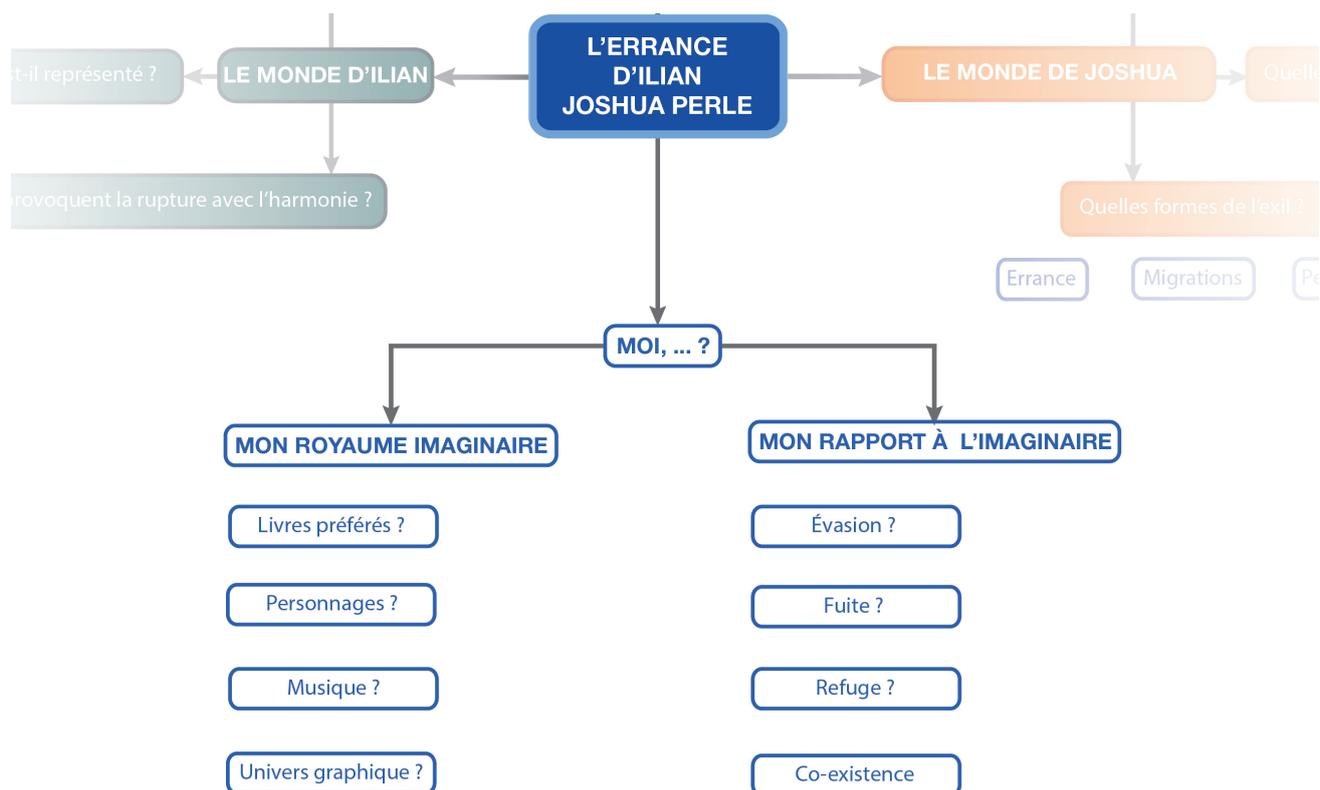
SÉANCE 11 – INVITER LE LECTEUR À INSCRIRE SON RAPPORT PERSONNEL À L'IMAGINAIRE DANS LA CARTE

COMPÉTENCE

Questionner son identité de lecteur.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Chaque élève s'inclut dans l'arborescence en mettant en regard du questionnement sur le personnage celui sur son propre rapport à l'imaginaire.



Exemple d'une branche sur le rapport du personnage à l'imaginaire.

FIN DE SÉQUENCE

Le cours est clôt avec l'étude de l'épilogue qui construit le retour cyclique (l'éternel retour) du « Il était une fois ».

Une fois le projet terminé, la phase de bilan est réalisée à partir de la valise qui a été remplie. On laisse les élèves en sortir les productions ou les objets pour les commenter et se les réapproprier en vue de manifester l'interprétation du récit de Timothée de Fombelle. Objet de transmission, la valise peut être exploitée de plusieurs façons :

- être mise à la disposition de lecteurs au CDI ;
- devenir l'objet central d'une exposition et d'un partage sur l'œuvre ;
- être prêtée aux lecteurs d'une autre classe et ainsi favoriser une approche ludique de l'œuvre par la découverte des productions ;
- fournir les supports du dialogue oral entre les lecteurs de classes et de niveaux différents ;
- devenir la matérialisation d'une « lecture offerte » aux pairs et aux familles.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 3^e

Magnus de Sylvie Germain

(RE)CONSTRUIRE SON IDENTITÉ

COMMENTAIRES

La fiction de Sylvie Germain permet de questionner mémoire et histoire, en favorisant le questionnement sur soi. On ne travaille que le premier jeu de fragments, des pages 13 à 106, puzzle suffisamment riche sur le roman familial de Magnus et ses origines. Dans ce récit parabole, ou conte, le questionnement ne peut émerger qu'au cœur d'une réception subjective, permettant d'intérioriser les tensions du héros.

SUPPORT

Germain Sylvie, *Magnus*, Gallimard, 2007.

Étape 1 : Se confronter à l'objet résidu d'une vie

SÉANCE 1 – RÉAPPARITION DE L'OURS EN PELUCHE RAFISTOLÉ

COMPÉTENCES

Exprimer ses sentiments, pratiquer une lecture subjective.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves constituent une première trace écrite qui consiste à exprimer leur ressenti, leur questionnement et leurs réflexions au fil de la lecture, en découvrant l'histoire. L'exploitation de ce matériau est programmée ultérieurement, après un parcours d'analyse dans l'œuvre. Une photo montrant un jouet dans les décombres d'une zone de guerre et une recherche sur le site du War Childhood Museum de Sarajevo servent à générer les questionnements dont les objets sont porteurs et à construire une approche multiculturelle et universelle.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

La découverte de l'histoire de Magnus favorise le plus souvent une réaction affective. L'objet transitionnel qu'est l'ours en peluche déclenche les sentiments, un rapport d'empathie et d'identification, sans distanciation, allant parfois jusqu'au dialogue avec l'objet lui-même pour le plaindre et se projeter dans son destin. Le recueil de ces traces de lecteurs permettra justement de réviser ce premier positionnement pour mieux saisir ce vers quoi Sylvie Germain nous fait tendre : le dépassement des seuls affects et d'une vision pessimiste (séance 8).

Étape 2 : Questionner la subjectivité du personnage en créant un théâtre d'ombres

SÉANCES 2, 3 ET 4 – CHAMPS DE RUINE, IDENTITÉ EN ÉCLATS

COMPÉTENCES

Analyser, écrire, pratiquer la mise en voix, le jeu théâtral.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les séances ont pour objectif d'interroger les ombres errantes dans la mémoire de Magnus et de questionner cette compagnie des spectres. Les installations d'Ydessa Hendeles (*The Teddy Bear Project*) et de Christian Boltanski (*Théâtre d'ombres*) sensibilisent aux fantômes de la mémoire. À partir d'un dispositif théâtral minimal, les élèves recréent le théâtre d'ombres du roman.

Étape 3 : Questionner la part d'ombre et de lumière en lien avec l'histoire des arts

SÉANCE 5 – HORREUR OU ÉMERVEILLEMENT ?

| THÈMES QUESTIONNÉS | EXEMPLES DE PRODUCTIONS |
|---|--|
| Le corps-à-corps de l'enfant avec l'histoire monstrueuse | Proférer les dates où l'histoire et la vie de Magnus se croisent. Accessoire : une veilleuse comme seul éclairage. |
| L'identité éclatée et les personnages fantômes | Théâtraliser la présence des personnages : Magnus au centre et quelques voix s'élèvent. Lesquelles ? Que disent-elles ? Les élèves jouent derrière un drap blanc qu'on éclaire de manière à faire apparaître les ombres. |
| La mémoire lacunaire | Écrire et jouer des « biographies d'ombres » à la manière des dialogues de <i>Biographies d'ombres</i> de Lars Norén, courts, elliptiques, énigmatiques. Rédiger et jouer trois rencontres de Magnus évoquant allusivement des périodes différentes de sa vie. |
| Le monde détruit | Rechercher des archives audiovisuelles en noir et blanc sur la guerre et y associer un passage du texte. La ressource vidéo est projetée et sert de toile de fond à un extrait du texte dit en voix off. Justifier le dispositif. |
| Le secret | Imaginer qu'une lettre a été déposée dans le ventre de l'ours en peluche, Magnus. Rédiger cette lettre de manière à faire comprendre pourquoi l'auteur l'a cachée là. Quel secret recèle-t-elle ? » Réaliser une vidéo en noir et blanc, à la manière des films muets, sur l'épisode de découverte de la lettre. |

COMPÉTENCES

Analyser une image, formuler une interprétation personnelle.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Des dessins de Bohuslav Reynek, artiste qui a influencé Sylvie Germain, sont projetés. Les élèves sont amenés à se positionner librement : que privilégient-ils dans leur interprétation ? La part d'ombre ou de lumière ? Les échanges permettent d'explorer les significations du contraste et l'importance que l'artiste accorde à la lumière comme espérance.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Vivant à Prague, Sylvie Germain découvre l'œuvre de Bohuslav Reynek, qui a traversé les pires périodes de l'histoire (la guerre, l'occupation des nazis, le communisme). À travers des paysages nocturnes ou menacés par l'ombre, le graveur donne à voir et à déchiffrer le mystère de la lumière que la neige fait naître. L'histoire des arts offre un détour pour aider les jeunes lecteurs sur le chemin de la conceptualisation autour des notions de présence et d'absence, de vulnérabilité et de force.

Étape 4 : Comprendre le parcours de reconstruction du personnage

SÉANCES 6 ET 7 – S'OUVRIRE AU MONDE

COMPÉTENCES

Comprendre et analyser la progression du récit, mobiliser un lexique qui rend compte des grandes notions structurant la fiction.

SCÉNARIOS PÉDAGOGIQUES

Le travail d'analyse littéraire porte sur les trois dimensions suivantes :

- la mémoire** : mettre les mots « souvenir », « amnésie » et « anamnèse » dans l'ordre du récit et justifier ce choix par un chapitre du texte pour chacun des trois mots ;
- l'attention portée au corps** : relever des détails qui montrent la découverte émerveillée de son corps par Magnus ;
- la langue** : comment la parole est-elle évoquée ?

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Au départ l'amnésie, l'ignorance, puis l'anamnèse. Le héros ne parvient à mettre aucun mot sur sa prime enfance, ses cinq premières années. C'est le propre de l'*infans*, celui qui ne parle pas. Magnus apparaît comme un nouvel Œdipe. C'est la lumière aveuglante du soleil qui va lui apporter la vérité. Le relevé des noms successifs du héros révèle la triple ipséité de Magnus (Franz-Georg - Adam Schmalker - Magnus) et permet d'envisager son parcours et le chemin de sa mémoire. Quand il se choisit ce nom, « Magnus », c'est le moment de sa véritable naissance au monde, tel le Phénix qui renaît de ses cendres.

SÉANCE 8 – REVENIR SUR LA PREMIÈRE RÉCEPTION POUR S'EN DISTANCIER

COMPÉTENCE

Réviser ses premières hypothèses de lecture.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Après avoir analysé la reconstruction de l'identité de Magnus, on invite les élèves à relire leur trace écrite initiale (par binôme, puis collégalement) pour faire apprécier la part de l'émotion, en particulier l'expression de la compassion, en réévaluer la place à partir des significations mises au jour (la capacité à se reconstruire, même à partir de rien), formuler la singularité de l'œuvre.

FIN DE SÉQUENCE

Pour laisser les élèves engager une interprétation littéraire personnelle, on leur demande de choisir le fragment qui leur paraît faire naître le plus l'espérance et le sentiment de beauté : l'un des chants ou des poèmes retranscrits par Sylvie Germain.



PROGRESSION SUR LE CYCLE

QUESTIONNER LA SOCIÉTÉ, FAIRE SOCIÉTÉ PAR LA LECTURE : LES INTERACTIONS ENTRE LECTEURS Bertrand MARTIN

AVANT-PROPOS

Un questionnement progressif sur l'altérité

Au cycle 4, les élèves traitent de grandes entrées d'ordre anthropologique. Nous avons choisi de centrer celle intitulée « Vivre en société, participer à la société » autour de la notion d'altérité, qu'il s'agisse de « l'autre corps » en 5^e, « l'autre statut social » en 4^e ou de « l'autre culture » en 3^e. Comment vivre et/ou participer à la société avec un corps, un statut ou une culture différente ? Comment et pourquoi en faire un atout ? Comment et pourquoi l'exprimer ? Comment et pourquoi la littérature s'en empare-t-elle ? Il s'agira d'associer ces interrogations à une problématique pédagogique liée au questionnement de l'élève : comment inciter chacun à se questionner sur son rapport au monde, son rapport aux autres et son rapport à soi-même ?

Le choix des œuvres

La complexité du questionnement lié au projet dépend directement des textes et problématiques choisis. La pièce de Marius von Mayenburg, *Le Moche*, entre bien en écho avec les préoccupations du niveau 5^e touchant aux notions d'endoctrinement, de conformisme et d'émancipation. *L'Île des esclaves* de Marivaux élargit la réflexion aux notions de soumission, d'obéissance et de rébellion. La place réservée en 3^e à la dénonciation, à la résistance et à l'altérité appelle pleinement à interroger les écritures urbaines, illustrées par Tahar Ben Jelloun ou Azouz Begag, ainsi que par tous les autres auteurs qui seront abordés dans cette séquence.

PRÉSENTATION DES PROJETS

| | 5 ^e | 4 ^e | 3 ^e |
|-----------------------------|---|---|--|
| Entrées littéraires | Vivre en société, participer à la société | | |
| | Avec autrui : familles, amis, réseaux | Individu et société : confrontations de valeurs ? | Dénoncer les travers de la société |
| Œuvres | Marius von Mayenburg, <i>Le Moche</i> | Molière, extraits de comédies. Marivaux, <i>L'Île des esclaves</i> Hervé Guibert, <i>Mon valet et moi</i> | Tahar Ben Jelloun Azouz Begag |
| Questionnement | En quoi cette pièce tragicomique participe-t-elle à une réflexion sur la dictature de l'image dans notre société ? | Faut-il obéir, se soumettre, ou se révolter ? | Comment lire les nouvelles écritures urbaines ? Que nous disent-elles de la société ? |
| Champs expérientiels | Image de soi, identité, apparence | Liberté, révolte, déterminisme | Questions socialement vives, altérité |
| Démarches | Pratiquer le théâtre-forum. | Investir son rôle dans une dispute ou un débat sur un questionnement social. | Devenir lecteur expert en appréhendant la création littéraire contemporaine en lien avec la société. |
| Productions | Création théâtrale | Réalisation d'une dispute oratoire | Création collective d'un hors-série de magazine littéraire |
| Compétences | Développer son esprit critique, questionner des références littéraires et documentaires, apprendre à contextualiser un fait social, comprendre et interpréter la représentation d'un fait social à travers des littératures et des genres variés, développer une approche interculturelle et sociétale de la littérature. | | |
| Mots-clés | Interaction, débat, société, littérature contemporaine, altérité | | |

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 5^e

Le Moche de Marius von Mayenburg

Étudier une pièce d'anticipation sur le mode du théâtre-forum

COMMENTAIRES

Marius von Mayenburg est un dramaturge allemand contemporain. Dans sa pièce *Le Moche*, un ingénieur, Lette, découvre soudainement sa laideur, à travers le regard de son entourage. Il décide de recourir à la chirurgie esthétique. À la suite de cette opération, son succès auprès des femmes est immédiat et des clones de Lette apparaissent dans les rues. Le chirurgien a opéré de nombreuses personnes en leur façonnant les visages de Lette, devenu modèle de beauté... Comédie d'anticipation, ce théâtre de la terreur dénonce la dictature de l'apparence. *Le Moche* permet d'aborder ces notions à travers une écriture accessible, des personnages facilement identifiables et une trame dramatique assez simple.

SUPPORT

Von Mayenburg Marius, *Le Moche*, suivi de *Le Chien, la nuit et le couteau*, L'Arche, 2008.

Étape 1 : Questionner l'apparence à l'aide de mythes

SÉANCE 1 – LA BEAUTÉ COMME MARQUEUR SOCIAL

COMPÉTENCES

Faire des recherches sur la mythologie grecque, exprimer un questionnement social, rédiger un paragraphe réflexif sur la création littéraire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

- **Activité 1** : À travers des recherches documentaires personnelles, découvrir trois personnages de la mythologie grecque ainsi que leur signification en lien avec la séquence : Narcisse... et les *selfies* ? Amphitryon... et les masques ? Adonis... et la séduction ?
- **Activité 2** : À travers des échanges oraux, exprimer son point de vue sur l'importance de sa propre image et de la séduction dans la société et dans son quotidien.
- **Activité 3** : À travers une écriture réflexive, se demander ce qui peut inciter des dramaturges à s'intéresser aux séducteurs, à écrire des situations où des individus se charment mutuellement.

EXEMPLE DE FICHE ÉLÈVE

| MYTHES – QUESTIONS SUR LES TEXTES | | | |
|---|----------|------------|--------|
| | NARCISSE | AMPHITRYON | ADONIS |
| Recherches documentaires | | | |
| Significations actualisées | | | |
| Réflexion sur le selfie, le masque, la tromperie, la séduction, l'importance de l'image | | | |
| Paragraphe réflexif sur théâtre et séduction | | | |

Étape 2 : Entrer en dialogue avec la pièce

SÉANCE 2 – LA PRATIQUE DU CARNET DE BORD THÉMATIQUE

COMPÉTENCES

Tenir un carnet de bord thématique, produire un exposé explicatif, co-interpréter dans un contexte interactionnel varié (**duo coopératif, groupe de besoin, groupe hétérogène**).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La première lecture de la pièce est faite à voix haute, en classe. Cela permet une compréhension suivie et harmonisée pour tous les élèves, ainsi qu'un exercice d'oralisation théâtrale constructif. Les élèves sont mis par groupes de deux (**duos coopératifs, groupes de besoin**). À chaque groupe est confié un thème précis en fonction des difficultés des élèves qui le composent. Relecture de la pièce avec comme question : en quoi la pièce illustre-t-elle notre thème, et éclaire-t-elle un aspect de la société actuelle ? Chaque élève devra tenir un carnet de bord personnel lors de sa relecture de la pièce de Mayenburg. Il devra, en lien avec son thème, étudier les personnages, les situations, les répliques significatives, etc.

EXEMPLES DE THÈMES PAR NIVEAU

| NIVEAU 1 | NIVEAU 2 | NIVEAU 3 |
|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| La beauté et ses codes | Individualisme, réussite sociale | Crise identitaire |
| Laideur, physique et morale | Subjectivité du regard | Chosification, être-objet |
| Chirurgie et culte du corps | Sublimation de la jeunesse | Falsification identitaire |
| Succès et séduction | Discriminations sociales | Théâtre et masques |
| Acceptation des défauts du corps | Uniformisation sociale, clonage | Cercle vicieux et désespoir |

Les échanges s'organisent par groupes de trois : un du niveau 1, un du niveau 2, un du niveau 3 (**groupes hétérogènes**). Chacun explique et défend son thème auprès des deux autres. L'objectif de cette courte activité est que les élèves valident leurs prises de notes du carnet de bord de la lecture, et s'exercent à l'oral argumentatif.

Étape 3 : Poursuivre par un théâtre-forum

SÉANCES 3 ET 4 – « LA SCÈNE OÙ S'EXPOSENT LES QUESTIONS »¹

COMPÉTENCES

Pratiquer le jeu théâtral et un oral argumentatif, débattre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves jouent la scène dans laquelle le Moche (Lette) prend la décision de se faire opérer (p. 21). La scène est jouée plusieurs fois. Puis, à la manière du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal, on invite un élève (puis d'autres à sa suite) à intervenir directement dans l'espace scénique en remplaçant l'acteur qui incarne le Moche pour jouer à son tour la scène, modifier le cours de l'intrigue et le rapport de force entre le Moche et le chirurgien en exposant les risques et l'absurdité de cette décision. L'enseignant explicite les règles que cette configuration de travail implique (**contrat de travail, contexte interactionnel**). Le cours est clôt avec une question : « Et vous, seriez-vous prêt comme Lette à modifier votre visage ou votre corps pour trouver plus facilement un emploi ? »

La même démarche de théâtre-forum est pratiquée à partir de plusieurs passages pour traiter des regrets, angoisses, peurs ou interrogations de l'ancien Moche devenu beau.

¹ Thomas Ostermeier, « Entretien avec Nicolas Truong », *Le Monde*, 20 juillet 2012.

Étape 4 : Jouer pour questionner

SÉANCE 5 – INCARNATION ET MISE À DISTANCE

COMPÉTENCES

Analyser et interpréter l'extrait, le jouer, le mettre en scène.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'extrait (p. 41 et 42) montre Lette acceptant d'être un « matériel de démonstration » pour vanter les avantages de son nouveau visage. Quatre étapes sont proposées, chacune donnant lieu à une trace écrite brève, en bilan, montrant l'évolution de l'appréhension du paraître aux yeux de l'élève.

- 1) Entrer dans le monde du texte : imaginer des formes de spectacles, d'images en lien avec l'extrait (interview télévisée, Monsieur Loyal, interview de magazine de beauté, la foire, etc.).
- 2) Générer des questionnements : quelles interrogations ce texte suscite-t-il quant aux rapports entre les deux personnages ? Quant au thème abordé ? Quant aux liens entre littérature et société ? Quant à l'écho que l'extrait peut avoir sur vous-mêmes (collecte de questions puis phase d'écriture).
- 3) Retour sur le texte : décalage entre l'enthousiasme de Scheffler et la distance de Lette.
- 4) Activité scénique : le jeu comme interprétation incarnée, donner corps au texte.

SÉANCE 6 – RÉALISATION DE L'INTERVIEW IMAGINAIRE D'UN PERSONNAGE

COMPÉTENCES

Créer un scénario et un dialogue en coopération, le jouer et le filmer, réaliser, co-interpréter dans un contexte interactionnel varié (**équipes, duo coopératif**).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves reçoivent la consigne de créer une image mobile dont l'essentiel est l'interview d'un personnage de la pièce de Mayenburg qui défend le thème donné lors de la relecture. Les contenus sont explicités par l'enseignant. Chaque reportage a un contenu argumentatif (aller vers le débat, la dispute) et amène chaque groupe à travailler l'image, son image, celle qui participe à la persuasion. Le texte devra être écrit de façon à ce que chaque thème éclaire la pièce de théâtre et ouvre vers un aspect de la société actuelle (une personne, un fait, une mode, un événement, un lieu, etc.). Le travail est planifié : formation des groupes de deux, choix du personnage à interviewer, répartition des rôles, écriture d'un scénario, choix des accessoires (décors, costumes, lumières, musiques), répétitions, réalisation.

Étape 5 : Évaluer

SÉANCE 7 – DE « L'HUMANITÉ À UN SEUL VISAGE » À L'HOMME SANS TÊTE : REPRISES, TRANSFERTS

COMPÉTENCES

Lire et interpréter l'image mobile, écrire, valider ses compétences de lecteur questionneur.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Un homme sans tête, très élégant, se prépare dans sa chambre pour un rendez-vous galant. Il a décidé, pour déclarer sa flamme à sa bien-aimée, de s'acheter une tête.

Consignes de travail

- 1) Avant le visionnage du court-métrage et à partir de l'affiche : créer l'interview du personnage sur son quotidien.
- 2) Après le visionnage du court-métrage de Juan Solanas qui s'apparente à un film muet et, à partir d'un photogramme, imaginer les pensées du personnage en relation avec la question de son corps.
- 3) Formuler trois questions que le cinéaste vous semble s'être posées en créant ce film.

FIN DE SÉQUENCE

À travers ce projet centré sur la formation à la pensée critique, nous avons voulu déjouer ce que Jacques Rancière dénonce dans l'acte d'expliquer : « J'explique une phrase à quelqu'un parce que je suppose qu'il ne comprendrait pas si je ne lui expliquais pas. C'est-à-dire que je lui explique que, si je ne lui expliquais pas, il ne comprendrait pas. Je lui explique en bref qu'il est moins intelligent que moi et que c'est pour cela qu'il mérite d'être là où il est et moi où je suis. [...] Il faut renverser la logique du système explicateur². » La pleine initiative donnée aux lecteurs dans le questionnement vise une démarche d'interrogation, engendrée par l'inversion de la logique pédagogique habituelle. Questionner pour se questionner. Une maïeutique contemporaine grâce à laquelle l'enseignant suscite l'interrogation dans l'esprit même de l'élève, cette interrogation engendrant l'éclosion de la pensée à travers le savoir.

² Jacques Rancière, *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 4^e

Soumission, transgression et liberté sociale

FAIRE DE LA CLASSE UN LIEU DE « DISPUTE »

COMMENTAIRES

Le choix de travailler, dans l'entrée littéraire et culturelle « Vivre en société / Participer à la société » en 4^e, sur une pièce de Marivaux, *L'île des esclaves*, permet, au-delà de l'habituel thème « maître et valet au théâtre », d'aborder des questionnements davantage liés à une évolution sociologique dans la littérature. Les valeurs évoquées dans l'œuvre de Marivaux doivent être associées aux notions d'obéissance et de désobéissance, ainsi plus largement à la liberté. L'un des objectifs du projet sera de mettre en avant les rapports humains, théâtraux et sociaux entre les personnages littéraires rencontrés. Leur étude incite nécessairement à en aborder leurs excès et leurs dérives : la dérision chez Molière, l'altération chez Marivaux, la perversion chez Guibert.

SUPPORTS

- Molière, extraits de comédies.
- Marivaux, *L'île des esclaves*, 1725.
- Guibert Hervé, *Mon valet et moi*, Seuil, 1991 (du début jusqu'à la page 77).

Étape 1 : Entrer en dispute avec les servantes et valets de Molière

SÉANCE 1 – LE MAÎTRE ET L'ESCLAVE CHEZ MOLIÈRE OU L'ÉLOGE DU FAIBLE**COMPÉTENCES**

Comprendre en autonomie un texte théâtral, oraliser un texte théâtral en proposant des intentions de jeu, participer à des face-à-face de questions-réponses (**contexte interactionnel**).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Chaque élève, après une première approche du texte théâtral, s'approprie plus particulièrement un extrait. En construisant un questionnement, puis en se questionnant entre eux à travers une activité un peu ludique, les élèves vont percevoir l'enjeu de ce groupement de textes : le rapport de force social.

CORPUS

- L'Avare* : Harpagon, La Flèche
- Les Fourberies de Scapin* : Scapin, Géronte
- Le Malade imaginaire* : Toinette, Argan
- Tartuffe* : Dorine, Orgon
- Amphitryon* : Sosie, Amphitryon et leur double Jupiter, Mercure
- Dom Juan* : Don Juan, Sganarelle

PROTOCOLE

- 1) Découverte des éléments qui constituent un texte théâtral.
- 2) Lecture individuelle, impressions et répartition : un texte par élève.
- 3) Par groupe de trois : lecture de son texte à voix haute, impressions.
- 4) Élaboration d'une série de 6-8 questions sur son texte (sur les personnages, sur la relation entre eux, sur le fait que le faible prend autant de place, voire plus que le fort, sur la hiérarchie qui est tournée en dérision parfois, etc.).
- 5) Match 1 : face-à-face, jeux de questions-réponses, points... Match 2 : ..., etc.
- 6) Bilan, nombre de points, et ce qu'il faut retenir.

Étape 2 : Débattre sur l'idéal de justice sociale chez Marivaux

SÉANCES 2, 3 ET 4 – DE LA DÉRISION À L'INVERSION DES VALEURS

COMPÉTENCES

Pratiquer la lecture cursive, l'oral, la recherche documentaire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La découverte de la pièce s'opère à partir d'extraits de dialogues accompagnés d'images de mises en scène pour faciliter la compréhension globale de l'intrigue. Puis, pour construire une lecture plus approfondie, l'étude de l'œuvre intégrale repose essentiellement sur des présentations réalisées par des élèves. Chaque groupe a la responsabilité d'une scène, et doit, en 10 minutes, en présenter les personnages, la situation et exprimer ses impressions, le tout illustré par une citation choisie et justifiée dans la scène étudiée. Puis les élèves font des recherches individuelles sur le Siècle des Lumières et l'esclavage au XVIII^e, nécessaires pour contextualiser l'œuvre de Marivaux, et pour mesurer les enjeux de celle-ci dans son siècle. Les résumés produits par les groupes seront assemblés et synthétisés à nouveau.

SÉANCE 5 – INSOUMISSION : DISPUTES D'HIER ET D'AUJOURD'HUI

COMPÉTENCES

Participer à un débat, exprimer une idée associant culture et société, contextualiser.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

–La moitié de la classe réfléchit sur l'éclairage qui peut être apporté par une œuvre du XVIII^e siècle sur notre société. Il s'agira ainsi de décontextualiser pour recontextualiser.

Questions : À travers la condition du valet et de la servante, travail sur l'indignation : contre quoi les serviteurs de Marivaux se révoltent-ils ? Ces sujets d'indignation existent-ils encore aujourd'hui ? À travers quelles situations sociales et politiques ? Quelle est la place de la parole (jeux et enjeux) pour s'indigner et contester ?

Texte de référence : un extrait de *La Résistance* d'Ernesto Sabato, la « Quatrième Lettre » intitulée « Les valeurs de la communauté » (Seuil, 2002).

–L'autre moitié de la classe interprète l'intrigue dans son contexte.

Question : Quelles dimensions de l'égalité l'intrigue travaille-t-elle ?

Textes de référence : extraits de l'article « Égalité » du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire

Étape 3 : Débattre sur la notion de déterminisme

SÉANCE 6 – VERS UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE

COMPÉTENCES

Percevoir une histoire littéraire par une approche chronologique des extraits, s'initier à la sociologie, croiser analyses sociologique et littéraire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves débattent de la notion de déterminisme à partir d'un document qui développe une approche sociologique, comme le document intitulé « Le déterminisme social » disponible en ligne sur le site du Pôle ressources national Sport éducation mixité citoyenneté (semc.sports.gouv.fr, rubriques Thématiques ; Femmes sports et mixité ; Outils ; Les outils du Pôle pour comprendre).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Il s'agit de bien faire comprendre aux élèves que la notion de déterminisme ne doit pas les amener à penser que tout est déjà écrit, mais au contraire à prendre conscience que la liberté n'en est que plus difficile à atteindre, à ne pas considérer certaines études comme une vérité absolue et inamovible mais comme une tendance, et qu'il ne tient qu'à eux d'en changer les grandes lignes. En bilan à cette initiation à la sociologie,

il s'agit d'amener chaque élève à se demander ce qu'il risque, lui, en tant qu'individu socialement ancré. Ce questionnement sur le comment et le pourquoi d'une lutte contre le déterminisme peut être abordé dans le cadre de l'orientation et d'un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) avec les sciences de la vie et de la Terre.

SÉANCE 7 – ILLUSTRATION ET ÉVOLUTION D'UN STATUT SOCIAL ET LITTÉRAIRE

COMPÉTENCES

Lire, analyser, interpréter.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves découvrent un corpus littéraire et différents personnages à travers des extraits :

- xviii^e siècle** : le valet, Figaro, dans *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais, 1778 ;
- xix^e siècle** : la domestique, Ciuta, dans *Les Caprices de Marianne* de Musset, 1833 ;
- xx^e siècle** : les bonnes, Claire et Solange, dans *Les Bonnes* de Genet, 1947 ;
- xxi^e siècle** : la femme de ménage, Jessica, dans *Pièce en plastique* de Mayenburg, 2015.

Après une lecture individuelle, silencieuse puis à voix haute, et un échange des premières impressions, l'essentiel de l'activité sur ces quatre extraits consiste en un échange oral exploité dans un écrit explicatif sur deux questionnements : la permanence de la condition de serviteur, une dénonciation de plus en plus radicale de la violence des rapports sociaux.

Étape 4 : Questionner l'aliénation et la dépendance du maître

SÉANCES 8 ET 9 – DE LA CRUAUTÉ SOCIALE CHEZ HERVÉ GUIBERT : PRATIQUE DES TABLES EXPLICATIVES

COMPÉTENCES

Découvrir, seul, une œuvre littéraire, tenir un journal de lecture, participer à des mini-débats sur une œuvre (contexte interactionnel).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

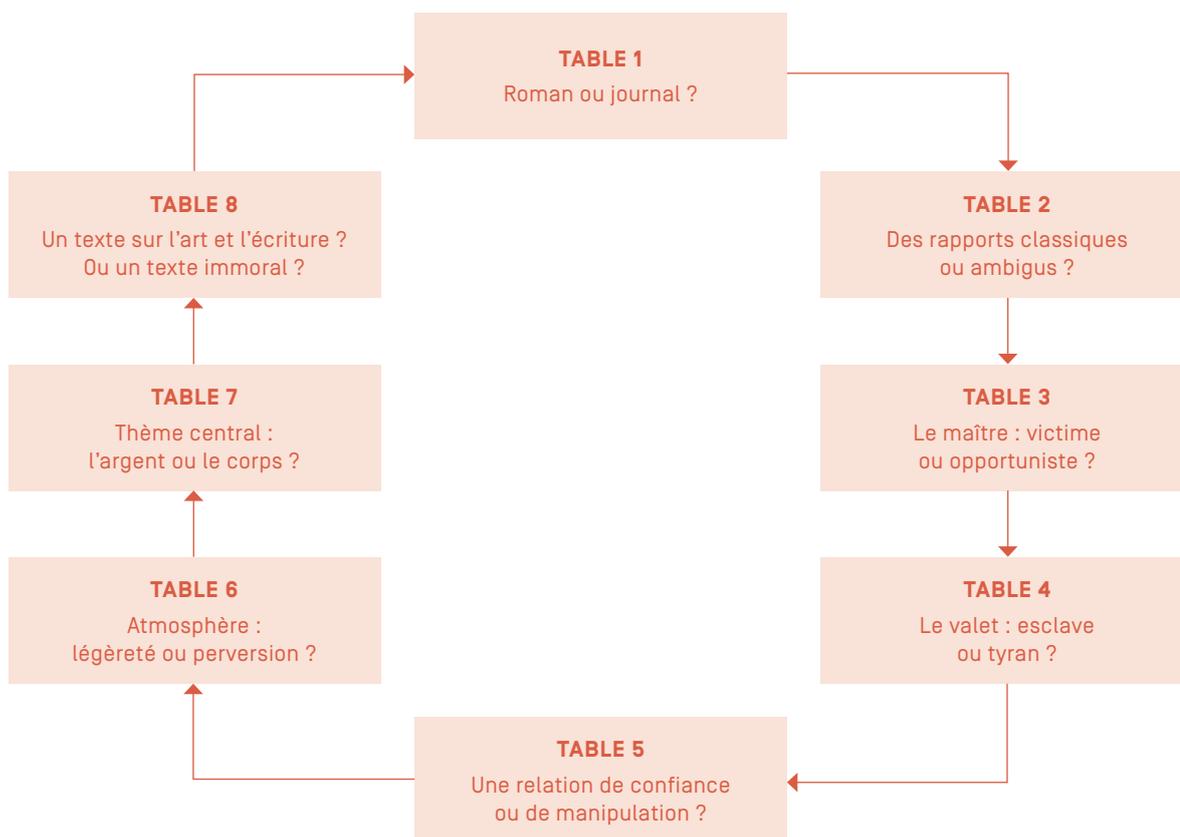
Après avoir reçu quelques éclairages sur *Mon valet et moi* d'Hervé Guibert et lu le début de l'œuvre (jusqu'à la page 77) en s'appuyant sur la fiche « Journal de lecture », chaque élève fait en classe un retour sur ses impressions. Des mini-débats sont organisés ; cette activité est annoncée avant la lecture, afin que chaque élève puisse anticiper l'exercice.

JOURNAL DE LECTURE

| | |
|---------------------------------------|----------------|
| Premières impressions de lecture | ..... ..... |
| Portrait du maître (et 2-3 citations) | ..... ..... |
| Portrait du valet (et 2-3 citations) | ..... ..... |
| Regard critique sur l'œuvre | ..... ..... |
| Choix de l'extrait à questionner | ..... ..... |

MINI-DÉBATS

Ils sont organisés autour de huit sujets répartis en huit tables. Les élèves circulent de table en table, certains dans le sens 1 à 8, d'autres dans le sens inverse pour que les face-à-face varient. Chaque élève découvre la thèse qu'il doit défendre par tirage au sort en arrivant à la table. L'enseignant explicite les règles que cette configuration de travail implique (**contrat de travail, contexte interactionnel**).



Au terme de la séquence, chaque élève devra composer un texte réflexif dont le sujet l'amènera à faire le lien entre *Mon valet et moi* et le monde contemporain : il se demandera quelles situations rendent l'individu d'aujourd'hui dépendant ou indépendant, fascinant ou fasciné, prisonnier ou libre.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 3^e

Écritures urbaines

FAIRE DE LA CLASSE UN LABORATOIRE DE LA LECTURE CONTEMPORAINE

COMMENTAIRES

L'appréhension du domaine « Vivre en société / Participer à la société » sera ici avant tout littéraire. Le niveau 3^e permet d'aborder des problématiques à la fois thématiques et stylistiques. Associer les termes « littérature » et « société » engendre naturellement une réflexion sur le monde d'aujourd'hui : les élèves doivent être sensibilisés au fait qu'il y a interaction entre la société dans laquelle ils évoluent et la culture. Cette porosité, une fois comprise, devrait favoriser la curiosité et l'attrait des élèves pour des textes qui vont apporter un éclairage nouveau sur leur propre monde. Le choix des « écritures urbaines » trouve sa justification dans une double aspiration : celle de montrer aux élèves que la littérature n'est pas seulement classique et qu'elle est un art en mouvement ; et celle d'ouvrir chacun d'eux à une culture et une réalité souvent mal connues. Au cœur de ce projet, l'engagement.

Les représentations de la banlieue permettent d'appréhender les raisons d'une écriture urbaine. Au cours du projet, les représentations des élèves changent. Pour mesurer ces évolutions, ils tiennent un carnet de bord.

| | MA REPRÉSENTATION DE LA BANLIEUE (ILLUSTRER AVEC UN ÉLÉMENT VU DANS LA SÉANCE) | MA REPRÉSENTATION DE LA LITTÉRATURE (ILLUSTRER AVEC UN ÉLÉMENT VU DANS LA SÉANCE) |
|---------------------|--|---|
| Avant la séance 1 | | |
| Après la séance 2 | | |
| Après la séance 3 | | |
| Après la séance ... | | |

SUPPORTS

- Corpus de « littérature sur les banlieues ».
- Begag Azouz, *Les Chiens aussi*, Points, 1995.
- Ben Jelloun Tahar, *Les Raisins de la galère*, Fayard, 1996.

Étape 1 : Être un lecteur-chercheur

SÉANCE 1 – LA QUESTION DE L'APPELLATION

COMPÉTENCES

Comprendre le sens et les nuances d'un lexique, formuler un avis argumenté, participer à un débat au sein d'îlots de travail (**contexte interactionnel**).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

- Amener les élèves dans les coulisses de la construction d'un projet de magazine à partir du choix d'un titre qui regrouperait des textes littéraires sur les banlieues. Les premières interrogations à mener sont celles sur le besoin ou non, et l'importance ou non d'un titre.
- Questionner chacune des expressions pour en apprécier les réalités, les significations, les limites, les dangers : « écritures de la marginalité », « littérature de la banlieue », « banlieue de la littérature », « écritures urbaines », « littérature de l'immigration », « écritures afropéennes », « écritures beuropéennes ».
- Définir, puis intégrer ces termes à la réflexion : « clivage », « ségrégation », « communautarisme ».
- Appréhender et expliquer une conception égalitariste des littératures.

Étape 2 : Devenir un lecteur-découvreur

SÉANCE 2 – LITTÉRATURE DE LA BANLIEUE - BANLIEUE DE LA LITTÉRATURE

COMPÉTENCES

Découvrir des textes en autonomie, construire un réseau de références littéraires riche et ouvert.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Six groupes sont constitués.

- 1) Découvrir le titre de son corpus et les textes qui le composent ; commenter les paratextes ; réaliser une première lecture et organiser une prise de notes à partir d'entrées (héros, banlieue, écriture, titre, genre, thème ou place de l'extrait).
- 2) Formuler dix questions sur les convergences et dix sur les divergences entre les textes ; finaliser un questionnaire et préparer le corrigé. Dans un troisième temps, chaque groupe découvre un autre corpus et répond aux questions qui ont été préparées. Les groupes se rencontrent pour vérifier les réponses (**contexte interactionnel: pratiques des tables d'experts**).

CORPUS

1) Zoom sur Azouz Begag (excipits) :

- *Le Gône du Chaâba*, Points, 1986 ;
- *Béni ou le paradis privé*, Points, 1989 ;
- *Les Chiens aussi*, Points, 1995.

Les élèves se questionnent sur l'univers d'un écrivain (son histoire, son écriture, ses influences) et sur l'excipit (que s'est-il passé avant ? Pourquoi finir ainsi ?).

2) Autobiographies (incipits) :

- Al Malik Abd, *Qu'Allah bénisse la France*, Albin Michel, 2005 ;
- Cherfi Magyd, *Ma part de Gaulois*, Actes Sud, 2016 ;
- Kureishi Hanif, *Le Bouddha de banlieue*, 10/18, 1991.

Les élèves se questionnent sur les raisons qui incitent à raconter sa vie, et notamment lorsque l'auteur la considère lui-même comme sans intérêt.

3) Romans (incipits) :

- Djaidani Rachid, *Boumkoeur*, Seuil, 1999 ;
- Charef Mehdi, *Le Thé au harem d'Archi Ahmed*, Gallimard, 1983 ;
- Kader Slimane, *Wam*, Nil, 2011.

Les élèves se questionnent sur l'intérêt de romancer un sujet très réaliste : faut-il « vivre la banlieue » pour « écrire la banlieue » ? et quelle est l'importance des premiers mots d'un livre ?

4) Destins de filles (incipits) :

- Guène Faïza, *Kiffe kiffe demain*, Hachette Jeunesse, 2005 ;
- Ben Jelloun Tahar, *Les Raisins de la galère*, Fayard, 1996 ;
- Mahani Habiba, *Kiffer sa race*, J.-C. Lattès, 2008.

Les élèves se questionnent sur les caractéristiques d'un récit féminisé dans un univers violent, voire sexiste, ainsi que sur les difficultés supplémentaires pour une jeune fille à exister en cité.

5) Destins de prisonniers :

- N'Sondé Wilfried, *Le Cœur des enfants léopards*, Babel, 2007, p. 22-25 ;
- Santaki Rachid, *Les anges s'habillent en caillera*, Points, 2011, p. 19 à 21 ;

–Benia Mouss, *Chiens de la casse*, Hachette, 2007, p. 13 à 15.

Les élèves se questionnent sur les causes et les caractéristiques d'un enfermement, sur sa violence et ses maux/mots, et se demandent s'il y a des liens entre la prison et la vie dans la cité.

6) Théâtre contemporain :

–Kwahulé Koffi, *La Mélancolie des barbares*, Théâtrales, 2009, p. 9 à 11 ;

–Durringer Xavier, *Surfeurs*, Théâtrales, 1998, p. 10 à 14 ;

–Rouabhi Mohamed, *Arnaque, cocaïne et bricolage*, Actes Sud, 2006, p. 34 à 36.

Les élèves se questionnent sur ce qu'est le théâtre aujourd'hui et comment l'écriture urbaine et ses situations conviennent au genre théâtral en général et à l'espace scénique en particulier.

SÉANCE 3 – DES VOIX À FAIRE ENTENDRE

COMPÉTENCES

Travailler corps et voix pour oraliser un texte.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Chaque élève choisit un texte parmi ceux qu'il a lus et en prépare l'oralisation. Ils peuvent s'enregistrer pour créer une anthologie sonore.

SÉANCE 4 – UNE CRÉATION LITTÉRAIRE RELIÉE À L'ESPACE, À L'HISTOIRE DES HOMMES ET DES SOCIÉTÉS

COMPÉTENCE

Réaliser un écrit réflexif.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves rédigent un paragraphe argumentatif sur le texte oralisé : en quoi est-il représentatif de l'écriture urbaine ? Suit un temps de bilan : quels retours peut-on faire sur la séance 1 et le problème de l'appellation ? En quoi avons-nous avancé ? Qu'avons-nous appris sur la banlieue et sur les écritures urbaines ? Qu'est-ce qui fait que ces textes se prêtent à l'oralisation ? En quoi ces textes sont-ils engagés ? On procède à une synthèse en trois points : un réalisme social et urbain, un style oral et imagé, un enjeu de résistance.

Étape 3 : Devenir un lecteur expert et critique

SÉANCE 5 – LES CHIENS AUSSI D'AZOUZ BEGAG ET LES RAISINS DE LA GALÈRE DE TAHAR BEN JELLOUN

COMPÉTENCES

Lire deux œuvres en écho, tenir un journal de lecture.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Le choix d'aborder deux œuvres en miroir réside autant dans ce qui les réunit que dans ce qui les distingue. Ici, pour les œuvres choisies, *Les Chiens aussi* d'Azouz Begag et *Les Raisins de la galère* de Tahar Ben Jelloun, les élèves relèvent, dans un journal de lecture, leurs premières impressions, l'évolution des héros, les images de la banlieue, leurs remarques sur le style, quelques citations, leurs impressions après lecture, etc. pour aboutir à des points de convergence.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

L'enjeu de cette lecture en écho est d'amener les élèves à percevoir le parcours parallèle des deux héros que sont Nadia et César et, au-delà, d'avoir un questionnement sur les liens entre la création littéraire et l'univers de la banlieue. On retient la problématique engendrée par les réflexions précédentes : en quoi les écritures

urbaines incitent-elles à une juste appréhension de l'univers de la banlieue ainsi qu'à un questionnement sur le monde, sur l'autre et sur soi-même ? Cette interrogation permettra, comme les textes officiels proposent qu'on le fasse, d'entremêler littérature, société et altérité.

SÉANCE 6 – TABLES RONDES D'EXPERTS

COMPÉTENCE

Participer à des tables rondes sur une thématique (**contexte interactionnel**).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Après la lecture des œuvres et la réalisation du journal de lecture, on organise neuf îlots de travail, soit trois pour chacun des thèmes suivants : le héros, la banlieue, le genre. Dans un premier temps, par groupe de trois, les élèves intègrent les îlots, formulent dix questions sur le thème, en rapport avec les deux œuvres lues. Puis chaque groupe en rencontre successivement deux autres sur les thèmes qu'il n'a pas traités, répond aux questions du groupe expert, pose ses propres questions. Retour à la table initiale pour corriger ses questions.

Un bilan collectif cible ce qu'il faut retenir ; s'ensuit une écriture réflexive, avec une offre de consignes différenciées : en quoi les deux œuvres offrent-elles une vision complexe de la banlieue ? (niveau 1) ; en quoi les deux œuvres racontent-elles des héros en révolte ? (niveau 2) ; en quoi les deux œuvres sont-elles des romans d'apprentissage ? (niveau 3)

Étape 4 : Devenir lecteur expert en entrant dans une communication littéraire

SÉANCES 7, 8 ET 9 – RÉALISATION D'UN DOSSIER

« ÉCRITURES URBAINES » POUR UNE REVUE LITTÉRAIRE

COMPÉTENCES

Réinvestir des lectures, produire un document numérique, entrer dans un rôle culturel et une communication littéraire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On organise un atelier d'écriture : les élèves réalisent un dossier spécial intitulé « Écritures urbaines ». Chaque élève (*) s'inscrit dans un groupe de l'atelier.

Exemple de répartition :

- couverture (***) ;
- sommaire (**)
- édito (**)
- présentation du dossier et du thème (**)
- sociologie de la banlieue (**+**)
- littérature de la banlieue (**+**)
- choix d'illustrations commentées (**+**)
- critiques littéraires (livres lus intégralement) (*+*+*+*+*+*+*...)
- des extraits en impressions (*+*+*+*+*+*+*...)
- lectures conseillées (livres lus par extraits) (*+*+*+*+*+*+*...)
- films conseillés (**+**).

FIN DE SÉQUENCE

Cette ambition de renouvellement des références littéraires présente divers intérêts. S'ouvrir à des textes contemporains incite vraiment chaque lecteur (enseignant comme élève) à se positionner comme chercheur, découvreur d'ouvrages parfois méconnus. Associer à une vision classique de la littérature et des univers qu'elle aborde, une approche culturelle plus contemporaine qu'il n'est de coutume à l'école permet un éclairage réciproque et complémentaire des champs de la création littéraire. La rencontre avec des textes contemporains renforce indéniablement l'approche expérientielle de la littérature (vivre des expériences sociales par la lecture) et un regard critique sur le monde d'aujourd'hui.

**Devenir un
lecteur expert :
autonome,
stratège,
critique**

PROGRESSION SUR LE CYCLE

DEVENIR UN LECTEUR FLEXIBLE, STRATÈGE ET EXPERT

Laurent Villemonteix

AVANT-PROPOS

Poursuivre un enseignement explicite de la compréhension

Si l'on veut mettre en place et développer chez les élèves les compétences de contrôle et de régulation impliquées dans l'activité de lecture, cognitivement complexe, un enseignement explicite de la compréhension est indispensable: réactivation des notions requises avant d'en aborder une nouvelle ; présentation de la démarche ; approche des apprentissages complexes par essais ; segmentation pour planifier, pour mieux cerner les gestes à accomplir ou une démarche à reprendre ; identification des problèmes à résoudre ; questionnement sur les questions ; explicitation des procédures, prise de conscience de son propre fonctionnement intellectuel ; élaboration collective d'une lecture de texte et de sa compréhension ; réinvestissement dans d'autres situations, etc.

Développer et analyser ses stratégies de lecture

Il importe également d'exercer les élèves à décomposer et à verbaliser le plus souvent possible les stratégies de lecture pour en assurer l'automatisation. Si le sentiment de sécurité est une condition tout aussi nécessaire pour entrer dans la démarche de lecture, la configuration spatiale de la classe en est une dimension majeure : espace de verbalisation et de jeu, communauté de compréhension, réseau de lecture et de lecteurs, la classe doit permettre de proposer toutes sortes de configurations et d'organisations sociales (en binômes, en cercles de lecture, par îlots, en plénière), qui engagent chaque élève dans sa rencontre avec les textes.

PRÉSENTATION DES PROJETS

| | 5 ^e | 4 ^e | 3 ^e |
|---------------------------------|--|--|---|
| Entrées littéraires | Regarder le monde, inventer des mondes | | |
| | Imaginer des univers nouveaux | La fiction pour interroger le réel | Visions poétiques du monde |
| Œuvres | <i>Le Passeur</i> de Lois Lowry | <i>La Mort d'Olivier Bécaille</i> d'Émile Zola | <i>Le Tombeau des lucioles</i> d'Isao Takahata (film), <i>La Tombe des lucioles</i> d'Akiyuki Nosaka (nouvelle) |
| Questionnements | Comment l'invention d'un autre monde (utopie, dystopie) permet-elle de repenser le nôtre ? | Que raconte l'histoire d'Olivier Bécaille ? Quel monde évoque-t-elle ? | Comment le récit littéraire et cinématographique recréent-ils le sens profond d'un événement historique ? |
| Champs expérimentiels | Mémoire, société | Interpréter un récit énigmatique. | Confronter la nouvelle et son adaptation pour analyser les langages. |
| Démarches | Entrer dans une démarche d'autonomie pour construire des gestes de régulation. | Travailler dans un dispositif spatial de lecture qui rejoue les enjeux de l'œuvre. | Entrer dans le monde de l'œuvre par une création théâtrale pour l'interroger. |
| Compétences stratégiques | <ul style="list-style-type: none"> • Réguler et évaluer son activité de lecture : poser des objectifs, s'en servir pour diriger les traitements du texte et contrôler sa compréhension. • Se poser des questions inférentielles. • Engager une compréhension globale et systémique des enjeux du récit. | <ul style="list-style-type: none"> • Revenir en arrière pour modifier ou confirmer ses hypothèses de lecture, donner sens à la construction du récit. • Sélectionner les informations importantes, chercher à résoudre une incohérence ou un blanc du texte. | <ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser les caractéristiques des différents documents étudiés (scientifiques, médiatiques, composites, etc.). • Établir des relations entre textes littéraires, images et adaptations cinématographiques (dits et non-dits). |
| Compétences textuelles | <ul style="list-style-type: none"> • Construire des représentations intermédiaires et provisoires au fur et à mesure de l'avancée dans le texte. • Fabriquer des représentations graphiques et sémantiques du texte. | <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer le processus d'intégration des inférences ; expliciter l'implicite, déduire grâce aux éléments du texte, vérifier la cohérence de l'inférence. | <ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre des images fixes ou mobiles variées (peinture, photographie, publicité, cinéma) en fondant sa lecture sur quelques outils d'analyse simples. • Percevoir un effet esthétique et en analyser les sources. |
| Productions | Carnet de lecteur | | |
| Mots-clés | Stratégie, lecteur actif, autonomie, progressivité, enseignement explicite | | |

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 5^e

Le Passeur de Lois Lowry

APPRENDRE À RÉGULER ET CONTRÔLER SA LECTURE

COMMENTAIRES

Paru en 1993, le roman *Le Passeur* de Lois Lowry s'inscrit dans le courant dystopique. L'intérêt de travailler ce livre tient au fait qu'il soulève des thèmes philosophiques, comme le libre-arbitre, la liberté, la condition humaine, tout en restant accessible à un public adolescent ; il permet aussi d'aborder le rôle de la mémoire et l'expression des sentiments dans toute humanité. Le récit met en scène Jonas, un jeune adolescent vivant dans une communauté où les citoyens, réduits à leur cellule familiale, sont limités dans l'expression de leurs émotions, de leurs sens et, étant amnésiques et ignorants du passé, suivent les ordres des « sages ». C'est à la cérémonie des 12 ans, où tous les enfants se voient attribuer leur fonction dans la communauté, que Jonas est sélectionné pour être le nouveau dépositaire de la mémoire...

SUPPORT

Lowry Lois, *Le Passeur*, L'École des loisirs, coll. « Médium », 2014 (1^{re} éd. 1994).

Étape 1 : Développer les stratégies de pré-lecture

SÉANCE 1 – APPRÉHENDER, DÉCOUVRIR LE MONDE DYSTOPIQUE

COMPÉTENCE

Poser des questions avant à la lecture.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves entrent en lecture en observant la couverture et en questionnant le titre et la dédicace : « Pour tous les enfants, à qui nous confions l'avenir. » Ils énoncent un premier horizon d'attente en formulant des prédictions sur le texte et sur le genre. Un choix de quatrièmes de couverture, d'œuvres de science-fiction (*Le Meilleur des mondes*, *Fahrenheit 451*, 1984) et de romans de littérature de jeunesse (*Hunger Games*, *Divergente* ou *Uglies*) est vidéoprojeté ; il permet aux élèves de compléter leurs représentations. Il s'agit, par groupe, de cerner ce que questionne le genre dystopique : les fonctions sociales des individus, les organisations sociétales, certains aspects du monde contemporain.

Carnet de lecteur : Les élèves réalisent pour *Le Passeur* de nouvelles illustrations de couverture et écrivent des quatrièmes de couverture en s'appuyant sur le titre et la dédicace.

SÉANCE 2 – COMPRENDRE LES CONCEPTS CLÉS DE LA DYSTOPIE

COMPÉTENCES

Prendre appui sur un réseau de notions, acquérir des gestes de recherche lexicale.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La dimension polysémique du roman d'anticipation implique qu'on replace *Le Passeur* dans son contexte culturel et qu'on comprenne son rôle dans l'histoire du courant dystopique.

Certains concepts clés développés dans ces œuvres sont d'abord définis : utopie, dystopie, liberté, totalitarisme, démocratie, etc. Des duos d'élèves se succèdent au poste informatique pour chercher les définitions en manipulant eux-mêmes les outils de la langue en ligne (Centre national de ressources textuelles et lexicales). Cette activité peut trouver sa place dans un travail interdisciplinaire avec l'histoire-géographie.

Par la suite, en groupes hétérogènes, les élèves relisent les quatrièmes de couverture qu'ils ont vues projetées et cherchent les éléments et critères se rattachant aux définitions des concepts clés. Pour guider et étayer ce repérage, les éléments peuvent être regroupés en catégories : lieux et époque, place de la culture et de la religion, liberté et système de lois, relations interpersonnelles et intimité. Les élèves sont ainsi amenés à faire ressortir les ressemblances entre plusieurs textes quant à leur thème, leurs visées et leur univers.

Carnet de lecteur : Schéma mettant en relation les mots-clés environnés chacun par les termes et notions associés. Début d'élaboration d'un glossaire.

SÉANCE 3 – ENTRER DANS LE TEXTE

COMPÉTENCES

Créer de premiers repères, recourir à des outils d'organisation graphiques et sémantiques.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les groupes sélectionnent, dans la première partie du roman, les passages dans lesquels se manifestent des critères de dystopie présents dans la communauté de Jonas. Un débat en plénière rassemblant les repérages des groupes, leurs questionnements comme leurs hypothèses vient déterminer une caractérisation commune des notions.

Carnet de lecteur : Les élèves complètent une ligne du temps sur laquelle ils doivent placer les romans travaillés (en séance 1) et faire apparaître l'évolution ou le maintien de thématiques présentes dans le récit dystopique.

Étape 2 : S'assurer d'une représentation mentale cohérente

SÉANCES 4 ET 5 – TRAITER L'INFORMATION À L'AIDE DE DESSINS ET DE SCHÉMAS

COMPÉTENCES

Se fabriquer une représentation mentale de ce qu'on a lu, développer une approche globale des constituants de l'œuvre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Au fur et à mesure de la lecture du *Passeur*, les élèves reconstituent et complètent le plan de la communauté en le dessinant. Il s'agit de comprendre son mode sociétal, notamment en mentionnant les bâtisses et en identifiant leurs rôles respectifs.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

L'objectif est que les élèves construisent une représentation mentale de l'histoire racontée, verbalisable à travers des tâches de reformulation (processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes), de tri des informations importantes. Dans des séances intermédiaires comme finales, les élèves confrontent leurs représentations et s'interrogent sur la stratégie de lecture que constitue l'apport d'éléments graphiques et d'un descriptif associé.

Carnet de lecteur : La représentation topographique de la cité mêle dessins et légendes.

Étape 3 : S'autoquestionner pour coordonner ses gestes d'interprète

SÉRIE DE SÉANCES 6, 7 ET 8 – L'ÉLÈVE LECTEUR ACTEUR DU QUESTIONNEMENT

COMPÉTENCES

Savoir se poser des questions seul et assigner des objectifs à sa lecture, mobiliser les compétences nécessaires pour les traiter, développer des stratégies d'aide.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves intègrent des groupes hétérogènes pour travailler au sein de différents îlots thématiques sur des contenus et des démarches distinctes et complémentaires. Le professeur explique qu'à partir de la thématique, ils doivent générer par eux-mêmes les questions à traiter. En évaluant leurs propres besoins, ils avisent de l'aide possible à partir de l'étayage proposé (choix de questions à disposition) s'ils estiment leur blocage trop important. Un groupe en position détachée bénéficie du semi-accompagnement du professeur.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

La démarche amène les élèves à :

- se poser des questions permettant de savoir ce qu'ils vont chercher, d'anticiper sur la planification de leurs actions de lecture à venir, sur d'éventuelles réponses dont ils disposent sans avoir besoin de lire le texte ;
- s'interroger sur les procédures nécessaires ainsi que sur les opérations intellectuelles sous-jacentes pour diriger la compréhension d'un texte ;
- réfléchir à la nature des questions utilisées (ouvertes, fermées, globales, locales, littérales, inférentielles) pour conduire la compréhension d'un texte.

Groupe de lecteurs 1 : La dérive communautaire

Consigne : Se questionner sur le rôle des individus dans la « société de l'Identique » (p. 11 à 120). Les élèves sont invités à réfléchir sur les concepts de lois, de liberté et de libre-arbitre, et établissent des liens entre la société présentée dans *Le Passeur* et celle dans laquelle ils vivent en mobilisant leurs connaissances.

Exemples de questions : Quelle réflexion sur la place des lois et du libre-arbitre en société la lecture du *Passeur* permet-elle de faire ? Quelle est la place de l'individu dans cette communauté ? Quels rôles les citoyens ont-ils ? Quelles sont les valeurs morales et sociétales qui fondent la société de l'Identique ?

Exemple de manière de procéder : Les élèves doivent construire une affiche explicative pour prévenir des dangers d'une dérive communautaire. Ils réinvestissent des informations textuelles extraites du roman pour les mettre en résonance avec le monde actuel : comment réagiraient-ils s'ils devaient vivre sous un tel régime ?

Carnet de lecteur :

- schéma présentant les faits selon une gradation : vulnérabilité, risque, danger ;
- reprise des faits en distinguant les causes, les événements, les conséquences.

Groupe de lecteurs 2 : Le rôle de la mémoire

Consigne : Se questionner sur le rôle de *Passeur* (p. 121 à 261). Cette activité vise à amener les élèves à faire des inférences et à interpréter certains passages du texte où se jouent le questionnement sur la mémoire et l'expression naissante des sentiments chez le héros.

Exemples de questions : Comment les souvenirs et les émotions sont-ils perçus dans l'univers du *Passeur* ? Comment comprenez-vous leur suppression, leur interdiction dans le monde de Jonas ? Quelles raisons ont poussé les sages à supprimer les souvenirs de l'Identique ? Quelles fonctions ou rôles la mémoire collective a-t-elle dans une société ? En quoi son contrôle constitue-t-il un enjeu dans le roman et dans toute communauté ?

Exemple de manière de procéder : Dans le carnet de lecteur, les élèves gardent trace des différents souvenirs que le *Passeur* fait vivre à Jonas tout comme des émotions qu'il ressent ; cela facilite le travail d'analyse, et exige des élèves qu'ils puissent montrer leur compréhension en synthétisant les informations. Ensuite, ils doivent créer des catégories dans lesquelles ils classent les souvenirs et organiser ces catégories de façon à mettre en évidence les souvenirs qui ont eu le plus d'impact sur Jonas et ceux qui en ont eu le moins.

Carnet de lecteur : Plusieurs schémas graphiques (corolles, fleurs lexicales, ensemble et sous-ensembles, listes, etc.) sont possibles.

Groupe de lecteurs 3 : Le parcours et les choix du personnage en rupture

Consigne : Se questionner sur la quête du héros (p. 262 à 288).

Exemples de questions : Quelle est la quête fondamentale du héros dans ce récit ? Quels sont les choix qu'il opère et comment les comprendre et les justifier ? Quels événements successifs font en sorte que Jonas remette en question le fonctionnement de l'Identique ? Quelles valeurs morales remet-il en question et pourquoi ? Jonas a-t-il pris la bonne décision en quittant l'Identique ?

Exemple de manière de procéder : Une première lecture permet de dégager la quête initiale du personnage puis de comprendre son évolution. La réactivation des connaissances sur les différents personnages composant le réseau socioaffectif de Jonas peut conduire à l'écriture d'un journal intime du personnage

relatant son quotidien ainsi que ces états d'âme, ses doutes et ses interrogations quant au fonctionnement de sa communauté. En s'identifiant au personnage de Jonas, les élèves rédigent une lettre adressée à ses parents, dans laquelle ils justifient, en se basant sur leur compréhension du roman, pourquoi il a choisi de quitter l'Identique.

Carnet de lecteur : Forme du journal de bord ou du journal intime.

Groupe de lecteurs 4 : Le genre littéraire de la dystopie

Consigne : Se questionner sur le rapport entre l'histoire et la forme du récit afin d'en caractériser le genre.

Exemples de questions : L'Identique, la communauté dans laquelle vit Jonas, apparaît-elle comme une utopie ou contre-utopie ? En quoi le roman reprend-il les caractéristiques du récit dystopique ?

Exemple de manière de procéder : Les élèves réfléchissent sur la condition humaine au sein de l'Identique. Ils construisent, sous forme de tableau ou de schéma, une représentation initiale de l'Identique en faisant apparaître ses bienfaits et ses points utopiques ; puis, au fil de la lecture, ils repèrent les dangers et les limites de ce modèle sociétal. Ils identifient les modes de fonctionnement du récit.

Carnet de lecteur : Réaliser un guide qui énonce les procédés à suivre pour construire une dystopie en l'exemplifiant avec des extraits du roman.

FIN DE SÉQUENCE

À l'achèvement de ces travaux portant sur plusieurs séances, le retour en plénière est ordonné autour de trois axes : **l'exploration et l'explicitation** des idées permettant aux élèves d'identifier la source de leurs représentations ; **la confrontation des idées** au cours de laquelle les élèves sont amenés à repérer, puis trier et classer les différents éléments qui fondent leurs discours ; **la structuration des idées** par une recherche commune de sens (processus de décentration du lecteur qui ordonne et synthétise les différentes expériences, les interrogations pour en expliciter les démarches et les stratégies poursuivies).

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 4^e**La Mort d'Olivier Bécaille d'Émile Zola**

DÉVELOPPER DES STRATÉGIES MULTIPLES POUR INTERPRÉTER UN RÉCIT ÉNIGMATIQUE

COMMENTAIRES

La Mort d'Olivier Bécaille est publié en 1879. Par sa dimension psychique et ses accents fantastiques, ce récit apparaît comme une œuvre singulière dans la bibliographie de Zola. La situation si particulière du personnage reprend une hantise ancrée dans la France des XVIII^e et XIX^e siècles, celle de l'« inhumation précipitée ». Le lecteur est confronté au discours d'un homme inerte, perdu, qui monologue au fin fond du néant de sa boîte crânienne, puis d'un cercueil. La nouvelle hésite entre récit réaliste et récit fantastique. Elle progresse en suggérant plus qu'elle ne développe : psychologie des personnages, description des lieux, intrigues secondaires, etc. La relation entre le narrateur et le lecteur s'inscrit donc dans un jeu de dits et non-dits que ce dernier doit élucider pour parvenir à prédire la suite des événements et dans lequel il se laisse cependant surprendre. Les élèves sont confrontés ici à un texte au statut énigmatique, à un dispositif narratif hybride et complexe.

SUPPORT

Zola Émile, *La Mort d'Olivier Bécaille*, Libro, 2015 (1^{re} éd. 1879).

Étape 1 : Un récit réaliste déréalissant

SÉANCES 1, 2 ET 3 – DES STRATÉGIES DE LECTURE À L'ÉPREUVE DE LA RÉSISTANCE DU TEXTE**COMPÉTENCE**

Être un lecteur flexible en recourant à plusieurs démarches pour comprendre la cohérence du récit.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Plusieurs séances interrogent la cohérence de la nouvelle en analysant son art de la composition (construction narrative, éléments de cohérence textuelle, forme dialoguée). La complexité du récit appelle à une manipulation de plusieurs procédures pour s'essayer à l'élucidation du sens et permet de faire prendre conscience des démarches qu'il faut croiser ou faire se compléter.

Carnet de lecteur : Le support prend la forme d'un carnet d'enquête (celui du commissaire qui prend en charge l'affaire), mettant l'élève en position active de recherche.

Activité 1 : La construction d'un questionnement initial

Les élèves découvrent l'incipit et formulent de premières questions générées par l'étrangeté de l'énonciation, le phénomène décrit et la diégèse elle-même ; par exemple : va-t-il se réveiller ? Une personne se rendra-t-elle compte qu'il n'est pas mort ? Sera-t-il enterré vivant ? Est-il vraiment mort ? Comment nomme-t-on cet état ? Le narrateur souhaite-t-il mourir ? Pense-t-il qu'il y a une issue ? Laquelle ?, etc. Ces questions permettent d'apprendre à lire le texte de façon stratégique, en s'appuyant sur un questionnement initial.

Activité 2 : La procédure de remontage

Des groupes sont constitués et chacun dispose d'un fragment de la nouvelle sans savoir où il se situe dans l'ensemble du récit. Dans un premier temps, chaque groupe procède à un premier relevé d'indices textuels utiles à l'élucidation du contexte. Les élèves enrichissent leurs premières interprétations à partir de la mise en relation de ces inférences, explicites ou implicites, internes au texte ou externes. Puis, dans un deuxième temps, chaque groupe interroge, tour à tour, un autre groupe de son choix pour obtenir une nouvelle

information. Ils classent les réponses apportées selon leur pertinence, les indices relevés et la procédure de lecture poursuivie. Le questionnement mutuel se poursuit jusqu'à ce que chaque groupe soit capable d'identifier à quelle partie du récit correspond son texte et de justifier son interprétation.

Activité 3 : L'essai de lecture pronostique

Une lecture linéaire permet de jouer sur la lecture pronostique pour faire évaluer ce qui relève d'une logique du récit (mort supposée, deuil de l'entourage, rituel médical, trajet du cercueil, etc.) et des ruptures et des bifurcations imprévisibles (pensées, rêves, mémoire, délire). Dans le cahier de lecture, chacun exprime ses doutes, les hypothèses qu'il envisage, ses prédictions pour la suite de l'histoire.

Activité 4 : Bouclage du travail de compréhension littérale

Toutes les activités de compréhension débutent en binômes de tutorat, puis s'effectuent ensuite au sein de groupes élargis. Tout d'abord, après une lecture complète de la nouvelle (par chapitre ou épisode seulement pour les élèves plus fragiles), les élèves rédigent des rappels de récit visant à sélectionner les informations importantes et à reconstituer une chronologie en réorganisant les événements relatés. L'objectif d'écriture est également de proposer une narration résumée du texte et reformulée pour des lecteurs ignorants de son contenu. Suit un temps d'échanges et de comparaisons des différentes productions, permettant une mise en commun au cours de laquelle les élèves proposent leurs rappels de récit. Chacun justifie son accord ou non avec les différents résumés et les complète si besoin. Ce temps coopératif est aussi l'occasion de fabriquer collectivement une fiche qui décrit les stratégies employées pour parvenir au résumé d'un passage ou d'un texte sont décrites.

Activité 5 : Évaluation des questions qui restent en suspens

Les élèves échangent autour des questions non résolues : par exemple, pourquoi Olivier Bécaille renonce-t-il à retrouver Marguerite ?

Étape 2 : S'initier aux démarches complexes de l'interprétation littéraire

SÉANCES 4, 5 ET 6 – QUELLE HISTOIRE CETTE NOUVELLE RACONTE-T-ELLE ?

COMPÉTENCES

Croiser des compétences et des habiletés.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La poursuite du parcours de lecture est effectuée au travers d'une démarche différenciée (sur les contenus, les structures et les procédures) ; chaque groupe hétérogène se voit confier un objet d'étude distinct de la nouvelle à traiter en plusieurs séances.

SUPPORTS ICONOGRAPHIQUES

Un jeu d'images concrétise les différentes dimensions du récit :

- **réaliste** avec l'adaptation cinématographique de la nouvelle par Thibault Dentel (2008) ;
- **fantastique** avec l'adaptation théâtrale par Les Arpenteurs, 2012 (extraits disponibles en ligne) ;
- **clinique** avec l'autoportrait de Gustave Courbet, *Le Désespéré* (1843-1845) ;
- **macabre** avec le tableau d'Antoine Wiertz, *L'Inhumation précipitée* (1854).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

On privilégie dans l'approche la dimension multimodale : à un questionnement ne correspond pas une seule et unique démarche, mais des démarches dont il convient d'évaluer, en les expérimentant, l'efficacité et la pertinence. Les élèves se voient proposer plusieurs stratégies.

Groupe de lecteurs 1 : Une nouvelle réaliste ?



Repérer les différents lieux du récit **(1)** qui composent l'espace de la fiction et s'interroger sur leurs fonctions variées.



Identifier le répertoire des types sociaux **(2)** et se rendre sensible au travail stylistique effectué par l'auteur dans sa volonté de camper des personnages pittoresques et typés.



Penser de façon plus systémique lieux et personnages : la vision sociale prend tout son sens dans le système de causalités spécifiques à l'univers de Zola mis en place entre description des lieux **(1)**, caractérisation des personnages **(2)** et séquences narratives **(3)**.

Carnet de lecteur : Élaboration d'un document topographique qui croise les trois niveaux d'information.

Groupe de lecteurs 2 : Une histoire amoureuse ?



Au choix :

- Procéder à une rétrolecture à partir de la chute et du renoncement du personnage à Marguerite : quels indices annoncent cette issue ?
- Repérer les indices suggérant la jalousie d'Olivier Bécaille quand, mort, il devient le témoin involontaire des avances de Simoneau.



Reconstituer l'histoire d'Olivier et Marguerite à partir des fragments de souvenir de leur vie commune, de leur rencontre à l'installation à Paris.

=> **Inférence (1) + blancs à combler (2)**



- Expliciter les changements d'intention qui s'opèrent chez les deux personnages : l'interprétation est effectuée à travers la compréhension de leurs motivations respectives, de leurs intentions qui changent tout au long du récit.
- Répondre à une question ouverte supplémentaire : Olivier Bécaille était-il fait pour être marié ?
- Exprimer un jugement sur cette histoire amoureuse : pathétique, ridicule, incroyable, bizarre ?

=> **Inférence (1) + implicite (2) + interprétation personnelle (3)**

Groupe de lecteurs 3 : Un récit urbain ?



- Procéder uniquement à un repérage des dialogues, en les lisant silencieusement.
- Se laisser guider dans l'interprétation par des indices présents dans le discours direct, les dialogues qui ponctuent le récit.



- Caractériser sociologiquement les différentes voix présentes dans la nouvelle : voix des populations laborieuses, des métiers, voix citadines ou campagnardes.

=> **Repérage du discours (1) + contextualisation (2)**

- Évaluer les niveaux de langue : les parures populaires, dans leur variété, leurs traits d'oralité, mais aussi leur stylisation (le verbe coloré et gouailleur de Madame Gabin, les réflexions triviales des croquemorts, par exemple).

=> **Repérage du discours (1) + analyse stylistique (2)**



-Engager la mise en voix de certains passages de dialogue pour les interpréter.

=> **Repérage du discours (1) + analyse stylistique (2) + oral (3)**

-S'intéresser au silence.

=> **Repérage des blancs (1) + inférences (2) + interprétation personnelle (3)**

Groupe de lecteurs 4 : Une histoire fantastique ?



-Exprimer et retranscrire dans son cahier des réactions émotives pertinentes en s'identifiant à Olivier Bécaille et faire dialoguer ses émotions et ses pensées avec celles du personnage.

-Rechercher et faire apparaître certaines thématiques qui entretiennent l'ambiguïté de l'histoire et son registre (le sommeil, la mort, la possibilité d'un réveil, le rêve, le cauchemar, la folie).

-S'interroger sur la figure du vampire qu'incarne Olivier Bécaille dans son cercueil.



-Étudier la construction du récit (étapes, fausses pistes, liens de causalité, repérage de la spatialité).

=> **Progression (1) + relations causales (2)**

-Passer à un raisonnement critique en formulant des questions de lecteurs sur la situation, l'étrangeté de l'énonciation, la mise en doute du décès dès le deuxième chapitre.



-Créer des cartes heuristiques présentant les éléments étranges, singuliers qui sont relevés ou suggérés dans la nouvelle, et permettant de travailler différents types d'inférences.

=> **Progression (1) + relations causales (2) + formalisation schématique (3)**

Carnet de lecteur : Imitation d'un écrit médical sur la folie possible du personnage (fiche symptômes, fiche diagnostic avec le vocabulaire médical adéquat...).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Chacune des entrées appelant plusieurs démarches, la mise en commun est opérée à deux niveaux. Au sein du groupe : les élèves explicitent leurs stratégies pour les confronter, en apprécier la complémentarité. On leur demande ensuite de s'associer en binômes coopératifs pour s'exercer mutuellement aux différentes démarches que les uns et les autres auront suivies. À l'échelle de la classe : l'exposé du résultat des recherches peut amener à refaire collectivement certains gestes d'interprétation, à en isoler un moins bien maîtrisé ou à en combiner deux, ou trois.

Étape 3 : Comblé les blancs du texte en proposant une version journalistique

SÉANCE 7 – RUBRIQUE « FAITS DIVERS »

COMPÉTENCES

Expliciter par un écrit, recomposer une histoire à partir d'un récit journaliste.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves reçoivent la mission d'écrire un article de journal signé Émile Zola, qui rendra compte de l'aventure macabre d'Olivier Bécaille. La classe identifie collectivement les blancs de la nouvelle, à compléter par des textes narratifs courts. Les élèves choisissent un implicite à traiter par binôme. Puis, chaque groupe lit son passage à voix haute. Un texte intégral associant tous les blancs comblés et la version originelle peut être édité.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 3^e

La Tombe des lucioles d'Akikuyi Nosaka et *Le Tombeau des Lucioles* d'Isao Takahata

METTRE LES LECTEURS EN POSITION D'EXPERTS

COMMENTAIRES

Le Tombeau des lucioles, film d'animation d'Isao Takahata sorti en France en 1996, est le récit à la fois sublime et horrible d'une enfance sacrifiée par la guerre dans un Japon réduit en cendres par les bombardements de l'aviation américaine sur la ville de Kobe à l'été 1945. Isao Takahata adapte la nouvelle d'Akikuyi Nosaka, *La Tombe des lucioles*, parue en 1966, récit en grande partie autobiographique ; l'auteur, à l'âge du personnage de Seita, a perdu sa mère dans les bombardements, vu sa petite sœur mourir de malnutrition et fini dans une maison de correction après quelques vols de nourriture. Takahata fait le choix de ne pas restituer toutes les scènes scatologiques et les descriptions des pathologies des deux enfants, pour jouer davantage de l'alternance entre réalisme brutal et déplacement poétique et onirique rendu possible par le monde de l'enfance dans le récit.

SUPPORTS

- Nosaka Akikuyi, *La Tombe des lucioles*, Philippe Picquier, « Picquier poche », numéro 27, 2015 (1^{re} éd. 1967, 1^{re} trad. française 1988).
- Takahata Isao, *Le Tombeau des Lucioles*, Studio Ghibli, 1996 (1^{re} sortie 1988).

Étape 1 : Se faire son propre film du livre

SÉANCES 1 ET 2 – DÉVELOPPER SON IMAGINAIRE

COMPÉTENCE

Se créer des représentations mentales.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Avant de visionner le film, les élèves lisent intégralement la nouvelle qu'ils transposent en storyboard. L'objectif est de recueillir des représentations libres émanant des élèves, pour que ceux-ci adoptent bien la position d'interprètes des choix du cinéaste. Les élèves entament un carnet de lecteur qui est à la fois :

- un espace ouvert accueillant la retranscription d'images, de représentations mentales, des sensations éprouvées à la lecture ;
- un support de mémoire qui permet au lecteur de se questionner jusque dans la remémoration des scènes en en faisant expliciter les choix conscients ou inconscients ;
- un carnet d'essais (prise de notes, ratures, reprises, dessins, croquis, découpages, avis) qui sollicite le lecteur dans des choix personnels d'adaptation : choix d'une musique qui rende compte de l'atmosphère principale, choix d'un genre cinématographique, de décor ;
- un espace de mise en réseau de références artistiques (film, musique, photographie, etc.) accueillant collages et photomontages.

Carnet de lecteur : Le support prend la forme d'un carnet d'enquête (celui du commissaire qui prend l'affaire en charge), mettant l'élève en position active de recherche.

Étape 2 : Questionner et comprendre la singularité des langages

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

L'étude comparée de la nouvelle et du film correspond aux axes des programmes sur les langages : les élèves s'exercent à l'interprétation à partir de supports variés (texte, image mobile et univers graphique), dans un rapport étroit (adaptation) mais reposant sur des choix sémiotiques divergents. En 3^e, ils deviennent des lecteurs experts, en se rendant attentifs au régime des formes et en développant une interprétation littéraire personnelle.

SÉANCE 3 – UNE APPROCHE INTERCULTURELLE POUR INTERPRÉTER LES DOUBLES FANTOMATIQUES

SUPPORTS

–Texte : p. 1 à 7, agonie du grand frère Seita

–Film : *Le Tombeau des lucioles*, du début jusqu'à 4:40 et de 1:21:30 jusqu'à la fin : dans une tradition sino-japonaise, Seita apparaît comme un fantôme dès le début du film, alors que ce motif n'est pas présent dans la nouvelle. Le récit est donc pris en charge par un personnage qui en principe ne devrait pas pouvoir raconter, puisqu'il est mort, et qui va, à travers un long flash-back, évoquer les derniers mois de son existence comme de celle de sa petite sœur.

COMPÉTENCES

Lire et analyser l'image, comprendre les choix narratifs.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les démarches invitent à élaborer un ensemble de critères caractérisant un personnage de fiction, afin de pouvoir relever les correspondances entre la nouvelle et le film. Il s'agit d'explicitier, en termes d'adhésion et de croyance, la perception que l'on peut avoir de personnages animés et la relation entre le spectateur et le film d'animation. Ainsi, les élèves cherchent à comprendre l'intention d'Isao Takahata dans l'invention des doubles fantomatiques : à quels moments interviennent-ils ? Quelle est leur utilité ? Comment accompagnent-ils l'évolution de l'histoire ? Comment servent-ils les intentions du réalisateur ? Enfin, les élèves engagent une recherche documentaire sur les croyances japonaises pour croiser interprétation et contextualisation et cerner la dimension spirituelle (kami, cosmos, métamorphose, etc.).

SÉANCES 4, 5 ET 6 – CERNER LE RÔLE SINGULIER DE L'IMAGE : DE L'ESTHÉTIQUE AUX SIGNES

COMPÉTENCE

Analyser les langages.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves pratiquent des démarches de lecture comparée entre le texte et l'image.

Activité 1 : Se représenter graphiquement et sémantiquement les œuvres

Une première approche des œuvres prend appui sur les deux titres. Dans leur carnet, sous forme de cartes mentales et de dessins, les élèves associent les mots « tombe », « tombeau » et « lucioles » à certaines évocations avant la relecture et le visionnement des passages concernés. Ces représentations intermédiaires du texte, graphiques et sémantiques, seront infirmées ou confirmées au fur et à mesure de l'avancée dans le texte et le film.

Activité 2 : Interpréter les codes graphiques

Les élèves découvrent deux affiches du film, celle présentée au Japon et celle présentée en France par exemple. Ils analysent la composition des images fixes, ainsi que leurs fonctions informatives et suggestives. Ensuite, l'observation d'une gravure traditionnelle, *Lucioles à Ochanomizu (Firefly of Ochanomizu)*, réalisée par Kobayashi Kiyochika vers 1880, permet de mettre en valeur des codes graphiques comme le jeu d'ombres et de lumières que créent les lucioles dans la nuit.

Activité 3 : Questionner la singularité de l'esthétique dans des perspectives sémiologiques

En s'appuyant sur les passages du livre (p. 32, p. 45 et p. 65) et sur les deux scènes du film (de 25:30 à 27:10 puis de 50:50 à 55:30) dans lesquelles des lucioles apparaissent, et à partir de questions simples – s'il n'y a rien de poétique dans l'histoire même des enfants, d'où le film tire-t-il sa poésie ? Que signifie la constellation ? –, les élèves émettent des hypothèses (rapport de l'homme au cosmos, existence d'un au-delà, représentation qui rend visible l'invisible, présence d'esprits, etc.).

Activité 4 : Interpréter un motif récurrent

À l'ouverture du récit, Seita meurt abandonné dans un hall de gare. Les agents de propreté qui fouillent les cadavres découvrent une boîte de bonbons rouillée qu'ils jettent dans un terrain mitoyen. De la boîte s'échappent les petits os et les cendres de Setsuko (le spectateur l'apprendra rétrospectivement), évoquant des lucioles.

Les élèves relisent l'évocation de la boîte (p. 7-8) qui a déjà servi à recevoir les ossements de la mère décédée après les bombardements (p. 47, p. 49-50). Puis, en recourant à toute sorte d'organisation textuelle et graphique, ils relèvent dans le film tous les passages (la gare, le métro, la caverne, etc.) dans lesquels apparaissent la boîte et ses contenus, identifient ses différentes fonctions au cours de l'histoire des deux enfants et précisent les thématiques, explicites ou implicites, associées pour chacune (le bonheur, l'enfance, la mort).

Étape 3 : Mettre les élèves en position de lecteurs experts

SÉANCES 7, 8 ET 9 – ORGANISER UNE CONFÉRENCE AVEC L'INTERVENTION DE GROUPES D'EXPERTS

COMPÉTENCES

Interpréter, réinvestir des connaissances, réaliser un écrit et un oral.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves prennent connaissance des missions, se déterminent en fonction de leurs centres d'intérêt et forment des groupes d'experts.

Groupe d'experts 1 : Se faire l'interprète de ce que l'œuvre transmet

Le groupe mobilise ses connaissances sur la nouvelle et le film pour en comprendre le sens. Il leur faut saisir les effets esthétiques recherchés, en intégrant les inférences interprétatives et prédictives qui permettent une déduction grâce aux éléments relevés dans les deux œuvres, et en particulier dans le film. Par exemple, les élèves élaborent des questions autour de la dernière image du film : pourquoi une telle apparition du Japon moderne ? Faut-il y voir le deuil de l'Empire et de la douleur de l'après-guerre ? Comment peut-on considérer que s'achève le film ? En quoi cette dernière image est-elle une surprise pour le spectateur ? En quoi le passé vient-il interroger le présent du Japon moderne symbolisé par les immeubles de la ville de Kobe en arrière-plan ? Quel traitement final est-il fait de la métaphore des lucioles, celles de la modernité et celles des temps anciens ?

Groupe d'experts 2 : Être historien

En s'appuyant sur différents extraits de la nouvelle (p. 8-16, p. 21-24, p. 54-55, etc.) et des scènes du film (6:30-9:40, 12:00-12:30, 14:30-15:30, 1:05:05-1:05:30), les élèves se demandent s'ils proposeraient cette œuvre dans une rétrospective de films sur l'histoire du Japon. Peut-on lui accorder un statut d'œuvre documentaire ? Les élèves repèrent les passages décrivant les conditions de vie et les conséquences de la guerre sur la population (rationnement, pénurie, isolement, individualisme, manque d'eau, agriculture dévastée, etc.), tout comme le processus de marginalisation qui s'opère au fil du récit pour les deux orphelins. Ils recensent également toutes les notations précises sur les événements relatés et la chronologie dans laquelle ils s'inscrivent. Ils comparent des photogrammes du film avec des photographies d'archives de la ville de Kobe après les bombardements américains portant sur les mêmes lieux (travail interdisciplinaire possible avec l'histoire).

Groupe d'experts 3 : Être critique et spécialiste de cinéma

Le groupe a pour mission d'explicitier le rapport entre le sujet et la forme artistique (un film d'animation, qui anime le souvenir de personnages perdus et rendus fantomatiques), de spécifier les écarts avec une production bien connue d'eux comme celle des mangas. Loin de vaincre, les deux héros meurent, ce qui génère une question : s'ils n'entrent pas en conformité avec l'héroïsme traditionnel des mangas, quelles valeurs transmettent-ils ? (travail interdisciplinaire possible avec les arts plastiques).

Groupe d'experts 4 : Imaginer un entretien avec Isao Takahata

Les élèves sont placés dans la situation d'écriture suivante : « Vous êtes journaliste, dont vous préciserez la spécialité (jeunesse, cinéma, investigation, documentaire), et vous obtenez un entretien avec Isao Takahata. Imaginez certaines questions ouvertes que vous proposeriez au réalisateur sur son film et les réponses qu'il pourrait formuler en retour. ».

Un entretien avec le cinéaste est paru dans la revue *Positif*, n° 425-426 de juillet-août 1996.

PROGRESSION SUR LE CYCLE

VERS UNE APPROCHE GLOBALE DES DIFFÉRENTES LITTÉRATIES

Lionel Vighier

AVANT-PROPOS

Littérature versus médias ?

Face aux nombreux discours auxquels l'adolescent est confronté, les compétences de compréhension et d'interprétation ne se limitent pas aux œuvres littéraires. Sue Thomas définit ainsi la notion de translittératie : « Habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plate-formes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux¹ ». Doit-on opposer l'interprétation littéraire aux autres littératies ou au contraire établir des liens, permettre à l'élève d'adopter des gestes de lecteur, à la fois communs et spécifiques, adaptés aux différents discours ?

Croiser les compétences de lecture littéraire et de l'éducation aux médias

L'éducation aux médias et à l'information fait écho à la littérature. Les programmes invitent à établir une progression prenant en compte deux éléments :

- l'élargissement des corpus à l'intérieur des séquences, pour permettre une approche systémique et globale des objets de lecture et pour déplacer le curseur pédagogique sur les gestes de lecture plutôt que sur les objets ;
- à l'intérieur d'un niveau et dans tout le cycle, la construction d'une progression cohérente et spiralaire en éducation aux médias et à l'information.

Situées au croisement des langages, certaines œuvres, pour être étudiées, appellent la translittératie et nécessitent à la fois les compétences de l'interprétation littéraire et celles propres à l'éducation aux médias et à l'information.

PRÉSENTATION DES PROJETS

| | 5 ^e | 4 ^e | 3 ^e |
|------------------------------|--|--|--|
| Entrées littéraires | Héros/héroïnes et héroïsmes | Informar, s'informer, déformer ? | Dénoncer les travers de la société |
| Œuvres | Chanson de geste et littérature chevaleresque | <i>Claude Gueux</i> de Victor Hugo | La satire et la caricature |
| Questionnements | Quelles valeurs les figures héroïques véhiculent-elles ? | Peut-on déformer les faits pour informer ? | Le monde est-il un théâtre ? |
| Champs expérimentiels | Idéologie, propagande | Médiatisation, représentation littéraire | Culture du rire |
| Démarches | Interroger les modèles héroïques. | Appliquer la démarche de <i>fact-checking</i> à une œuvre littéraire. | Entrer dans le texte satirique par l'art graphique. |
| Compétences | <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir des représentations du monde véhiculées par les médias. • S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique. | <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les sources d'information, s'interroger sur la validité et la fiabilité d'une information, son degré de pertinence. • Apprendre à distinguer subjectivité et objectivité dans l'étude d'un objet médiatique. | <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir des représentations du monde véhiculées par les médias. • S'interroger sur l'influence des médias sur la consommation et la vie démocratique. |
| Productions | Création d'un site : observatoire des médias | Oral de commentaires. | Albums associant dessins et textes littéraires |
| Mots-clés | Translittératie, information, presse, esprit critique, propagande | | |

¹ Sue Thomas *et al.*, « Transliteracy: Crossing divides », *First Monday*, vol. 12, n° 12, 3 décembre 2007 ; trad. de François Guité : « La Translittératie », *Relief*, décembre 2007.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 5^e

Héros et propagande

LES RÉCITS CHEVALERESQUES

COMMENTAIRES

Comme Frédéric Boyer le rappelle dans *Rappeler Roland* (POL, 2013), la chanson de geste invite à sortir le texte du texte pour le rendre à la puissance d'une parole au cœur d'un espace politique : porter en triomphe le héros défait, celui de la défaite. Le geste littéraire est indissociable d'une dimension médiatique. C'est donc à la convergence des médias et de la littérature que nous souhaitons aborder l'héroïsme.

SUPPORTS

- Presse, réseaux sociaux, publicité (unes, articles, tweets, etc.)
- Chant XII de l'*Iliade* : le combat entre Achille et Hector
- Récits chevaleresques retraçant la légende du roi Arthur et des chevaliers de la Table Ronde

Étape 1: La classe comme observatoire de la fabrique médiatique des héros

Le questionnement « Héros/héroïnes et héroïsme » conduit les élèves à étudier la figure du héros, sa construction et les valeurs qu'elle véhicule. À travers les médias, qu'il s'agisse des médias d'information ou des réseaux sociaux, l'objectif est de montrer que la figure héroïque est une construction issue d'un discours qu'il convient d'étudier et d'analyser avec les élèves.

Production : les élèves peuvent réaliser un site numérique qui est un observatoire des médias (veille médiatique, Padlet épinglant les figures héroïques, textes de décryptage).

SÉANCE 1 – DÉVELOPPER UN REGARD CRITIQUE SUR LES OBJETS MÉDIATIQUES

COMPÉTENCE

Analyser la presse.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves observent des unes de journaux ou de magazines mettant en valeur ces trois déclinaisons du héros contemporain : un héros (un champion, un prix Nobel, etc.), un anti-héros (une personnalité dont les qualités héroïques escomptées ne sont pas au rendez-vous), un héros déchu (une personnalité qui a perdu son statut de héros, dont les défauts et les vices contrastent avec les vertus passées). Dans tous les cas, il s'agit d'observer comment la construction de la une (choix de l'image, place de l'image, titre, sous-tribune, etc.) oriente la perception qu'on peut avoir de la personnalité présentée.

SÉANCE 2 – LA RHÉTORIQUE DE L'ÉLOGE

COMPÉTENCE

Développer une approche stylistique.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On choisit un cas de figure familier aux élèves, une personnalité communément admise comme héroïque. Le corpus est varié : extraits d'articles, unes, affiches publicitaires, tweets, etc. L'analyse d'un court reportage (ou d'un extrait) permettrait de mettre en avant le *storytelling* en œuvre dans les médias. On analyse les éléments constitutifs de la figure héroïque : la narration des exploits, les qualités physiques et morales, les sentiments suscités (admiration chez les spectateurs / peur chez les adversaires).

L'approche est rhétorique : on relève les reprises nominales, les adjectifs, les superlatifs, les métaphores épiques, les actions (exploits) narrées, le rôle mythifiant, voire déifiant des images. L'élève prend conscience des éléments mis en œuvre dans la construction d'une figure héroïque, mais aussi des références et des valeurs héritées des temps anciens.

Étape 2 : Le lien avec les littératures fondatrices

SÉANCE 3 – UN EXEMPLE DE L'ANTIQUITÉ

COMPÉTENCE

Comprendre et interpréter un récit.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Dans le cadre d'une étude du combat entre Achille et Hector (chant XXII de *l'Iliade*), on réitère les questionnements vus précédemment au sujet du héros moderne. Les gestes de lecteur appliqués aux médias sont réinvestis et approfondis dans la perspective d'une étude littéraire. Deux questionnements peuvent motiver l'analyse de texte :

- une question invite à la comparaison avec le héros moderne : cela permet à la fois de partir des acquis des élèves pour aller vers le sens du texte et de systématiser le questionnement face à la diversité des discours ;
- une autre question consiste à savoir qui sera victorieux selon eux : l'issue du combat a été volontairement (et provisoirement) masquée pour permettre aux élèves d'émettre des hypothèses de lecture quant à la fin de la confrontation. Ces hypothèses doivent être étayées par des éléments du texte, qui construisent aux yeux du lecteur la figure héroïque et plus spécifiquement la figure du vainqueur.

Étape 3 : Héros et propagande : les récits chevaleresques

SÉANCE 4 – DÉCODER LE CADRE IDÉOLOGIQUE

COMPÉTENCE

Développer une approche critique.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On s'appuie sur un exemple littéraire au programme de 5^e : les récits chevaleresques, retraçant la légende du roi Arthur et des chevaliers de la Table Ronde². L'opposition entre les héros de la chevalerie « terrestre » et ceux de la chevalerie « célestinne³ » mène à une hiérarchisation des héros tout à fait éloquente : seuls les chevaliers « célestes » accèdent au statut de héros du Graal, puisqu'aux qualités physiques et morales du chevalier « terrestre » s'ajoutent des qualités spirituelles, voire religieuses (la chasteté, la piété, la pureté).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

On attire l'attention des élèves sur le lien entre ces valeurs transmises à travers le héros et le contexte dans lequel elles sont promues : on les amène ainsi à s'interroger sur la nature du modèle auquel on est supposé aspirer et sur la cause et la finalité de la promotion (propagande) d'un tel modèle. À travers les différents textes étudiés (portraits ou récits), l'élève prend conscience que le héros porte en lui un ensemble de qualités et de valeurs relatives à une époque et à une culture. Parfois certaines de ces figures héroïques sont construites conformément à une idéologie ou bien récupérées par une idéologie.

² Des ressources complémentaires sont disponibles dans l'exposition virtuelle « La Légende du roi Arthur », BNF. [En ligne] expositions.bnf.fr/arthur

³ La notion de chevalerie célestinne a été introduite par Myrrha Lot-Borodine dans « Le double esprit et l'unité du *Lancelot en prose* », dans Ferdinand Lot, *Étude sur le Lancelot en prose*, Champion, 1954 [1^{re} 1918].

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 4^e

Un atelier de *fact-checking* autour d'une œuvre

L'EXEMPLE DE *CLAUDE GUEUX*, ŒUVRE MÉDIATICO-LITTÉRAIRE**COMMENTAIRES**

En 1834, Victor Hugo publie *Claude Gueux*, récit dans lequel il prend la défense d'un condamné, en s'appuyant sur un fait réel. Il écrit en régime médiatique : il présente subjectivement cet exemple pour mieux influencer l'opinion publique dans le sens de la vérité et de l'empathie. Le site *Médias 19*, consacré à la culture médiatique au XIX^e siècle (medias19.org), éclaire ce double statut d'œuvres qui, pour être analysées, mobilisent toutes les compétences du lecteur, de l'interprétation littéraire à celles de la translittérature.

SUPPORTS

- Différents types de presse et de médias
- Hugo Victor, *Claude Gueux*, Flammarion, « Étonnants classiques », 2016 (1^{re} éd. 1834).

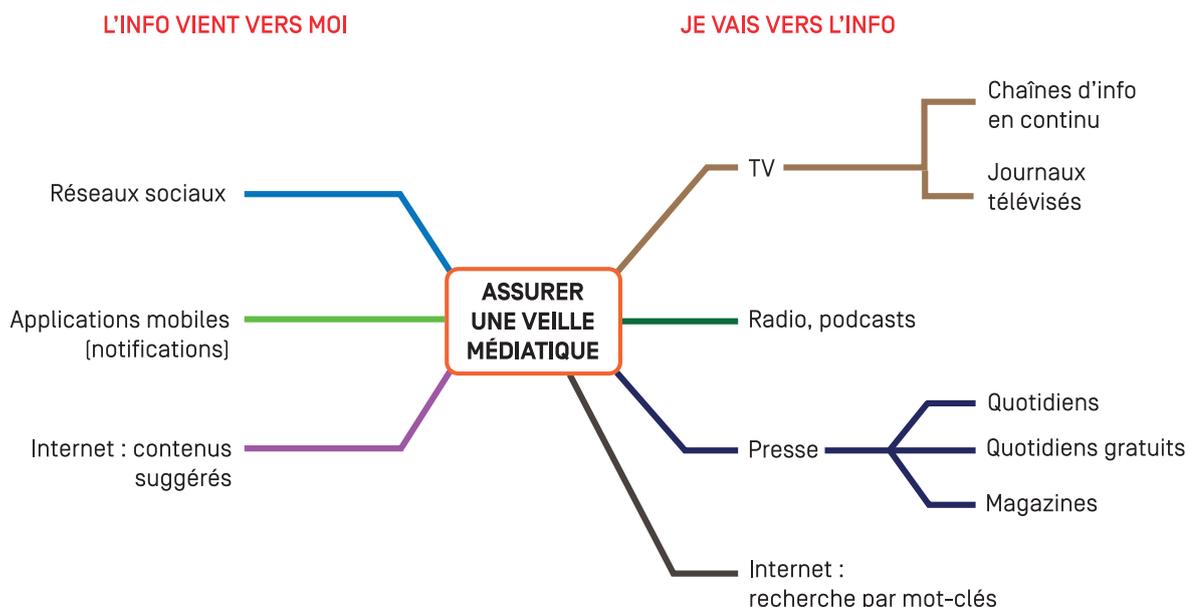
Étape 1 : Subjectivité et objectivité dans l'étude d'un objet médiatique

SÉANCE 1 – DÉCRYPTER L'INFORMATION ET SES SOURCES**COMPÉTENCE**

Comprendre le système de l'information.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves découvrent les différents types de presse et les différents médias. Ils apprennent à distinguer le fait d'aller vers l'information par des moyens variés (pour varier les sources) et le fait de recevoir l'information au moyen de l'agrégation de contenus. Le paramétrage des différents agrégateurs de contenus s'accompagne d'une sensibilisation au fonctionnement des algorithmes de recommandation, par des activités d'observation sur Youtube, par exemple (média abondamment utilisé par les adolescents). Les élèves prennent conscience des avantages (information adaptée aux besoins, rapidité de l'accès à l'information) et des inconvénients (enfermement numérique, voire idéologique) de ces algorithmes. Un schéma (voir ci-après) rappelle la nécessité de combiner les deux manières de s'informer pour laisser la place à l'aléatoire, à la découverte de l'inconnu, à la curiosité. Des activités de veille informative et de lecture d'articles sont menées. Les élèves apprennent à interroger les articles à l'aide de la méthode dite « QQQQCP » (quoi, qui, où, quand, comment, pourquoi) ou des 5W (*what, who, where, when, why*).



Étape 2 : Évaluer la fiabilité d'une information sur internet

SÉANCES 2 ET 3 – METTRE EN PRATIQUE LE *FACT-CHECKING*

COMPÉTENCE

Apprendre à vérifier les sources d'information.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Des activités d'évaluation de la fiabilité d'un article sur internet sont proposées. L'objectif est de développer des réflexes d'analyse, de questionnement, de prudence.

Qui écrit ?
Un particulier ? Un professionnel ?
L'absence de renseignements sur l'auteur ou sur l'organisme auquel il appartient doit attirer ton attention.

Pourquoi ?
Quel est le but du site et de l'information donnée ?
Informar ou renseigner ?
Se mettre en valeur ?
Vendre des biens matériels ou des idées ?

À quel type de site ai-je affaire ?

- Un site institutionnel comme le site du ministère de l'Éducation nationale ?
- Un site personnel fait par des particuliers ?
- Un site commercial ?
- Un blog ?
- Un forum ?

Quelles pistes pour faire le tri ?

- Repère l'extension du site : « .fr », « .com » (= commerce), « .org » (= organisation non commerciale), etc.
- Regarde son intitulé : www.lesitedesuzette.free.fr ou www.histoiredefrance.fr
- Cherche les informations légales obligatoirement présentes (rubrique « Qui sommes-nous ? » par exemple).

Des fautes d'orthographe, une profusion de publicité ou de « gadgets », un site très mal fait... amènent à s'interroger sur la qualité des informations qu'il contient.

Illustration issue de « Valider l'info en ligne », dossier disponible sur le site Éducation aux médias et à l'information. [En ligne] education-aux-medias.ac-versailles.fr/valider-l-info-en-ligne

Les élèves sont amenés à distinguer plusieurs types de manipulation par les images, au moyen d'activités d'analyse comme la rédaction de légendes différentes pour une même image (permettant ainsi de mettre en valeur le caractère subjectif, parfois subversif, de la légende).

Un atelier de vérification d'une information (en particulier une information virale) est proposé. Il est présenté sous la forme d'un défi et consiste à prouver la véracité d'une information par une série de vérifications. En plus de l'analyse du rapport entre l'image et la légende (ou bien les commentaires), les élèves apprennent à remonter à la source de l'information, à effectuer une recherche d'image inversée et à distinguer le fait (objectif) des idées (subjectif).

Étape 3 : Transférer les compétences ÉMI

SÉANCES 4 ET 5 – ABORDER CLAUDE GUEUX SUR LE MODE D'UN ATELIER DE FACT-CHECKING

COMPÉTENCE

Transférer les compétences ÉMI dans le cadre de l'étude d'une œuvre littéraire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves en viennent à expertiser *Claude Gueux*. Dans un premier temps, ils se documentent sur le fait divers, notamment en lisant l'article publié dans la *Gazette des tribunaux* des 19 et 20 mars 1832⁴. Puis ils répondent en groupe à la question suivante : le narrateur est-il objectif ou subjectif dans ce traitement de fait d'actualité ? Il leur revient d'enquêter à travers le récit, de rechercher des indices de subjectivité et de prises de position. Très vite, leur attention se porte sur les éléments suivants :

- les prises de position du narrateur (pourrait-on dire de l'auteur ?...) lorsque celui-ci s'adresse aux hommes politiques après la fin du récit, à travers un plaidoyer en faveur de l'éducation et contre la peine de mort ;
- les ajustements, les ajouts, les modifications de faits par rapport à la réalité, qui font ainsi se poser des questions sur les intentions de l'auteur.

SÉANCE 6 – LE PORTRAIT DE CLAUDE GUEUX ET LA CAMPAGNE MÉDIATIQUE DE VICTOR HUGO

COMPÉTENCE

Interpréter le texte en évaluant la présentation et la nature des informations.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On accorde du temps à l'analyse du portrait de Claude Gueux : celui-ci est-il présenté de manière objective ? Pour permettre aux élèves de saisir l'orientation subjective du portrait, une activité d'écriture courte, demandant un changement radical de point de vue, permet de mettre en valeur l'orientation du texte, à savoir les éléments positifs dans le portrait de Claude Gueux, disculpant partiellement, ou du moins relativisant, les actes du personnage.

⁴ Cet article est disponible en ligne sur le site de l'École nationale d'administration pénitentiaire. [En ligne] www.enap.justice.fr rubriques Histoire ; La gazette des tribunaux 1825-1832 ; Faits divers, événements et tentatives d'évasion dans les prisons et bagnes ; N° 2059 du lundi 19 et mardi 20 mars 1832 ; p. 3 du fichier.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 4^e

Le théâtre du monde

SATIRE ET CARICATURE

COMMENTAIRES

Cette séquence a pour objet le registre satirique, à travers un corpus diversifié. Les textes et les médias se répondent, d'autant plus lorsque les uns et les autres tournent en dérision un monde de voyeurisme et de paraître. Ce motif du *theatrum mundi*, remontant aux littératures de l'Antiquité, circule à travers les temps et offre en spectacle un monde lui-même en spectacle permanent. Aux xx^e et xxi^e siècles, la télévision et les écrans accroissent cette capacité à se donner en spectacle : aussi les satires étudiées (textes, dessins, extraits cinématographiques, etc.) dénoncent-elles ce « théâtre du monde » largement médiatisé.

SUPPORTS

- Dessins d'actualité
- Caricatures du xix^e siècle
- Nothomb Amélie, *Acide sulfurique*, Le Livre de poche, 2007
- Dessins satiriques actuels

Étape 1 : Une entrée par le dessin satirique

SÉANCES 1 ET 2 – COUPS DE CRAYON ET TRAITS D'ESPRIT

COMPÉTENCE

Analyser l'image de presse.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Quatre dessins d'actualité sont présentés, différents par leur sujet, leur style (portrait-charge, caricature, etc.) et leur type de publication (papier, internet). La première activité consiste en une observation simple des documents, conduisant les élèves à contextualiser les dessins et à en extraire les principales informations, à connaître la nature du document, son auteur, sa date, son sujet et sa source. L'accent est mis sur l'importance de l'identification du contexte pour la compréhension du message.

Dans un deuxième temps, l'identification et l'analyse de la source sont envisagées comme éléments influents pour la compréhension du message.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Ce travail collectif de lecture et d'analyse de dessin doit permettre de préparer l'approche et le regard analytique de l'élève sur cet objet délivrant un message simple en apparence, mais complexe par l'implicite de son contenu. La compréhension de l'implicite et l'identification de l'objet de la satire sont au cœur du travail d'interprétation de la séquence, quel que soit l'objet d'étude.

Étape 2 : Découvrir l'histoire culturelle de la caricature au xix^e siècle

SÉANCES 3 ET 4 – LA CARICATURE, REFLET D'UN SIÈCLE

COMPÉTENCE

Faire des recherches, contextualiser.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La séance a pour objectifs de mettre en place un arrière-plan historique et culturel, éventuellement en lien avec les arts plastiques, et d'initier les élèves à l'esthétique de la caricature. Chaque groupe d'élèves prend en charge un thème lié aux caricatures ou caricaturistes du XIX^e siècle. Les sujets sont conçus de telle sorte que l'angle de l'exposé soit plus précis qu'une simple biographie.

Exemples de thèmes : les dessins de la vie parisienne de Toulouse-Lautrec ; l'Affaire du porc des Tuileries ; Daumier contre Louis-Philippe ; Daumier vu par Baudelaire ; Ratapoil ; les poires de Daumier ; Traviès, un « maître » de la caricature ; les portraits-charges d'André Gill ; l'Affaire Dreyfus en dessins ; *La Caricature* et *Le Charivari* ; Grandville et la Monarchie de Juillet.

Étape 3 : Le dessin satirique comme entrée dans le texte satirique**SÉANCES 5 ET 6 – LE ROMAN CONTEMPORAIN MIROIR DES MÉDIAS****COMPÉTENCE**

Interpréter une œuvre littéraire, en percevoir la visée critique.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'œuvre d'Amélie Nothomb *Acide sulfurique* (2007), est lue intégralement par les élèves, et chaque « partie » du roman fait l'objet d'un questionnement en classe. Les élèves identifient l'objet de la satire (d'abord le « spectacle de la souffrance » puis, progressivement, le spectateur et les médias, responsables de cette cruauté) et analysent les moyens narratifs mis en œuvre pour railler les personnages. La compréhension de la causticité du roman, souvent implicite, nécessite la mobilisation des connaissances et des questionnements précédemment étudiés.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Le motif du « théâtre du monde » trouve un écho moderne dans ce roman qui imagine une télé réalité reproduisant les conditions exactes des camps de concentration de la seconde guerre mondiale.

SÉANCE 7 – RELIER L'ŒUVRE À DES DESSINS DE PRESSE**COMPÉTENCE**

Associer texte et image.

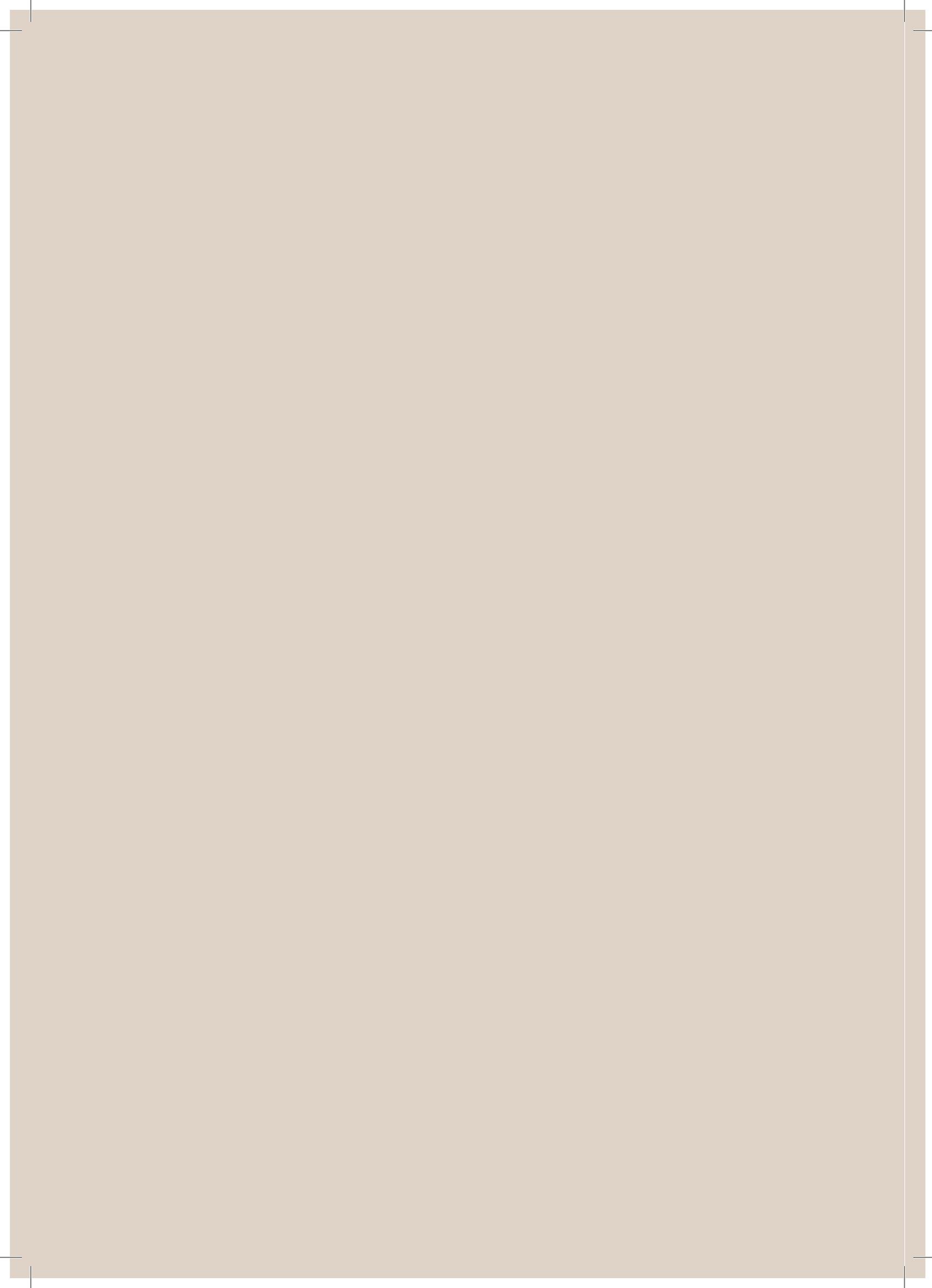
SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Le professeur met à disposition des élèves quelques dessins satiriques actuels. La consigne est la suivante : « Choisissez une des images en fonction de son lien, direct ou indirect, avec la première partie d'*Acide sulfurique*. Quel est le message de ce dessin ? Quel est son lien avec la première partie du roman ? Appuyez-vous sur la lecture d'un passage en particulier. Que dénoncent les deux œuvres ? »

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Les dessins choisis n'ont pas de lien évident avec le livre, pour qu'ils n'en soient pas une simple illustration. Par cette confrontation incongrue, les élèves réinvestissent leurs connaissances et les questionnements déjà suscités par l'analyse du dessin d'actualité, et entrent dans l'interprétation du texte littéraire par un réseau d'analogies. Des éléments significatifs du texte, ainsi que les premiers signes du registre satirique, émergent de cette rencontre inattendue entre le dessin et le texte, entre les médias et la littérature.

Pour prolonger sur la satire en littérature, les élèves peuvent travailler à partir d'un corpus de portraits littéraires satiriques du XVII^e siècle et identifier la communauté de codes entre dessin et texte et la singularité de chacun.



Faire l'expérience des lectures créatives

PROGRESSION SUR LE CYCLE

ABORDER LA PART CRÉATIVE DE LA LECTURE

Yaël Boublil, Matthieu Gosztola

AVANT-PROPOS

La lecture créative comme jeu avec les œuvres : *playing, gaming*

Dans un article datant de 1984¹, Michel Picard distingue quatre acceptions du terme « lecture » : la lecture comme activité de déchiffrement, la lecture comme activité de prise d'informations dans un texte, la lecture comme « aliénation » – activité par laquelle le lecteur oublie le soi et le monde en s'absorbant dans le fictif dont il a oublié qu'il est fictif –, et la lecture comme art, c'est-à-dire comme activité esthétique réflexive. Pour Michel Picard, c'est la relation dialectique entre ces deux dernières lectures qui préside à une véritable « lecture littéraire », activité complexe et composite qui relève à la fois du *playing*, qui renvoie aux jeux de simulacre, permet l'identification et s'enracine dans l'imaginaire, et du *gaming*, qui renvoie aux jeux de stratégie et nécessite la distanciation.

Pour des lecteurs coauteurs et créateurs

En positionnant l'élève comme coauteur du texte qu'il découvre, ou comme créateur du récit ou du poème étudié par sa transformation en un autre genre, nous avons voulu aller plus loin que la seule coopération. L'enrichissement visuel d'une édition ou encore la *réappropriation du texte* dans une autre forme artistique vise à lui permettre de manifester pleinement sa créativité dans la lecture.

PRÉSENTATION DES PROJETS

| | 5 ^e | 4 ^e |
|--|--|---|
| Entrées littéraires et de formation personnelle | Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? Regarder le monde, inventer des mondes | Se chercher, se construire Dire l'amour |
| Œuvres | <ul style="list-style-type: none"> Des récits de voyage de Marco Polo, Ibn Battuta, David Fauquemberg <i>L'Atlas des Géographes d'Orbæ</i> de François Place | <i>Litaniques et Description de l'homme</i> de Jacques Rebotier |
| Questionnements | Comment explorer et représenter l'ailleurs réel et imaginaire ? | Qu'est-ce que nos paroles litaniques nous disent de nous-mêmes et de l'homme ? |
| Champs expérimentiels | Ailleurs, voyage, représentation de l'autre | Identité, crise, l'autre comme monde. |
| Démarches | Devenir éditeur et coauteur d'un récit de François Place par le choix d'illustrations personnelles. | Transformer le poème en une représentation théâtrale à plusieurs personnages. |
| Compétences | <ul style="list-style-type: none"> Lire, écrire, éditer ; compétences numériques ; approche multiculturelle et interculturelle ; approche interdisciplinaire : histoire et géographie. | <ul style="list-style-type: none"> Comprendre et interpréter ; percevoir les ressources créatives de la parole ; débattre, argumenter ; saisir les enjeux humains et éthiques ; pratiquer le jeu théâtral. |
| Productions | Réalisation de l'illustration d'un texte dans une édition numérique. | Création d'un théâtre de questions à la manière de Jacques Rebotier. |
| Mots-clés | Appropriation littéraire, lecteur coauteur, édition, lecteur créateur, adaptation, transposition | |

¹ Picard Michel, « La Lecture comme jeu », causerie introductive au congrès de l'ABF, *Qui lit quoi ?*, mai 1984, disponible en ligne.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 5^e

Récits de voyage

DU LECTEUR DÉCOUVREUR AU LECTEUR COAUTEUR

COMMENTAIRES

Les ressources d'accompagnement des programmes fournissent quelques pistes autour de quatre tensions du voyage : commerce-merveille, épreuve-gain, partir-revenir et connu-inconnu. Il semble que ces tensions ne sont pas très éloignées de celles que l'élève expérimente dans sa pratique de lecture à l'école : lit-on par rentabilité (les notes, une bonne orthographe, une « culture générale », etc.) ou pour rechercher de nouvelles émotions, pour s'émerveiller ? Quel gain par rapport à l'effort de lecture d'un texte difficile ? Comment s'embarquer dans une lecture ? Comment s'en sortir ? Comment reconnaître le déjà lu (la fameuse intertextualité) ? Comment apprécier la nouveauté (le jamais vu, l'inouï, etc.) ? L'inconnu est peut-être le sujet-lecteur lui-même qui va pouvoir affiner ses goûts et donc la connaissance de soi, dans ses expériences du monde comme de la littérature. La première étape du projet propose de lier découverte de récits de voyage (Marco Polo, Ibn Battuta, David Fauquemberg) et écriture créative. La seconde est centrée sur un récit extrait de l'album de François Place *L'Atlas des Géographes d'Orbæ*, en rendant les élèves éditeurs du texte par la création de supports visuels.

SUPPORTS

- Marco Polo, *Le Devisement du monde, le livre des merveilles*, texte intégral par Arthur Christopher Moule et Paul Pelliot, version française de Louis Hambis, La Découverte, coll. « Poche », 2011, chapitre 2 et 3
- « Ibn Battûta. Sur les traces de Marco Polo », épisode 5 de la série *Il était une fois... Les Explorateurs* d'Albert Barillé, 1997, Productions Procidis
- Ibn Battûta, *Voyages*, trad. de l'arabe de C. Defremery et B. R. Sanguinetti (1858), introduction et notes de Stéphane Yerasimos, La Découverte, coll. « Poche », 1997, t. 3, p. 309-313
- Fauquemberg David, « Les Guetteurs du climat », *Revue XXI*, n° 24, octobre 2013
- L'œuvre de François Place, notamment son site internet, www.francois-place.fr et *l'Atlas des géographes d'Orbæ*, Casterman, 2015
- « Les cartes portulans » exposition en ligne sur le site de la BNF, dans « L'Âge d'or des cartes marines ». [En ligne] expositions.bnf.fr/marine rubriques En images ; L'exposition.

Étape 1 : En lisant, en écrivant²

Les séances visent cinq objectifs :

- 1) s'entraîner au prélèvement d'information dans des documents de nature et d'époque variées ;
- 2) enrichir sa maîtrise de la langue par des microquestionnaires de compréhension littérale ;
- 3) poser des questionnements anthropologiques par la pratique du débat littéraire ;
- 4) découvrir des professions par les textes littéraires, reflets des activités humaines ;
- 5) développer des compétences d'expression par la tenue d'un carnet de voyage fictif et d'un carnet de bord des apprentissages.

² Nous reprenons à notre compte ce titre de Julien Gracq [1980].

SÉANCE 1 – AVEC LES FRÈRES POLO, MARCHANDS VÉNITIENS

COMPÉTENCES

Lire pour s’informer et interpréter, lire pour écrire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Activité 1 : Les élèves cherchent quatre raisons pour lesquelles Marco Polo est encore célèbre aujourd’hui.

Activité 2 : Après la lecture des chapitres 2 et 3 du *Devisement du monde*, les élèves répondent à un questionnaire de compréhension littéraire :

- 1) Quelle est la profession des frères Polo ?
- 2) Où décident-ils d’aller l’exercer successivement dans ces deux chapitres ?
- 3) Quelles marchandises emportent-ils à chacune des étapes ?
- 4) Est-ce un choix judicieux selon le narrateur ? selon vous ?
- 5) Qui est Berca Kaan ?
- 6) Quelles relations s’instaurent entre les frères Polo et lui ?

Activité 3 : Pour aller plus loin, on soumet aux élèves des questions à caractère anthropologique (Pourquoi Nicolo et Mafeo décident-ils de voyager ? Quelles difficultés ont-ils pu rencontrer dans leur vie de famille en prenant cette décision ?). Puis on les amène à s’interroger sur les qualités d’un bon marchand au Moyen Âge. Les élèves relèvent différentes qualités dans le texte, puis mettent en commun leurs listes et un échange en groupe peut commencer : Ces qualités sont-elles encore importantes ? Sont-elles celles qui font encore les bons commerçants ? Quelles autres qualités sont nécessaires aujourd’hui ?

CARNET DE VOYAGE

En s’appuyant sur le début du récit de Marco Polo et à l’aide du tableau ci-dessous, les élèves rédigent le premier chapitre de leur carnet de voyage.

| INFORMATIONS À DONNER | Réponses de Marco Polo | Réponses de mon carnet de voyage |
|--|------------------------|----------------------------------|
| Quand ? [époque, date précise, etc.] | | |
| Qui ? [voyageur isolé, famille, groupe, etc.] | | |
| Où ? [point de départ du voyage, première escale, etc.] | | |
| Comment ? [moyen de transport, financement, objets emportés, etc.] | | |
| Pourquoi ? [cause de ce déplacement, etc.] | | |
| | | |
| | | |

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Les élèves tiennent un carnet de bord de leurs apprentissages sous la forme d’une carte mentale. Flexible, celle-ci permet de mesurer le chemin parcouru par la rencontre avec les textes et à travers eux avec le monde et les hommes et les femmes qui l’ont exploré. Ce travail accompagne un projet d’écriture longue personnelle, racontant un voyage fictif et permettant le réinvestissement des lectures proposées comme ressources pour la production d’un écrit hybride alliant textes, images, cartes, schémas, etc. Pour la mise en forme du carnet de voyage fictif, l’utilisation d’un logiciel (par exemple *Adobe Spark Page*) permet la construction souple d’un document multimédia déroulant.

SÉANCE 2 – AVEC IBN BATTÛTA, PRÉCURSEUR DES SCIENCES HUMAINES

COMPÉTENCES

Lire pour s'informer et interpréter, lire pour écrire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Activité 1 : Les élèves visionnent le dessin animé *Ibn Battûta*. Sur les traces de Marco Polo et relèvent cinq événements marquants dans l'existence de l'explorateur.

Activité 2 : À partir de la lecture d'un extrait de *Voyages* (t. 3, p. 309-313), les élèves répondent au questionnaire de compréhension littéraire :

- 1) Qu'est-ce qui étonne Ibn Battûta à la cour de cette princesse ? Par quel moyen insiste-t-il sur son étonnement dans ce texte ?
- 2) Pourquoi Ordoudjâ utilise-t-elle d'abord le turc et l'arabe avec Ibn Battûta ? De quoi veut-elle s'assurer ?
- 3) Pourquoi Ordoudjâ voulait-elle rencontrer Ibn Battûta ?
- 4) D'après le récit du patron du navire, est-elle capable d'envahir le Malabar ?

Activité 3 : Les élèves dressent la liste des qualités d'Ordoudjâ qui apparaissent lors de sa rencontre avec Ibn Battûta, puis les comparent avec sa réputation telle qu'elle est colportée par le patron du navire. Ils préparent un argumentaire pour répondre à la question : « La princesse Ordoudjâ est-elle une bonne dirigeante pour le peuple de Caïloûcary ? » Enfin, ils présentent leur réponse au reste de la classe.

Activité 4 : Pour amener les élèves vers une découverte des métiers, on leur demande de chercher l'étymologie d'« anthropologue », « archéologue », « économiste », « géographe », « historien », « juriste », « linguiste », « politologue », « psychologue », « sociologue », etc. et d'y associer leur objet d'étude. On conclut en leur demandant de quelle(s) branche(s) des sciences humaines se serait rapproché Ibn Battûta, et de justifier leur réponse.

CARNET DE VOYAGE

Les élèves imaginent la première escale du voyage. Ils rencontrent un habitant qu'ils décrivent devant sa maison. Pour cela, ils peuvent s'inspirer d'une photographie ou d'un dessin préexistant, ou encore dessiner le lieu et le personnage.

L'habitant décrit ne parle pas la même langue qu'eux. Les élèves imaginent comment ils font pour communiquer, apprendre son nom, obtenir ce qu'ils sont venus chercher. Après avoir répondu à ces questions, ils rédigent un texte qui raconte cet échange. Ils peuvent s'inspirer de l'échange entre Ibn Battûta et la princesse Ourdoudjâ.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

La rencontre entre cette reine des amazones indienne et le grand voyageur est indéniablement un temps fort de cette séquence. Peu connu en France, Ibn Battûta est un des explorateurs les plus importants de l'histoire et son *Rihla*, le récit de voyages majeur dans le monde musulman. Ici l'intérêt des élèves est stimulé par l'utilisation d'un support peu exploité en classe, le dessin animé, mais aussi par le questionnement autour des rapports femmes-hommes et de la place des femmes de pouvoir dans une société patriarcale.

SÉANCE 3 – AVEC DAVID FAUQUEMBERG, L'ÉCRIVAIN ET LE SCIENTIFIQUE

COMPÉTENCES

Lire pour s'informer et interpréter, lire pour écrire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Activité 1 : Les élèves choisissent un explorateur connu (contemporain ou non) avec pour objectif de réaliser une affiche à présenter à la classe. Ils y font figurer sa biographie (éventuellement avec une frise chronologique), les lieux de ses explorations (éventuellement avec une carte) et les circonstances de celles-ci.

Activité 2 : Après avoir lu « Les Guetteurs du climat » de David Fauquemberg, les élèves répondent au questionnaire de compréhension littérale :

- 1) Quelles étapes David Fauquemberg doit-il franchir avant d'arriver à la base Rabot ?
- 2) Pourquoi des scientifiques se trouvent-ils à Ny-Ålesund ? Quel est l'objet de leur recherche ?
- 3) Que font Dominique Fleury et Richard Crozon, quand David Fauquemberg les rencontre pour la première fois, en chemin vers Corbel ? Imaginez-vous des scientifiques se livrer à de telles activités ?
- 4) Quelle ambiance règne à Ny-Ålesund ? Relevez les indices qui vous ont permis de répondre.

Ils peuvent également réfléchir à ces deux questions : La littérature permet-elle encore de comprendre le monde ? Est-ce désormais une prérogative réservée à la science ?

Activité 3 : Les élèves listent les professions qui participent à l'élaboration de ce projet.

CARNET DE VOYAGE

De retour de voyage, les élèves écrivent, à la manière de David Fauquemberg, un article pour une revue sur le pays qu'ils ont visité. Comme lui, ils commencent par le situer géographiquement, ils donnent des comparaisons permettant au lecteur de se faire une idée de l'atmosphère du pays, avant de s'attacher à décrire une ou deux scènes surprenantes dont ils ont été témoins. Enfin, ils concluent leur article en essayant de donner des conseils pour les voyageurs qui voudraient suivre leur chemin.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

La question anthropologique choisie en clôture de l'activité 2 n'est pas directement accessible pour les élèves, pour qui la science n'est pas non plus un régime de vérité complètement assumé (comme le montre la prolifération des théories du complot). Pourtant, il est essentiel de montrer que le journaliste, comme l'écrivain, en apportant une lecture du monde ou des événements, participe à son intelligibilité.

Étape 2 : En lisant, en éditant : à la découverte de l'île d'Orbæ

L'*Atlas des géographes d'Orbæ* est l'œuvre d'une vie, la création d'un univers qui a tellement occupé le dessinateur qu'il lui a consacré, entre 1996 et 2011, vingt-six récits répartis en trois tomes, et deux romans réunis dans un coffret avec un portfolio. Cet univers d'une grande complexité vient articuler tous les codes de l'album avec ceux d'un recueil d'histoires narrées dans une langue soutenue et exigeante, ouvrant vers une réflexion sur les liens entre l'art et la réalité. On retrouve ainsi l'abécédaire, avec une structuration du recueil autour de cartes imitées des cartes anciennes d'îles qui présentent la forme des lettres de l'alphabet, mais également l'atlas, dont on sait depuis Nicolas Bouvier qu'il est la source adolescente du désir de voyager.

SÉANCE 4 – DÉCOUVRIR L'ŒUVRE DE FRANÇOIS PLACE

COMPÉTENCES

Naviguer dans le site d'un auteur, lire, observer et analyser (**contexte** : salle informatique ou tablettes ; **contexte interactionnel** : binôme face à l'ordinateur).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves répondent à un questionnaire que l'enseignant leur propose et qui vise surtout à organiser la navigation dans le site François Place (www.francois-place.fr) et à leur permettre de se sensibiliser à son œuvre et d'en saisir les fils directeurs dans un échange avec le partenaire en binôme.

SÉANCE 5 – À LA DÉCOUVERTE DES CARTES MARINES

COMPÉTENCE

Pratiquer la lecture documentaire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On demande d'abord aux élèves d'explorer l'exposition virtuelle « Les cartes portulans » de la BNF. Puis, répartis en binômes, les élèves se mettent d'accord sur une définition claire des caractéristiques d'une carte portulan. On leur propose ensuite d'examiner les cartes suivantes et de chercher leurs points communs et leurs différences :

- la carte du monde centrée sur Jérusalem, de Heinrich Bunting, 1581 ;
- la carte du Pacifique de Hessel Gerritszoon, 1622 ;
- *McArthur's universal corrective map of the world*, de Stuart McArthur, 1979.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Les cartes sont choisies parce qu'elles reflètent une représentation subjective du monde, centrée non sur la connaissance mais sur les besoins, les représentations et l'idéologie de leurs promoteurs. L'élève doit pouvoir mesurer qu'entre la carte de leur manuel de géographie qui vise à restituer des informations (d'un point de vue européocentré) et ces cartes qui visent à donner à voir d'autres idéologies, il y a un espace pour la rêverie et pour la construction d'un imaginaire.

Les élèves observent la carte qui ouvre le chapitre consacré à Orbæ dans l'*Atlas des géographes d'Orbæ* (elle peut être vidéoprojetée). L'observation de cette carte dessinée par François Place commence par une comparaison avec les cartes précédentes, à partir d'une question simple : à laquelle des cartes précédentes ressemble-t-elle le plus ? On demande ensuite aux élèves de décrire cette carte, comme si le lecteur ne pouvait pas la voir.

Enfin, on donne la légende de la carte en l'accompagnant de questions :

« L'île d'Orbæ

Nombre de vaisseaux marchands relâchent à Orbæ pour y faire provision de merveilles. Sur le quai des Cinq Curiosités se vendent les animaux, les plantes et les pierres rares. La caste des Cosmographes qui règne sur l'île réglemente l'accès des Terres Intérieures qui cachent leurs richesses au-delà des Fleuves de Brume. »

Quelles informations la légende nous donne-t-elle sur cette île ?

Cette carte vous paraît-elle contemporaine ? réaliste ? Quelle d'histoire pourrait se dérouler dans un tel lieu ?

SÉANCE 6 – EXTÉRIORISER SA LECTURE

COMPÉTENCES

Associer texte et images, écrire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Le texte intégral de l'histoire « L'île d'Orbæ », extraite du tome II de l'*Atlas des géographes d'Orbæ*, est distribué dans une version numérique sans illustration. Les quatorze pages format paysage de l'édition originale deviennent cinq pages format portrait. Afin de pousser à une lecture globale, on demande aux élèves de repérer, après une lecture silencieuse du récit, les convergences avec leurs propres récits issus de leur carnet de voyage. L'idée est de proposer aux élèves d'extérioriser le film mental qu'ils se font fait de leur lecture, influencée par les attentes créées par l'exercice précédent, et de la partager avec les autres.

SÉANCE 7 – RÉALISER UNE ÉDITION NUMÉRIQUE

COMPÉTENCES

Associer texte et images, écrire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves, en binôme, réalisent un ouvrage.

« François Place vient de vous envoyer son texte [la nouvelle « L'Île d'Orbæ »] et vous demande de préparer une maquette de l'album, le plus proche possible de celle qu'il a déjà définie pour *Le Dernier des Géants* (www.francois-place.fr, rubrique Livres), avec :

- un chapitrage (un titre pour chaque partie) ;
- une alternance entre une page de texte et une illustration. Vous en réaliserez au moins cinq (à choisir en fonction du texte pour en mettre en valeur le sens ou à créer vous-même) ;
- une page de garde et une quatrième de couverture (à rédiger pour donner envie de lire l'œuvre). »

La maquette peut être réalisée sur ordinateur ou tablette à l'aide d'outils spécialisés ou avec un traitement de texte. Une fois enregistré au format .pdf, l'ouvrage peut être transformé en livre feuilletable, à l'aide par exemple d'un outil en ligne comme Calaméo.

L'ouvrage peut également être réalisé sur papier, en retravaillant la typographie : on imprime les documents, on les découpe et on les colle. Les élèves peuvent même faire des propositions de reliure, pour aboutir à un réel objet livre.

RESUMÉ DE L'ACTION

Cette activité va occuper deux à trois heures. Les temps de travaux en binôme, pendant lesquels l'enseignant réduit sa supervision au minimum, alternent avec des temps collectifs de mutualisation des idées intéressantes. Les élèves prennent des initiatives dont la validité est vérifiée au début et à la fin de chaque heure.

L'enseignant se met à la disposition des élèves qui le souhaitent et peut ajouter une étape pour aider au chapitrage : en partant du fichier de traitement de texte, il propose une lecture jouée ; incarner les scènes permet d'opérer un découpage proche du texte théâtral (avec les changements de lieu, les entrées et sorties du personnage). Ensuite, les élèves cherchent un titre et une illustration pour chaque partie.

Au début et à la fin de l'heure de travail, les élèves de deux ou trois groupes peuvent soumettre à la classe une idée au sujet de laquelle ils ont une hésitation pour engager une réflexion collective. Une fois les productions terminées, elles sont rassemblées sur une page web. On demande alors aux élèves de se coévaluer, avec l'aide de l'enseignant.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 4^e

Dire l'amour avec Jacques Rebotier

CRÉER UN THÉÂTRE DE QUESTIONS

COMMENTAIRES

En bousculant le langage de façon turbulente et joyeuse, Jacques Rebotier réveille le questionnement. Hugues Le Tanneur le rappelle avec drôlerie : « Jacques Rebotier est un jongleur de mots, un orchestrateur de spectacle, un organisateur de chaos, un multiplicateur de points de vue, un anthropologue encyclopédiste vélocipédiste qui a tenté le tour de l'Omme et n'en revient toujours pas. [...] c'est aussi un citoyen inquiet, il s'interroge en mots et en musique et non sans humour sur l'état de notre planète et sur les mauvais tours que l'humain se joue à lui-même³. » En centrant ce projet sur deux poèmes de *Litaniques. Poésie-parade*, nous avons voulu déterritorialiser la poésie, la libérer du genre pour mieux aborder la vision de l'homme et les interrogations qu'elle propose. Le dispositif tente d'associer questionnement et performance artistique dans une dynamique de création, par la réalisation d'un théâtre de questions à la manière de Rebotier dont le mot d'ordre est : « Luttons ensemble contre le DMI (déficit mondial interrogatif). »

SUPPORTS

- Rebotier Jacques, *Litaniques. Poésie-parade*, Gallimard, coll. « L'arbalète », 2000 ; *Description de l'homme*, Gallimard, coll. « Verticales », 2008
- (Extrait de) Tardieu Jean, « Finissez vos phrases ! ou une heureuse rencontre », *La Comédie du langage*, suivi de *La Triple mort du client*, Gallimard, coll. « Folio », n° 1861, 1987

Étape 1 : Découvrir une forme singulière

SÉANCE 1 – ENTRER EN LITANIE

COMPÉTENCES

Mettre en voix, faire une recherche lexicale.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La *Litanie du coup de la foudre* se présente comme un poème en augmentation puis en diminution, comme dans le poème *Les Djinns* de Victor Hugo. La *Litanie* commence par un premier vers d'une syllabe numéroté « 1 », suivi d'un deuxième de deux syllabes numéroté « 2 », etc. Le professeur conserve autant de numéros qu'il y a d'élèves, moins un. Chacun apprend par cœur un vers. S'ensuit une mise en voix collective, avec un élève chargé de prononcer les numéros des vers à dire. Après la formulation d'un premier ressenti, la réflexion est centrée sur le mot « litanie » et les expressions associées (« C'est toujours la même litanie »).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Mot programme, la litanie dénonce le litannique chez l'homme : la propension à se dire, se répéter, préférer toujours les mêmes paroles sur les mêmes thèmes : sentiments, reproches ou demandes, lubies ou manies. Les élèves pourront visionner « Litanie de la vie j'ai rien compris » dite par l'auteur lui-même (en ligne).

³ Hugues Le Tanneur, *Les Inrock*, extrait cité sur le site de Jacques Rebotier [en ligne] www.rebotier.net, rubrique Presse.

SÉANCE 2 – LA PRATIQUE DES MARGINALIA

COMPÉTENCES

Faire des hypothèses de lecture.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Deux poèmes de Rebotier sont distribués sur des feuilles de format A3, avec des lignes de pointillés suffisamment longues précédant et suivant chaque vers. Les élèves sont invités à répondre à la consigne suivante, à leur rythme : « Faites une lecture silencieuse des poèmes en inscrivant dans les marges (sur les pointillés), avec vos propres mots, tout ce qui se passe dans votre tête en lisant ces poèmes : “ce que vous voyez, ce que vous entendez, ce que vous percevez, ce que ça vous fait, ce à quoi cela vous fait penser, ce qui vous intrigue.”⁴ Vous pouvez, si vous le souhaitez, ajouter de petits dessins pour représenter ce qui vous vient à l’esprit. »

Ce travail est suivi d’un débat interprétatif qui prend appui sur les émotions laissées en suspens par la lecture et les multiples questions posées par le texte et dont les marges gardent la trace fructueuse.

Étape 2 : Fragments comiques d’un discours amoureux

SÉANCES 3 ET 4 – METTRE « EN PIÈCE » LE POÈME

COMPÉTENCES

Mise en voix et jeu théâtral collectif.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves sont amenés à constater que *Litanie du coup de la foudre* peut s’apparenter au monologue – avec des apartés – que prononcerait un personnage féminin (Rosalie). Il leur est demandé d’en proposer une représentation théâtrale mettant en scène plusieurs personnages.

CAHIER DES CHARGES

Attentes : Deux, trois, quatre ou cinq personnages sont en présence, l’un d’entre eux devant s’appeler, en cohérence avec le propos de Rebotier, Rosalie (chaque élève peut choisir comme il l’entend le prénom du ou des autres personnages).

Questionnement préalable mené collectivement : Comment mettre en scène ce poème ? Combien de personnages ? (le nombre doit avoir un sens : deux ou bien davantage) Quelles intonations ? Quels mouvements ? Quels gestes ? Comment les personnages interagissent-ils ? Quelles émotions les meuvent et les amènent à être en contact les uns avec les autres ? (colère, désir, tristesse, peur, etc.) Quels objets peuvent être ajoutés (et dont peuvent se servir les personnages) ? Quels costumes ? Quelles lumières ? Quels décors ?, etc. Bien évidemment, à chaque choix doit être rattaché un « pourquoi » aussitôt étayé collectivement.

Réécriture : Ajouter des didascalies (dans la marge) et attribuer les vers à plusieurs personnages (en utilisant un « code couleur »), lesquels personnages auront été élaborés au préalable par les élèves.

ÉLÉMENTS D’ANALYSE

Les classes de 4^e « étudient » la plupart du temps le lyrisme poétique et la présence récurrente de la première personne du singulier pousse souvent à une « simple » identification. Développer la pratique du théâtre pour aborder la poésie, et transformer, dans la visée d’une mise en scène, le poème en texte théâtral, permet à l’élève de faire l’expérience capitale du décentrement. Il s’agit de comprendre la multiplicité des émois qui nous traversent quand on est bouleversé par l’autre, celle des visages / des identités qui composent notre singularité, dont l’autre nous fait prendre conscience, soudainement.

⁴ Brillant Rannou Nathalie, Boutevin Christine et Magali Brunel (dir.), *Être et devenir lecteur(s) de poèmes. De la poésie patrimoniale au numérique*, PU de Namur, coll. « Diptyque », 2016.

À la suite de cette expérience théâtrale, on met en valeur la distanciation comique, voire satirique et on liste toutes les questions que le poème pose sur l'homme, le sujet amoureux, ses ridicules, ses excès. On accueille tous les questionnements : En aimant, touche-t-on à l'infini ? (numérotation croissante), Qu'est-ce qu'on fait si on arrive à zéro ? (décompte dans *Litanie du désamour*), Puis-je mettre des mots sur mon sentiment ?, etc. Prolongement possible : découverte du théâtre de l'absurde, avec – notamment – des extraits de *La Cantatrice chauve* de Ionesco (1950).

Étape 3 : Petit détour par Tardieu

SÉANCES 5 ET 6 – « FINISSEZ VOS PHRASES ! »

COMPÉTENCES

Compétences linguistiques (observation, hypothèses).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On communique aux élèves un extrait de *Finissez vos phrases ! ou une heureuse rencontre* de Jean Tardieu.

Exemple d'extrait :

« Monsieur A, sur le ton de l'intimité – Chère ! Si vous saviez comme, depuis longtemps ! »
 « Madame B, engageante, avec un doux reproche – Mais non, pas tout le monde : seulement nous deux ! »

Activité 1 : Les élèves complètent les phrases, afin de reconstituer l'épisode amoureux, suivant ce qu'ils imaginent à la lecture, et suivant ce qui leur semble cohérent, eu égard à la vision d'ensemble qu'ils ont de l'extrait.

Activité 2 : On invite les élèves à revenir aux deux poèmes de Jacques Rebotier pour y observer le traitement du langage commun : expressions questionnées (« vaut le regard, détour, voyage », etc.) ou réinventées (« coup de la foudre », « mon sang a fait son grand tour », « au premier coup de son œil », « ces yeux que vous m'avez balancés », « il m'a sauté aux yeux et il m'a fait les poches », « vos mains courantes », « au moment de ma fermeture », etc.).

Activité 3 : Chez Tardieu, la parole inachevée permet de s'intéresser aux vers tronqués dans la litanie, comme en suspens. Les élèves repèrent les ruptures. On leur demande de se mettre dans le rôle d'un médecin qui établit un diagnostic et adopte une approche clinique : excès du sentiment informulable, peur, pulsion du désir, vides et vertiges...

Étape 4 : Vers un théâtre de questions

SÉANCE 7 – IMPROVISATIONS

COMPÉTENCE

Expliciter à l'oral le rapport entre deux textes.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves piochent dans une boîte des petits papiers sur lesquels se trouvent retranscrites des pensées de Jacques Rebotier extraites de *Description de l'homme*, sur les passions, son égo, le corps, l'angoisse, la fragilité, etc. À l'oral, ils doivent mettre ces réflexions en rapport avec le poème étudié.

SÉANCE 8 – CRÉER UN THÉÂTRE DES QUESTIONS

COMPÉTENCE

Élaborer un mur virtuel collectant des réflexions.

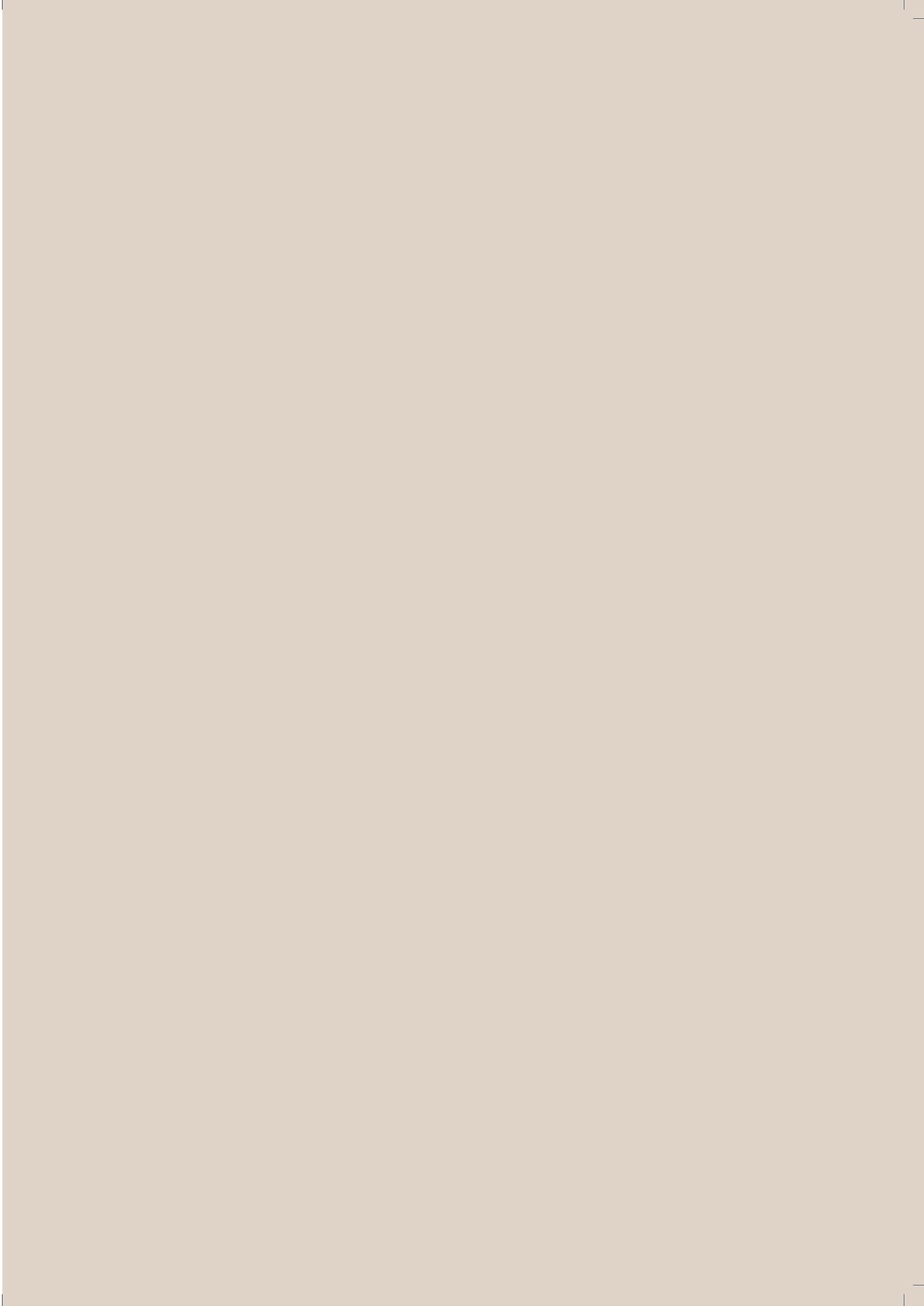
SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On propose aux élèves de créer un « théâtre des questions » à la manière de Jacques Rebotier. La séance débute par la visite de son site et de la page qui répond à cet intitulé : www.rebotier.net, rubrique Le Théâtre des questions.

Les élèves réalisent ensuite plusieurs écrits :

- un écrit personnel : « Et vous, quelles sont vos litanies personnelles ? Rédigez-en une à la manière de Rebotier » ;
- un écrit satirique : « Choisissez l'une des litanies du discours médiatique contemporain (la déploration sur le coût de la vie traité dans un reportage, par exemple) » ;
- un écrit poétique : « Choisissez une litanie "noble" commençant par "Il faut sauver". »

Les écrits sont déposés sur un mur virtuel (de type Padlet) à la manière du « théâtre des questions » de Rebotier.



PROGRESSION SUR LE CYCLE

EXPLORER DE NOUVELLES FORMES DE LECTURE

Matthieu Gosztola, Yaël Boubliil

AVANT-PROPOS

Lire en contexte numérique, créer sa lecture

Petite maison d'édition portative, doté de fonctionnalités infinies de transformation ou de manipulation du texte, l'outil numérique ordonne moins qu'il n'offre une nouvelle liberté face aux textes, réaffirmant la part créative de la lecture. En réception, la trace de lecture peut gagner, grâce au numérique, les dimensions d'un véritable objet : la mise en voix devient production ou bibliothèque sonore ; la version enrichie d'une œuvre donne à lire tous les gestes de l'interprète ; les choix iconographiques relient le texte à une imagerie ou l'en libèrent par l'association à des représentations plus personnelles. Autorisant cette construction de la lecture comme création à part entière, le numérique ouvre donc les possibles : quelle forme le jeune lecteur va-t-il donner à son interprétation ?

Renouveler les gestes de l'interprète

La littérature numérique elle-même offre l'occasion de réfléchir différemment à l'acte de lecture. En le délinéarisant, le numérique nous fait entrer dans un régime de théâtralisation du texte : le texte ancien numérisé est mis en scène pour devenir plus attractif, le texte conçu nativement pour le numérique nous offre un parcours contraint ou très libre permettant l'interprétation, pour une expérience de lecture renouvelée, dans laquelle l'élève est conduit à une forme de création de son chemin dans le texte et des gestes de l'interprète (cliquer, glisser, déposer, ouvrir, fermer).

PRÉSENTATION DES PROJETS

| | 5 ^e | 4 ^e |
|------------------------------|---|---|
| Entrées littéraires | Se chercher, se construire | Se chercher, se construire : se représenter |
| Œuvres | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Prévert exquis</i> d'Isabelle Fougère • <i>Paroles</i> de Jacques Prévert | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tramway et Böhmsche Dörfer</i> d'Alexandra Saemmer • <i>Déprise</i> de Serge Bouchardon |
| Questionnements | Comment se dire sans s'enfermer ? | La littérature numérique renouvelle-t-elle les modes de lecture de soi ? Recrée-t-elle le pacte de lecture ? |
| Champs expérimentiels | Langue, langages, liberté, identité | Création numérique contemporaine, œuvre expérimentale |
| Démarches | Faire de sa lecture une œuvre au fur et à mesure de l'étude de <i>Paroles</i> en créant un objet transmédia. | Faire l'expérience de la lecture à l'écran en explorant les nouveaux gestes de l'interprète. |
| Compétences | Lire et interpréter, mettre en voix et s'enregistrer, écrire, réaliser une performance poétique. Compétences numériques. | Comprendre et interpréter. Saisir l'exploration d'un genre (l'autobiographie). S'initier à de nouveaux gestes de l'interprète : matérialiser par des gestes de la main un parcours de lecture (cliquer, glisser, déposer, ouvrir, fermer, etc.), ouvrir la lecture à la dimension corporelle du lecteur internaute face à l'écran et à la scénarisation du texte et de l'image. |
| Productions | Compétences numériques | Poster interactif |
| Mots-clés | Transmédia, numérique, geste de l'interprète, écran, littérature expérimentale | |

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 4^e**Paroles de Jacques Prévert**

FAIRE DE SA LECTURE UNE CRÉATION NUMÉRIQUE GRÂCE AU TRANSMÉDIA

COMMENTAIRES

Pourquoi avoir recours au transmédia lorsque l'on approche Jacques Prévert ? Le poète n'a cessé de vouloir dire et se dire sans s'enfermer. Le recours au transmédia permet de conserver cette ouverture du sens qui tient autant à une éthique (Prévert honnissait tout dogmatisme) qu'à une volonté de renouer constamment avec le mouvant de la vie, du vivant. Il est intéressant de rapprocher la liberté que Jacques Prévert cherche dans le langage de celle que nous offre le transmédia. Les univers narratifs du transmédia sont « hétérogènes du point de vue des codes sémiotiques qui les régissent (textes, écrits, images, graphiques, icônes...), non continus (ils juxtaposent des éléments non organisés de manière apparente, sans discours d'ensemble unificateur ; le texte [peut-être, dans la lignée du surréalisme, par exemple] dépourvu de connecteurs qui marquent les liens logiques entre les propositions), hétérogènes du point de vue de l'énonciation (mélange [possible] du récit et du discours, de l'écrit et de l'oral). À ces caractéristiques qu'ils partagent d'ailleurs avec certains supports imprimés "composites" (albums, manuels, ouvrages documentaires...), s'ajoutent les caractères propres au numérique : interactivité avec le contenu, organisation conduisant à une exploration libre grâce aux liens hypertextes, ajout de nouveaux médias.⁵ ».

SUPPORTS

- Fougère Isabelle, *Prévert exquis*, Narrative, 2015 [en ligne] focus.tv5monde.com, rubriques Prévert exquis ; Voir la web série
- Prévert Jacques, *Paroles*, Gallimard, coll. « Folio », n° 762, 1972 (1^{re} éd. 1949)

Étape 1 : Découvrir Prévert à travers une création transmédia

SÉANCE 1 – « PRÉVERT EXQUIS »**COMPÉTENCE**

Lire l'image.

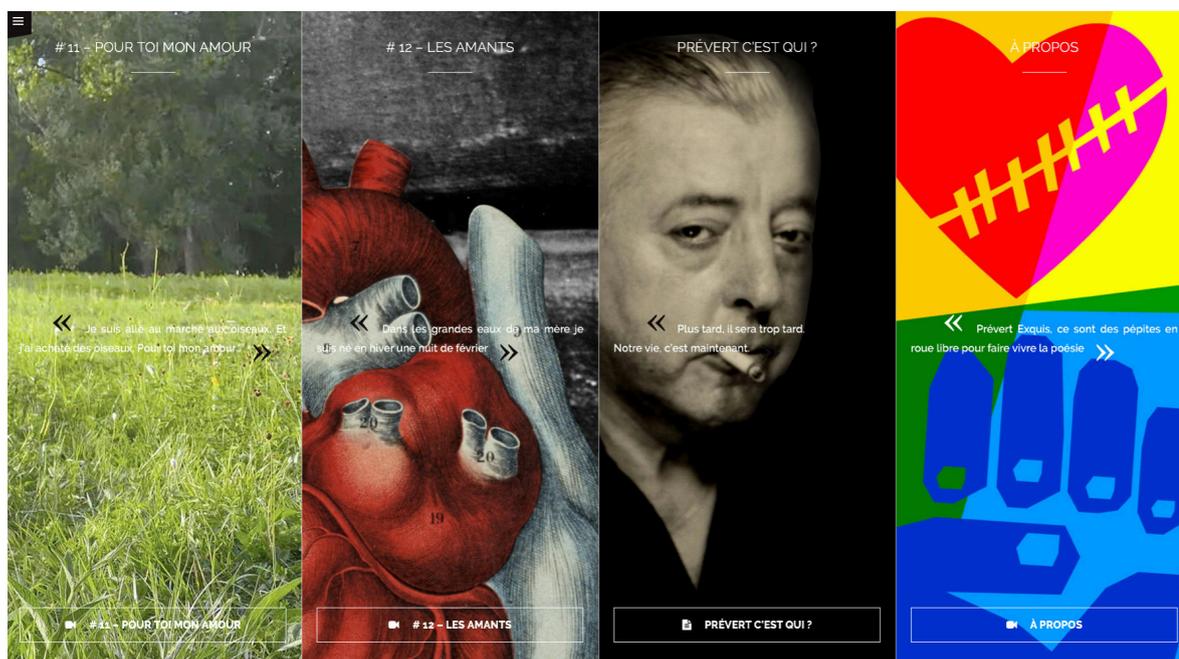
SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Chaque élève prend connaissance de *Prévert exquis*, à son rythme (l'exploration par binômes est également possible), en prenant des notes dans son cahier de brouillon. Il s'agit d'une « série d'ultra-courts collages », une création transmédia autour de Jacques Prévert imaginée par Isabelle Fougère⁶.

⁵ Ferone Georges, « Donner les clés du récit numérique à tous les élèves », « Littérature et numérique », *Cahiers Pédagogiques*, hors-série numérique, n° 42, mars 2016.

⁶ On lira avec profit le dossier de production [en ligne] www.benhoguet.com rubriques, Articles ; Diffusion et production ; Comment rédiger un dossier de financement ? ; Quelques exemples de dossiers CNC ; Prévert exquis.

Image de la page d'accueil de quelques « ultra-courts collages » de *Prévert exquis* [en ligne] focus.tv5monde.com, rubriques Prévert exquis ; Voir la web série.
© Narrative, 2017



Étape 2 : Être libre et vivant, le dire et l'écrire

SÉANCE 2 – CRÉER UNE LECTURE ET UN POÈME TRANSMÉDIAS

COMPÉTENCE

Mettre en voix, s'enregistrer.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves travaillent par binômes. Chaque groupe choisit un poème extrait de *Paroles* qui témoigne au mieux de la vie (au travers du quotidien). Ce poème peut être en lien avec l'enfance ou bien les élèves peuvent choisir de se projeter dans l'avenir avec un poème témoignant plutôt de la vie à l'âge adulte. Le choix, qui peut être la résultante d'un débat entre les deux élèves du binôme, doit être motivé. Les membres du binôme doivent, après avoir réfléchi aux modalités de l'oralisation qu'ils souhaitent déployer, lire le poème en canon et/ou en chœur, tandis qu'ils sont filmés avec un smartphone par un proche ou par le professeur (ils peuvent également se filmer eux-mêmes avec une webcam). Ils doivent lire ce poème en boucle, pendant cinq minutes exactement, et s'arrêter même s'ils sont alors au beau milieu d'un vers. Enfin, chaque membre du binôme écrit un poème à la manière de celui de Prévert qu'il a mis en voix, qu'il lira lors de la prochaine séance.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

« Vivre, être "vivant" important à Prévert plus encore qu'écrire⁷ », Prévert va jusqu'à écrire, dans *Hebdomadaires* : « La poésie est partout [...]. La poésie c'est un des plus vrais, un des plus utiles surnoms de la vie. » Qu'est-ce qu'être vivant ? Comment dire la vie vraie « en poésie », la vie qui par essence n'est jamais « figée » ?

⁷ Gasiglia-Laster Danièle in Gasiglia-Laster Danièle, Laster Arnaud, *Jacques Prévert. Œuvres complètes*, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2017.

SÉANCE 3 – PARTAGER UNE CRÉATION TRANSMÉDIA

COMPÉTENCES

Mettre en voix, s'enregistrer.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les performances des binômes sont projetées les unes après les autres pour la classe entière. Le professeur se place derrière l'ordinateur et projette la vidéo de la lecture à deux voix (il est impératif que le public soit bienveillant). Les élèves concernés sont au début silencieux et se tiennent, suivant leur choix qui doit être motivé, assis à des chaises détachées des rangs ou bien debout, au milieu ou à chaque bout de la classe... Chaque création transmédia *in situ* dure cinq minutes. Pendant deux ou trois minutes, la vidéo est diffusée avec une intensité sonore forte, puis le professeur baisse peu à peu le volume afin que la lecture en boucle devienne progressivement comme une rumeur, une musique (le professeur veillera bien à ne jamais stopper la vidéo). Pendant les deux ou trois dernières minutes (c'est-à-dire dès que le son commence à être baissé), les deux élèves lisent alors leurs propres poèmes, qui se superposent alors au son de la vidéo.

Étape 3 : Être libre, être et se dire sans crainte du jugement d'autrui

SÉANCE 4 – DÉBUTER LA CRÉATION D'UN MUR VIRTUEL

COMPÉTENCES

Analyser et interpréter un poème.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

En préambule, les élèves font une lecture analytique de « Je suis comme je suis », intégré dans un corpus composé d'autres poèmes de Prévert, dont « Au grand jamais » et « Droit de regard », extraits de *La Pluie et le Beau Temps*. On interroge ensuite les élèves sur ce qui se dégage de ces poèmes. Puis on les amène à questionner plus précisément « Je suis comme je suis », ce qui leur permet de parvenir à un questionnement sur soi (« mes libertés, ce que j'ai envie d'être et ce que je suis ») puis sur le monde (« les normes »).

En observant la couverture de l'édition originale de *Paroles*, où figurent, peints en rouge et à la hâte (ce dont témoignent des traînées), le nom de Prévert et le mot « Paroles » sur la « grisaille d'un mur couvert de graffiti⁸ », les élèves sont invités à recouvrir pareillement d'inscriptions des murs... virtuels, cette fois. Le ou les murs peuvent être créés via Padelt.com.

SÉANCE 5 – ÉCRIRE SUR SOI ET PUBLIER SON TEXTE

COMPÉTENCE

Écrire un poème.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'enseignant distribue une feuille A4 sur laquelle ne figure que le titre « Je suis comme je suis ». Il demande aux élèves d'écrire leur autoportrait ou un poème (en vers libres), à la main et en soignant la graphie. Les élèves suivent la consigne : « Écrire votre propre poème / votre autoportrait sous titre « Je suis comme je suis », en ne parlant que de vous, mais en conservant l'esprit de Prévert (dites-vous tel que vous êtes réellement, sans crainte aucune du jugement d'autrui, du « qu'en-dira-t-on », et possiblement au mépris des normes). ». Les textes sont ensuite scannés par le professeur ou pris en photo (au moyen d'un smartphone par exemple), lesquelles photos sont publiées sur le ou les murs virtuels.

⁸ Danièle Gasiglia-Laster, *op. cit.*

Étape 4 : Les écarts de langage

SÉANCE 6 – « AUGMENTER » UN TEXTE

COMPÉTENCE

S'initier aux pratiques hypertextuelles.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Le professeur propose un ensemble de poèmes de Prévert qui présentent des écarts par rapport au langage institutionnalisé (jeux de mots, néologismes, etc.). Chaque élève choisit un poème et le recopie au moyen d'un traitement de texte. Le projet est d'ajouter des liens hypertextes (différents à chaque fois) pour les mots témoignant d'une distance prise par Prévert vis-à-vis des conventions langagières (nécessité pour l'élève d'avoir au préalable repéré les écarts opérés). Les liens ont pour objectif d'explicitier la manière suivant laquelle ces (jeux de) mots résonnent en l'élève : ils renvoient à des adresses internet où peuvent figurer une photographie, une vidéo, un autre texte, etc. les possibilités sont multiples. L'élève justifie ses choix (par écrit) et veille à ce qu'au moins un lien renvoie à une œuvre d'art présente sur internet (tableau, photographie, sculpture, extrait de composition musicale...). L'ensemble de ces poèmes « joueurs » de Prévert augmentés des liens hypertextes est publié sur un blog, qui figurera sur le ou les murs virtuels.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Pour Prévert, le langage doit nécessairement être libre. En témoigne sa façon de jouer avec les mots. « Sans moi ou d'autres [les mots] jouent très bien tout seuls, confie-t-il dans *Imaginaires*. Les mots sont les enfants du vocabulaire, il n'y a qu'à les voir sortir des cours de création et se précipiter dans la cour de récréation. Là ils se réinventent et se travestissent, ils éclatent de rire et leurs éclats de rire sont les morceaux d'un puzzle, d'une agressive et tendre mosaïque. »

Étape 5 : L'alliance entre poèmes et images

SÉANCE 7 – RÉALISER UN COLLAGE IMAGES-TEXTES

COMPÉTENCES

Écrire, s'exprimer en associant les langages.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves réalisent un collage, à la manière de Prévert, à partir de pages de magazines, de journaux, de prospectus, etc. Ils écrivent ensuite un poème sur ce support, en privilégiant une graphie soignée, de couleur blanche. Le poème peut être de la main de l'élève, mais il doit alors débiter par un vers extrait de *Paroles* que l'élève choisit librement. Le poème peut également être de la main de Prévert ; il doit alors être emprunté à *Paroles*, que ce soit un poème complet ou un extrait (voire un seul vers). Les collages augmentés de poèmes seront ensuite pris en photo (avec un smartphone par exemple) et certains figureront sur le ou les murs virtuels.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

« Si la table de travail de Prévert lui sert à composer des textes, avec des stylos et une machine à écrire, on y trouve aussi des crayons, des ciseaux, des pastels ou de la colle. Car il aime coller et agencer des photos de ses amis ou de magazines, ou d'autres sources, pour détourner une réalité qui, souvent figée, ne se prête pas à la fantaisie, à la poésie⁹. »

SÉANCE 8 – RÉALISER UN COLLAGE NUMÉRIQUE

COMPÉTENCE

Illustrer un texte.

⁹ Chavot Pierre, *L'ABCdaire de Prévert*, Flammarion, 2000.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves réalisent une composition texte-images. Au moyen d'un smartphone, ils prennent (au moins) cinq photos leur semblant illustrer particulièrement bien un poème ou un extrait de poème de leur choix. Ensuite, en s'aidant d'une application telle que Phonto, ils « inscrivent » ce texte sur les photos en choisissant avec soin la police de caractère, sa taille, sa couleur, sa disposition afin que tous ces paramètres entrent en résonance avec le signifié. Les photos peuvent donner à voir un objet de l'environnement de l'élève, un paysage, un lieu qu'il connaît bien, une personne de son entourage ou un proche, une œuvre d'art aperçue dans un musée, etc. Par ailleurs, l'élève peut créer des effets, par exemple en bougeant son smartphone au moment de la prise de vue afin que la photo soit floue ; il peut jouer avec l'éclairage ou l'ombre afin de donner un climat particulier ; les possibilités sont multiples. Bien entendu, ces choix ne sont pas gratuits : l'élève doit expliciter, en quelques mots, dans son cahier de brouillon, l'alliance – composée par lui – entre l'image et le texte. Certaines créations peuvent être publiées sur le ou les murs virtuels.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Le scénariste Hervé Bourhis et le dessinateur Christian Cailleaux développent à leur manière cette composition texte-image dans leur bande dessinée modelée par la rigueur documentaire et l'inventivité picturale *Jacques Prévert n'est pas un poète* (Dupuis, 2017, ouvrage non paginé).

Étape 6 : Et si lire [Prévert] était un voyage ?**SÉANCE 9 – CRÉER UN CARNET DE LECTURE-VOYAGE****COMPÉTENCE**

Élaborer une trace écrite de lecture.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Et si lire était un voyage ? Chaque élève rend compte de sa lecture de *Paroles*, sous la forme d'un journal de voyage. Il y note les dates correspondant à sa lecture cursive, recopie, en lien avec ces dates, les morceaux de poèmes qui l'ont touché, marqué, perturbé, interrogé, fait sourire, rire... en concevant à chaque fois, de toutes les façons qu'il jugera souhaitables ou possibles, des illustrations. Avec ces dernières, l'élève cherche à être au plus près de ses représentations mentales advenues lors de sa lecture ; aussi cette activité peut-elle être menée en partenariat avec le professeur d'arts plastiques.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

L'élève s'attache à faire en sorte que la forme de son « journal de voyage intime » donne à la matérialité toute sa place, pour faire écho au recueil. Car, cheminant dans *Paroles*, on est en proie à une matérialité brute, comme en témoigne exemplairement l'image de couverture de l'édition originale (1945) par Pierre Faucheux. Pour réaliser leur journal, les élèves qui le veulent peuvent s'inspirer des éléments présentés dans l'ouvrage *Réalisez vos carnets de voyage* de Cécile-Alma Filliette (Dessain et Tolra, coll. « Carnets d'art », 2016).

Étape 7 : Clôture des travaux**SÉANCE 10 – DÉCOUVRIR LA CRÉATION TRANSMÉDIA COLLECTIVE****COMPÉTENCES**

Formuler ses impressions, débattre, évaluer la transformation de sa représentation et de sa compréhension d'une œuvre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves découvrent l'ensemble des créations de manière individuelle. Pour profiter au mieux de sa lecture « sauvage » et de cette expérience de lecture-navigation, il privilégie le mode plein-écran. Puis il rend compte de sa perception de cette « re-lecture » collective de *Paroles*, en mettant en avant son ressenti, ses doutes, ses désaccords, ses accords, ses enthousiasmes, ses réticences. Enfin, les élèves sont amenés, dans le cadre d'un débat interprétatif, à répondre *in fine* à la question suivante : « Le fait de prendre connaissance de la création transmédia collective a-t-il changé ma vision de *Paroles* ? »

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 3^e

Écritures autobiographiques numériques

POUR UNE LECTURE NUMÉRIQUE LITTÉRAIRE

COMMENTAIRES

L'avènement du web en 1993 a favorisé la publication en l'ouvrant à tous. L'écriture de soi est peut-être celle qui a subi la mutation la plus violente, passant du cadre intime du journal à « l'extimité » (pour reprendre le néologisme de Michel Tournier) absolue de la toile où l'écriture de soi est exposée à tous. Les adolescents sont particulièrement attirés par la popularité liée aux productions en ligne : blogueurs influents, youtubeurs, stars des réseaux sociaux occupent l'espace médiatique par une documentation extensive de leur existence, aussi vide soit-elle. C'est donc une grande tentation que de se publier, sans filtres. Cette séquence consacrée aux écritures autobiographiques numériques interroge la subjectivité, dans son rapport à l'histoire et à l'écriture. Si la littérature numérique a une valeur heuristique dans cette tension, c'est parce qu'elle exhibe les stratégies cachées, parce qu'elle contraint son lecteur à interroger les dispositifs de lecture que l'auteur a construits pour lui. Excellente propédeutique à la lecture et plus largement à la lecture du monde et de la littérature d'aujourd'hui, car il est bien de notre responsabilité d'enseignant de faire découvrir ce pan de la création contemporaine qui s'affranchit du système de publication normé.

SUPPORTS

- Saemmer Alexandra, *Böhmische Dörfer*, 2015 [En ligne] prezi.com (passer par un moteur de recherche) ; *Tramway*, disponible en ligne sur le site de la revue *BleuOrange*. [En ligne] revuebleuorange.org, rubriques Œuvres ; Tramway ; Visitez l'œuvre.
- Bouchardon Serge, *Déprise*, disponible en ligne sur le site de Serge Bouchardon. [En ligne] deprise.fr

Étape 1 : Se perdre avec Anna Wegekreuze

Alexandra Saemmer enseigne à l'université Paris-VIII les sciences de la communication et de l'information. Dans ce cadre, recherches et créations se fécondent mutuellement. Ainsi l'auteure est-elle passée d'une écriture très personnelle, avec *Tramway*, *Böhmische Dörfer*, etc., à des collaborations avec d'autres écrivains numériques comme Cécile Portier, François Bon ou Jean-Pierre Balpe. Alexandra Saemmer considère que le caractère éphémère de l'œuvre numérique (éphémère car les dispositifs de lecture sont amenés à disparaître avec le temps et le changement des formats) doit être respecté. Il faut donc s'appuyer sur des publications en revue numérique¹⁰ ou des copies personnelles pour trouver trace de ces œuvres et les exploiter en classe.

SÉANCE 1 – POUR UNE HISTOIRE SENSIBLE : BÖHMISCHE DÖRFER

COMPÉTENCE

Renouveler son interprétation en raison de zones de zoom ou fenêtres pop-up tellement nombreuses qu'elles ne permettent jamais deux fois la même lecture.

DESCRIPTION DU SUPPORT

L'œuvre créée à partir de l'outil de présentation en ligne Prezi est formée de deux parties. La première est composée d'un ensemble de cent vingt-quatre fragments textuels très courts et répétitifs, dans lesquels la mère d'Alexandra Saemmer semble essayer de se rappeler l'expulsion de Brno et l'arrivée dans le camp

¹⁰ *BleuOrange. Revue de littérature hypermédiatique.* [En ligne] revuebleuorange.org

d'internement de Pohořelice en 1945. On saisit au fil des zooms successifs que, à l'âge d'un an, elle a effectué cette marche de la mort dans les bras de son frère aîné, marche au terme de laquelle sa grand-mère est morte de faim. Tous les fragments textuels sont rassemblés sur un grand poster qui présente un film d'époque en noir et blanc où l'on voit des Allemands déportés essayer de faire avancer dans la neige des voitures tirées par des chevaux. Il faut un certain temps pour aller au bout de cette partie de l'œuvre, comme si quelque chose peinait à se dire et qu'il fallait sans cesse y revenir. La vidéo ne devient visible qu'à partir des dernières diapositives, comme s'il fallait du temps pour donner une forme à tous ces fragments. L'outil Prezi permet de restituer cet effet de va-et-vient dans l'espace de la page et d'aller-retour dans le discours qui peine à se formuler. On ressent presque un dérèglement de la machine. Régulièrement, on a le sentiment que la présentation « beugue ». La deuxième partie, beaucoup plus courte, contient une brève présentation du contexte historique de la « marche de Brno », et des circonstances qui ont conduit l'auteure à visiter ce lieu avec sa mère et à « habiter ce lieu ». L'artiste raconte dans un des paragraphes comment sa mère, en visite à Brno, leur a un jour montré, à elle et à son frère la maison où elle avait vécu dans son enfance, avant l'expulsion.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'enseignant prend en charge la lecture expressive du texte, en tentant de restituer les inflexions de l'auteure, dont les performances révèlent tout ce que sa voix douce et grave et son accent allemand mélancolique apportent à la lecture de ses œuvres. Il est demandé aux élèves de ne pas réagir pendant la lecture et de prendre silencieusement en note ce qu'ils voudraient dire. Suit un temps collectif de restitution de ce qui a été ressenti à la lecture. Puis on demande aux élèves de dire quelles possibilités de l'outil Prezi sont exploitées pour donner du sens. Ils comprennent que le discours de la mère, sans doute submergée d'émotions, est haché, aussi disparate que sa répartition sur la page, que les zooms sont comme une matérialisation de l'attention qu'Alexandra porte à certains mots de sa mère. Les élèves commencent à percevoir que la lecture de mots pourtant simples et quotidiens est perturbée par le dispositif de présentation.

SÉANCE 2 – SE PERDRE DANS TRAMWAY

COMPÉTENCE

S'initier à de nouveaux gestes de l'interprète.

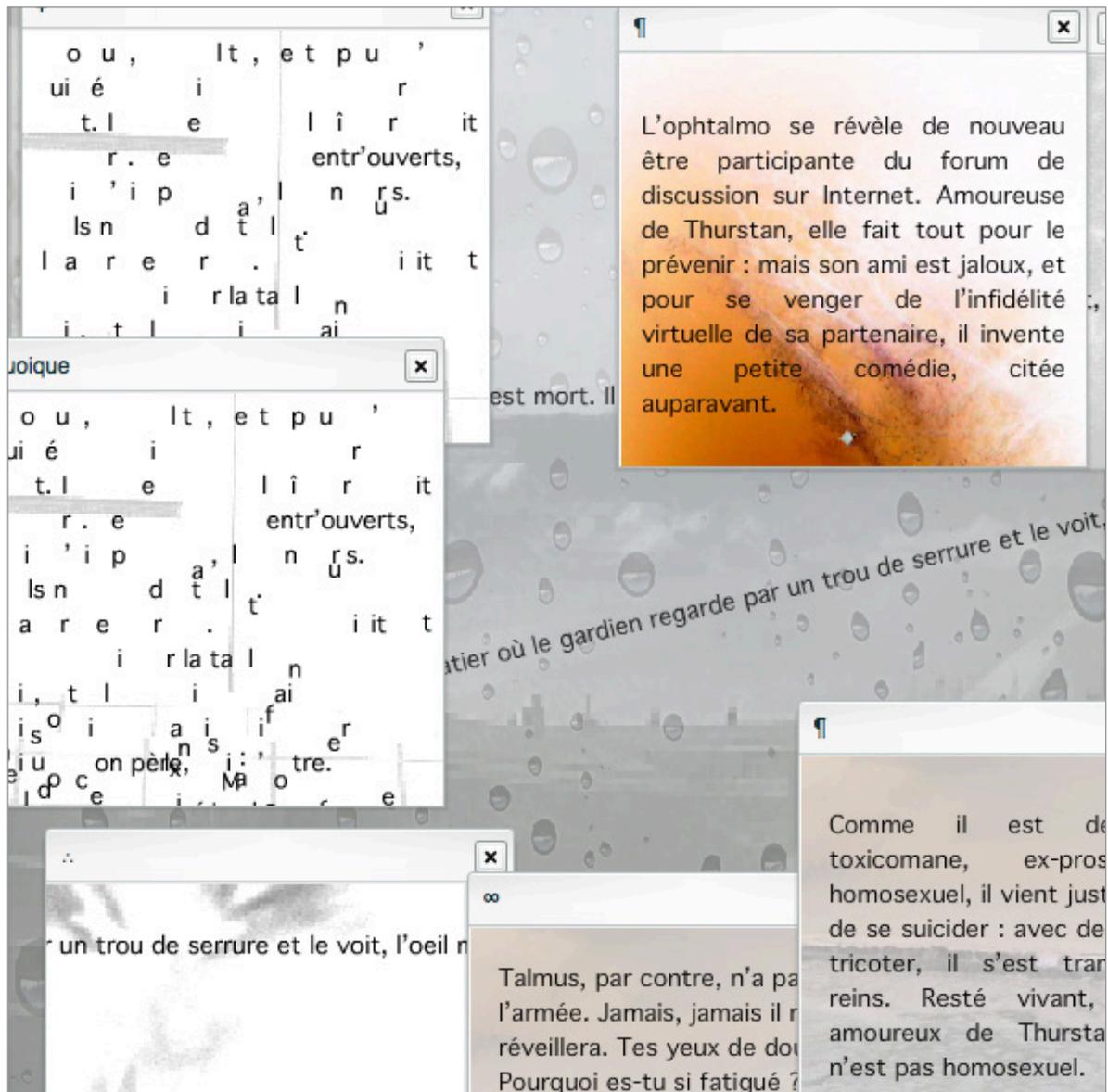
DESCRIPTION DU SUPPORT

Tramway est une page web où des fenêtres pop-up contenant du texte (multi-inscription et incrustation) apparaissent de façon aléatoire, simultanée, au clic, sur une image de fond représentant la fenêtre d'un tramway avec quelques gouttes de pluie. La création comporte également un fond sonore.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La page est explorée collectivement. Les élèves ont d'abord l'impression qu'elle dysfonctionne. On les rassure. Ils savent désormais qu'Alexandra Saemer dissimule l'essentiel, qu'il faut donc traquer les vérités cachées dans les fenêtres pop-up qui semblent s'ouvrir aléatoirement sur la vitre de tramway. Les élèves identifient vite que les fenêtres représentent des conversations surprises dans le tramway ou des pensées qui viennent à l'auteure : l'histoire d'amour qui débute, la mort du père et l'œil omniprésent sont vite identifiés. On propose aux élèves d'examiner le dispositif mis en place par l'artiste. Pour cela, ils explorent la page pendant quinze minutes. Ils doivent décrire les actions qu'ils ont effectuées, ce qui s'est passé sur l'écran et ce qu'ils ont compris des interactions entre les personnages. Enfin, on suggère aux élèves de lire la présentation de l'œuvre par l'artiste elle-même (revuebleuorange.org, rubriques Œuvres ; Tramway). Les élèves comparent leurs réceptions avec le projet de l'auteur.

Image extraite de *Tramway* d'Alexandra Saemmer.
© Alexandra Saemmer



Étape 2 : Se dépendre de Serge Bouchardon

SÉANCE 3 – ÊTRE UN LECTEUR EMPÊCHÉ OU FREINÉ DANS SON ACTION**COMPÉTENCE**

Interpréter une œuvre numérique dans laquelle la machine exhibe son contrôle et où le parcours est contraint.

DESCRIPTION DU SUPPORT

Dans *Déprise*, six tableaux interactifs successifs¹¹ racontent l'histoire d'un homme qui sent sa vie s'effondrer. À l'instar du narrateur qui perd le contrôle de sa vie, le lecteur va progressivement perdre le contrôle de l'interface. Chaque tableau est source de surprises et de plaisir : la rotation des phrases, la présence de musique et d'effets visuels (taches de couleur, lettres éparpillées, image cachée à révéler par des questions, texte à double-sens de lecture, image à tordre...).

Image extraite de *Déprise* de Serge Bouchardon.

© *Déprise*, de Serge Bouchardon et Vincent Volckaert (2010), deprise.fr



¹¹ Voir la description très détaillée de l'œuvre proposée par le Répertoire des arts et littératures hypermédiateurs, une ressource particulièrement précieuse dans ce domaine. [En ligne] <http://nt2.uqam.ca/fr>, rechercher « Déprise », rubrique Fiche du répertoire Déprise.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'enseignant envoie un élève à l'ordinateur et la classe vit collectivement la découverte de l'œuvre au vidéoprojecteur. Au tableau 6, on peut demander à l'élève choisi de saisir au clavier l'énoncé « Je reprends le contrôle ». Les lettres qui s'inscrivent au rythme des mouvements des doigts ne correspondent pas aux touches enfoncées. À la toute fin de l'œuvre, alors que la dernière phrase s'inscrit sur l'écran, ce qui devrait apparaître comme « Enfin, je me suis repris » devient le plus souvent « Enfin, je me suis reprgikhdasjkh ». On peut alors commencer l'analyse en demandant au scribe ce qu'il a ressenti en ne réussissant pas à saisir ce qui lui a été dicté. La question est de savoir qui a repris le contrôle. Les élèves constatent qu'à la toute fin du tableau, quelques lettres sont celles du lecteur mais que le plus souvent celui-ci n'a écrit au clavier que des suites de lettres aléatoires. À la réponse « C'est la machine qui a repris le contrôle », on apporte l'éclairage suivant : il s'agit du logiciel, du programme informatique, d'une forme d'écriture cryptée qui vient troubler l'écriture lisible pour le lecteur. Le dispositif explicite la prise de contrôle par l'écriture elle-même, non pas une écriture autobiographique, construite, transparente, mais une écriture cryptée : « des 1 et des 0 ». La notion d'auteur et celle de sa mort peuvent alors être interrogées avec une pertinence accrue : elles sont manifestées de façon concrète.

Étape 3 : Reprendre le contrôle : pour un sujet lecteur

SÉANCE 4 – RÉALISER UN POSTER INTERACTIF DE SOUVENIRS DE LECTURES

COMPÉTENCE

Réaliser une production numérique.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves établissent une liste de livres dont ils se souviennent. La liste est mutualisée : ils partagent leurs souvenirs de lecture ainsi que l'élément précis resté dans leur mémoire (un personnage, une description, un sentiment de lecture positif ou négatif, une personne qui a lu pour eux, une discussion autour du livre, etc.). À partir de ce travail préparatoire, les élèves mettent en forme cette liste dans un poster interactif conçu avec le logiciel Prezi, où ils organisent des zooms oscillant d'un « Je me souviens » central vers les différents souvenirs de lecture auxquels on leur demande de donner des formes sensibles et variées (enregistrement vocal, vidéo, lettrage animé, etc.). Une occasion précieuse pour l'élève en fin de troisième de faire un bilan de ses lectures et d'esquisser les contours du sujet-lecteur qu'il a construit au fil du temps.

Être un lecteur impliqué éthiquement

PARCOURS EN CLASSE DE 3^e

DÉVELOPPER DES FORMES DE LECTURE ENGAGEANTES, DE L'INTÉRIORISATION À L'ACTION

Céline Baliki

AVANT-PROPOS

S'engager dans sa lecture

Au regard des enjeux de formation personnelle par la lecture, le terme même d'explication de texte risque d'être peu significatif ou réducteur : l'acte de lire ne prend sens qu'à travers l'implication éthique et sensible du lecteur, dans la transformation profonde de son rapport au monde, à soi et aux autres. L'observation des séances de lecture révèle combien les lecteurs, pourtant exposés à des références riches, transforment peu ou pas leurs représentations du monde. Une lecture qui ne vise que la maîtrise technique des procédés ne touche que l'écorce des lecteurs, la superficie des consciences. Pour que la formation à l'interprétation des textes accède au niveau d'apprentissages dits « transformateurs », il convient de travailler à un juste positionnement des élèves par rapport aux œuvres.

Intériorisation, empathie, engagement par la parole

Aussi avons-nous voulu expérimenter, avec des élèves de 3^e, trois formes d'implication du lecteur :

- **grâce au journal intime de lecture**, lire et écrire au fil des mots, entremêler son propre présent et celui de témoignages de récits génocidaires, travailler son identité de lecteur pour construire son expérience sensible et réflexive des bouleversements de l'histoire ;
- **par une parole théâtrale engageante**, faire parler ceux qui ne parlent pas dans une pièce antique, *Les Héraclides*, pour entrer dans un questionnement éthique sur les valeurs de générosité, d'empathie, d'ouverture à la différence comme piliers d'une démocratie renouvelée.
- **à travers la parole publique dans la cité**, percevoir dans un cri d'engagement contemporain, celui de Leïla Slimani, le débat que le lecteur poursuit à travers les époques pour la transmission de valeurs, en devenant à son tour lecteur engagé, « donneur de parole, plutôt que de leçon¹ ».

En faisant se confronter les jeunes lecteurs à des expériences fortes (témoignages, tragédie, combat), il s'agit bien de « lire dans la gueule du loup² » en se risquant à questionner l'humain et l'inhumain tout en tirant profit des conditions de partage qu'offre la littérature.

¹ Poulin Isabelle, Roger Jérôme [dir.], « Le lecteur engagé. Critique, enseignement, politique », *Modernité*, n° 26, Presses universitaires de Bordeaux, 2008.

² Merlin-Kajman Hélène, *Lire dans la gueule du loup. Essai sur une zone à défendre, la littérature*, coll. « NRF Essais », Gallimard, 2016.

PRÉSENTATION DES PROJETS

| 3 ^e | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| Entrées littéraires | Se chercher, se construire Se raconter, se représenter | Agir sur le monde Agir dans la cité : individu et pouvoir | Vivre en société, participer à la société Dénoncer les travers de la société |
| Œuvres | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si c'est un homme, La Trêve, Lilith</i> de Primo Levi • <i>Petit Pays</i> de Gaël Faye • <i>La Femme aux pieds nus, Notre-Dame du Nil, Ce que murmurent les collines</i> de Scholastique Mukasonga • <i>L'Élimination</i> de Rithy Panh avec Christophe Bataille | <i>Les Héraclides</i> d'Euridipe | Textes de Leïla Slimani <ul style="list-style-type: none"> • Discours à l'Assemblée nationale de Victor Hugo • Éloge de la démocratie par Périclès de Thucydide • <i>Résidents de la République</i> de Marc Alexandre Oho Bambe |
| Questionnements | Comment accueillir l'expérience d'autrui quand elle témoigne d'un génocide ? | Comment donner voix aux sans-voix de l'histoire ? | Comment donner de la voix pour s'engager ? |
| Champs expérientiels | Déshumanisation, humanisme, mémoire | Déracinement, exil, accueil, hospitalité, empathie, altérité | Engagement, voix publique, réaffirmation des valeurs |
| Démarches | Favoriser la réception intime d'un témoignage ou d'une œuvre dans le cadre d'un journal intime de lecteur. | Impliquer le lecteur de manière éthique en le transformant en auteur, personnage et comédien d'une pièce théâtrale. | Impliquer les élèves dans une approche incarnée du discours et du débat démocratique d'aujourd'hui. |
| Compétences | <ul style="list-style-type: none"> • Intérioriser par l'écriture l'impact d'un événement : se saisir d'enjeux humains et éthiques ; engager une interprétation personnelle. • Situer une œuvre dans son contexte pour éclairer ou enrichir sa lecture. | <ul style="list-style-type: none"> • S'engager dans un jeu théâtral (Les langages des arts et du corps). • Comprendre et discuter les choix moraux, remettre en cause ses jugements, exprimer sa pensée de manière argumentée (La formation de la personne et du citoyen). | <ul style="list-style-type: none"> • Interagir dans un débat de manière constructive en respectant la parole de l'autre, être autonome, coopérer, respecter les autres. • Développer le sens critique, l'ouverture aux autres, le sens des responsabilités individuelles et collectives. |
| Productions | Écriture d'un journal intime de lecteur | Forme théâtrale | Réalisation d'une charte et d'affiches |
| Mots-clés | Éthique complexe, intériorisation, empathie, engagement, transmission, débat philo, droit politique, forum, cité, parcours citoyen | | |

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 3^e

Si c'est un homme de Primo Levi

INTÉRIORISER, CRÉER UN JOURNAL DE LECTEUR

COMMENTAIRES

Aborder les textes qui sont des témoignages de notre histoire et qui font état d'un comportement humain qui défie les lois de la compréhension de l'autre et du monde nécessite une entrée particulière, intime et personnelle. Comment lire des textes littéraires témoignant des génocides qui semblent appartenir à un autre temps, si proches pour nous adultes et si lointains pour les élèves ? Comment le texte de Primo Levi peut-il résonner aujourd'hui alors que le rejet de l'autre, de l'étranger est au cœur de l'actualité ? Que faire de cette parole une fois lue ? Comment rendre compte de sa lecture de manière plus intérieure ? En état de choc, les lecteurs ont besoin de trouver une forme scripturale qui puisse contenir leurs réactions, leurs ressentis...

SUPPORT

Levi Primo, *Si c'est un homme*, Pocket, 1988 (1^{re} éd. 1947).

Étape 1 : Lecture et écriture d'un journal intime de lecteur

SÉANCE 1 – PERSONNALISER LA RÉCEPTION DE L'ŒUVRE

COMPÉTENCE

Élaborer une trace écrite de sa lecture.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On demande aux élèves d'entamer un journal de lecture, de format papier (un carnet) ou numérique, dans lequel ils expriment au fil de leur lecture de *Si c'est un homme* leurs ressentis, impressions, questionnements face à un texte qui témoigne d'une expérience vécue inhumaine. Ils y évoquent les effets de cette lecture sur leur quotidien, sur leur vision du monde.

Pour écrire, ils peuvent s'appuyer sur des éléments du texte comme la déshumanisation, les conditions de vie, l'organisation du camp, la survie, etc. et aussi sur les questions que le récit soulève, leur regard sur le monde d'aujourd'hui, les valeurs humanistes, etc.

Les élèves sont libres d'ajouter tout ce qu'ils souhaitent pour personnaliser leur journal : dessins, collages, tableaux, musiques, poèmes ou autres textes en écho...

Quelques contraintes peuvent être imposées, comme celle de respecter la présentation d'un journal (date d'écriture, heure, etc.), d'intégrer des passages de textes (des citations marquantes), de créer une périodicité (un journal de sept jours).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

L'écriture d'un journal permet d'observer comment les textes sont reçus, compris, interprétés : ce qu'ils touchent, ce qu'ils questionnent. Le journal de lecteur ouvre un espace d'écriture intime, à vif, au moment de la lecture, qui laisse place aussi bien à l'expression de sentiments personnels qui peuvent aller du rejet à l'empathie, de la sidération à la consternation, à une réflexion sur l'homme et les valeurs humanistes. Les images mentales sont immédiates tant les actes commis et subis sont d'une inhumanité impensable, inimaginable. Le journal permet de revenir sur les premières impressions, les premiers ressentis, de les commenter, les analyser. L'élève peut passer d'une écriture émotionnelle à une écriture plus réflexive, philosophique, au cœur de laquelle il questionne « si c'est un homme que celui qui... ».

Extraits de journaux d'élèves :

« Lundi 8 février, 22 h 37,

Cher journal,

Je vais bientôt me coucher. Tout à l'heure, mon père est passé dans ma chambre pour voir si tout allait bien – il faut dire que depuis le début de la semaine, je n'en sors plus beaucoup. Nous avons un peu discuté du livre, et ça m'a aidé pour écrire. À un moment, j'ai tenté d'exprimer ce que je ressentais, précisément. Je me suis lancée sur un "ce que j'aime beaucoup dans ce livre c'est..." et puis je me suis arrêtée. Parce que j'étais embrouillée. Je n'osais plus parler. Dire que j'aimais ce livre, ça me paraissait être un affront. Est-ce qu'on peut aimer un témoignage sur les camps ? On peut être touché, marqué, bouleversé, perplexe, étonné, déstabilisé, triste, on peut se poser des questions, s'apitoyer... Mais est-ce qu'on peut aimer ? Un livre sur la souffrance à l'état pur ? Je me coucherai sur cette question, mais je continue d'y réfléchir. »

« Le 11 février 15 h 50,

Cher Journal,

Je savais que ce livre serait dur. La bombe de vérité et d'émotion continue de m'exploser au visage. Il ne me reste qu'un seul chapitre. Le tout dernier. J'ai un très mauvais pressentiment. »

La pratique du journal intime du lecteur constitue un mode d'approche pour les autres propositions de lecture (voir tableau). Plutôt que de les traiter dans le cadre de lectures complémentaires, il est possible de laisser les élèves choisir un titre. Le processus de travail amène à partager ces références sur un même questionnement : l'expérience de l'inhumain.

Étape 2 : Mise en voix

SÉANCE 2 – PARTAGER SON EXPÉRIENCE DE LECTURE

COMPÉTENCE

Expression orale.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves choisissent un extrait de leur journal. Au hasard, cinq élèves sont désignés. Chacun se lève et prend la parole pour lire le fragment choisi. Plusieurs séries de lecture se succèdent. Très peu de consignes de lecture sont données : lire la date, prendre le temps de dire et attendre un petit instant entre chaque journée lue. Les lectures laissent place aux commentaires, au partage des émotions. Un parallèle avec l'écriture de l'auteur peut être fait. On peut par exemple comparer la distanciation et la retenue de l'écriture de Primo Levi comparée à la leur, peut-être très émotionnelle. La mise en voix permet aux élèves d'entrer en sympathie, en empathie. La voix ouvre un espace d'humanité.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Le texte met le lecteur face à lui-même, face à l'impensable. Des questions restent sans réponse. L'élève se confronte à une solitude renforcée par l'écriture intime. Il semble donc nécessaire de mettre en partage cette expérience de lecture. En effet, les questionnements, les émotions et ressentis de chacun ont besoin de trouver un espace pour se faire entendre, pour exister aux yeux des autres. Les écritures des élèves-lecteurs véhiculent une charge émotive, affective forte qui appelle une présence reconfortante. Les élèves doivent sortir de la sphère intime pour que leurs mots résonnent dans le cœur de la classe, du groupe, avec les mots autres, les mots altruistes, les mots des autres. Car l'écriture prend sens dans ce partage. Elle aussi témoigne et poursuit ainsi l'engagement de Primo Levi.

Étape 3 : Retours sur sa lecture

SÉANCE 3 – TRANSFORMER SES REPRÉSENTATIONS

COMPÉTENCES

Se questionner en tant que lecteur, questionner le changement de ses représentations.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les questions suivantes invitent le lecteur à se questionner sur sa réception de l'œuvre et à observer de manière plus intérieure les échos et résonances du texte. Elles offrent au lecteur la possibilité d'explorer des mécanismes de compréhension et d'interprétation du texte.

Questions

- 1) Qu'est-ce que la lecture de ce texte a transformé en vous ? Qu'a-t-elle changé dans votre ressenti du monde, dans votre vision de l'humanité, de la société ? Ce texte vous fait-il voir les choses autrement ?
- 2) Quels sentiments cette lecture a-t-elle provoqués ?
- 3) Selon vous, est-il important de témoigner ? Faut-il/peut-on oublier ? Pourquoi ?
- 4) Vous paraît-il important de lire *Si c'est un homme* ? Pourquoi ? Qu'apporte ce texte par rapport à une leçon d'histoire ?
- 5) Cette guerre vous paraît-elle loin de vous, de vos préoccupations ?
- 6) Que signifie ce titre ? Comment l'interprétez-vous ?

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Les écrits des élèves révèlent la lecture comme événement intérieur.

Extraits de réponses :

« Cette lecture a provoqué en moi des sentiments que je n'éprouve pas souvent : la peur, la colère, l'angoisse, la tristesse. Je retrouve parfois ces émotions dans des films d'horreur. Mais à l'inverse d'un film, ces sentiments ne sont pas passagers. Toutes ces émotions sont profondément gravées dans mon cœur. Et plus je lisais, plus elles grandissaient. Maintenant j'essaie de les oublier, mais elles reviennent dans mes nuits, dans mes rêves, dans mes cauchemars (par exemple, le travail incessant et répétitif, où l'on traîne dans la boue pour soulever du métal). »

« Cette lecture a changé mon point de vue sur la violence, je suis plus calme car la violence ne mène à rien, c'est ce que j'ai compris de ce livre [...] Aujourd'hui j'appréhende plus qu'avant les grandes figures d'autorité mais j'ai surtout beaucoup plus d'amour et de compassion pour chaque personne opprimée. »

Étape 4 : Être en empathie

SÉANCE 4 – PROLONGER L'ÉCRITURE DE L'AUTRE

COMPÉTENCES

Réaliser un écrit collectif polyphonique.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves prennent connaissance de passages des journaux écrits par leurs camarades (plusieurs extraits ont été photocopiés pour être mis à disposition) et choisissent au minimum quatre extraits. Ils doivent également réécrire un passage de leur propre journal afin de l'intégrer dans le florilège de textes. Sur une feuille A3, ils collent les extraits après avoir trouvé une cohérence interne/intérieure entre ces textes.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Le travail consiste à commenter, annoter les différents extraits et à poursuivre l'écriture entamée par un autre « Je ». Leur écriture prolonge un « je » qui n'est pas le leur mais qui le devient par empathie. L'élève se plonge ainsi dans un texte autre qu'il s'approprie parce qu'il s'en sent proche et partage des sentiments ou questionnements communs. Entrer dans le texte de l'autre, faire sien ses ressentis, ses émotions contribue à créer un collectif, une communauté de lecteurs et de scripteurs. La feuille A3 devient une métaphore du vivre ensemble, du partage, de l'ouverture, de l'hospitalité : accueillir le texte de l'autre, accueillir la différence.

BILAN

L'écriture sous forme de journal est adaptée à ce type de texte car elle est libre et laisse la créativité du rédacteur s'exprimer à travers des dessins, une mise en page très personnalisée. La lecture est ainsi plus intériorisée. L'écriture d'un journal invite à des nécessaires va-et-vient entre le passé et le présent. Les textes sur les génocides (arménien, juif, khmer, rwandais) questionnent la société dans laquelle nous vivons, les choix que nous faisons, la responsabilité des hommes, les valeurs que l'école et la société défendent. Ils mettent l'humanité au cœur du monde et nous interrogent sur l'éthique qui régit nos actes.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 3^e

Les Héraclides d'Euripide, suppliants d'hier et d'aujourd'hui

TRAVAILLER SUR L'EMPATHIE

COMMENTAIRES

Dans *Les Héraclides*, Euripide expose tous les fondements du droit d'asile, présenté non seulement comme un devoir moral – la protection des faibles – mais aussi comme un principe de la démocratie. La pièce est courte et son titre est plus énigmatique qu'il n'y paraît. En effet, bien que personnages principaux, les enfants d'Héraclès, au cœur de la parole et du débat, n'en sont pas moins des personnages absents du jeu théâtral. Leur absence criante est une ouverture, une brèche qui permet aux élèves d'entrer dans le théâtre et d'incarner ces corps fantômes qui errent et se cachent. Ce texte engagé ne peut que questionner le lecteur, le spectateur, le citoyen du monde d'aujourd'hui. Comment ne pas se sentir proches de ces enfants traqués, qui subissent la haine d'un roi, qui risquent la mort, en silence ?

SUPPORT

Euripide, *Les Héraclides*, *Tragédies complètes*, éd. et trad. de Marie Delcourt-Curvers, « Folio classique », n°2104, Gallimard, t. 1, 1989.

Étape 1 : Comprendre les raisons de la tragédie

SÉANCE 1 – UNE MISE EN RÉSEAU : ALLIANCES ET OPPOSITIONS

COMPÉTENCES

S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ; pratiquer le compte rendu, utiliser des outils numériques.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Avant la lecture des *Héraclides*, à partir du titre et de la première didascalie qui présente les personnages et le lieu où la pièce se déroule, les élèves sont invités à formuler des hypothèses de lecture concernant les relations entre les personnages. Pour enrichir leur travail, ils constituent des groupes de recherche autour des personnages : personnages présents dans la pièce mais aussi personnages cités. Ils peuvent alors, sous la forme d'une carte heuristique, opérer des regroupements et imaginer des alliances ou des oppositions. Pour partager le fruit de leurs recherches, l'utilisation d'un mur virtuel de type Padlet est particulièrement adapté. Les élèves peuvent utiliser cet espace numérique de partage pour y poster textes personnels et images. Ce mur peut être vu comme une salle d'exposition, avec rédaction de cartels. Suit une présentation orale des recherches par groupe et un débat sur les hypothèses de lecture.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

L'objectif de ce travail en groupes différenciés est de permettre aux élèves de faire des liens entre les personnages et de compléter leurs points de vue. Les recherches sur les personnages cités éclairent aussi la situation des Héraclides. La naissance d'Héraclès et celle d'Eurysthée sont à mettre en parallèle. L'existence de la rivalité entre les deux personnages avant même leur naissance est orchestrée par Héra qui veut se venger de l'infidélité de Zeus, Héra qui porte en son sein Héraclès et les Héraclides. Les élèves peuvent formuler des hypothèses de lecture sur le rôle de Macarie, la place des enfants, leur devenir, les choix politiques d'Argos et d'Athènes. Ils savent qu'il s'agit d'une tragédie et imaginent le destin des personnages, les relations qui peuvent se tisser entre la cité et les suppliants. Cette notion de suppliant est bien sûr au cœur de la pièce et questionne les valeurs éthiques, la loi d'hospitalité fondamentale à l'Antiquité.

Étape 2 : Entrer dans la peau d'un suppliant

SÉANCE 2 – LES SUPPLIANTS AUJOURD'HUI ? QUELLE ACTUALITÉ ? QUELLE TRANSPPOSITION ?

Cette séance a pour objectif de questionner le monde d'aujourd'hui au regard de l'expérience des suppliants. Les élèves s'emparent de l'actualité à travers leurs connaissances de l'information et des recherches qu'ils entreprennent : lecture des journaux, émissions d'information, documentaires, etc. Le parallèle entre le pouvoir et les idéaux politiques des deux rois dans la pièce d'Euripide et la situation actuelle des migrants est rapidement établi par les élèves. Il permet d'interroger les valeurs qui fondent la République. Les élèves sont en effet très sensibles à la situation des migrants qui fuient leur pays en guerre pour trouver asile dans des pays européens, notamment en France. Existe-t-il toujours des suppliants aujourd'hui ? Qui sont-ils ? Quelles lois d'hospitalité ?

COMPÉTENCES

Pratiquer la recherche d'information dans les médias ; comprendre les valeurs dans les sociétés démocratiques ; prendre part à un débat, pratiquer l'écriture d'invention.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Activité 1 : Travail en groupe

- Identification de deux événements frappants de l'actualité ;
- réalisation d'un support numérique et présentation orale : mise en évidence des valeurs humanistes qui sont soit mises à mal, soit mises en valeur dans la situation évoquée ;
- organisation d'un débat au sein de la classe à partir d'une question soulevée lors de l'exposé ;
- élaboration d'un compte rendu.

On peut suggérer aux élèves de regarder le film réalisé en 2017 par Samuel Bollendorff *La nuit tombe sur l'Europe* disponible en ligne, sur le site du réalisateur, entre autres.

Activité 2 : Un travail d'écriture est ensuite proposé aux élèves afin de leur permettre de réinvestir les échanges précédents

- « Imaginez que vous êtes un suppliant d'aujourd'hui : adressez une lettre, un discours, une parole qui puissent être entendus par des hommes et femmes politiques ou des personnes disposant d'un pouvoir de décision. »
- « Imaginez que vous êtes un homme / une femme au pouvoir. Quelles réponses, quelle parole donneriez-vous aux suppliants ? Écrivez un discours qui s'adresse aux suppliants et à vos concitoyens. »

Les textes seront lus en classe de manière théâtralisée avec une mise en espace frontale : suppliants / personne de pouvoir, chaque élève endossant le rôle de l'un et de l'autre.

SÉANCE 3 – LES SUPPLIANTS D'AUJOURD'HUI DANS LE DISCOURS MEDIATIQUE, ENTRE AFFECT ET DISTANCIATION

Cette séance poursuit le parallèle entre les suppliants d'hier et ceux d'aujourd'hui. Les dessins de presse véhiculent un regard et un discours critiques complexes que l'école se doit d'aborder pour éviter les confusions, les simplifications de la pensée³. Souvent porteurs de provocations, ils génèrent des réactions violentes. Ils nécessitent donc une explicitation et la maîtrise d'outils de lecture et de compréhension : quels implicites, quels sous-entendus, quels objectifs, quelle satire, quelle ironie ?

COMPÉTENCES

Lire et comprendre des images (analyser et interpréter des dessins de presse), exprimer ses sensations, ses sentiments ; formuler un avis personnel.

³ L'enseignant peut s'appuyer sur des documents disponibles en ligne pour l'analyse de dessins de presse sur les sites du Clémi ou de Canopé. Un kit pédagogique, « Je dessine », sur la caricature et le dessin de presse est par exemple disponible sur www.reseau-canope.fr/je-dessine.html rubriques Les dossiers ; La caricature et le dessin de presse.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves analysent des dessins de presse liés à la photo de la dépouille d'Aylan Kurdi, l'enfant kurde retrouvé mort sur une plage en Turquie en septembre 2015 :

« À quel événement ces dessins font-ils référence ?

Qu'est-ce qui vous choque, vous étonne ? Qu'est-ce qui provoque une émotion ? Qu'est-ce qui génère un effet de distanciation ?

Quelles émotions ?

Quels messages ? Que critiquent, que dénoncent les dessinateurs ? Comment ? Quels sont les moyens utilisés ?

Quel dessin vous semble le plus efficace ? Pourquoi ? »

On propose aux élèves de consulter d'autres dessins, parmi lesquels un qui rend hommage à cet enfant, d'explicitier leur choix, d'ajouter du texte ou même produire un nouveau dessin.

SÉANCE 4 – ÉCRIRE UN JOURNAL DE L'ERRANCE

Le prologue des *Héraclides* s'ouvre sur un long discours de Iolaos (p. 285-287, du v. 1 au v. 72) qui donne de nombreuses informations sur le contexte et la situation des enfants. Le projet de cette séance est de faire entrer les élèves lecteurs dans l'imaginaire et le vécu des personnages avant même de débiter la lecture de la pièce. Qu'ont vécu les Héraclides avant d'arriver aux confins d'Athènes ? Nourris de leurs recherches, habités par les émotions et sentiments qui les ont traversés, les élèves sont à même d'entrer dans la peau d'un suppliant. Ils vont ainsi commencer à leur donner une voix. Écrire un journal, ce sera donner un nom, une identité, une parole à ceux qui n'en ont pas dans la tragédie d'Euripide.

COMPÉTENCES

Lire, comprendre, interpréter ; pratiquer l'écriture d'invention.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Lecture et interprétation du prologue

Le discours d'Iolaos place le lecteur immédiatement en empathie avec les enfants, les affaiblis, les persécutés. Les élèves étudient les champs lexicaux de la pitié, de la souffrance et mettent en évidence le peu d'argument de Coprée qui profère menaces et injonctions. À partir du prologue, on demande aux élèves d'inscrire leur imaginaire autour du texte à travers la création d'un journal de l'errance, d'un journal de l'exil. Ce journal collaboratif sera écrit sur un mur virtuel. Chaque adolescent est un enfant d'Héraclès ; il prend en charge trois journées pour lesquelles il décrit les paysages traversés (utilisation d'une carte de la Grèce antique pour un parcours d'Argos à Athènes, répartition des étapes de la marche), les espoirs, la désespérance ; il raconte la traque, la peur, les manques, la fatigue, la misère, l'humiliation... Ces fragments composent un tout, le corps collectif de la fratrie.

En parallèle à cette écriture qui plonge les élèves au cœur de l'Antiquité, il semble pertinent de demander un autre journal d'exil, autour des suppliants contemporains, dans lequel l'élève imagine un personnage d'aujourd'hui ou lui-même obligé de fuir son pays, sa ville.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Pour nourrir l'écriture, on pourra proposer quelques reportages et documentaires⁴ permettant une double-approche, antique et contemporaine, de l'expérience de l'exil. La transposition contemporaine permet de faire résonner les textes. Les élèves entrent plus facilement dans les univers littéraires proposés parce qu'ils sont invités à y prendre part, à y inscrire leur imaginaire, leurs questionnements. Le texte prend vie avec ce nouveau regard que lui porte le lecteur. Le va-et-vient entre un passé lointain et un présent parfois trop proche permet de nourrir le rapport à l'autre, à la littérature, au monde. Le silence des enfants est lourd et nécessite une voix. Le lecteur a besoin de les entendre. Entrer dans la tragédie en inventant cette voix plurielle et unique.

⁴ Voir documents disponibles sur Arte info : <https://info.arte.tv/fr/rubriques/Web-reportage> ; Réfugiés ; Calais et Grande-Synthe en France ; notamment les réalisations *Nulla part en France* de Yolande Moreau (2016) et *No man's land* de Cyrille Pomès (2016).

Étape 3 : Questionner les valeurs et les attitudes

SÉANCE 5 – UN HOMME POLITIQUE ET HUMANISTE, C'EST POSSIBLE ?

COMPÉTENCES

Rendre compte à l'oral ; utiliser le numérique (carte heuristique et mur virtuel).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Il s'agit d'étudier le discours et le positionnement des personnages qui défendent ou attaquent les fondements de la société athénienne (*parodos*, 1^{er} épisode, v. 73 – v. 352). La mise en danger des principes démocratiques, l'acharnement à vouloir mettre à mort les enfants s'opposent à deux voix fortes (celle de Démophon et celle d'Iolaos). Arguments, menaces, violences, affects sont autant de points d'entrée pour questionner la force argumentative de la parole.

Cinq groupes prennent en charge une partie de la scène :

- 1) v. 73 - v. 110 : *parodos* strophe/antistrophe (le discours du chœur sur les suppliants et le respect des lois divines) ;
- 2) v. 111 - v. 180 : Démophon/Coprée ;
- 3) v. 181 - v. 252 : Démophon/Iolaos ;
- 4) v. 253 - v. 283 : Démophon/Coprée (le rapport de force instauré par Coprée) ;
- 5) v. 284 - v. 352 : Démophon/Iolaos (la reconnaissance de Iolaos).

Chaque groupe :

- identifie la thèse et les arguments développés dans les discours des différents personnages ;
- classe les arguments en fonction de la stratégie utilisée par les personnages ;
- distingue ce qui relève du politique, de l'éthique, du religieux, de l'homme de guerre, etc.
- réalise pour chaque personnage une carte heuristique qui sera complétée au fur et à mesure par les autres groupes ;
- présente son travail à l'oral.

SÉANCE 6 – INTERROGER LE SACRIFICE DE MACARIE

COMPÉTENCES

Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes ; se former à la complexité d'un personnage.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Il est difficile de comprendre où se situent les dieux et quelle est la raison du sacrifice (v. 474 – v. 607). Qui veulent-ils éprouver ? Pourquoi ? En fonction du point de vue adopté, différentes pistes se profilent.

Activité 1

Les élèves visionnent une chorégraphie réalisée par des élèves sur le sacrifice de Macarie. Il s'agit des élèves du collège Guy-Flavien à Paris, où différents projets théâtre, danse et cinéma sont menés. Un extrait de la chorégraphie (2'40"-3'55") est disponible en ligne sur www.imagem.fr, rubriques Films, Les bandes annonces ; Bande annonce : « Avec les mots, la voix et le corps ».

Le travail chorégraphique s'est inspiré de la pièce de Pina Bausch *Le Sacre du printemps*.

Activité 2

On questionne les élèves sur le sens du sacrifice :

« Pourquoi, selon vous, les dieux demandent-ils le sacrifice d'une jeune vierge de haute lignée ?

Que pensez-vous du refus de Démophon de sacrifier sa propre fille ou les filles de son peuple pour s'assurer de la victoire ?

Que pensez-vous du geste de Macarie ?

Comment interprétez-vous son sacrifice ?

Que penser de la réaction des autres personnages ?

Est-il possible d'envisager les choses autrement, de changer le destin de ce personnage ? »

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Les sacrifices, très souvent de femmes, sont au cœur des tragédies grecques. Il semble intéressant de mettre en parallèle le destin d'Antigone, d'Iphigénie et celui de Macarie. Il est nécessaire de contextualiser pour élucider le sacrifice, de le replacer au cœur de la civilisation, de la culture grecque. La scène du sacrifice provoque questionnements, émotions fortes, révolte aussi. Le sentiment du tragique s'incarne et prend corps en cette adolescente qui pour la première fois apparaît sur scène. Apparition et disparition dans le même temps. On peut demander aux élèves d'expliquer les raisons du choix de Macarie afin de mettre en évidence l'idéal grec qu'elle incarne. Mais bien sûr, il faut aller plus loin et faire résonner cet acte dans son engagement altruiste. On est aussi en droit de se demander si Macarie a raison de faire ce choix... Comment ne pas tenir à la vie quand on est sur le seuil ?

« Je meurs pour mes frères et aussi pour moi-même.
Quelle chance pour moi, qui ne tiens pas à la vie,
la plus belle des chances : en sortir pour trouver la gloire ! » (v. 532-534, p. 307)

Le personnage de Macarie est complexe. On ne peut pas apporter de réponse sur cet acte si fort pour les autres et pour elle-même. Une fois encore, notre regard contemporain est réveillé, touché. Comment ne pas penser à certains sacrifices si proches de nous, de notre histoire, à ce jeune marchand ambulant, Mohamed Bouazizi, qui s'immole et meurt pour un idéal démocratique en 2011...

Étape 4 : Donner de la voix

SÉANCE 7 – DEVENIR COAUTEURS DES HÉRACLIDES POUR FAIRE PARLER LES ENFANTS

Le travail engagé dans les séances précédentes aboutit à la création d'une mise en scène contemporaine qui donne corps et parole aux enfants d'Héraclès. Proches des rejetés, les élèves leur donnent une existence en partageant leurs expériences, leur vision du monde, leurs ressentis. Ombres dans la tragédie antique, les Héraclides font entendre une multitude de voix qui disent la détresse, la rébellion, l'espoir et qui questionnent le monde d'aujourd'hui à la lumière du monde d'hier. Ils deviennent porteurs de discours qui s'élèvent face au pouvoir politique.

COMPÉTENCES

Comprendre et interpréter, écrire une note d'intention, percevoir et exploiter les ressources expressives et créatrices de la parole, s'engager dans un jeu théâtral.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves sont investis de la mission suivante : ils donnent une place, une parole aux enfants d'Héraclès. Ils habitent les blancs du texte pour peut-être en changer le destin. Faire entendre ceux qui se taisent relève aussi d'un projet éthique : donner la parole aux démunis, aux faibles et leur donner un statut social, une existence. Pour cela, ils retraversent la pièce en creusant le texte, en faisant apparaître des interstices plus ou moins visibles. Pour être au plus proche de leur personnage et d'eux-mêmes, les élèves écrivent une note d'intention.

Consignes

- Écrire une note d'intention autour du personnage créé et joué.
- Rechercher dans la pièce d'Euripide des passages où les enfants pourraient prendre la parole et intervenir.
- Écrire le dialogue en reprenant les répliques des personnages sur scène et en les modifiant si nécessaire.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Ce travail ne peut prendre tout son sens que dans une présentation théâtrale impliquant une mise en voix et une mise en espace de tous les textes écrits et intégrés à la pièce d'Euripide : une mise en scène contemporaine de ce texte, réveillé par le regard des lecteurs/coauteurs, joué par des adolescents qui fouillent le passé pour mieux écrire, pour interpréter leur présent et envisager leur avenir.

BILAN

La lecture proposée permet de solliciter les élèves dans leur imaginaire et dans leur créativité. Ils mettent en jeu leur propre vision du monde dans un texte éloigné d'eux dans le temps mais qui résonne d'actualité. Enfants d'hier, enfants d'aujourd'hui, rien ne les sépare. Ils portent en eux une enfance commune, celle des jeux, des pleurs, des rêves, des espoirs... Entrer dans le texte en devenant coauteur, inscrire ses mots dans ceux d'un autre pour offrir la parole à ceux qui se taisent, pour crier à l'injustice, pour appeler à plus d'humanisme et d'humanité relève de l'engagement éthique de chaque sujet lecteur. La lecture prend sens avec le geste de l'écriture et avec le corps : poser ses mots entre les lignes, c'est comme déposer une offrande silencieusement, questionner le monde et ses représentations, donner corps aux personnages.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 3^e

Mêler sa voix à d'autres pour s'engager

AGIR AVEC LA LITTÉRATURE

COMMENTAIRES

Le projet est articulé autour d'un corpus engagé qui questionnent la démocratie, les valeurs humanistes et la laïcité. Dans un premier temps, nous nous consacrerons à la lecture et à l'analyse d'un recueil de textes écrits par Leïla Slimani, publiés entre 2014 et 2016 dans le journal *Le 1*. Ces textes relèvent d'un engagement puissant et percutant. La voix de l'auteure s'élève haut dans ce monde encore sous le choc de la barbarie vécue à Paris lors des attentats de *Charlie Hebdo* et du Bataclan. Leïla Slimani prend la plume et écrit à chaud sur ces horreurs : le 19 janvier 2015 et le 14 novembre 2015, elle écrit des mots qui sont un cri de révolte contre l'obscurantisme, l'extrémisme, un cri de liberté et de désir de liberté, de tolérance, d'ouverture. Les textes de Leïla Slimani sont des nouvelles ou des réflexions qui invitent le lecteur à s'interroger sur la société dans laquelle il vit, celle qu'il veut construire, celle dont il ne veut pas... Les six textes regroupés font résonner une même voix, un même combat. L'engagement fort de l'auteure pourrait rendre le lecteur silencieux et le laisser en dehors de cette parole. Cependant il invite à se positionner, à confirmer ou à réfuter, à réfléchir.

SUPPORTS

- Textes de Leïla Slimani
- Discours à l'Assemblée nationale de Victor Hugo
- Éloge de la démocratie par Périclès de Thucydide
- Oho Bambe Marc Alexandre, *Résidents de la République*, La Cheminante, 2016.

Étape 1 : Une voix : textes de Leïla Slimani

SÉANCE 1 – DÉCOUVRIR UNE ŒUVRE ENGAGÉE

COMPÉTENCES

Analyser, interpréter.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On demande aux élèves d'associer un texte à la thématique choisie par le journal et de poser des hypothèses de lecture sur la forme, le genre du texte écrit par l'auteure, d'en interpréter le titre.

TITRES DES TEXTES DE LEÏLA SLIMANI

En attendant le Messie
Le diable est dans les détails
Un ailleurs
Une armée de plumes
Intégristes, je vous hais
Française, enfant d'étrangers

THÉMATIQUES DU JOURNAL *LE 1*

« Réflexions sur la question musulmane », n° 27, 8 octobre 2014
 « Pourquoi tant de haine ? », n° 40, 19 janvier 2015
 « Sunnites-Chiites, le grand choc », n° 74, 16 septembre 2015
 « Résister à la terreur », n° 83, 18 novembre 2015
 « France année zéro », n° 88, 6 janvier 2016
 « Nouvelles » sur le thème de l'ailleurs, hors-série été 2016

SÉANCE 2 – APPROFONDIR

COMPÉTENCES

Analyser, questionner, débattre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves choisissent le texte qu'ils veulent lire et se mettent par groupe. La lecture est individuelle, crayon en main pour noter, au fil du texte, commentaires, questions immédiates, incompréhensions, remarques, ressentis, etc. Ces écritures premières donnent lieu à un partage au sein du groupe. Sur une feuille commune, les élèves gardent trace de leurs échanges et des questions qui résistent. Puis ils élaborent un résumé de chacun des textes, pour lesquels des entrées leur sont proposées.

« FRANÇAISE, ENFANT D'ÉTRANGERS »

« France année zéro », *Le 1*, n° 88, 6 janvier 2016

- À quel genre le texte appartient-il ?
- Qu'est-ce qui caractérise le repas de Noël évoqué par la narratrice ?
- Quelles valeurs semblent essentielles aujourd'hui aux yeux de la narratrice ?
- De quelle société rêve-t-elle ? Qu'en pensez-vous ?
- Par rapport à vos hypothèses de lecture, comment interprétez-vous le titre ?
- Quelles questions le texte soulève-t-il ?

« UN AILLEURS »

« Nouvelles », *Le 1*, hors-série, été 2016

- À quel genre le texte appartient-il ?
- Quels voyages Rim fait-elle ?
- Quelle place la littérature occupe-t-elle dans la vie de Rim ? Quel rôle y joue-t-elle ?
- Par rapport à vos hypothèses de lecture, comment interprétez-vous le titre ?
- Quelles questions le texte soulève-t-il ?

« LE DIABLE EST DANS LES DÉTAILS »

« Réflexions sur la question musulmane », *Le 1*, n° 27, 8 octobre 2014

- À quel genre le texte appartient-il ?
- Quels sont les détails qui empêchent Amine de vivre au quotidien ?
- Pouvez-vous transformer les faits en questions ?
- Pensez-vous qu'il s'agit de détails ?
- À quelles valeurs ces faits touchent-ils ?
- Par rapport à vos hypothèses de lecture, comment interprétez-vous le titre ?
- Quelles questions le texte soulève-t-il ?

« UNE ARMÉE DE PLUMES »

« Pourquoi tant de haine ? », *Le 1*, n° 40, 19 janvier 2015

- À quel genre le texte appartient-il ?
- Quels sont les événements évoqués dans ce texte ?
- Pourquoi la littérature est-elle essentielle ?
- Que reprochent les fanatiques à la littérature ?
- Que reprochent-ils à l'auteur ?
- Quels sont les auteurs cités ? Pourquoi, selon vous ?
- Prenez le temps de relire la fin du texte : à quoi Leïla Slimani fait-elle référence ?
- Par rapport à vos hypothèses de lecture, comment interprétez-vous le titre ?
- Quelles questions le texte soulève-t-il ?

« EN ATTENDANT LE MESSIE »

« Sunnites-Chiites, le grand choc », *Le 1*, n° 74, 16 septembre 2015

- À quel genre le texte appartient-il ?
- Caractériser le discours des deux personnages rencontrés par Hamid le sage.
- Sur quels éléments le discours de Karim repose-t-il ? Que transmet-il ?
- Quel discours tient le patron du café ? Est-il d'accord avec Karim ? Sur quels éléments le désaccord repose-t-il ?
- Mettre en parallèle le discours du patron du café. Quel est le point commun entre les deux attitudes ?
- Quelles valeurs fondent la pensée d'Hamid le sage ?
- Par rapport à vos hypothèses de lecture, comment interprétez-vous le titre ?
- Quelles questions le texte soulève-t-il ?

« INTÉGRISTES, JE VOUS HAIS »

« Résister à la terreur », *Le 1*, n° 83, 18 novembre 2015

- À quel genre le texte appartient-il ?
- Quel est le cri de l'auteur ? À quel événement réagit-elle ?
- Quelles compromissions de l'État l'auteur évoque-t-elle ?
- Qu'est-ce qui caractérise Paris ?
- Que défend l'auteur ?
- Quelles sont les valeurs qui s'opposent ?
- Et vous ? Comment avez-vous réagi ? Que pensez-vous aujourd'hui ?
- Par rapport à vos hypothèses de lecture, comment comprenez-vous le titre ?
- Quelles questions le texte soulève-t-il ?

Chaque groupe restitue à l'oral ses analyses et ses interprétations. Il s'agit, à travers les différents textes et les différents genres (fiction, texte engagé, récit autobiographique), de percevoir la nature de l'engagement de l'écrivaine. Ainsi, après avoir mis en partage les expériences de lecture, les élèves peuvent entrer dans l'univers de l'auteure et lister les valeurs qu'elle défend pour faire progresser la société vers plus de tolérance et d'ouverture culturelle. Ils peuvent également se saisir des comportements déviants qu'elle dénonce comme menant le monde à une impasse : enfermement, misère intellectuelle, intolérance, extrémisme, barbarie, etc.

Un temps de synthèse est organisé autour de deux questions :

– Qu'est-ce qui met en danger la démocratie selon Leïla Slimani ?

– Que représente la littérature dans les sociétés démocratiques ? Pourquoi est-elle nécessaire ?

Étape 2 : Une voix, des voix : rendre les élèves attentifs au réseau de références dans *Le diable est dans les détails*

Cette parole si pleine d'elle-même est en même temps nourrie de voix lointaines qui ont traversé les époques avec la même ardeur, les mêmes revendications, les mêmes intonations. Elles rencontrent les voix d'aujourd'hui. Ensemble, elles ouvrent un espace dialectique qui permet aux adolescents d'entrer dans cet engagement, de se positionner, de se questionner sur la démocratie, d'écouter ce combat millénaire en prenant conscience que les valeurs démocratiques ont toujours nécessité une attention de tous les instants et de chacun. Ils peuvent faire entendre leur propre voix et tisser des liens avec celles du passé qui continuent à faire entendre leurs murmures et leurs cris. Leïla Slimani fait référence à de nombreux écrivains ; elle en appelle à eux et sa voix s'appuie, se mêle à la leur : Voltaire, Victor Hugo, Émile Zola, Salim Bachi, Salman Rushdie, Kamel Daoud, Alaa El Aswany, etc. Elle cite notamment un discours de Victor Hugo prononcé le 10 janvier 2016, place de la République, en hommage aux victimes des attentats de janvier 2015. Ce texte, écrit le 5 septembre 1870 par un Victor Hugo de retour à Paris après 19 années d'exil, est d'une actualité frappante. Nous pouvons donc mettre en écho les questions soulevées par les textes de Leïla Slimani, sa vision de Paris, celles de Victor Hugo et celles des adolescents aujourd'hui après les attentats.

SÉANCE 3 – CONSTRUIRE UNE CULTURE CITOYENNE ET LITTÉRAIRE

COMPÉTENCE

Mettre en réseau des références.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Différents parcours de lecture sont organisés au sein de la classe. Dans un de ces parcours, un groupe peut faire des recherches sur les discours politiques de Victor Hugo prononcés à l'Assemblée nationale. Dans ce travail de recherches et de découvertes, il est intéressant de relier les engagements des auteurs au contexte politique, social et culturel de l'époque où ils ont été écrits. La mise en perspective vient dans un second temps.

Extraits de deux discours

Discours à l'Assemblée nationale, séance du 9 juillet 1849 :

« Il faut donner à cette assemblée pour objet principal l'étude du sort des classes souffrantes [...]. Je dis que de tels faits, dans un pays civilisé, engagent la conscience de la société tout entière ; que je m'en sens, moi qui parle, complice et solidaire [...] ! »

Discours à l'Assemblée nationale, séance du 11 novembre 1848 :

« Eh ! quel est, en effet, j'en appelle à vos consciences, j'en appelle à vos sentiments à tous, quel est le grand péril de la situation actuelle ? L'ignorance [...] tous les asiles où l'on médite, où l'on s'instruit, où l'on se recueille, où l'on apprend quelque chose, où l'on devient meilleur, en un mot [...] »

Exemples de questions

Pourquoi le discours de Victor Hugo a-t-il été choisi pour être dit en hommage aux victimes des attentats du 10 janvier 2015 ? Trouvez-vous qu'il fait écho à ce qui se passe aujourd'hui ?

Étape 3 : Atelier philosophique : qu'est-ce que la démocratie ?

SÉANCES 4 ET 5 – DÉBATTRE À PARTIR DE L'ÉLOGE DE LA DÉMOCRATIE PAR PÉRICLÈS

Toutes ces réflexions ne peuvent que nous emmener vers le nécessaire débat : praxis démocratique initié depuis l'Antiquité.

COMPÉTENCES

Débattre, conceptualiser, s'exprimer à l'oral.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Activité 1

Proposer aux élèves la lecture de l'éloge de la démocratie de Périclès afin d'identifier les valeurs qui fondent la démocratie athénienne. Puis dans un deuxième temps, ils peuvent actualiser ces principes et voir comment ils fonctionnent aujourd'hui, ceux qu'ils jugent fondamentaux, d'actualité ou dépassés.

Éloge de la démocratie par Périclès

« Notre constitution politique n'a rien à envier aux lois qui régissent nos voisins ; loin d'imiter les autres, nous donnons l'exemple à suivre. Du fait que l'État, chez nous, est administré dans l'intérêt de la masse et non d'une minorité, notre régime a pris le nom de démocratie. En ce qui concerne les différends particuliers, l'égalité est assurée à tous par les lois ; mais en ce qui concerne la participation à la vie publique, chacun obtient la considération en raison de son mérite, et la classe à laquelle il appartient importe moins que sa valeur personnelle ; enfin nul n'est gêné par la pauvreté ni par l'obscurité de sa condition sociale, s'il peut rendre des services à la cité. La liberté est notre règle dans le gouvernement de la république et, dans nos relations quotidiennes, la suspicion n'a aucune place ; nous ne nous irritons pas contre le voisin, s'il agit à sa tête ; enfin nous n'usons pas de ces humiliations qui, pour n'entraîner aucune perte matérielle, n'en sont pas moins douloureuses par le spectacle qu'elles donnent. La contrainte n'intervient pas dans nos relations particulières ; une crainte salutaire nous retient de transgresser les lois de la république ; nous obéissons toujours aux magistrats et aux lois, et, parmi celles-ci, surtout à celles qui assurent la défense des opprimés et qui, tout en n'étant pas codifiées, infligent à celui qui les viole un mépris universel. »

Thucydide, *La Guerre du Péloponnèse*, livre II, in Hérodote-Thucydide, *Œuvres complètes*, trad. Denis Roussel, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1989, extraits 36-37 et 40-41.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Il est essentiel dans la pratique de faire en sorte que tous les élèves puissent exprimer leur point de vue argumenté et être à l'écoute des propositions de tous. Pour cela, on peut nommer des modérateurs de paroles ou utiliser un bâton de parole qui confère à celui qui le tient un temps d'expression.

Les élèves peuvent consulter *Débat public et dynamique démocratique* de Catherine Foret (avril 2007) disponible en ligne.

Activité 2

Organiser des groupes de travail afin de faire réfléchir les élèves autour de la puissance de la parole : aborder des questionnements en langue et culture de l'Antiquité pour resituer la parole au cœur de la démocratie athénienne et mettre en perspective la place de la parole dans notre société aujourd'hui. On met en place des notions clés : *l'ecclesia*, l'Assemblée du peuple, était un lieu de débat qui permettait à chaque citoyen de s'exprimer librement, liberté que les Grecs ont nommée *l'isegoria*. On y demandait : « Qui veut parler ? »

Support : extrait du texte de Jean-Pierre Vernant, « L'Univers spirituel de la polis », *Les Origines de la pensée grecque*, chap. IV, Œuvres, coll. « Opus », Seuil, p. 188-189, 2007

« Ce qu'implique le système de la polis, c'est d'abord une extraordinaire prééminence de la parole sur tous les autres instruments du pouvoir. Elle devient l'outil politique par excellence, la clé de toute autorité dans l'État, le moyen de commandement et de domination sur autrui. Cette puissance de la parole – dont les Grecs feront une divinité : Peithô, la force de persuasion – rappelle l'efficacité des mots et des formules dans certains rituels religieux [...] ; cependant il s'agit, en réalité, de tout autre chose. La parole n'est plus le mot rituel, la formule juste, mais le débat contradictoire, la discussion, l'argumentation. Elle suppose un public auquel elle s'adresse comme à un juge qui décide en dernier ressort, à mains levées, entre les deux partis qui lui sont présentés ; c'est ce choix purement humain qui mesure la force de persuasion respective des deux discours, assurant la victoire d'un des orateurs sur son adversaire. »

Activité 3

Visionner le documentaire *À voix haute. La force de la parole* (dont la bande annonce est disponible en ligne), sorti en 2017, de Stéphane De Freitas et Ladj Ly. Le film présente un concours d'éloquence, « Eloquentia », qui a pour finalité d'élire le meilleur orateur du 93. Les étudiants de l'université de Saint-Denis y participent et se préparent aux joutes oratoires qui les attendent.

Activité 4

Questionner les élèves sur les espaces de parole au sein de leur collège, sur les forums de discussion, sur la démocratie participative, sur leurs engagements personnels, sur les formes d'art qui s'emparent d'espaces pour se réapproprier la cité, le *street art* par exemple, avec des artistes (comme Banksy) qui continuent à créer dans l'espace public de manière subversive et qui raniment la parole dans la cité.

Activité 5

Pour conclure ce travail, demander aux élèves d'élaborer par groupe une charte de la démocratie en mettant en valeur les principes qu'ils jugent fondamentaux. Ils pourront y intégrer des images, des musiques, des paroles qui évoquent pour eux un idéal du vivre ensemble, de liberté.

Étape 3 : S'engager avec la littérature

Marc Alexandre Oho Bambe, dit Capitaine Alexandre, est un poète slameur engagé qui questionne les valeurs du vivre-ensemble, de la citoyenneté. *Résidents de la République* (2016, La Cheminante) est un recueil de textes écrits en « état d'urgence » qui témoigne de son engagement poétique et humaniste. Poèmes, lettres, réponses à des élèves lors d'ateliers d'écriture après l'attentat contre *Charlie Hebdo*, ce mélange est un cri vers plus de liberté et de tolérance, un appel à chacun. Cette lecture est d'emblée placée au cœur de l'intertextualité. Le texte s'ouvre sur des textes d'écrivains engagés : Aimé Césaire, Frantz Fanon, Louis Aragon. Il est parcouru de références à Édouard Glissant, Pierre Rabhi, René Char, Friedrich Nietzsche, Frankétienne, etc. et se clôt sur un texte d'Aimé Césaire : « C'est quoi une vie d'homme ? C'est le combat de l'ombre et de la lumière... C'est une lutte entre l'espoir et le désespoir, entre la lucidité et la ferveur... Je suis du côté de l'espérance, mais d'une espérance conquise, lucide, hors de toute naïveté. » Tout comme la voix de Leïla Slimani, celle de Marc Alexandre Oho Bambe est pleine. On entend la déclamation du slameur qui pourrait ne pas laisser entrer le lecteur à l'intérieur de cet univers si fort. Cependant, la multitude des voix qui résonnent, se répondent, la mise en page des textes sont des portes ouvertes.

1

Liberté
Égalité
Fraternité

Le droit au rêve, le droit à la chance égale, le droit à la différence, le droit de choisir sa vie, sa voie, le droit à la dignité, au respect, oui au respect et non la tolérance suffisante qui, hiérarchise, sépare, divise en camps, nous fait nous sentir supérieur à celui ou ceux que l'on tolère, voilà en substance essentielle, la raison de mes combats, de ma présence, auprès des jeunes qui sont l'avenir.

On me demande parfois, pourquoi je passe autant de temps sur la route, à répondre aux sollicitations d'écoles, de lycées, de collèges ou de centres sociaux, en prise directe avec l'énergie de la jeunesse.

Ma réponse est la même, depuis plus de dix ans.

Je fais ma part modeste, du *colibri* de Rabhi.

J'exprime ainsi ma pleine citoyenneté, celle d'un résident de la République française, né Camerounais, vivant dans ce pays dans lequel j'ai planté mes rêves, ce pays dans lequel je transmets, par foi, passionnément, les valeurs de « Liberté, Égalité, Fraternité » à des jeunes gens, perdus et sans boussole, parfois.

29

2

Être
ou ne
pas être
Charlie

Être ou ne pas être Charlie, là n'est pas la question !

Il s'agit d'être soi-même au fond, être soi-même et capable de relation avec l'autre.

Il s'agit d'être au monde, résistant, dissident quand il le faut, si cela contribue à sauver son honneur ou celui de la République.

Il s'agit d'être, résident de la République, citoyen d'un monde qui bouge, et effraie les conservateurs et partisans de l'immobilisme général, celles et ceux qui voudraient que rien ne change. Au nom de la gloire passée, et de biens sélectives mémoires.

Être ou ne pas être Charlie, je le répète, là n'est pas la question.

Les seules questions qui valent à mon sens, appelant des réponses, franches, radicales, sont celles-ci :
*Qui avons nous envie d'être, et comment ?
Dans quel souci de l'autre et de ses opinions, dans quel respect de nous-mêmes et de nos convictions ?*

47

3

Il ne nous
reste rien
Rien
d'autre
dans la
vie que
d'être
vivant

Il ne nous reste que la vie.
Et c'est déjà beaucoup, la vie,
espace fragile entre la naissance et la mort,
grand voyage à entreprendre,
vide à remplir de souvenirs,
à habiter pleinement,
intensément, la vie.

La vie curieuse, furieuse, à affranchir des dogmes.

La vie de l'âme,
la vie de l'homme,
fête païenne de joies et de larmes,
faite de victoires et défaites de la pensée,
la vie pleine, riche d'amours et de peines,
la vie tragique et belle à la fois.

La vie, poème.

Il ne nous reste que la vie.

Avant la mort.

23

1, 2 et 3 : Images de pages de *Résidents de la République* de Marc Alexandre Oho Bambe, publié en 2016 aux éditions La Cheminante.

Source : Images reproduites avec l'aimable autorisation des éditions La Cheminante.

SÉANCE 6 – S’APPROPRIER ET REMOBILISER LES RÉFÉRENCES

COMPÉTENCES

Réaliser un écrit, citer, faire des références littéraires.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves reçoivent la consigne suivante :

« Engagez-vous personnellement dans la réalisation d’une affiche en faisant des choix artistiques et des choix d’écriture qui mettent en valeur votre regard, votre vision de la démocratie :

– reproduisez des citations qui font sens pour vous aujourd’hui ;

– insérez vos paroles ;

– travaillez l’espace de la page comme métaphore de l’espace sociétal où l’autre a sa place. »

ÉLÉMENTS D’ANALYSE

Le travail proposé aux élèves consiste à prélever des citations dans le texte de Marc Alexandre Oho Bamba pour les remobiliser. À ces paroles peuvent s’ajouter celles de Leïla Slimani ou de Voltaire ou des lectures-découvertes faites par les élèves. Il s’agit de faire revivre les voix qui se sont engagées pour la liberté et la démocratie afin que les élèves puissent ajouter leurs mots et réaliser une affiche. Les élèves devront réfléchir à une mise en espace de la page.

BILAN

S’engager avec la littérature, mêler sa voix à celles d’auteurs, porter un cri pour un monde meilleur, plus juste, qui accepte la différence et met au cœur de ses fondements la parole et les valeurs humanistes, est un projet qui permet aux adolescents-lecteurs de redonner sens à la lecture, aux apprentissages de l’école. Ils construisent un espace du vivre-ensemble qui fait résonner les voix littéraires amies qui soutiennent leur engagement personnel.

Se construire lecteur dans des parcours différenciés

PROGRESSION SUR LE CYCLE

EXPÉRIMENTER DES PRATIQUES DE LECTURE DIFFÉRENCIÉE

Karola Valobra

AVANT-PROPOS

Accueillir chaque lecteur dans son cheminement

Olivier Maulini relate un épisode d'Alice au pays des merveilles¹ :

« Perdue dans les bois, Alice croise Twideuldeume et Twideuldie : “J’étais en train de me demander quel serait le meilleur chemin à prendre pour sortir de la forêt ; il commence à faire si sombre ! Pourriez-vous me l’indiquer, s’il vous plaît ?” réclame, comme toujours poliment, la petite fille intrépide mais bien élevée par ses parents. Les bonshommes n’en font rien et la toisent en riant. Alice en montre un du doigt et ordonne : “Vous, là, le premier, répondez lorsqu’on vous interroge !” Elle joue la maîtresse, mais les deux compères ne se laissent pas impressionner et contestent la question. “Vous vous y êtes mal prise ! La première chose à faire lorsqu’on va voir quelqu’un, c’est de demander : ‘Comment allez-vous ?’ en lui serrant la main.” »

Comment accueillir chaque élève, chaque lecteur ? Comment l’accueillir dans ses besoins et ses motivations ? Comment sortir d’un chemin unique et univoque de lecture et aider les lecteurs à prendre des chemins différents ? Comment intégrer, à l’échelle des séances et des séquences, une approche personnalisée dans les pratiques de lecture ?

La lecture entre personnalisation et approche collective

Nous avons choisi d’expérimenter trois approches différentes :

- construire le traitement d’un corpus littéraire en proposant des activités de lecture suffisamment variées et adaptées à la diversité des lecteurs pour permettre à chacun de s’investir, afin que tous puissent trouver matière à travail (différencier pour répondre à des besoins d’élèves) ;
- mettre en place un dispositif de lecture à partir d’une série de romans pour jeunes adultes pour travailler la persévérance et le rythme de lecture : les séries permettent de jouer sur des parcours de lecture longs ou courts (différencier pour respecter les rythmes de lecture) ;
- tirer profit d’une œuvre polyphonique pour proposer des démarches collaboratives et des « chemins de lecture » où les élèves peuvent se croiser, se côtoyer, s’accompagner dans un même élan pour l’interpréter (différencier dans le cadre d’un projet collaboratif).

¹ Olivier Maulini, « Sous le savoir, le questionnement. Raisons d’apprendre et de continuer d’enseigner », *Café pédagogique*, n° 69, 21 janvier 2006.

PRÉSENTATION DES PROJETS

| | 5 ^e | 5 ^e ou 4 ^e | 3 ^e |
|-------------------------------|--|--|--|
| Entrées littéraires | Le voyage et l'aventure : pourquoi aller vers l'inconnu ? Regarder le monde, inventer des mondes | Imaginer des univers nouveaux. La fiction pour interroger le réel | « Se raconter, se construire » |
| Œuvres | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le Quart Livre</i> de François Rabelais • <i>Le Livre des Merveilles</i> de Marco Polo • <i>Codex Seraphinianus</i> de Luigi Serafini • « <i>Le Grand Combat</i> », <i>Qui je fus</i>, de Henri Michaux | Cycles ou séries (série policière, science-fiction, fantasy, etc.) appréciées des collégiens | <i>Cris</i> de Laurent Gaudé |
| Questionnements | Comment l'étrange constitue-t-il un voyage à travers l'imaginaire par le langage ? | La saga <i>Uglies</i> vous paraît-elle présenter un devenir possible pour les sociétés et l'humanité ? | Comment le roman polyphonique parvient-il à donner plus d'intensité à la dénonciation de la guerre ? |
| Champs expérimentiels | Son propre rapport à l'étrangeté, à l'altérité | Le futur, l'évolution de la société | L'indicible, l'irreprésentable de la guerre |
| Démarches | Laisser les élèves choisir librement certaines activités, situations ou manipulations pour pouvoir les observer et analyser leurs besoins pour mieux construire la différenciation. | Créer un dispositif de lecture (atelier « séries ») qui mobilise des compétences de lecteur expert sur des séries, tout en prenant en compte le rythme de lecture de chacun. | Aborder une œuvre polyphonique qui amène à des processus de différenciation variés ainsi qu'à des démarches de lecture collaborative. |
| Compétences | <ul style="list-style-type: none"> • Saisir l'appréhension personnelle des phénomènes ou de l'expérience de l'altérité, de l'inconnu, merveilleux ou inquiétant. • Effectuer un retour sur soi et dans des interactions entre lecteurs : découvrir des approches différentes. • Engager une interprétation littéraire personnelle par rapport à ce que le texte évoque. | <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer sa persévérance dans la lecture d'une œuvre longue ou d'une série. • Travailler sur son rythme de lecture. | <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et interpréter des textes littéraires en fondant leur interprétation sur quelques outils d'analyse simples. • Interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre. • Co-interpréter. • Construire une interprétation dans les silences du texte. |
| Compétences textuelles | <ul style="list-style-type: none"> • Construire des représentations intermédiaires et provisoires au fur et à mesure de l'avancée dans le texte. • Fabriquer des représentations graphiques et sémantiques du texte. | <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer le processus d'intégration des inférences ; expliciter l'implicite, déduire grâce aux éléments du texte, vérifier la cohérence de l'inférence. | <ul style="list-style-type: none"> • Lire et comprendre des images fixes ou mobiles variées (peinture, photographie, publicité, cinéma) en fondant sa lecture sur quelques outils d'analyse simples. • Percevoir un effet esthétique et en analyser les sources. |
| Productions | Créer une langue imaginaire, produire un récit, élaborer son cabinet de curiosités personnel. | Productions écrites et orales | Réaliser un carnet de lecture-écriture « Mes cris ». |
| Mots-clés | Différenciation pédagogique, personnalisation, lecture collaborative, besoin, projet | | |

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 5^e

Mondes inquiétants, étranges et merveilleux

SE CRÉER UN CHEMIN DE LECTURE

COMMENTAIRES

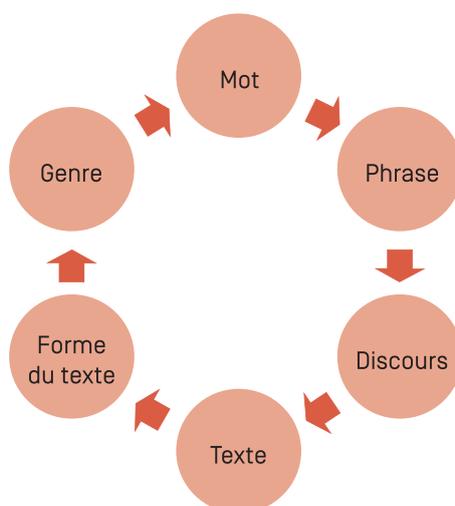
D'un point de vue littéraire, la question de l'étrange est particulièrement intéressante en ce qu'elle motive une approche à la fois différenciée et collective pour :

- **interpréter et questionner** : le traitement littéraire de l'étrangeté favorise une démarche de questionnement. Il ouvre un large champ de questions autour des textes : engageant un rapport au « hors-soi », l'étrangeté interroge notre relation à l'altérité, à la nouveauté. Ce contact avec l'autre, avec son imaginaire, sa culture, son langage, son histoire, constitue un triple voyage dans l'espace, le temps et les cultures ;
- **se découvrir en tant que lecteur** : géographie de l'imaginaire et du mystère, le texte est également ce qui figure ou donne à voir l'inconnu, le merveilleux en suscitant étonnement ou inquiétude, frisson ou ravissement. Il renvoie chaque lecteur à son rapport intime et personnel à l'étrange ;
- **se sensibiliser à différents langages littéraires et artistiques** à travers la singularité d'œuvres appartenant à des époques et des esthétiques diverses ;
- **développer des stratégies de compréhension et d'interprétation** face à des langages souvent déroutants ou volontairement surprenants ;
- **remobiliser des connaissances** : l'imaginaire entre en résonance avec le thème du monstre, étudié au cycle 3.

SUPPORTS

- Rabelais François, *Le Quart Livre*, 1552, in *Les Cinq livres des faits et des dits de Gargantua et Pantagruel*, Gallimard, coll. « Quarto », 2017, édition établie par Marie-Madeleine Fragonard
- Polo Marco, *Le Devisement du monde ou Le Livre des Merveilles*, 1298, Gallimard, coll. « Folio + Collège » n° 14, 2017
- Serafini Luigi, *Codex Seraphinianus*, Rizzoli, 2013
- Michaux Henri, « Le Grand Combat », *Qui je fus*, Gallimard, coll. « Poésie/Gallimard » (n° 349), 2000 (1^{re} éd. 1927)
- Finkelkraut Alain, *Petit Fictionnaire illustré*, Points, 2006

La progression choisie d'un texte à un autre ira du mot au genre. Au cours de la séquence, on amènera les élèves à prendre conscience du glissement opéré dans l'approche des textes, glissement correspondant au chemin de construction du sens.



Étape 1 : Dégeler les mots avec Rabelais

Le *Quart Livre* de François Rabelais présente un monde étrange de mots pris dans les glaces mais laissant entendre des voix et soumettant le lecteur à une entreprise de représentation-interprétation : « Alors il [Pantagruel] nous jeta sur le tillac de pleines poignées de paroles gelées et elles semblaient des dragées perlées de diverses couleurs [...]. Mais nous ne les comprenions pas. Car c'était langage barbare. » Il constitue donc un support intéressant pour créer des activités différenciées permettant de travailler les compétences lexicales.

SÉANCE 1 – CONSTRUIRE LA NOTION D'ÉTRANGE

COMPÉTENCES

Mettre en image ses représentations mentales, interroger le champ sémantique d'un mot, lever l'implicite contenu dans un texte.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Une tâche commune.

Activité 1 : Construction d'un nuage de mots au tableau à partir du mot « étrange »

On travaille collectivement à partir de deux interrogations : Quelles associations ? Quelles évocations ? À tour de rôle, les élèves qui le souhaitent viennent écrire au tableau un mot associé au mot « étrange ». L'intérêt de ce travail qui sollicite les élèves est de montrer la pluralité et la richesse de leur représentations : il permet de construire le socle sur lequel ils vont ensuite réfléchir individuellement. Recherche de l'étymologie du mot « étrange » (du latin *extraneus* : « du dehors ») pour découvrir que le mot fait appel à une dualité soi-autrui et interroge la question de l'altérité.

Activité 2 : Pour soi - Un écrit de travail individuel

Il s'agit de répondre aux deux questions suivantes : « Qu'est-ce que je trouve étrange ? » et « Pourquoi est-ce que je trouve cela étrange ? » Pour l'autre : chacun des travaux fera l'objet d'une présentation orale à la classe. Les élèves sont ainsi amenés à interroger leurs représentations et à justifier leurs propositions.

Activité 3 : Avec l'autre - Une réflexion sur le motif étudié

Par îlots de travail (avec la même tâche), on peut demander aux élèves d'établir un relevé des éléments constitutifs de l'étrange dans le passage présenté : monde, phénomène, détails, etc. On cherche ensuite à organiser ce relevé en rédigeant un paragraphe construit. On attend la production d'un court texte explicatif permettant de hiérarchiser les idées et offrant une première approche du motif.

SÉANCE 2 – LE LABORATOIRE DES MOTS

COMPÉTENCES

Compétences lexicales.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On propose des activités ludiques de manipulation de la langue (signifiant et signifié). Au cours de cette séance, on peut proposer des activités variées en fonction des compétences et/ou des difficultés des élèves. Pour les lecteurs fragiles, les activités de relevés sont plus adaptées. Les activités d'interprétation peuvent en revanche être choisies par les lecteurs experts. En fonction de leurs dispositions ou de leur aisance à l'oral et à l'écrit et de leurs difficultés, les élèves peuvent également opter pour des tâches qui nécessitent une mise en corps et/ou une mise en voix. Les plus discrets préféreront éventuellement se livrer à des tâches écrites.

| TYPE DE TÂCHE | PREMIÈRE ÉTAPE : TRAVAIL INDIVIDUEL | DEUXIÈME ÉTAPE : TRAVAIL COLLECTIF |
|---|---|---|
| Relevé  | <p>Relever les expressions énigmatiques et proposition d'exemples ou de citations pour « mots de gueule », « paroles sanglantes », « paroles piquantes », « mots d'azur », « mot de sable », « mots dorés ».</p> <p>Relever les mots évoquant les sensations : bruits, couleurs, texture des mots.</p> <p>Relever les mots inconnus du texte (noms propres et noms communs) et les rechercher dans le dictionnaire.</p> | <p>Rechercher des expressions imagées ayant un rapport avec le langage : « avoir un cheveu sur la langue », « un chat dans la gorge », « un mot sur le bout de la langue ».</p> |
| Créativité  | <p>Composer un calligramme de « mots dorés » et « mots d'azur ». Colorer le calligramme.</p> <p>Scénarisation d'un discours entre « mot horrifique » et « mot d'azur » : que se racontent-ils ? (toute autre association est possible).</p> | <p>Inventer des mots-valises, à la manière du <i>Petit Dictionnaire Illustré</i> d'Alain Finkelkraut.</p> <p>Jeu des cadavres exquis : à partir des productions, relever quelques expressions particulièrement étranges et leur donner un sens.</p> <p>Jouer la scène : un narrateur raconte l'épisode ; les autres élèves jouent les personnages et imaginent leurs réactions.</p> |
| Interprétation  | <p>Dissocier les termes ou expressions du texte chargés positivement de ceux qui sont chargés négativement. Proposer d'interpréter : Rabelais dénonce-t-il quelque chose ?</p> | |

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Engager une pédagogie du contrat de travail dans laquelle l'élève est libre de négocier son parcours sans contrainte de types et de nombre d'activités :



Les lecteurs experts peuvent multiplier les activités à l'envi ; les lecteurs plus fragiles peuvent n'en choisir qu'une. Le schéma ci-dessus propose une liste non exhaustive, sous forme de jeux créatifs, écrits ou oraux, de construction ou de déconstruction du langage. Ce contrat de départ est non négociable. Il consiste en :

- un travail sur la matière de texte de Rabelais, suivi d'une production sur le monde ;
- un travail individuel suivi d'un travail collectif.

Présentation des travaux et confrontation. Chacun des groupes présente le fruit de son travail à la classe. Pour l'activité de relevé, on peut demander au groupe classe de proposer d'autres expressions. Chacun choisit ensuite une expression qui l'a particulièrement marqué et la met en image. Cette tâche permet alors de fixer visuellement l'expression choisie.

SÉANCE 3 – S'ESSAYER À LA CRÉATION D'UN LANGAGE ÉTRANGE ?

« MOTS DÉRÉGLÉS »

COMPÉTENCES

Créer des mots (compétences lexicales) et manipuler les structures syntaxiques (compétences linguistiques).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves, répartis en binômes, doivent réécrire une partie de la scène des paroles gelées en obéissant au principe des « mots déréglés » : un dérèglement, un jeu avec les codes est opéré, qu'il soit d'ordre syntaxique ou lexical. Les binômes lisent ensuite leur travail devant les élèves de la classe qui doivent identifier le principe structurant ou déstructurant. On peut faire visionner un extrait de la mise en voix des *Paroles gelées* par Jean Bellorini (disponible en ligne).

BILAN

La lecture, une opération de dégel du langage.

Le texte, en entrée de séquence, peut poser de manière emblématique la question de la lecture. Certains passages, expressions ou référents résistent au sens : ils exigent du lecteur un engagement plus personnel ainsi qu'une reconstruction régulière des interprétations possibles. Ainsi le regard posé par le sujet lecteur va-t-il permettre de « dégeler » l'objet texte. Les mots / signes représentant le réel vont se réchauffer et prendre leur pleine charge sémantique au contact du lecteur qui va les élaborer en système. En ce sens, ce texte peut être considéré comme une allégorie de la lecture dans laquelle l'interrogation sur le monde se situe au cœur de l'interaction lecteur-signe-réel. Cette lecture possible du texte peut guider toute la séquence.

Étape 2 : S'émerveiller avec Marco Polo

La séance aborde le texte de Marco Polo dans une double perspective : il s'agit de montrer comment les mots construisent un univers de beauté, d'harmonie avec des « mots d'azur », des « mots de sinople » mais également que la construction d'une représentation mentale s'élabore au fil du récit, dans l'architecture et l'organisation des phrases. Si l'objectif de la description est de donner à voir au lecteur un élément du monde, le travail sur le palais du Grand Khan est particulièrement adapté. Il permet d'interroger les représentations du monde et le mode de construction de ces représentations. Ainsi la chaîne de mots construit-elle peu à peu une image, qui s'élabore et s'affine au fur et à mesure de la lecture et de l'univers mental ou des références culturelles de chacun.

SÉANCE 4 – METTRE EN IMAGE**COMPÉTENCES**

Construire des représentations mentales, inférer les informations, comprendre l'organisation du texte, émettre un jugement esthétique.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE**Activité 1**

Après avoir précisé la date de production du texte ainsi que l'objet de cette description, le palais du Grand Khan, on demande aux élèves de dessiner la formule « c'est un spectacle extraordinaire ».

Pour les lecteurs fragiles : distribution de documents iconographiques en noir et blanc. Il s'agit d'estampes représentant des Palais impériaux chinois. On peut demander aux élèves de les colorier en suivant la proposition extraite du texte : « c'est un spectacle extraordinaire », et d'ajouter en insert un détail fabuleux. Cette activité permet d'interroger et de mettre en image un jugement esthétique.

Pour les lecteurs experts : on propose le même exercice sans le document iconographique. Cela permet d'interroger éventuellement la pertinence de leurs références esthétiques ou historiques.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

On propose deux formules, en fonction du bagage culturel de chacun mais également de ses aptitudes à se représenter un monde. Ainsi, pour certains élèves qui manquent de représentations et de référents historiques, esthétiques ou culturels, on propose un étayage iconographique et pour les autres, le travail se fait sans.

Activité 2

On demande ensuite aux élèves de justifier par écrit et pour eux-mêmes leurs choix de couleurs et de dessins : on interroge ainsi leur perception, leur représentation, de la beauté, de l'esthétique pour ensuite la confronter à celle du texte. Ce travail leur permet de prendre du recul par rapport à leur production et d'en interroger le sens, dans une démarche métalinguistique.

SÉANCE 5 – EN LISANT, EN DESSINANT

COMPÉTENCES

Construire des représentations mentales, comprendre la cohérence d'une description.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On distribue le texte aux élèves : par binômes, ils choisissent de travailler la première partie (l'intérieur du palais) ou la deuxième partie (l'extérieur).

Activité 1

L'un des deux élèves lit lentement le texte à l'autre. Sous la dictée, celui qui écoute dessine pas à pas les informations qu'il reçoit. Les élèves peuvent ainsi prendre conscience de l'organisation de la description ainsi que des éléments qui la composent. Le travail est intéressant pour chacun des deux élèves : celui qui dicte peut noter les éléments oubliés par celui qui dessine ; celui qui dessine peut mettre à l'épreuve son écoute et sa lecture. Mais il peut également réorganiser son dessin, modifier ou raturer.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

En ce sens, toute rectification de l'illustration correspond à une relecture, un réajustement du sens, une reconstruction. De ce fait, l'exercice peut rendre lisible l'acte d'interprétation : la lecture, finalement, questionne en permanence l'acte de lecture lui-même, matérialisé par le trait, la gomme, la trace sur la page. C'est pourquoi, à mi-parcours, les élèves échangent leurs rôles pour pouvoir éprouver alternativement ce que chacune des deux postures engage de réflexion, sur soi, sa compréhension, le texte, le monde derrière le texte. Les binômes peuvent également réfléchir à ce qui a guidé leur main : notations de couleurs, procédés d'exagération, organisation des éléments ?

Activité 2

Mise en commun des réflexions, constats, erreurs, résistances... Présentation des productions. L'intérêt doit être porté sur les invariants : éléments d'ancrage du texte, les données objectives.

Activité 3

À partir des textes, au choix : dessiner les murs des salles ou des chambres ou dessiner la colline et le palais. Présentation des productions. On porte ici l'intérêt sur les variables : c'est là que le lecteur va inventer le texte, dégeler le signe mais également lui donner une couleur personnelle, en fonction de son imaginaire.

SÉANCE 6 – EN SOLO, PRODUCTION D'UN TEXTE

COMPÉTENCE

Écrire un texte descriptif.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Travail d'écriture individuel : « c'est un spectacle extraordinaire ». On attend un texte descriptif présentant un monde merveilleux.

Étape 3 : Déchiffrer et mettre en discours le *Codex Seraphinianus*

Les images fantasmagoriques du *Codex Seraphinianus* créé par Luigi Serafini offrent un support pour lancer l'écriture à travers l'imaginaire. Étonnantes, déconcertantes, elles mettent le lecteur face à une énigme de sens. Elles permettent ainsi de questionner l'image tout en offrant un espace d'interprétations multiples. Leur pouvoir d'interrogation et d'évocation ouvre à la mise en discours par une écriture plurielle et une interprétation souple.

SÉANCE 7 – DÉCOUVERTE DU CODEX

COMPÉTENCES

Formuler un ressenti autour d'une image et le justifier.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On présente aux élèves une première image issue du *Codex*. Ils construisent un nuage de mots au tableau à partir de la proposition suivante : « Que ressentez-vous ? » À tour de rôle, ceux qui le souhaitent viennent inscrire au tableau une émotion, un sentiment. L'intérêt de ce travail qui sollicite les élèves est de montrer la pluralité et la richesse des perceptions de lecteur. Les élèves qui le désirent expliquent brièvement les raisons de leur ressenti. Ils sont alors amenés à un retour sur l'image et ce qu'elle représente. On peut ainsi les conduire à réaliser que l'individu engage une partie de lui-même dans l'acte d'interprétation.

SÉANCE 8 – DÉCODAGE DU CODEX

COMPÉTENCES

Engager une interprétation personnelle à partir d'éléments iconographiques, comprendre le lien texte-image en créant une légende, apprendre à distinguer les différents types de discours descriptif, narratif, explicatif en produisant soi-même et en mettant à l'épreuve leurs codes par leur production en contexte.

DESCRIPTION DES SUPPORTS

Image 1 : Une salle d'opération surprenante : des médecins à tête d'enclume, quelques squelettes, une table-bibliothèque, des peaux suspendues à des crochets.

Image 2 : Une série de dix portraits de créatures étranges pourvues de deux pattes et un corps. Sous le dessin, un nom indéchiffrable.

Image 3 : Une équipe (des ouvriers, un architecte) travaillant à une construction insolite composée de cartes géantes.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On propose trois parcours à partir des trois pages illustrées issues du *Codex*, en fonction des compétences des lecteurs. La gradation de la difficulté est fonction de la maîtrise que chaque élève possède par rapport à elle. Ce sont les élèves qui négocient leur parcours.

Niveau 1 : le parcours descriptif correspond à une maîtrise fragile de la langue et à certains élèves en difficulté dans la démarche d'interprétation. Il s'agit de décrire l'image 1 en trois temps. Les élèves commencent par une description objective de ce qu'ils voient, puis ils reprennent le texte de leur description en insistant sur les éléments étranges ; enfin, ils explicitent ce qui est étrange dans cette image. Cette démarche leur permet d'aborder celle du parcours 2.

Niveau 2 : le parcours explicatif correspond à une maîtrise satisfaisante de la langue et aux élèves qui n'éprouvent pas de grandes difficultés d'interprétation. Ils travaillent sur l'image 2. Ils commencent par « traduire » la page en lui donnant un titre (activité d'encodage et de synthèse des éléments présentés), puis ils nomment chacun des éléments représentés. Enfin, ils décrivent « la chose » (animal, être) à la manière d'un article d'encyclopédie : espèce, forme, caractéristiques, habitat, comportement, coutume.

Niveau 3 : le parcours narratif correspond à une maîtrise très satisfaisante, voire experte de la langue et aux élèves à l'aise dans la démarche d'interprétation. Ils travaillent sur l'image 3 : ils construisent une histoire à partir des éléments présents, en intégrant des passages descriptifs au récit et en tentant de créer une logique pour donner un sens à cette représentation.

Étape 4 : Traduire un langage imaginaire avec Henri Michaux

Le poème de Henri Michaux *Le Grand Combat* croise une syntaxe structurée et identifiable et un lexique imaginaire. Tout en maintenant une part de mystère, il donne des points de repère au lecteur, ce qui force celui-ci à décrypter le message dans les espaces vacants du texte. Ce jeu avec le mystère offre à l'élève un espace de travail et d'interprétation. Énigme de sens, jeu avec la matière des mots, le signe linguistique. Ce poème constitue un support intéressant pour travailler les compétences linguistiques et aborder la notion de genre.

SÉANCE 9 – LANGUE IMAGINAIRE

COMPÉTENCES

Se sensibiliser à la musicalité propre à une langue étrange ou étrangère, dégager le champ sémantique d'un mot et de ses nuances, dire et mettre en voix pour comprendre, manipuler les structures de la langue et les détourner, mettre en scène un poème.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Dans un premier temps, on distribue le document aux élèves qui se répartissent en binômes. Chacun le lit une première fois pour soi. Ils préparent ensuite une mise en voix du poème qu'ils soumettront à la classe. Ils peuvent choisir de faire alterner les voix ou de prendre chacun en charge une partie du texte. Les binômes sont ensuite invités à lire le poème à la classe, ce qui permet de faire entendre les sonorités et les intonations possibles données à certains mots non identifiés. Puis, on demande aux élèves d'imaginer le contexte, l'objet de ce combat et de définir les particularités de ce texte : un poème construit dans une langue imaginaire.

Dans un deuxième temps, on projette un extrait vidéo de *Star Wars* en choisissant un passage dans lequel Maître Yoda parle : on met en avant l'inversion de l'ordre canonique sujet-verbe-complément pour complément-sujet-verbe.

SÉANCE 10 – ALCHEMIE DU VERBE

COMPÉTENCES

Compétences linguistiques.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

On propose aux élèves des activités d'encodage, de décodage, de traduction, de création, d'invention. On peut choisir d'orienter le travail sur la langue dans une double perspective, syntaxique et lexicale. Les binômes doivent choisir un parcours de la première étape puis de la deuxième.

| PARCOURS | PREMIÈRE ÉTAPE AVEC SUPPORT | DEUXIÈME ÉTAPE SANS SUPPORT |
|-----------------------------------|---|--|
| Parcours 1 : Mise en scène | Les élèves miment le poème et donnent un sens et une forme aux mots inconnus. | Les élèves jouent une saynète composée d'un court dialogue. Les paroles prononcées devront suivre une règle bien établie : une contrainte syntaxique de la langue aura été modifiée. |
| Parcours 2 : Mise en texte | Les élèves traduisent le texte. | Les élèves inventent une poésie courte qui aura pour thème « la grande découverte ». Ils devront imaginer un nouveau langage. |

Les élèves qui ont choisi la deuxième étape du premier parcours jouent leur saynète. La classe doit identifier la règle syntaxique qui a été détournée.

Étape 5 : Évaluation finale

COMPÉTENCES ÉVALUÉES

Compétences de représentation, d'imagination, de respect des codes et de détournement de ces mêmes codes ; compétences de mise en relation, de cohésion, d'écriture.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Deux types d'évaluations sont proposés : « du texte à la représentation » et « de la représentation au langage ».

1. Du texte à la représentation

Dans un premier temps, les élèves travaillent par groupes de niveau à partir d'extraits, accompagnés de leurs définitions, du *Petit Dictionnaire illustré* d'Alain Finkelkraut.

Niveau 1 : les lecteurs fragiles sélectionnent dix mots-valises et en donnent la définition. Ils doivent identifier, dans les définitions, les éléments et les univers appartenant à chacun des deux mots mis en relation et fusionnés. Ils peuvent dessiner des mots s'ils le souhaitent.

Niveau 2 : les bons lecteurs proposent vingt mots-valises. Parmi ceux-ci, ils en choisissent dix dont ils composent la définition.

Niveau 3 : les lecteurs experts inventent dix mots et proposent une définition pour chacun d'entre eux. Ils réalisent ensuite un travail d'écriture sur deux mots de leur choix :

- chaque mot s'incarne en prenant la parole pour raconter son histoire et expliquer sa naissance ;
- les deux petits récits produits ressemblent à un conte étiologique.

Dans un deuxième temps, les élèves (**tous niveaux**) font la description d'un monde étrange en intégrant les dix mots sélectionnés.

Les extraits présentent l'intérêt de suivre un code rigoureux (l'article de dictionnaire) pour ensuite le détourner. L'étrange apparaît dans le langage même, au cœur du signe qui s'éclate et se recompose pour créer un monde où tout est permis.

2. De la représentation au langage

À partir de quelques images qu'on leur propose, les élèves composent un récit qui fera intervenir des personnages ou objets bizarres. On peut leur demander de s'inspirer des illustrations de Guillermo del Toro dans *Cabinet de curiosités* : des portraits d'êtres étranges aux frontières de l'humain, échappés d'un autre monde, et parmi eux, un homme à visage de faune et d'écorce, une créature exposant des yeux au cœur de ses mains.

En prolongement

Chaque élève réalise son cabinet de curiosités personnel dans une production numérique.

ANNEXE 3 : MESURER LA TRANSFORMATION
DE SES REPRÉSENTATIONS ET DE SON RAPPORT À L'ALTÉRITÉ

| J'ÉVALUE LE CHANGEMENT DE MES REPRÉSENTATIONS SUR L'ÉTRANGE | |
|---|---|
| 1 | <p>Pour moi, l'étrange, c'est :</p> <p>Voici les références que je connais et que j'associe à des univers étranges :</p> <p>Mes premières hypothèses :</p> |
| 2 | <p>Bilan des séances 1 à 4 - Ce que le texte de Rabelais a changé dans mes représentations de l'étrange :</p> <p>Bilan des séances 4 et 5 - Ce que le texte de Marco Polo m'a fait découvrir sur le merveilleux :</p> <p>Bilan des séances 6, 7 et 8 - Ce que le <i>Codex</i> de Serafini m'a fait ressentir :</p> <p>Bilan des séances 9 et 10 - Ce que le poème d'Henri Michaux a transformé dans mon rapport à l'étrange et à la langue ou à la parole :</p> |
| 3 | <p>Au terme de la séquence, je reviens sur mes premières hypothèses : qu'est-ce qui a changé dans ma compréhension et ma connaissance de l'étrange ?</p> |

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 5^e-4^e

Les cycles et séries

TRAVAILLER SA PERSÉVÉRANCE ET SON RYTHME DE LECTURE

COMMENTAIRES

Uglies de Scott Westerfeld est une série très appréciée par les élèves, qui présente une dystopie dans laquelle règne la dictature de la beauté. Cette série de romans de science-fiction pointe les dérives de notre société : uniformisation et perfection physique constituent les lois qui régissent ce monde du xxv^e siècle. L'engouement pour les sagas, comme en témoigne le phénomène *Harry Potter*, prouve que certains élèves sont capables de lire beaucoup, et parfois très vite. Cependant, à leur côté, certains autres, lisant peu, voire pas du tout, peinent à suivre une intrigue. Comment accompagner cette diversité des lecteurs ? Quelles activités, quel cadre, quels ouvrages proposer afin que chacun puisse avancer à son rythme, en fonction de ses habitudes de lecture ? Comment permettre à chacun de s'investir dans la lecture, sans freiner l'autre ni se sentir dépassé ? Il faut pour cela imaginer un cadre de travail qui permette à chacun de travailler à son rythme, voire de collaborer ou interagir. Pour cela, les lectures relevant des séries ou des cycles paraissent particulièrement adaptées. Elles permettent de travailler sur certains invariants liés à la question du genre littéraire, mais également de satisfaire les différents profils de lecteur.

SUPPORTS

–Cycles ou séries (série policière, science-fiction, fantasy, etc.) appréciées des collégiens

La progression choisie d'un texte à un autre sera celle du mot au genre. Au cours de la séquence, on amènera les élèves à prendre conscience du glissement opéré dans l'approche des textes, glissement correspondant au chemin de construction du sens.

Étape 1 : Mettre en place un atelier de lecture « séries »

SÉANCE 1 – EXPLICATION DU DISPOSITIF ET DE SON FONCTIONNEMENT

L'année comporte six « ateliers séries » de cinq séances chacun. Au rythme de deux cycles ou séries par trimestre, une séance de lecture y est consacrée chaque semaine.

Les lecteurs proposent un ou plusieurs cycles ou séries qu'ils ont particulièrement appréciés. Prendre en compte les intérêts des élèves permet à la fois d'être au plus près de leurs habitudes de lecteurs, mais également d'offrir des cycles présentant des niveaux de lecture différents. En intégrant leurs propres lectures (*Le Trône de fer*, *La Stratégie Ender*, le cycle de *L'Assassin royal*, de *Fondation*, de *La Compagnie noire*, les livres de David Gemell, *Les Annales du Disque-Monde*), on orientera plus aisément les élèves vers d'autres formes de sagas (les Malaussène de Daniel Pennac).

Le premier parcours est imposé par l'enseignant pour lancer le protocole de travail.

Pour chacune des séances, l'élève doit avoir avancé dans sa lecture d'un ouvrage ou de plusieurs tomes. Les élèves sont guidés et accompagnés dans leur démarche par quatre séances jalonnant leur cheminement. La cinquième séance constituant une séance de synthèse, orientée vers la collaboration et l'échange entre lecteurs, il est nécessaire que tous aient achevé leur lecture.

Chacun doit avoir lu au moins un des ouvrages inclus dans chaque parcours. Ainsi chaque profil de lecteur peut-il trouver un travail adapté à ses besoins : le lecteur expert peut nourrir son appétit de lecture en lisant plusieurs titres, et le lecteur fragile peut adapter son travail à son rythme de lecture en ne choisissant qu'un titre.

Une plateforme numérique est mise à disposition des élèves pendant toute la durée de l'atelier : un blog, forum de discussion, etc. que les élèves pourront alimenter de leurs réflexions, suggestions ou questions hors temps scolaire. On peut imaginer, sur cette plateforme, différents types d'activités : quizz, énigmes, questions posées à un personnage, à l'auteur, au narrateur (chacun pouvant questionner et répondre sans qu'un rôle particulier soit dévolu à quiconque).

L'élève choisit la manière dont il veut travailler son ouvrage en classe : seul parce qu'il préfère un rapport individuel à l'œuvre, en binôme afin d'aider ou d'être aidé ou encore groupe de travail, plus propice aux échanges ou aux débats. Il est également libre de travailler sur un passage de l'ouvrage de son choix ou sur l'ouvrage entier. En cas de travail collaboratif, chacun peut compléter le travail de l'autre à l'aide de son propre corpus pour construire des propositions ou réponses communes plus riches.

Un parcours peut intégrer différents champs liés à la progression de l'intrigue, comme l'arrivée de nouveaux personnages, de nouvelles épreuves, la mise en place du suspens... Les lecteurs fragiles, comme les lecteurs experts, peuvent travailler l'ouvrage à différents niveaux : de la reformulation à l'analyse, du relevé à l'interprétation, en fonction de la matière dont ils disposent et de leur capacité de compréhension.

Les différentes séances permettent de fixer une méthodologie et de jalonner un parcours de lecture en offrant des outils aux élèves ; la lecture de l'ouvrage est réalisée en autonomie.

Étape 2 : Comprendre l'univers raconté

SÉANCE 2 – LA PROGRESSION DE L'INTRIGUE : TRAVAILLER UN CHAPITRE

COMPÉTENCES

Comprendre la cohérence et la progression d'un récit.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'élève choisit un chapitre d'un ouvrage sur lequel il souhaite travailler. Le lecteur expert peut s'appuyer sur un ou deux tomes, il n'y a pas de limite à son choix.

LECTEUR FRAGILE

Construire un storyboard (8 vignettes) mettant en images les événements clés de l'intrigue.

LECTEUR EXPERT

Construire un storyboard (8 vignettes) mettant en images les événements clés de l'intrigue.

À l'aide du storyboard, composer le résumé du chapitre mis en images. Repérer les jeux sur la temporalité (ellipse, scène, sommaire, ralenti).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Dans les deux cas, les élèves mettent en lumière les transformations opérées en repérant la nature des changements entre le point de départ et le point d'arrivée, soit du point de vue des personnages, soit en ce qui concerne la progression de l'intrigue.

SÉANCE 3 – COMPRENDRE LE RÔLE D'UN PERSONNAGE

COMPÉTENCES

Analyser et organiser les informations sur un personnage.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'élève choisit un personnage. Dans les deux cas de figure présentés ci-dessous, le personnage compose un monologue dans lequel il se présente sous la forme d'un autoportrait.

| LECTEUR FRAGILE | LECTEUR EXPERT |
|---|--|
| Établir la fiche signalétique du personnage : âge, situation, caractéristiques physiques, traits de caractère, désirs. Dessiner le personnage. | Composer un portrait du personnage et l'insérer dans un réseau de relations. Définir ses aspirations, ses désirs. Repérer sa charge symbolique et son positionnement narratif (moteur ? opposant ? héros ? adjuvant ?). Établir une cartographie des relations entre les personnages. |

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Dans les deux cas, les élèves mettent en lumière les transformations opérées en repérant la nature des changements entre le point de départ et le point d'arrivée (du point de vue des personnages ou de l'intrigue).

Étape 3 : Entrer dans l'interprétation du genre littéraire

SÉANCE 4 – LA QUESTION DU GENRE : LA SCIENCE-FICTION

COMPÉTENCES

Identifier les caractéristiques d'un genre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'élève peut choisir de travailler sur un passage ou sur la totalité de l'ouvrage, en fonction de son avancée dans la lecture. L'élève expert peut s'appuyer sur différents ouvrages d'une saga.

| LECTEUR FRAGILE | LECTEUR EXPERT |
|--|--|
| Faire un relevé des éléments futuristes. Pour chacun des éléments cités, justifier son choix. | Faire un relevé des phénomènes ou éléments scientifiques. Repérer tous les éléments qui composent cette nouvelle société : fonctionnement, loi, codes, population, etc. |

SÉANCE 5 – INTERPRÉTER

COMPÉTENCES

Saisir les enjeux d'un genre, en débattre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'élève peut choisir de travailler sur un passage ou sur la totalité de l'ouvrage, en fonction de son avancée dans la lecture. L'élève expert peut s'appuyer sur différents ouvrages d'une série.

| LECTEUR FRAGILE | LECTEUR EXPERT |
|---|---|
| Imaginer une interview de l'auteur qui répondrait aux questions d'un journaliste autour de ce qu'il a voulu montrer. À quel message cet ouvrage ou ce chapitre est-il prétexte ? | À partir de projections dans le futur, ce ou ces ouvrages suscitent des questions sur notre monde. Établir une liste de ces questions. À partir de ces questions [qui seraient posées par un journaliste], imaginer une interview de l'auteur. |

Étape 4 : Augmenter la série par un nouveau titre

SÉANCE 6 – PROLONGER

COMPÉTENCE

Rédiger en imitant un texte, un genre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

La classe est répartie en groupes de travail constitués en fonction du nombre d'ouvrages ayant été lus. Chacun des groupes propose une suite, un faux volume, en tenant compte des éléments relevés dans sa lecture. L'essentiel du travail réside dans la réflexion autour de la vraisemblance des propositions : psychologie des personnages, éléments de l'intrigue, univers, atmosphère.

SÉQUENCE POUR LA CLASSE – NIVEAU 3^e**Cris de Laurent Gaudé**

ENGAGER DES DÉMARCHES DE LECTURE COLLABORATIVE

COMMENTAIRES

L'intérêt du texte proposé en première intention dans son rapport au programme d'histoire, puisqu'il évoque la vie des poilus pendant la première guerre mondiale. C'est en outre un ouvrage au style oral, riche et poétique, qui offre un support stylistique intéressant pour travailler les compétences de lecture et d'écriture. C'est également une œuvre courte et ramassée, permettant un travail sur l'éclatement de la parole. Le choix d'une œuvre polyphonique est particulièrement intéressant en ce sens qu'elle offre, par son orientation structurelle, plusieurs voix à prendre en charge dans une approche collaborative. La construction symphonique, séquentielle, lacunaire invite les lecteurs à reconstruire l'histoire et investir par l'imaginaire les vides, les manques, les défauts. L'éclatement de la structure narrative permet de diversifier les parcours de lecture ; ceux-ci devront cependant être jalonnés de temps de recentrage, afin de construire une cohérence qui puisse intégrer chaque élément et chaque production individuelle.

SUPPORTS

- Munch Edvard, *Le Cri*, 1893
- Gaudé Laurent, *Cris*, Babel, 2004
- Marin Maguy, *Umwelt*, 2004 (un extrait du spectacle)

Étape 1 : Cri, un mot programme

SÉANCE 1 – QUESTIONNER LA SÉMANTIQUE DU MOT « CRI » PAR L'IMAGE

COMPÉTENCES

Analyser et interpréter une image, questionner à la fois la dénotation et la connotation d'un mot.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

À l'écrit, individuellement, les élèves décrivent l'image, l'œuvre d'Edvard Munch *Le Cri*, sans consigne particulière. Chacun lit ensuite son texte devant ses camarades, à qui on demande d'écouter en prêtant attention aux éléments récurrents.

À l'oral, à partir des productions des élèves, on met en avant deux axes de lecture de l'image : celui qui tend vers l'objectivité, qu'on associe à la dénotation, et celui qui tend vers la subjectivité, qu'on associe à la connotation. La diversité des textes permet de mettre en valeur la variété des interprétations possibles. On peut ensuite formuler une analogie avec l'acte de lire : si la production d'un texte est plutôt de l'ordre de la dénotation, l'implication du lecteur le mène plutôt à en envisager les connotations. Cette analogie permet de mettre en évidence comment l'acte de lecture est une permanente reconstruction du sens à partir des éléments textuels et des hypothèses de lecture.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Pour cette séance, il est intéressant que tous les élèves aient le même plan de travail, ce qui permettra de mettre l'accent sur le contenu de leurs productions. Dans la mesure où il s'agit d'interroger des représentations, la multiplicité et la variété des réponses sur un même sujet sont une réelle matière à travail et source de réflexion. La diversité des représentations permet de mesurer l'écart entre le réel (image source) et l'imaginaire (situé du côté du lecteur) ; ainsi l'élève peut réinterroger sans cesse son rapport à l'œuvre picturale mais également à son titre. Dans cette séance, on peut donc mêler apprentissages communs et personnalisation du travail, chacun partant de son univers, de ses représentations et de ses perceptions face à un support totalement inconnu.

AUTRE SCÉNARIO POSSIBLE

Un atelier de réflexion permet aux élèves de réfléchir aux termes « crier », « cris ». Quelles images y associent-ils ?

À l'écrit, un atelier d'écriture et de lecture individuel autour de la question : « À partir du titre, qu'imaginez-vous ? » (Pourquoi le pluriel ? Quels cris ? Où ? Quand ? Comment ?)

À l'oral, un échange autour des hypothèses et horizons d'attente : on demande aux élèves de valider ou d'invalider certaines propositions qu'ils auront retenues en justifiant leurs propos.

Étape 2 : Polyphonie narrative, lecture collaborative**SÉANCE 3 – UNE VOIX QUI APPARAÎT, UNE VOIX QUI DISPARAÎT****COMPÉTENCE**

Mettre en voix.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Une lecture de la première partie de *Cris* de Laurent Gaudé est faite en classe. Puis l'enseignant présente un extrait du spectacle *Umwelt* de Maguy Marin : cette œuvre est intéressante en ce qu'elle travaille sur l'apparition et la disparition des corps, les mouvements simultanés-alternés, les entrées-sorties, les rencontres. Elle peut ainsi représenter la parole corporelle, l'écriture kinésique de la voix. À l'oral, on demande aux élèves d'établir un lien entre les deux documents. On met en évidence la particularité structurelle des deux œuvres : la polyphonie narrative.

SÉANCES 4 ET 5 – INCARNER LA POLYPHONIE DU ROMAN, RECONSTITUER L'ENSEMBLE DE LA PARTITION**COMPÉTENCES**

Mettre en scène, en voix, en image, en musique la construction d'une œuvre pour la rendre plus lisible ; comprendre, interroger et interpréter la structure d'une œuvre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE**Activité 1**

Les élèves se regroupent en îlots de travail selon la forme qu'ils souhaitent donner à la restitution de l'œuvre. Chaque groupe prend en charge une partie de l'ouvrage et cherche des points de repères ainsi que des éléments d'organisation de cette polyphonie : nom des personnages, fréquence des paroles, jeu des alternances, silences, apparition, disparition.

Activité 2

Chaque groupe présente sa restitution à la classe. Elle doit rendre compte de la construction d'une structure en apparence éclatée et désordonnée. Différentes formes de restitution sont proposées afin de donner des points de repère aux élèves, des outils de lecture adaptés aux différents styles cognitifs. Le tableau ci-après propose deux formes de restitution, qui permettent de faire la distinction entre le visuel et l'auditif. Chaque groupe négocie sa tâche.

| RESTITUTION AUDITIVE | RESTITUTION VISUELLE |
|---|--|
| Présentation sous forme de rencontres vocales | Présentation sous forme de « ballet » |
| Incarner un personnage | Incarner un personnage |
| Chaque élève choisit un personnage et lui donne une certaine tonalité vocale (rythme, intensité, accent, parlure). Il adapte sa voix à son personnage afin de permettre à la classe de le distinguer des autres. À chaque prise de parole, il extrait une phrase qui a attiré son attention (option 1) ou dit haut et fort le nom du personnage (option 2). Tout ceci doit s'enchaîner rapidement, sans ruptures afin que la classe ressente de manière physique le rythme du récit, l'alternance des voix. | Chaque élève prend en charge un personnage ou deux, et lui ou leur donne une identité gestuelle (un geste net et précis), ainsi qu'un déplacement. Le groupe choisit un extrait avec quatre personnages maximum, pour plus de lisibilité. |
| Mise en voix | Mise en corps |

Activité 3

Chaque élève rédige ensuite un travail de synthèse sous la forme d'un écrit personnel, nourri des restitutions vues, lues ou entendues. Les axes de travail possibles concernent le nombre de personnages, la fréquence de leur parole, les interprétations-hypothèses sur les disparitions-apparitions de voix (la mort, le départ ?), les éléments notables dans la construction (la voix de Jules qui ouvre et ferme chaque partie).

Activité 4

À partir des travaux de chaque groupe, on reconstitue la partition complète des voix.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

L'assemblage des travaux conduit à un mouvement d'élargissement – de la microstructure à la macrostructure –, mouvement qui représente l'acte de lecture, comme la responsabilité de chaque voix dans la construction d'un ensemble.

Étape 3 : Écrire le cri – une analyse littéraire collective sur la parole

SÉANCE 6 – « LA RELÈVE DE LA VIEILLE GARDE » (PARTIE 1)

COMPÉTENCES

Comprendre les procédés d'oralisation d'un texte pour le rendre plus vivant ; identifier et réutiliser les outils de la langue (syntaxe, orthographe, vocabulaire, procédés rhétoriques et figures de style) ; utiliser les ressources créatives et expressives de la parole.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

L'enseignant présente des documents iconographiques sur la première guerre mondiale (photos, vidéos) : à l'oral, les élèves identifient dans l'image des points de repère qui permettent de situer le cadre historique. On définit la notion de registre (tragique, pathétique, lyrique), et on demande aux élèves d'identifier dans le texte de Laurent Gaudé les procédés qui permettent de rendre les témoignages plus poignants. Pour cela, en îlots de travail, les élèves négocient leur tâche ; ils choisissent l'une des quatre propositions inscrites dans le tableau ci-après et se répartissent ainsi le travail pour aborder les différents aspects de l'écriture.

| ORALITÉ | | | |
|--|---|---|--|
| REGISTRES : QUELLES PAROLES ? | | | |
| Rendre la parole vivante | Faire entendre la parole | Figurer la parole | Encadrer la parole |
| Créer présence et proximité. | Rendre sensible le cri. | Construire la « parlure » et le paysage mental. | Encadrer la parole. |
| Relever les différents procédés et expressions ayant trait à l'écriture de l'oralité (travail sur les temps verbaux, la ponctuation, les pronoms, la syntaxe par exemple). | Relever le lexique des sentiments, émotions, sensations, réflexions et construire une synthèse (travail sur le vocabulaire affectif, évaluatif, formes et types de phrases par exemple). On peut amener les élèves à apprécier les éléments particuliers du registre pathétique. | Relever les figures de style employées le plus souvent (métaphores, comparaisons, anaphores, hyperboles, etc.). | Relever les éléments caractérisant le monde – ce qui est extérieur à la conscience – et notamment les champs lexicaux dominants. |
| Oralité | Lyrique | Poétique | Tragique |

Restitution négociée

Les élèves choisissent ensuite un mode de restitution de leur travail selon qu'ils se sentent plus à l'aise à l'écrit ou à l'oral :

- **un écrit-schématisme** : une carte mentale qui mette en valeur quelques traits caractéristiques de l'écriture de l'auteur (procédés en lien avec l'effet produit).
- **un oral-scénarisation** : un plateau télévisé sur lequel un journaliste invite un spécialiste de Laurent Gaudé à une émission littéraire pour le faire parler de son « écriture ». Quelles en sont les caractéristiques ? Dans quel but ? Ainsi, les élèves peuvent articuler forme et sens, procédé et effet produit.

L'ensemble des élèves prennent en note les recherches effectuées par leurs pairs et validées par le professeur.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Les élèves peuvent choisir un personnage qui les intéresse plus particulièrement ou un extrait qui les aura marqués. La tâche étant complexe dans la mesure où l'écriture de Laurent Gaudé est dense et variée, il est intéressant d'aborder cette séance selon différentes entrées complémentaires et qui permettront d'étudier chacune un des aspects de l'écriture de *Cris* : le poétique, le pathétique, le tragique, le lyrique.

SÉANCE 7 – PRODUIRE DES PAROLES EN ÉCHO, TRAVAILLER L'ÉCRITURE POUR LAISSER ENTENDRE UNE VOIX

COMPÉTENCE

Écriture.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Activité au choix, en binômes :

- les élèves écrivent un texte à écho (selon le modèle de l'extrait p. 31-32 : Marius-Boris). Ils utilisent trois procédés d'écriture mettant en valeur la situation douloureuse du soldat ;
- les élèves choisissent un passage du récit dans lequel ils insèrent 10 lignes de leur cru. Ils lisent tout le passage à voix haute. Travail sur la mise en voix : rythme, silences, accélérations, détachements de mots, mises en relief d'expressions, effets de ralenti, ponctuation marquée.

Étape 4 : De la construction symphonique à la représentation graphique

SÉANCE 8 – « LA PRIÈRE » (PARTIE 2)

COMPÉTENCES

Reconstruire une intrigue à partir d'éléments textuels éclatés, construire une représentation mentale de la lecture et la rendre lisible par le dessin, se familiariser avec la question du point de vue narratif.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

En préambule, les élèves réalisent un storyboard de la partie 2 à partir des éléments relevés dans le texte. Ils procèdent ensuite à la mise en image de l'histoire à partir d'un séquençage narratif, d'une définition des décors ou images et de la sélection des textes ou bulles.

Sur une carte dessinée sur papier, les élèves placent les personnages et les font se déplacer (à la manière d'un jeu de rôle) pour comprendre les mouvements, les interactions, les rencontres, les séparations, les morts. Ils réalisent enfin un petit film numérique (à l'aide de Spark Video par exemple) ou une image interactive représentant une scène (à l'aide de Genially par exemple).

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Pour cette séance dont le but est de reconstruire le fil narratif du récit en termes d'espace, de chronologie et de croisement des personnages, la tâche est relativement complexe. Le récit s'accélère, la parole se fait plus prolixe et le lecteur doit sans cesse combler les espaces de silence qui se multiplient. Le storyboard, outil technique de scénarisation, devient un support précieux pour reconstruire l'intrigue et introduire une linéarité dans un processus d'éclatement de la parole. On peut imaginer une séance qui permettrait un découpage du chapitre en épisodes, en les figurant de manière graphique par le jeu ou le numérique.

Étape 5 : Créer une relation personnelle à un personnage

SÉANCE 9 – L'HOMME-COCHON : DONNER UNE VOIX AU PERSONNAGE, DONNER UNE VOIX AU SILENCE

Pour l'étude de ce personnage, essentiel dans le récit, il est nécessaire de recentrer les apprentissages vers un objectif commun. En effet, l'homme-cochon est à la fois porteur d'une très forte charge symbolique en même temps qu'il est personnage énigmatique et muet. Pourtant, c'est un actant à part entière, responsable de la mort de Boris et tué par Barboni. Il incarne la folie des hommes, de la guerre. La seule voix silencieuse est finalement celle qui résonne le plus fort, le plus intensément : elle rebondit d'un imaginaire à l'autre et hante les esprits de tous les soldats. Il s'agit donc de mettre l'accent sur ce personnage particulier.

COMPÉTENCES

Saisir les éléments permettant de désigner et de caractériser un personnage, identifier le rôle d'un personnage dans le récit et en comprendre la charge symbolique.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves s'appuient sur deux extraits de la partie 3, « Le Cri de l'homme-cochon ». Extrait 1, « Le Gazé : J'ai vu un homme [...] Robinson » et extrait 2, « Marius : Je l'ai vu. Une ombre à peine [...] Nous inviter à sa poursuite ». Les élèves mènent successivement les trois activités présentées ci-dessous.

| DOMINANTE | FORME | TÂCHE |
|-----------------------|---------------------|---|
| Lecture-compréhension | En îlots de travail | Relever les termes permettant de désigner ou caractériser l'homme-cochon. |
| Oral | En classe entière | Atelier de réflexion : « L'homme-cochon, une allégorie ? » |
| Écriture | Individuellement | Option 1 : Rédiger le monologue de l'homme-cochon. Option 2 : Faire surgir au milieu des tranchées un personnage qui incarnerait l'espoir : Quel visage ? Quel langage ? Quelle attitude ? Qui le décrit ? |

SÉANCE 10 – RÉALISER UN CARNET DE LECTURE-ÉCRITURE : « MES CRIS »

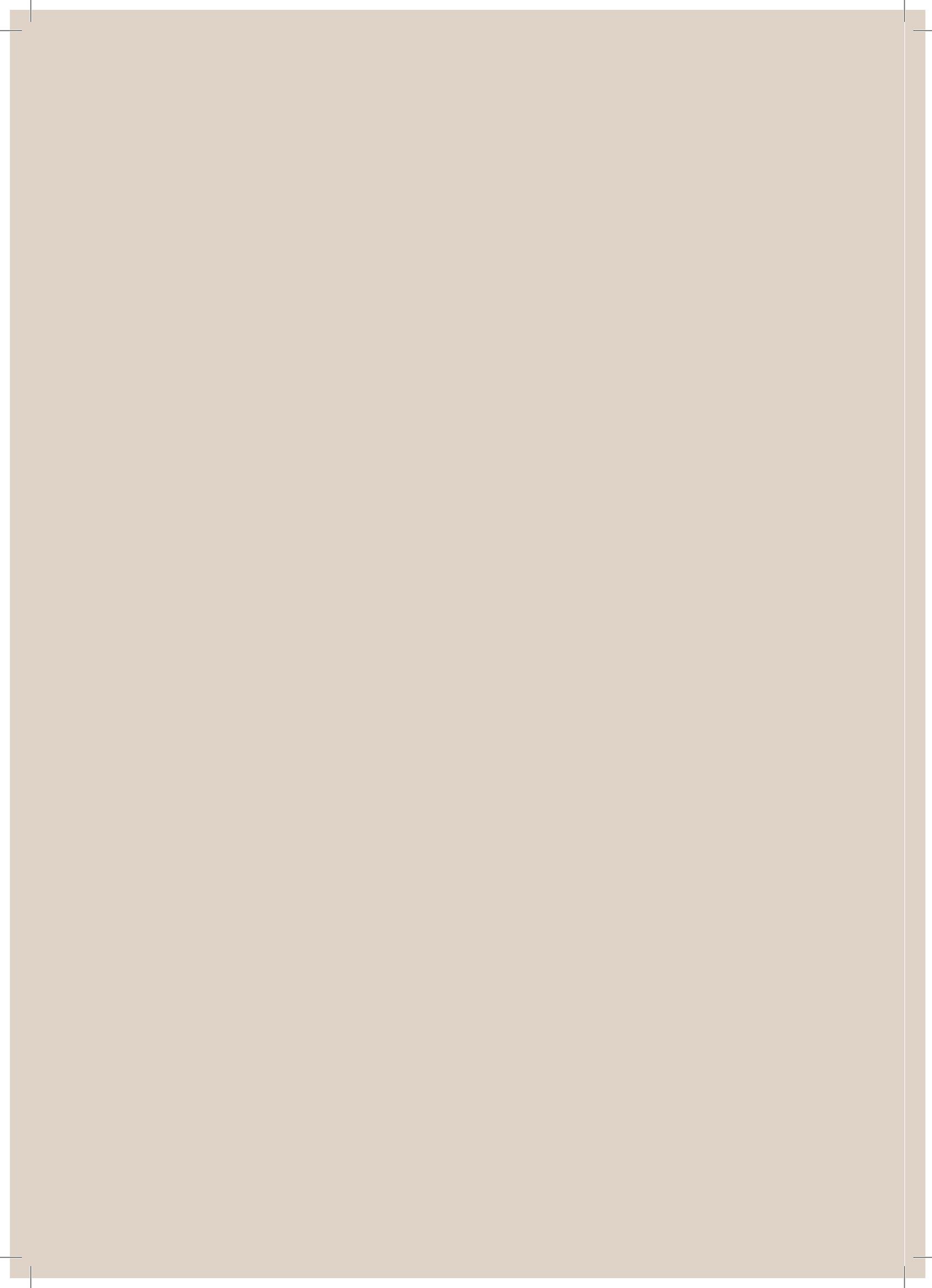
COMPÉTENCES

Écrire, s'enregistrer, réaliser un dossier sonore.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves choisissent un personnage du roman, puis réalisent un carnet de lecture à partir des propositions ci-dessous. Les pages peuvent être confectionnées dans le désordre.

| TITRE | CONSIGNE | COMPÉTENCE TRAVAILLÉE |
|---|--|---|
| Page et titre | Tâche | Lecture et écriture |
| Mon histoire Mon passé, mon identité, mon visage, ma voix | Établir un autoportrait du personnage. Enregistrer ensuite le texte. Faire le portrait graphique de son personnage. Présentation collective sous la forme d'une courte vidéo (à l'aide de Spark Video par exemple) qui sera ensuite intégrée à un mur collaboratif (de type Padlet) à la manière de <i>7 Milliards d'Autres</i> de Yann Arthus-Bertrand. | Représentation : Imaginer, faire parler et figurer un personnage. |
| Mes rencontres | Quels personnages ai-je rencontrés ? À quelle occasion ? Ont-ils modifié quelque chose en moi ? | Interprétation : Comprendre la fonction d'un actant. |
| Mon parcours | Rédiger un texte commençant par « Au début », ponctué de « peu à peu » et finissant par « enfin ». Comment la guerre m'a-t-elle peu à peu affecté ? Comment les éléments extérieurs m'ont-ils transformé ? Que puis-je représenter, si j'étais, moi, personnage, un symbole ? Pourquoi ? | Observation : Identifier le parcours intérieur d'un personnage. |
| Ma disparition | Choisir un passage et le réécrire en allant vers l'épure : ne garder que l'essentiel, le plus marquant, le plus poignant. | Sélection et tri : Identifier les éléments essentiels. |
| Mes silences | Insérer un texte entre deux monologues. | Repérage et association : Utiliser les éléments et indices du texte. |
| Mon expérience | Interview du personnage après la guerre : récit de son expérience, de ses doutes, ses peurs, ses blessures, ses douleurs. | Projection : Imaginer un arrière-plan du personnage. |
| Ma folie | Écrire un monologue qui s'orienterait vers la folie et une désarticulation du langage (on s'inspire de Barboni, qui se laisse submerger par le latin). Comment le langage peut-il s'emballer ? Pour cette page, on peut montrer des textes supports concernant le travail de l'Oulipo ou des poètes surréalistes. | Langue, lexicque et syntaxe : Subvertir les codes du langage. |
| Mon slogan | Choisir une phrase-choc prononcée par le personnage et construire une affiche de rébellion à partir de fragments de texte. | Synthétisation : Comprendre la construction d'une formule. |
| Mon cri | Choisir un concept qui pourrait être représenté par le personnage (folie, peur, douleur, violence) et lui donner la parole dans un monologue. | Interprétation, symbolisation : Mettre en scène la charge symbolique ou allégorique d'un personnage. |



Évaluer et valider ses compétences

NOUVELLES PRATIQUES D'ÉVALUATION

NOUVEAUX GESTES PROFESSIONNELS

Jean-Marie Bourguignon

AVANT-PROPOS

La gageure est double : sait-on bien ce qu'est être lecteur ? et a-t-on envie d'entrer dans l'approche par compétences ? Comment mettre les élèves en posture de lecteur réflexif ? Comment valider ou non certaines de leurs compétences, les aider à travailler ce qui leur manque pour devenir lecteurs ? Il ne s'agit évidemment pas de dire que l'École ne formait pas à la lecture jusqu'à présent, mais elle ne trouvait pas toujours les clés pour développer des compétences de lecteurs chez les élèves qui en manquaient. L'approche par compétences s'y essaie. L'évaluation devient une dimension majeure des projets. Ses pratiques appellent à être nettement identifiées au regard du processus à conduire, du diagnostic des compétences de lecture et du lecteur à leur validation au terme du cycle 4.

DU PROCESSUS D'ÉVALUATION À TRAVERS TROIS PROJETS

| | 5 ^e | 5 ^e | 4 ^e - 3 ^e |
|-----------------------------|---|--|---|
| | Le voyage – Aller jusqu'à l'inconnu des corps | EPI : Antiquité, islam, Occident : ruptures ou continuités ? Fable nomade | EPI : Écrit et pouvoir (français, latin, histoire, arts plastiques) |
| Entrées littéraires | Se chercher, se construire | EPI lettres, langues et cultures de l'Antiquité | EPI lettres, histoire, langues et cultures de l'Antiquité |
| Œuvres | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vendredi ou les Limbes du Pacifique</i> de Michel Tournier • <i>Taïpi</i> d'Hermann Melville • <i>Voyages de Gulliver</i> de Jonathan Swift • <i>L'Enquête</i> d'Hérodote • <i>L'Homme-bonsai</i> de Fred Bernard • <i>Taïpi. Un paradis cannibale</i> de Stéphane Melchior et Benjamin Bachelier • Guides de voyage, etc. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>La Tortue et les Deux Canards</i> de Jean de La Fontaine • <i>La Tortue et les Deux Canards</i> de Pilpay • « La Tortue et les deux Cygnes », issue du <i>Pañchatantra</i> • <i>La Tortue et l'Aigle</i> d'Ésope | Manuscrits et inscriptions de l'Antiquité au Moyen Âge, liés à l'exercice du pouvoir : <ul style="list-style-type: none"> • la loi des Douze Tables à Rome • le code Gortyne en Grèce • la loi de Narbonne en Gaule • <i>la Carta de Logu</i> d'Éléonore d'Arborée en Sardaigne |
| Questionnements | Quelle découverte du corps à travers le voyage ? | Comment les œuvres constituent-elles un lien entre les hommes et les cultures ? | Pourquoi écrire quand on a le pouvoir ? |
| Champs expérientiels | L'aventure, l'altérité, le décentrement par rapport à son monde | L'interculturalité | La loi, l'autorité, la justice |
| Démarches | Poursuivre l'évaluation diagnostique des compétences de lecture à l'entrée au cycle 4. Mettre en place un diagnostic des compétences du lecteur. Autoévaluer ses pratiques de fréquentation du CDI. Mettre en œuvre, grâce au numérique, un diagnostic global des compétences. | Expliciter des critères de réussite. Expliciter et cibler la ou les compétences évaluées. Rendre l'évaluation active en amenant les élèves à choisir la ou les compétences à valider. Faire évoluer les consignes écrites d'évaluation de la compréhension et de l'interprétation. | Au terme du cycle, évaluer les compétences du lecteur à travers des productions variées mobilisant toutes les compétences (oral, écrit, numérique). Entrer dans une évaluation d'examen (DNB). Pratiquer régulièrement des séances de bilan. |
| Compétences | Compétences fondamentales en lecture, compétences du lecteur | | |
| Productions | Production orale argumentative, production écrite inventive, production numérique | | |
| Mots-clés | Diagnostic, critère de réussite, preuve d'apprentissage, autoévaluation, rétroaction descriptive | | |

Cette mise en œuvre de l'évaluation dans une triple approche (formative, globale, progressive) implique de dépasser quatre freins.

1. Une vision restrictive des compétences de lecteur

Les compétences de lecteur sont souvent comprises comme des compétences de lecture. Ces dernières, fondamentales, supposent une maîtrise technique, alors que des compétences de lecteur, plus complexes, supposent notamment une construction progressive d'une identité de lecteur et de citoyen, avec une culture et des valeurs. Autrement dit, l'enseignant attend surtout de l'élève entrant en sixième qu'il sache lire ; compétence incluant essentiellement le déchiffrage et la lecture à voix haute (fluides l'un et l'autre), la capacité à faire du prélèvement explicite, à restituer l'essentiel du texte lu. Cependant, comprendre un texte est une compétence complexe qui contient certes les critères précédents mais en suppose également bien d'autres : on peut par exemple savoir parfaitement lire et comprendre un texte défendant des thèses inacceptables, y repérer des principes d'esthétiques littéraires, sans pour autant être capable d'y réagir de façon appropriée et de prendre position de manière pertinente.

2. La culture du questionnaire de lecture polyvalent

Pour guider la lecture, l'enseignant s'inspire en général des questionnaires de manuels qui continuent de proposer, comme les anciens questionnaires du brevet des collèges, une série de questions sur le sens, le lexique, la langue, le genre, l'énonciation, les procédés, les tonalités, les intentions, les effets, les enjeux, les valeurs véhiculées, complétés de proposition de réécriture, de transformation, etc. Dans ces questionnaires aux nombreuses questions, généralement pertinentes prises une par une, il y a confusion entre performance et formation. Finalement, leur objectif, pas toujours bien conscientisé, est l'évaluation de la performance d'un lecteur aux compétences remarquables, capable d'aborder en même temps tous les aspects qui entrent dans la compréhension d'un texte. Bien comprendre un texte, ce serait bien répondre aux questions posées, alors qu'on peut imaginer qu'une lecture expressive, un écrit d'imitation, le rapprochement avec une autre œuvre littéraire ou artistique peuvent aussi être des indices de compréhension susceptibles d'être pris en compte comme mode d'évaluation à part entière, sans que l'élève ait répondu à une seule question sur le texte source.

3. Une méconnaissance des compétences de lecteur et de ses critères de réussite

L'enseignant sait-il toujours bien ce que signifie « comprendre un texte » ou « écrire un texte littéraire » ? Comment expliciter à son tour pour ses élèves ces compétences complexes afin qu'ils en prennent conscience ? Comment leur proposer une progression dans leur acquisition par objectifs abordables année après année ? Les critères de réussite et les preuves d'apprentissage pour réussir ces tâches ne sont le plus souvent pas définis.

4. La répétition de dispositifs et d'activités d'élèves identiques pour travailler les compétences de lecteur

Une partie des enseignants ne voit pas toujours comment varier l'approche des textes et propose le plus souvent une lecture d'extraits suivie de questions multiples, parfois prolongées par des propositions de réécriture ou d'écriture et, pour les lectures cursives, des fiches de lecture. Les élèves ont donc tendance à travailler peu ou prou toujours les mêmes compétences : déchiffrage silencieux, lecture à voix haute, compréhension globale et littérale, prélèvement explicite. Nombre d'activités variées en lien avec la lecture sont pourtant possibles : mise à l'écrit de ses réflexions personnelles – à garder pour soi ou à partager ensuite –, débat interprétatif, élaboration en groupe d'hypothèses de lecture, confrontation de fiches de lecture publiées en ligne avec ses propres interprétations, réalisation d'interviews fictives d'auteurs, de saynètes ou de petits films résumant le texte, élaboration de quiz, critiques élaborées, etc. Toutes ces activités permettent de développer d'autres compétences de lecture, ne serait-ce que la capacité à sortir d'une certaine passivité et à s'interroger sur un texte, à formuler des questions, un peu à la manière des défis lecture organisés entre classes.

Projet – Niveau 5^e

Le voyage – Aller jusqu'à l'inconnu des corps

AIDER LES LECTEURS À MIEUX CONNAÎTRE ET ÉVALUER LEURS COMPÉTENCES

COMMENTAIRES

Sans évaluation diagnostique globale et régulière, il apparaît difficile de cerner les besoins des lecteurs et d'accompagner chacun et tous sur le chemin de la réussite pour qu'ils atteignent les attendus de fin de cycle. La notion même de diagnostic est souvent confondue avec un test initial qui n'est guère utilisé pour positionner chaque lecteur par rapport à des objectifs d'apprentissage, et sa pratique demeure peu diversifiée.

Au début du cycle 4, il sera donc intéressant de construire une séquence qui privilégie la dimension diagnostique en variant les objectifs ciblés et les modalités. Le projet «Le voyage – Aller jusqu'à l'inconnu des corps», offre la possibilité de varier les supports de lecture – de la littératie à la littérature, des textes fonctionnels à ceux qui jouent sur les codes et les langages, en intégrant des albums (bande dessinée, récit graphique). Le projet vise à porter sur le diagnostic sur quatre champs :

- les compétences de lecture ;
- les compétences du lecteur ;
- les compétences du lecteur hors de la classe, au CDI ;
- les compétences du lecteur dans des contextes disciplinaires différents.

SUPPORTS

- Tournier Michel, *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* (extrait), Gallimard, coll. « Folio », 1972 (1^{re} éd. 1967)
- Melville Herman, *Taïpi* (extrait), Gallimard, coll. « Folio », 1984
- Swift Jonathan, *Voyages de Gulliver* (extrait), Gallimard, coll. « Folio Classique », 1976 (1^{re} éd. 1735)
- Hérodote, *L'Enquête*, Livre IV, extraits p. 436-439, Gallimard, coll. « Folio classique », 1985
- Bernard Fred, *L'Homme-bonsai*, éditions Delcourt Mirages, 2009
- Melchior Stéphane, Bachelier Benjamin, *Taïpi. Un paradis cannibale*, Gallimard Jeunesse, coll. « Fétiche », 2011
- Guides de voyage, etc.

Étape 1 : Diagnostiquer les compétences de lecture par une mise en situation en rapport avec le voyage

EXEMPLE DE SÉANCE : S'INFORMER SUR DES VOYAGES

COMPÉTENCES

Diagnostiquer les compétences fondamentales de la compréhension de l'écrit (maîtrise de la littératie).

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Au cours de la séance inaugurale, les élèves sont mis en situation. Dans les perspectives du questionnaire retenu, « Le voyage – Aller jusqu'à l'inconnu des corps », on leur propose plusieurs photographies qui offrent une représentation des corps qui diffère suivant les coutumes de chaque peuple. Les élèves sont invités à choisir un voyage possible. Il leur faut alors commencer à l'organiser à partir d'une fiche (destination, distance, liste des sites et des lieux à voir, etc.). Ils disposent sur les tables d'une offre de documents authentiques empruntés à la littératie courante dans le domaine du voyage et des transports : guides de voyage, dépliants d'agence de tourisme, documents hybrides qui présentent des informations à la fois dans des textes et sous forme de tableaux ou de schémas et une adresse internet à laquelle des sites de voyages sont référencés.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Deux clés fondamentales pour l'évaluation du lecteur

- **Le diagnostic doit prendre en compte les nouvelles formes de la littératie**, qui donnent à percevoir la question de la lecture dans ses contextes actuels multimodaux et numériques, et par rapport à des exigences accrues de compréhension et d'interprétation.
- **Le diagnostic peut s'articuler autour de la maîtrise de neuf compétences de base**, notamment pour des élèves qui n'ont pas atteint en littératie le niveau de maîtrise attendu en fin de cycle 3 tel qu'il est pratiqué à l'entrée en 6^e à l'aide du test de lecture proposé par le site « Réseau des observatoires locaux de la lecture » (Roll)¹. À la suite du test, les compétences qui ne sont pas acquises sont retravaillées au sein de la classe et en accompagnement personnalisé. Ces compétences peuvent être réintitulées : compétence focalisée sur la capacité à mémoriser un ensemble ou « Restituer l'essentiel d'une œuvre » ; compétence axée sur la capacité à prélever l'information ou « Citer un élément vu, lu, entendu, appris, pour argumenter son propos ». Les élèves repasseront un test en cours d'année pour observer leurs progrès.

LES NEUF COMPÉTENCES FONDAMENTALES DE LECTURE

- Prélever des informations explicites.
- Prélever des informations implicites.
- Identifier et caractériser les personnages d'un texte.
- Identifier l'espace et le temps dans les textes.
- Comprendre la logique du texte.
- Maîtriser la syntaxe de la langue.
- Maîtriser le lexique des mots courants.
- Comprendre le sens global d'un texte.
- Maîtriser le lien entre l'image et le texte.

Étape 2 : Diagnostiquer les compétences du lecteur à travers la découverte d'un récit graphique

EXEMPLE DE SÉANCE : L'HOMME-BONSAÏ

COMPÉTENCES

Compétences du sujet lecteur.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

C'est un moment libre, détendu, hors du cadre d'un contrôle ou d'un test : les élèves sont invités à découvrir et manipuler l'album *L'Homme-bonsaï*, de Fred Bernard, puis à renseigner plusieurs champs sur une fiche qui leur est donnée. Le protocole fixe des moments de lecture autonome et de lecture partagée. Le professeur, qui laisse les élèves-lecteurs agir en autonomie, se met en position d'observateur.

¹ Réseau des observatoires locaux de la lecture [en ligne] www.roll-descartes.net

QUESTIONNEMENT DONNÉ AUX ÉLÈVES SUR LEURS DÉMARCHES DE LECTEUR POUR FAVORISER UN RETOUR D'EXPÉRIENCE

Le rapport à l'objet-livre.

Après avoir feuilleté l'album, caractérise-le par rapport à ceux que tu lis d'habitude :

.....
.....

Selon toi, est-il possible de le ranger dans un genre ? selon toi, quel type d'histoire raconte-t-il ?

.....
.....

Ce qui m'intrigue et que j'arrive à interpréter :

.....
.....

Cet album m'inquiète, me fait rêver, me paraît absurde, etc.

.....
.....

Quelle est la dimension de l'histoire que j'aime bien ?

.....
.....

Entoure les compétences que tu parviens à mettre en œuvre à travers cet album.

- Faire le lien entre les images et les séquences.
- Comprendre les raisons du comportement des personnages.
- Saisir le sens global de l'histoire.
- Choisir des images qui en disent plus que le texte.
- Formuler et justifier ce que j'aime et ce que je n'aime pas.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Deux clés fondamentales pour l'évaluation du lecteur

- **Les compétences du lecteur** : « savoir lire » ne signifie pas seulement « comprendre un texte », c'est également une expérience de lecteur fondée sur des compétences humanistes (humaines) qui excèdent les seules compétences techniques de lecture. Autrement dit, comprendre un texte, c'est aussi mobiliser des compétences centrées sur l'individu en tant qu'il est une personne avec son parcours, ses expériences, ses affects, ses savoirs, sa culture, ses valeurs. Il s'agit donc de travailler des compétences plus complexes.

EXEMPLES DE COMPÉTENCES DU LECTEUR À ÉVALUER

- Être sensible aux enjeux humains et éthiques d'un texte [compétence axée sur les capacités du futur citoyen].
- Savoir intervenir en classe [compétence axée sur la capacité à échanger avec autrui].
- Établir des liens entre une œuvre et une autre, ou entre une œuvre et ce que je sais du monde [compétence axée sur la capacité à se construire une culture].
- Situer un texte dans une histoire littéraire [compétence axée sur la compréhension de la notion d'énonciation].
- Être sensible aux enjeux esthétiques d'une œuvre littéraire ou artistique [compétence axée sur la notion de littérature].
- Émettre des hypothèses de suite d'un texte [compétence axée sur la capacité d'anticipation].
- Écrire à la manière d'un auteur [compétence axée sur les capacités d'écriture].
- Proposer une lecture expressive d'un texte [compétence axée sur les capacités d'expressivité orale].
- Développer l'esprit critique et élaborer un jugement argumenté.

- **L'évaluation en tant qu'apprentissage** : l'enjeu est d'aider chaque élève à porter un regard critique sur ses apprentissages en lecture en favorisant les rétroactions descriptives et les autoévaluations. Si les tests d'évaluation abondent, il existe encore trop peu de séances de lecture amenant les élèves, à partir de procédures simples, à diagnostiquer leurs compétences et leur positionnement de lecteur : abandon, désintérêt, persévérance, motivation ou engagement. Les champs à renseigner dans la fiche (dans la fiche proposée plus haut) visent à construire une rétroaction descriptive sur :

- les compétences du lecteur ; la compréhension ou non du jeu sur les codes narratifs et les genres (ceux du récit d'aventures, du roman de piraterie, du récit exotique) ;

- le comportement du lecteur : par son univers onirique et poétique (métissage des codes occidentaux et orientaux, univers des signes jusque dans les tatouages du héros, personnage sans identité réelle, levée des représentations organiques traditionnelles avec l'homme-arbre), la bande dessinée fait se confronter le lecteur à une altérité qui permet de mesurer son ouverture cognitive et culturelle ;
- la confiance du lecteur qui se risque à une interprétation personnelle : le livre offre un régime ouvert des significations.

Étape 3 : Diagnostiquer les compétences du lecteur en autonomie

EXEMPLE DE SÉANCE : MENER DES RECHERCHES HORS DE LA CLASSE

COMPÉTENCES

Autodiagnostiquer, autoévaluer ses pratiques de fréquentation du centre de ressources.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

En parallèle à l'étude du corpus, les élèves sont invités à poursuivre en autonomie leur recherche au CDI sur la destination choisie (étape 1). Ils devront répondre à un questionnaire élaboré par le professeur de français en collaboration avec le professeur documentaliste.

QUESTIONNEMENT DONNÉ AUX ÉLÈVES SUR LEURS DÉMARCHES DE LECTEUR POUR FAVORISER UN RETOUR D'EXPÉRIENCE

Par exemple

Durant le temps imparti pour la séquence, combien de fois as-tu fréquenté le centre de ressources ?

.....

.....

Y vas-tu parce que tu suis tes camarades ?

.....

.....

As-tu un objectif ?

.....

.....

Qu'est-ce qui te plaît dans les conditions de lecture au CDI ? [ambiance, façon d'être, etc.]

.....

.....

Qu'as-tu trouvé et lu en rapport avec le voyage que tu as choisi ?

.....

.....

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Deux clés fondamentales pour l'évaluation du lecteur

-L'évaluation du lecteur nécessite la participation du professeur documentaliste.

-En laissant l'élève dans la pleine responsabilité de son action hors de la classe, au CDI, le projet vise à diagnostiquer et identifier quatre positionnements de lecteur ou de non-lecteur : l'évitement (risque de fermeture cognitive, acculturation faible), la fréquentation aléatoire, l'attitude immersive et passive (présence au CDI sans réelle action de lecture), l'attitude active et autonome de lecteur au sein du centre de ressources (parmi ses choix, les types d'écrits qui le motivent pour lire).

Étape 4 : Diagnostiquer les compétences du lecteur dans différents contextes disciplinaires

EXEMPLE DE SÉANCE : « LES MACES QUI ONT LE CRÂNE RASÉ, À L'EXCEPTION D'UNE HOUPPE DE CHEVEUX » (HÉRODOTE)

COMPÉTENCES

Adapter son mode de lecture en fonction du contexte disciplinaire.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Sur le thème de la découverte des peuples (corps, nourriture), les élèves se voient remettre un dossier court contenant des témoignages de voyageurs (description des peuples de Libye par Hérodote au livre IV de *L'Enquête*, regard d'Ibn Battuta sur le royaume du Mali, etc.). Ces témoignages seront exploités dans des contextes disciplinaires variés : en français pour l'entrée « Aller vers l'inconnu », en histoire pour l'entrée « Regards sur l'Afrique (VIII^e-XVI^e siècle) », en science et vie de la Terre en lien avec l'alimentation. Les élèves en prennent connaissance et identifient leur gêne ou leur aisance dans la compréhension de ces textes, des intentions de lecture et des langages associés (littéraire, scientifique, etc.) en fonction des contextes disciplinaires.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Deux clés fondamentales pour l'évaluation du lecteur

- **Les littératies scolaires** : les manuels, les documents pédagogiques, les supports didactisés confrontent les élèves à des littératies scolaires de plus en plus complexes.
- **Pour une approche globale et pluridisciplinaire des compétences du lecteur, l'environnement numérique offre un levier intéressant.** Les logiciels d'aide à l'évaluation par compétences (Pronote, Sacoche et autres) commencent à proposer des évaluations globales calculées sur la base de l'ensemble des compétences travaillées et des synthèses. Aujourd'hui, pour un seul sous-domaine du socle, par exemple « Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit », une interface comme Sacoche ou Pronote propose de voir, par item, l'état d'acquisition des compétences selon différentes disciplines. Rapidement, grâce à des couleurs, on peut constater la maîtrise ou non d'un item.

Certains environnements numériques de travail (ENT) proposent une partie grille d'évaluation par compétences, ainsi que la possibilité de créer des compétences complexes, en mentionnant ses critères de réussite, ses liens avec les domaines et les items du nouveau socle commun, ce qui permet d'avoir une vision très détaillée de l'acquisition des compétences complexes de lecteur.

Chaque enseignant doit prendre conscience que travailler par compétences est aussi conditionné en partie par l'outil mis à disposition des équipes. Il faut en repérer les limites et comprendre que ce qu'on met en place pour sa classe a des implications pour les autres classes (élaborer un référentiel de compétences par exemple), pour le conseil trimestriel, pour la validation du socle, pour la communication vers les familles.

Les outils numériques conçus pour accompagner le travail par compétences ne sont pourtant pas encore assez ergonomiques ni assez clairs dans leur message global. Tout tableau de bord des résultats de l'élève évalué par compétences devrait s'ouvrir peu ou prou sur une évaluation globale de son niveau, toutes disciplines confondues. De manière simple, un clic devrait permettre d'obtenir un niveau de détail supplémentaire donnant accès aux domaines du Socle. Il faudrait pouvoir voir les items ou compétences, leur détail, ainsi que les différentes évaluations reçues pour chacun. Il faudrait également, à chaque fois, pouvoir choisir une période d'évaluation (premier trimestre, année complète, cycle complet, etc.). Ainsi, chacun pourrait avoir à la fois une vision globale et atteindre le niveau de détail qui l'intéresse.

Projet – Niveau 5^e

Antiquité, islam, Occident : ruptures ou continuités ?

MIEUX ÉVALUER GRÂCE À UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE

COMMENTAIRES

L'évaluation des compétences impose de clarifier ce qui est attendu, tant au niveau des contenus que dans la formulation. Les compétences attendues chez les élèves doivent être associées à des critères de réussites compréhensibles. Cela suppose une démarche d'explicitation² pour soi et pour l'élève au sens où l'entend Pierre Vermersch, c'est-à-dire sortir du non-dit pour rédiger des objets d'apprentissage clairs et établir une liste des critères de réussite (parfois appelés indicateurs de maîtrise) qui permettent de dire qu'une compétence est maîtrisée.

Un EPI (« Antiquité, islam, Occident : ruptures ou continuités ? ») servira d'illustration à trois démarches fondamentales :

- expliciter les critères de réussite et les preuves d'apprentissage ;
- faire entrer les élèves dans une évaluation active en les laissant choisir la ou les compétences à valider ;
- renouveler les consignes écrites pour évaluer des compétences de compréhension et d'interprétation.

SUPPORTS

- La Fontaine Jean (de), « La Tortue et les Deux Canards », *Fables*, 1678
- Pilpay, « La Tortue et les Deux Canards », *Livre des lumières ou la Conduite des roys*, trad. par David Sahid d'Ispahan (pseudonyme de Gilbert Gaulmin), 1644
- « La Tortue et les deux Cygnes », *Pañchatantra ou les Cinq Livres*, recueil d'apologues et de contes, trad. par Édouard Lancereau, 1871
- Ésope, *La Tortue et l'Aigle*, VII-VI^e s. av. J.-C.
- Mabanckou Alain, *Mémoires de porc-épic* (extrait), Points, 2007
- une représentation occidentale du porc-épic (planche extraite de l'*Histoire naturelle* de Buffon), un masque cimier zoomorphe en forme de porc-épic, une photographie de baobab, une gravure extraite des *Fables* de La Fontaine

Étape 1 : Expliciter les critères de réussite et les preuves d'apprentissage

EXEMPLE DE SÉANCE : ENQUÊTE SUR UNE FABLE NOMADE

COMPÉTENCES

Établir des liens entre des œuvres différentes, interpréter.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves travaillent sur le corpus de textes « Une fable nomade » dans un environnement numérique, soit sur leurs tablettes soit sur des ordinateurs (salle multimédia).

Temps 1

L'objet du questionnement au cœur de l'EPI « Antiquité, islam, Occident : ruptures ou continuités ? » est reformulé. Du côté des ruptures, on mentionne les conflits religieux et culturels, les guerres anciennes et actuelles, les attentats ; du côté des continuités, l'origine latine et arabe de mots français, le commerce, certains modes de vie (thermes et hammams) ou le rôle des manuscrits et savants arabes dans la transmission de l'art des mathématiques grecques.

² Vermersch Pierre, *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, ESF, 1994.

Temps 2

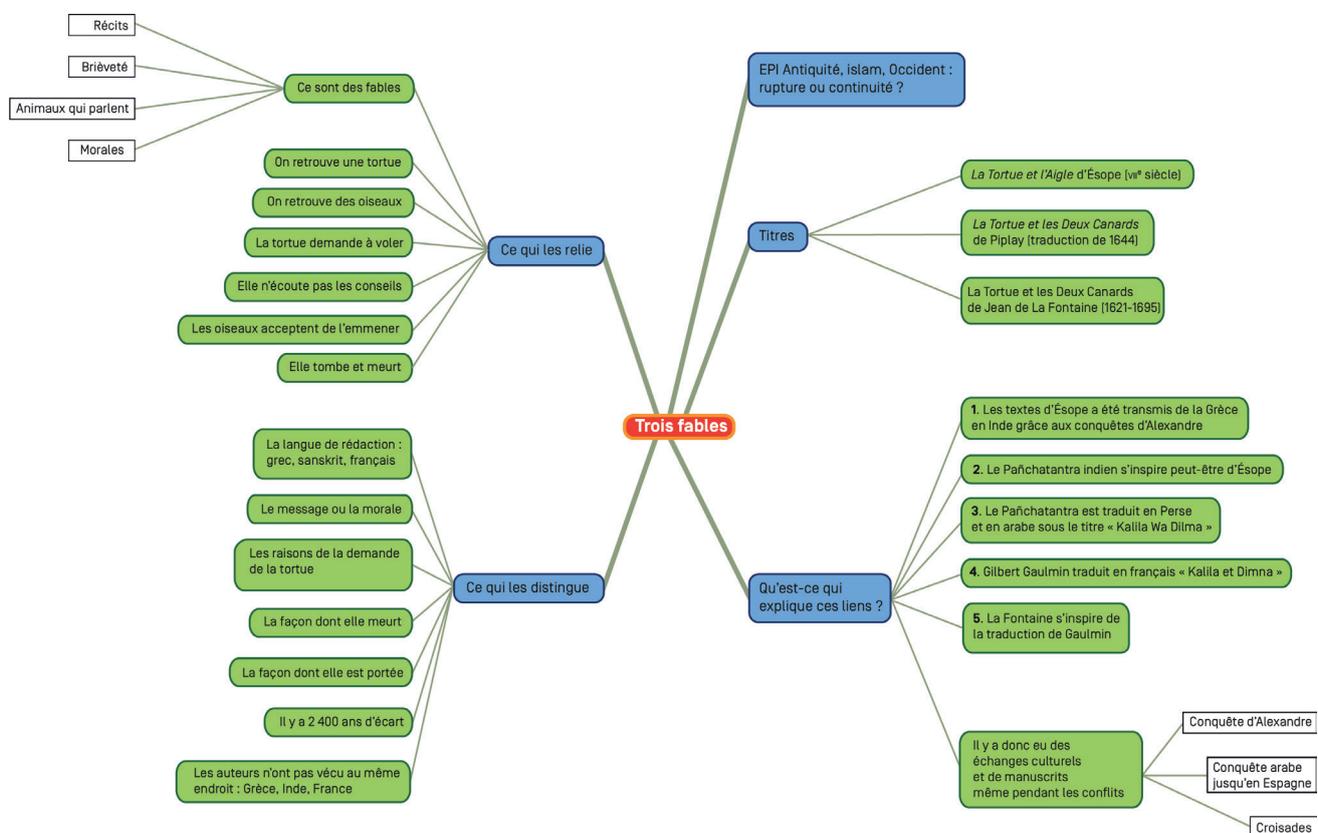
On s'intéresse au parcours d'une fable, d'Ésope à La Fontaine, en passant par ses réécritures indiennes, persanes, arabes, etc. Le problème de lecture à résoudre est formulé et explicité. Quel texte a inspiré La Fontaine ? Quels liens y a-t-il entre eux ? On ne sait pas si « La Tortue et les Deux Canards » est une source du Pañchatantra. Tout porte à le croire (antériorité, conquête d'Alexandre, similitudes), mais ce n'est qu'une hypothèse, et le professeur précise bien qu'au moins un des spécialistes de la question pense que c'est l'inverse.

Temps 3

À partir de la question « Lequel a inspiré l'autre ? », les élèves sont invités à produire en classe une carte heuristique pour établir les liens entre trois fables distantes dans le temps, l'espace et par la langue. Pour cette compétence (établir des liens entre ce texte et une autre œuvre pour mieux comprendre), on identifie les critères de réussite : « Je nomme des liens de ressemblance ou d'opposition », « Je suis précis dans mes références », « Je cite pour justifier ».

Temps 4

Répartis en groupes, les élèves produisent une arborescence à partir de quatre branches à déployer : les textes étudiés (titres), ce qui les relie, ce qui les distingue, ce qui explique ces liens.



ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Deux clés fondamentales pour l'évaluation du lecteur

–L'évaluation comprend la rétroaction sur les démarches et stratégies entreprises. Comme on le voit, il y a bien une démarche continue de questionnement et de recherche³, qui passe par le tâtonnement, la reformulation, et les évolutions progressives.

³ Carette Vincent, « Des critiques et des risques », in « Travailler par compétences », XYZep, INRP, n° 34, mai 2009.

–**En lecture, les preuves d'apprentissage sont importantes. Elles correspondent à ce que l'on peut appeler des critères de réussite.** En principe, un critère de réussite indique si un travail est réussi ou non par rapport à une consigne donnée pour la réalisation d'une tâche. Le nombre de critères de réussite présents permet de déterminer assez simplement le degré d'acquisition d'une compétence. S'ils sont tous présents, elle est acquise. Si aucun n'est présent, elle ne l'est pas. Si une partie des critères est présente, elle est en cours d'acquisition.

La démarche d'explicitation finit peu à peu par établir une sorte de référentiel de compétences, complété par des critères de réussite pour chaque compétence travaillée.

| EXEMPLES DE CRITÈRES DE RÉUSSITE ASSOCIÉS AUX COMPÉTENCES | |
|--|--|
| COMPÉTENCES | CRITÈRES DE RÉUSSITE |
| Restituer l'essentiel d'une œuvre. | Je garde les informations essentielles, je respecte l'ordre logique ou chronologique des informations, je connais les mots importants. |
| Citer un élément vu, lu, entendu, appris, pour argumenter son propos. | Je donne mon avis, je cite sans erreur, on distingue mon propos et la citation, je dis qui parle et dans quel texte, ce que je cite justifie mon avis. |
| Être sensible aux enjeux humains et éthiques d'un texte. | Je dis ce que je ressens, quel passage me le fait ressentir, je dis pourquoi je le ressens, je prends position par rapport aux intentions de l'auteur, je peux nommer les valeurs dont il est question, je dis ce que je pourrais faire. |
| Établir des liens entre deux œuvres ou entre une œuvre et ce que je sais du monde. | Je nomme des liens de ressemblance ou d'opposition, je suis précis dans mes références, je cite pour justifier. |
| Proposer une lecture expressive d'un texte. | Je suis entendu de tous, je ralentis le rythme, je fais des pauses pour mettre en valeur des mots, je varie ma voix pour distinguer les voix et les sentiments, je fais des gestes, je regarde mon public. |
| Situer un texte dans une histoire littéraire. | Je peux dire qui y parle, quand, d'où, les indices qui permettent de le dire, avec quels auteurs ou textes il est en lien. |
| Être sensible aux enjeux esthétiques d'une œuvre littéraire ou artistique. | Je repère des caractéristiques du texte, je repère des choix de l'auteur, je les nomme, j'explique ces choix. |
| Émettre des hypothèses de suite d'un texte. | Ma suite a du sens, elle ne contredit pas le texte source, elle prend en compte l'enjeu, le dilemme ou l'attente du texte source. |
| ... | |

Compte tenu du nombre de critères exigés pour chaque compétence, l'enseignant peut mettre en place une progressivité de l'apprentissage. Le pragmatisme doit l'emporter : quand on a formulé une compétence et qu'il apparaît que tous les élèves en maîtrisent aisément les critères de réussite, on la complexifie en y ajoutant des critères ou bien on la reformule pour en augmenter la portée, changer de niveau de difficulté. L'inverse est vrai. Une compétence non maîtrisée par l'immense majorité des élèves doit sans doute être simplifiée, reformulée ou retravaillée avec un niveau de difficulté moindre. Si les élèves n'arrivent pas à établir des liens entre des œuvres différentes, c'est qu'au moins un des critères de réussite de cette compétence doit être retravaillé en tant que tel, avec ses propres critères de réussite.

Dans le cas des élèves à besoins particuliers, pour lesquels des projets d'accompagnement ont été mis en place, on peut décider d'exiger un ou deux critères de réussite en moins (dyslexie), ou au contraire en plus (précocité).

Étape 2 : Faire entrer les élèves dans une évaluation active

EXEMPLE DE SÉANCE : CHOISIR LA OU LES COMPÉTENCES À VALIDER AUTOUR D'UNE FABLE

COMPÉTENCES

Laissées au choix des élèves.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Comme dans l'exemple de séance précédent, les élèves travaillent sur une fable de La Fontaine dans un environnement numérique. Leurs outils : des tablettes ou des ordinateurs. Ils ont la possibilité de valider une des deux compétences suivantes : « savoir se documenter » ou « proposer une lecture expressive ».

Les élèves qui ont opté pour valider « savoir se documenter » sont invités à relire leur référentiel de compétences pour identifier les critères de réussite : « je cherche des sources évaluées comme fiables », « je croise les informations », « j'indique l'origine de mes informations », « je sais résumer les informations ou bien les citer », « je peux partager le résultat de mes recherches à l'oral ou à l'écrit ». Avant qu'ils ne travaillent en complète autonomie, le professeur leur rappelle que La Fontaine cite en général ses sources. La consigne suivante est donnée : « Trouvez le texte de la fable dont La Fontaine dit qu'il s'est inspiré. Donnez les indices textuels (en comparant les textes), chronologiques (en vérifiant les dates des auteurs concernés), matériels (en cherchant le manuscrit ou l'édition que La Fontaine a pu lire), ou savants (en trouvant une citation fiable qui confirme la source) qui permettent d'établir le lien entre les deux textes. » Les élèves consultent des sites scientifiquement fiables : Gallica, expositions virtuelles de la BNF, etc.

Les élèves qui ont opté pour valider « proposer une lecture expressive » sont invités à relire leur référentiel de compétences pour identifier les critères de réussite : « je ralentis le rythme, je regarde mon public, je fais des pauses, je fais des gestes, je varie la voix, je suis entendu de tous ». Les élèves s'y essaient sur une des fables travaillées. Plusieurs d'entre eux sont invités à proposer leur lecture expressive. Leurs camarades doivent indiquer quels critères de réussite ils y ont observés. On visionne ensuite une lecture de Fabrice Luchini pour une ou plusieurs fables (elles sont disponibles en ligne). Quand les élèves se sentent à l'aise pour le faire, on propose éventuellement une lecture magistrale. On recherche également chez Luchini ou dans la lecture magistrale produite par l'élève les critères de réussite. On demande aux élèves de retravailler leur lecture expressive. Ils réessaient. On réévalue.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Six clés fondamentales pour l'évaluation du lecteur

–Mettre en place un contrat didactique explicite

Il s'agit d'annoncer à l'avance la ou les compétences qui vont être travaillées (en les vidéoprojetant par exemple, en début de cours ou de la période), de les faire écrire ou les distribuer imprimées sur feuille.

Cela suppose qu'au moins un début de référentiel, peut-être rédigé avec d'autres collègues, emprunté à des équipes d'autres collègues ou proposé par les sites académiques, ait été intégré auparavant dans l'environnement numérique de travail (ENT) de l'établissement, et associé de préférence aux items du socle de façon à ce qu'il puisse être complété à partir des résultats des élèves.

–Indiquer les critères de réussite exigés

Il faut éventuellement expliquer ces critères, les négocier, les reformuler en fonction de ce que les élèves en comprennent.

Cela suppose qu'en amont, on a réfléchi à ces critères et à l'accessibilité de leur formulation. Certains sont plus faciles à trouver que d'autres. Se mettre à la place de l'élève et visualiser les différentes étapes de la tâche aide à la définition de ces critères. Il faut essayer de se limiter entre trois et six critères pour éviter de « vider » ou de « surcharger » la compétence à travailler.

–Rassurer les élèves sur la réussite

Il s'agit de rappeler que ces compétences sont conçues pour être accessibles et qu'un taux de 100% de réussite est accessible si on respecte bien les critères.

On s'adresse ainsi à la fois aux élèves inquiets de leur résultats et aux élèves soucieux d'excellence. Il s'agit aussi de rompre avec l'idée qu'en lettres il serait impossible d'atteindre 20/20, notamment en rédaction.

–Rappeler l'importance des progrès

Il est important d'expliquer que les évaluations sont toujours provisoires et que c'est le résultat en fin de trimestre, d'année ou de cycle et les progrès visibles qui ont le plus d'importance.

Autrement dit, on peut se tromper, rater : ce n'est pas grave puisqu'on peut refaire et obtenir une validation dans un autre temps. L'inverse est aussi vrai. Une validation peut être invalidée si la compétence n'apparaît plus comme maîtrisée. La perspective de « verdir » un tableau de compétences (en passant toutes les compétences en vert, comme maîtrisées) apparaît souvent comme motivante. Par la dimension provisoire, on sort de la note définitive, de l'évaluation chiffrée, du classement des élèves en trois groupes (faibles, moyens, forts). L'objectif n'est plus d'obtenir un bon classement mais de verdir son tableau.

–Accorder du temps à l'acquisition

Il faut préciser qu'il y aura toujours du temps pour retravailler ce qui n'a pas été réussi.

Cela suppose qu'on revienne régulièrement dans l'année sur des compétences déjà travaillées, qu'on ménage du temps pour que les élèves puissent travailler de façon autonome, seuls ou en groupe, qu'on accepte que tout le monde ne travaille pas en même temps la même chose, et ne fasse pas valider en même temps une même compétence, etc. Il s'agit d'une mise en place de la différenciation pédagogique ou de l'accompagnement personnalisé au sens où, pendant certaines séances, l'élève choisit ce qu'il veut retravailler pour essayer de la faire valider. L'enseignant se montre alors disponible pour circuler, observer, valider ou non.

–Exiger des élèves qu'ils s'approprient les critères

Il est nécessaire que les élèves connaissent le référentiel, les critères de réussite associés à chaque compétence et demandent eux-mêmes des validations quand ils se sentent prêts.

Cela demande un effort important et inhabituel aux élèves, qui suppose une évaluation régulière. Il s'agit d'autonomiser les élèves, de les impliquer davantage dans leurs apprentissages, de les rendre moins passifs face aux évaluations, de faire en sorte qu'ils entrent en classe en ayant en tête une ou deux compétences qu'ils souhaitent faire valider. On peut les y aider en imprimant le référentiel de compétences et en leur demandant de remplir les cases représentant les évaluations qu'ils ont reçues. Quand ils viennent en classe avec cet état d'esprit-là, quelque chose a changé. On a créé une dynamique de développement personnel. Il faut évaluer le sérieux de ce travail en créant une compétence spécifique pour ce suivi : « connaître ses points forts et ses points faibles » (« je connais mes évaluations, les compétences évaluées, les critères de réussite associés aux évaluations, etc. »).

Étape 3 : Renouveler les consignes écrites pour évaluer des compétences de compréhension et d'interprétation

EXEMPLE D'ÉVALUATION : UNE FABLE TOUJOURS NOMADE, DE LA FONTAINE À ALAIN MABANCKOU

COMPÉTENCES

Comprendre et interpréter un texte.

SUPPORTS

– Un texte : un extrait de *Mémoires de porc-épic* d'Alain Mabanckou, p. 59-63 : le porc-épic narrateur devient le double d'un jeune garçon africain. Il raconte son/leur histoire à un baobab. L'épisode choisi relate son voyage pour rejoindre le jeune garçon et sa rencontre du vieux rat, un autre animal double nuisible.

– Un corpus iconographique : une représentation occidentale du porc-épic (planche extraite de l'*Histoire naturelle* de Buffon), un masque cimier zoomorphe en forme de porc-épic, une photographie de baobab, une gravure des *Fables* de La Fontaine et traitent les consignes suivantes.

1. Exprimer ses sentiments, ses émotions, son point de vue à la lecture d'un texte

Que ressens-tu en découvrant le monde que ce récit présente ? [Il n'y a pas de réponse juste ou fausse. On te demande d'exprimer le plus précisément possible tes sentiments et tes réactions]

2. Mobiliser des compétences lexicales pour comprendre et interpréter

- a) Recherche sur le site du CNRTL (cnrtl.fr) les sens du mot « double ».
- b) Comment ce mot te fait-il comprendre les enjeux du texte ?

3. Mobiliser des compétences linguistiques pour comprendre

- a) Le porc-épic en tant que conteur

Choisis l'une des deux manipulations suivantes :

– cherche les points et les majuscules. Que constates-tu ?

– oralise le texte pour toi-même. Que perçois-tu ?

- b) Développe les deux énoncés suivants pour expliquer la cohérence du récit et les mobiles des personnages :

– j'ai voyagé jusqu'à Mossaka pour... (buts)

– ma rencontre avec le vieux rat a provoqué... (conséquences)

Au choix, réalise la consigne 4 ou 5 en choisissant la compétence que tu penses le mieux maîtriser.

4. Établir des liens entre deux œuvres, manifester une ouverture culturelle et interculturelle

– Identifie ce qui rapproche les textes de La Fontaine et de Mabanckou.

– Identifie ce qui les distingue : les animaux chez Mabanckou ont-ils le même rôle que chez La Fontaine ?

– As-tu réussi à te souvenir des fables de La Fontaine pour réaliser cette consigne ?

5. Mettre en relation texte et image ; manifester sa réception en recourant à tous les langages

Choisis l'image qui te paraît la plus évocatrice de ce texte. Justifie ton choix.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Quatre clés fondamentales de l'évaluation du lecteur, ce que doit intégrer l'écriture des consignes

– **L'explicitation** des compétences travaillées et évaluées, de la nature de la question (en particulier quand la question est ouverte sans réponse juste attendue), des démarches ou manipulations possibles.

– **La dimension multimodale** des démarches à engager.

– **La rétraction** du lecteur sur ses habiletés et stratégies.

– **L'autoévaluation.**

Projet – Niveau 4^e - 3^e

Écrit et pouvoir (français, latin, histoire, arts plastiques)

ÉVALUER LES COMPÉTENCES DU LECTEUR À TRAVERS DES PRODUCTIONS VARIÉES

COMMENTAIRES

Au terme du cycle 4, les élèves s'acheminent vers la validation du socle et l'épreuve certificative du DNB. Il est important qu'ils valident leurs compétences de lecteur à travers toutes les manifestations de la compréhension et de l'interprétation. C'est ce que permettra la variété des productions écrites, orales, numériques.

Dans le cadre d'un EPI « Écrit et pouvoir » (français, latin, histoire, arts plastiques), les modalités d'évaluation et de validation apparaissent d'autant plus diversifiées que tout au long du cycle, l'ensemble des compétences ont été mobilisées au service de la compréhension et de l'interprétation, et que les critères de réussite constituent à présent une habitude.

SUPPORTS

Les enseignants pourront créer des séances à partir de manuscrits et inscriptions de l'Antiquité au Moyen Âge liés à l'exercice du pouvoir, par exemple :

- La loi des Douze Tables à Rome
- Le code Gortyne en Grèce
- La loi de Narbonne en Gaule

Ici une séance est proposée à partir du texte :

- La Carta de Logu* d'Éléonore d'Arborée en Sardaigne.

Étape 1 : Évaluer la lecture à travers une production écrite inventive

EXEMPLE DE SÉANCE : LA CARTA DE LOGU, UNE FEMME MAÎTRESSE DES LOIS

COMPÉTENCES

Écrire à la manière d'un auteur.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Temps 1

Les élèves prennent connaissance du texte, de sa traduction et de sa version originale.

« Nous voulons et nous ordonnons que, si quelqu'un a pris par la force une femme mariée, ou toute autre femme qui est promise, ou a violé une vierge, et ce, pour les deux dernières situations, si on peut légitimement le prouver, il soit condamné à payer pour la mariée cinq cents liras ; et que, s'il ne paie pas dans les quinze jours de la condamnation, lui soit coupé un pied de sorte qu'il le perde... »

La Carta de Logu, chapitre 21, « Crime de viol ».

Le professeur aide à contextualiser et rappelle qu'il s'agit du premier code civil européen, édicté en 1392 par Éléonore d'Arborée, juge du judicat d'Arborée en Sardaigne (c'est-à-dire, dirigeante du territoire d'Arborée en Sardaigne). Éléonore a rédigé ou fait rédiger une charte de loi novatrice sur le respect dû aux femmes, qu'elle essaie de protéger des violences. Cette charte va rester d'actualité jusqu'en 1827⁴.

⁴ La version originale est disponible en ligne : www.sardegna.cultura.it/sar/index.html, rubriques « Limba sarda » en haut à droite, « Lideradura » dans le menu gauche, « Dae sas origines a su setighentos », « Sa Carta de Logu », « Leghe sa Carta de Logu ».

Temps 2

Les écrits des élèves doivent imiter le style d'Éléonore, la structure de ses articles de loi (l'énonciation, l'interdit, la punition, la majoration en cas de récidive) dans le cadre d'une production qui consiste à réaliser un manuscrit médiéval fixant une loi de fantaisie. Les critères de réussite sont les suivants : « je garde des éléments du texte source », « j'utilise des procédés que je peux nommer », « mon public reconnaît le texte ou l'auteur imité », « mon texte a du sens ».

Temps 3

Le texte produit est transformé en objet. L'observation du manuscrit médiéval (lettrine, calligraphie, mise en page, objet-livre) aboutit à en recréer un en adoptant les codes. On invite les élèves à travailler l'objet lui-même : son support, qui peut s'apparenter à un parchemin, les plis et les cassures du papier, le sceau de cire, etc.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Une clé fondamentale pour l'évaluation du lecteur : les « productions de lecture »

Il est important que la production issue de la lecture ne soit pas réduite à la seule dimension textuelle, mais qu'elle puisse prendre celle d'une véritable création qui témoigne d'une compréhension-appropriation et qui permette d'attacher une valeur personnelle et intime au texte de départ. Chaque élève peut collecter ses « productions de lecture » dans un portfolio qui en constitue la mémoire.

Temps 4

La production est coévaluée : les élèves sont mis en position de corriger leur propre travail ou celui d'autrui. Pour ce faire, on rappelle les critères de réussite : « je donne un avis global », « j'indique les critères de réussite présents, ceux qui ne le sont pas », « je justifie en citant le travail », « je peux terminer en donnant des conseils ». Chaque production est ensuite évaluée par un camarade qui doit rédiger un avis argumenté.

ÉLÉMENTS D'ANALYSE

Une clé fondamentale pour l'évaluation du lecteur : la coévaluation place les élèves dans un positionnement actif et permet l'appropriation des preuves d'apprentissage. L'approche par compétences et ses critères objectivés amènent les élèves à être plus précis dans l'évaluation de leur travail ou de celui d'autrui.

Étape 2 : Valoriser une production orale qui vise l'expression de l'esprit critique et d'un jugement argumenté

EXEMPLE DE SÉANCE : RÉALISER UNE INTERVIEW

COMPÉTENCES

À l'oral, évoquer une œuvre ou un texte pendant dix minutes sans support.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Dans le cadre d'une interview enregistrée, les élèves sont amenés à évoquer *La Carta de Logu* d'Éléonore d'Arborée pour en restituer l'essentiel, la mettre en relation avec les enjeux contemporains et adopter un regard critique (charte de loi novatrice, mais violence d'une justice archaïque).

Les élèves s'organisent en duos pour incarner l'auteure Éléonore d'Arborée et un journaliste. Comme points d'appui dans leur entraînement, les élèves ont écouté des interviews d'auteurs ou de personnalités. Ils se sont entraînés en groupe avant de faire leur enregistrement.

Exemple d'une séance de bilan

Rendre compte de son parcours littéraire, artistique et culturel sur un mur collaboratif

PROPOSER UNE PRODUCTION NUMÉRIQUE

EXEMPLE DE SÉANCE : PRÉSENTER SON CHEMINEMENT DE LECTEUR ET ÉCHANGER

COMPÉTENCES

Établir des liens entre une œuvre et une autre.

SCÉNARIO PÉDAGOGIQUE

Les élèves opèrent dans un environnement numérique. Tout au long de l'année, ils rendent compte de leur parcours artistique, culturel et littéraire sur une page créée en ligne, un mur collaboratif de type Padlet, ils peuvent y inscrire les textes vus en classe, ajouter des liens, des images, des travaux ou lectures personnels.

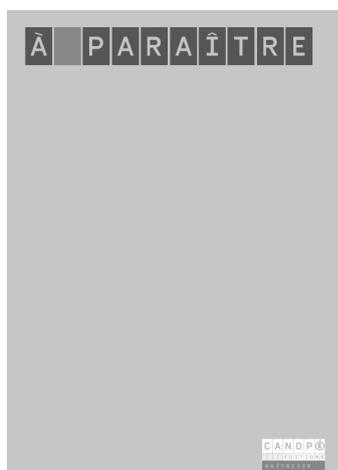
Temps 1

Une séance de bilan de lecture permet de vidéoprojeter le mur collaboratif et de faire retour sur les apports de chacun et l'ensemble des références.

Temps 2

Un entretien individuel à partir de ce support, entre l'élève et le professeur, permet de travailler un oral de lecture dont l'objet réside justement dans l'évocation par l'élève de ses démarches de lecteur (Quel lecteur suis-je ? Comment ai-je amélioré mes compétences, mes connaissances ?...).

SUR LA MÊME THÉMATIQUE



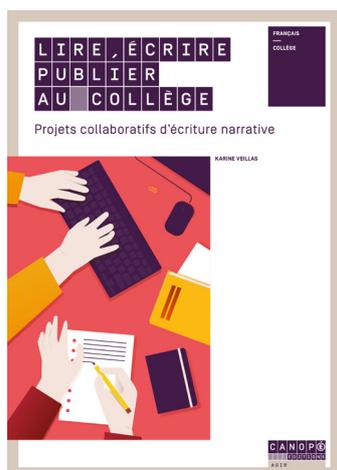
Former à la lecture littéraire

Ouvrage

(à paraître bientôt)

Livre : Réf. W0010679 – 17,90 €

PDF : Réf. W0010680 – 7,99 €



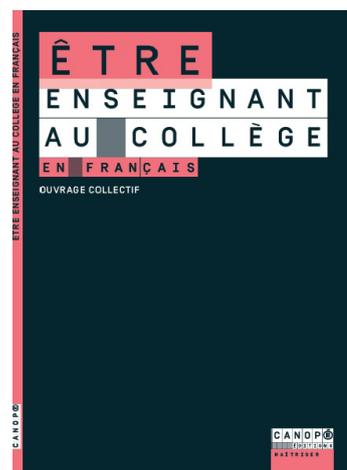
Lire, écrire, publier au collège

Karine Veillas

(à paraître bientôt)

Livre : Réf. W0009652 – 22,90 €

PDF : Réf. W0009653 – 8,99 €



Être enseignant au collège en français

Jean-Jacques Claude, Laurence Marion, Aurélie Renault, Régis Lefort

2018

Livre : Réf. W0007895 – 16,90 €

PDF : Réf. W0008831 – 6,99 €

En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/etre-enseignant-au-college-en-francais.html



Comprendre les énoncés et les consignes

Un point fort du Socle commun

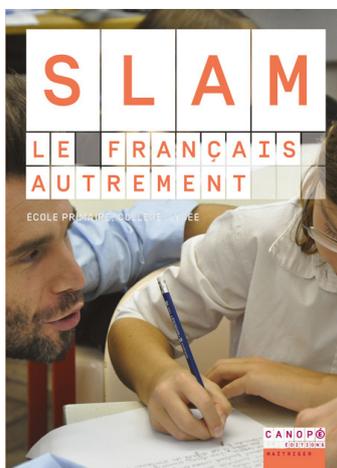
Jean-Michel Zakhartchouk

2016

Livre : Réf. 755A4544 – 16,90 €

PDF : Réf. 755A4545 – 7,99 €

En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/comprendre-les-eneonces-et-les-consignes.html



Slam, le français autrement

Fabrice Millot, Jean-Claude Midy, Brigitte Thomas

2015

DVD : Réf. 51000A26 – 18 €

En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/slam-le-francais-autrement.html



52 méthodes

Pratiques pour enseigner

Wolfgang Mattes, Rémy Danquin

2015

Livre : Réf. 670B4242 – 39 €

En ligne : www.reseau-canope.fr/notice/52-methodes.html