

Parcours & Références

3^e/4^e
secondaire

Guide méthodologique & CD audio

Le guide méthodologique 3^e/4^e accompagne les manuels Théâtre & Texte d'idées 3^e/4^e, Récit et Poésie 3^e/4^e et les référentiels Langue et Littérature.

Il propose à l'enseignant une série d'outils : mises au point théoriques et critiques, notes méthodologiques, pistes complémentaires, bibliographie...

Ce guide comporte en outre un CD audio, offrant une vingtaine de documents sonores pour sensibiliser les élèves aux liens entre la chanson et le texte poétique.

Pour aider l'enseignant à exploiter au mieux la collection et pour enrichir sa démarche.

FRA34GP
ISBN : 2-8041-4388-0



9 782804 143886

Karl CANVA
Monique DENY 3^e/4^e
Jean-Louis DUTAN
Catherine FERD
Dominique LEDU
Marie-Christine POLLE
Laurence ROSIN
Jean-Maurice ROSIN

Guide méthodologique



www.deboeck.com



Parcours & Références

FRANCAIS

3^e/4^e
secondaire

Guide méthodologique & CD audio



de boeck



Collection dirigée par

- Karl Canvat (IUFM de Lorraine)
- Monique Denyer (Communauté française)
- Jean-Louis Dufays (UCL)
- Jean-Maurice Rosier (ULB)

2 RÉFÉRENTIELS

- Langue 3^e/6^e
- Littérature 3^e/6^e

4 MANUELS

- Théâtre & Textes d'idées 3^e/4^e
- Théâtre & Textes d'idées 5^e/6^e
- Récit & Poésie 3^e/4^e
- Récit & Poésie 5^e/6^e

2 GUIDES MÉTHODOLOGIQUES pour l'enseignant

- Guide méthodologique 3^e/4^e & CD audio
- Guide méthodologique 5^e/6^e & CD audio

Maquette : Delphine Delattre

Mise en page : Frame

Ce livre applique les recommandations orthographiques de l'Académie française.

L'éditeur remercie tous ceux qui ont accepté de lui accorder l'autorisation de publier dans le présent ouvrage les extraits dont ils détiennent les droits de reproduction. En dépit de ses recherches et sollicitations, l'éditeur n'a pas réussi à joindre certains ayants droit. Qu'ils soient avertis ici qu'il reste à leur disposition pour satisfaire, le cas échéant, à la législation sur le droit d'auteur.

© De Boeck & Larcier s.a., 2004

Éditions De Boeck

Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

www.deboeck.com

Même si la loi autorise, moyennant le paiement de redevances (via la société Reprobel, créée à cet effet), la photocopie de courts extraits dans certains contextes bien déterminés, il reste totalement interdit de reproduire, sous quelque forme que ce soit, en tout ou en partie, le présent ouvrage. (Loi du 30 juin 1994 relative au droit d'auteur et aux droits voisins, modifiée par la loi du 3 avril 1995, parue au Moniteur du 27 juillet 1994 et mise à jour au 30 août 2000.)

La reprographie sauvage cause un préjudice grave aux auteurs et aux éditeurs.

Le « photocopillage » tue le livre !

Imprimé en Belgique sur papier écologique.

Dépôt légal 2004/0074/56

ISBN 2-8041-4388-0

Avant-propos

DU BON USAGE DE LA COLLECTION « PARCOURS ET RÉFÉRENCES »

L'entrée par les compétences — c'est-à-dire la capacité effective de mobiliser des ressources diverses (attitudes, savoirs, savoir-faire...) pour résoudre certains types de problèmes — que préconisent aujourd'hui les nouveaux programmes de français des différents réseaux place les enseignants de français devant un nouveau défi. Comment, au sein de chaque compétence, ordonner (chrono)logiquement les apprentissages en les liant à des objets et à des contextes adéquats, compte-tenu de la diversité des intérêts et des connaissances chez les élèves ? Comment, en un trimestre, une année, un degré de deux ans, combiner les différentes visées ? Quels seuils de réussite fixer ?

Pour aider les enseignants et les élèves à affronter au mieux ces nouvelles exigences, une nouvelle génération de manuels s'avérait indispensable. L'équipe qui a rédigé la collection « Parcours et références », constituée d'une vingtaine d'enseignants, de didacticiens et d'inspecteurs des différents réseaux, a ainsi mis au point **deux types d'ouvrages** :

- Deux **référentiels**, ou ensembles de savoirs structurés de manière quelque peu systématique, axés l'un sur la langue, l'autre sur la littérature et l'art. Destinés à servir de références durables, ces deux ouvrages peuvent être utilisés dès le deuxième degré du secondaire et devraient demeurer, au terme de la scolarité, des livres de consultation pour « l'honnête homme » tout au long de sa vie adulte. Ils s'adressent prioritairement à l'élève, qui est invité à s'en servir régulièrement pour contextualiser et approfondir des informations et pour y puiser des ressources nécessaires à l'effectuation des tâches requises par les manuels. Ils sont donc conçus comme des compléments indissociables de ces derniers.
- Quatre paires de **manuels** proprement dits proposant des parcours et des séquences d'activités centrés sur les quatre grands types de discours, le premier volume étant chaque fois destiné au deuxième degré et le second au troisième degré : *Lire, écrire le récit pour se forger un jugement*, *Lire, écrire, dire la poésie*, *Lire, voir, jouer le théâtre*, et *Lire, écrire, dire des idées*. Pour des raisons de commodité éditoriale, chaque volume de la collection regroupe deux manuels, un volume par degré étant consacré au récit et à la poésie, et l'autre au théâtre et au texte d'idées.

Plus précisément, les **deux référentiels** comportent d'une part des exposés synthétiques sur les connaissances-cadres prescrites par le texte décretal *Compétences terminales et savoirs requis*, et d'autre part des textes d'auteurs (littéraires, critiques, scientifiques) qui illustrent ou exposent ces connaissances de manière emblématique. Leur visée est triple :

- donner aux élèves l'occasion de s'approprier l'objet « littérature » et l'objet « langue » en explorant quelques-unes de leurs multiples facettes (par exemple pour la littérature, la littérature comme champ, la littérature comme système formel, la littérature comme lieu du jeu avec les normes, etc.) ;
- initier à la maîtrise de méthodes diversifiées d'analyse des textes et des discours et à l'utilisation d'un métalangage spécifique ;
- favoriser l'autonomie de l'élève : par exemple pour la langue, par souci de lisibilité, les entrées sont des verbes simples correspondant à des compétences (classer, citer, argumenter...).

Le **Référentiel de langue** propose une synthèse des savoirs actuels (grammaire phrastique et linguistique textuelle) sur la langue, les textes et les discours. Les apprentissages langagiers étant encore, à l'heure actuelle, très largement limités aux premier et deuxième degrés, il faut insister sur l'intérêt que présente un pareil ouvrage à destination du troisième degré. De nombreux linguistes, en effet, ont depuis longtemps attiré l'attention sur la nécessité d'un renforcement de la réflexion sur la langue à ce niveau de la scolarité¹.

Le **Référentiel de littérature** se présente comme un répertoire de savoirs à construire pour accéder à la lecture des textes et à la compréhension de l'entreprise littéraire. Conçu pour répondre à la diversité des élèves du troisième degré des humanités générales et technologiques, il propose, sous la forme de « dossiers », des synthèses sur les principaux aspects du phénomène littéraire. Sont donc écartés les éléments relevant de la biographie des auteurs comme de l'histoire littéraire « érudite », qui figent sans stimuler l'esprit de recherche et le raisonnement.

Partant des pratiques et des représentations des élèves, les **manuels** sont construits selon une logique similaire : entraîner les compétences prévues dans les documents officiels dans des tâches complexes axées autour de projets motivants. Plus précisément, ces manuels présentent des ensembles d'activités structurées et progressives, qui visent à développer un nombre limité de « *compétences d'intégration* », sur la base du scénario de « *la séquence didactique en trois temps* » :

1° *contextualisation* : mise en place d'une situation-problème, d'une tâche-problème ou d'un projet-cadre de départ (un choix étant laissé entre différentes possibilités de manière à permettre aux enseignants d'adapter ce cadre initial à la classe et au contexte), et sur cette base, proposition d'une ou plusieurs *activités globales initiales* qui permettent aux élèves de faire émerger leurs représentations et de s'essayer une première fois à la tâche qu'il va leur falloir développer ;

2° *décontextualisation* : activités « de structuration » qui amènent l'élève à acquérir différents savoirs et savoir-faire destinés à servir de ressource pour pouvoir résoudre la situation-problème ou effectuer le projet-cadre ; ces activités, qui occupent forcément le volume le plus important des manuels, peuvent, à l'occasion, être présentées sous la forme d'épreuves pouvant donner lieu à une évaluation formative ou sommative ;

1. Voir les recommandations du Conseil de la Langue Française et M. Wilmet, « De la grammaire avant toute chose... », dans *Français 2000*, n° 165-166, 1999.

3° *recontextualisation* : activités globales d'intégration qui amènent l'élève à réinvestir au terme d'une séquence ce qu'il a appris au cours de l'étape précédente. Autant que possible, on a veillé ici à la fois à proposer plusieurs activités d'intégration au terme de chaque séquence et à présenter ces activités sous la forme d'épreuves pouvant donner lieu à une évaluation sommatrice, voire certificative.

Le choix d'organiser la série de manuels sur la base des *quatre grands types de discours* (le discours d'idées, le récit, la poésie, le théâtre) est justifié à la fois par les vertus pédagogiques structurantes qui sont reconnues aujourd'hui à la logique typo-générique et par la compatibilité de cette logique avec celle de l'approche « par compétences » : les types et les genres de discours sont en effet par essence des *ensembles intégrateurs*, qui conjuguent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, qui invitent à articuler la littérature et la langue, l'oral et l'écrit, la réception et la production, la synchronie et la diachronie, et qui se prêtent aisément à une diversité d'activités situées dans des contextes qui ont du sens pour les apprenants d'aujourd'hui.

Chapitre 1

LE RÉFÉRENTIEL DE LANGUE

I Introduction

Le *Référentiel de langue* n'a pas la prétention de remplacer les nombreux ouvrages linguistiques de référence qui existent déjà : grammaires, précis, manuels d'exercices, études ciblées de tel ou tel aspect de la langue...

Plus modestement, il présente différentes facettes de la langue française comme autant de ressources à mobiliser dans toute activité de communication, qu'elle soit de production ou de réception. C'est ce qui justifie les entrées par des verbes : **situer** (une communication), **progresser** (dans l'information), **rapporter** (la parole d'autrui), etc.

Plus encore qu'au troisième degré, son usage avec des élèves du deuxième degré nous semble devoir être greffé sur des pratiques de communication, scolaires ou non : ainsi, le rapport infidèle auprès du directeur d'une altercation entre élèves sera l'occasion de l'étude du discours rapporté ; le caractère allusif d'une publicité radiophonique, celle de l'analyse de l'implicite ; une erreur d'interprétation d'un billet, celle de l'anaphore, etc.

Une autre ouverture possible concerne le rapport Oral/écrit. En effet, lorsqu'on parle de rapporter un discours, il s'agit souvent de passer d'un médium à l'autre :

« (...) Il y a une multitude d'usages sociaux où l'on passe de l'oral à l'écrit et vice-versa... le secrétaire (et l'élève) écrit ce que son patron (ou ce que son professeur) lui dicte ; les journalistes retranscrivent des interviews dans les journaux ; à l'inverse, on lit et déclame un texte écrit, dans un concours de poésie ou au théâtre, ou devant une assemblée politique »

(Référentiel langue, p. 41)

4.4 Réinvestissement

L'exercice précédent visait à montrer les contraintes et les enjeux à rapporter de manière fidèles, les propos d'autrui. Dans le cas suivant, il s'agit au contraire d'inventer les paroles d'un dialogue, tout en réfléchissant aux contraintes exposées. En effet, même si on crée de toutes pièces des échanges entre des personnes, il faut qu'un effet de réel soit produit, qu'on y « croie ».

On pourra prendre comme document une image (par exemple une photo de presse, la reproduction d'un tableau...), représentant plusieurs personnages susceptibles d'échanger des paroles. Il s'agit alors de demander aux élèves d'imaginer ce que ces gens peuvent se dire ou penser.

« On peut rapporter les pensées de l'autre. Ce qui ne veut pas dire qu'on a des dons de médium. Dans *M^{me} Bovary*, Flaubert nous plonge sans cesse dans les pensées d'Emma. Et il n'est pas rare qu'on rapporte les pensées en disant par exemple : je me suis dit, il pensait que, mais dans ce cas, il a bien fallu que la personne nous parle pour qu'on puisse déduire ce qu'elle en pense ».

(Référentiel langue, p. 154)

Dans cette séquence, il s'agit de construire avec les élèves des dialogues imaginaires entre deux personnes : suivant le degré de connaissances culturelles de ceux qui prennent la parole, les thèmes qu'ils échangent seront modifiés. Le statut des énonciateurs en présence, leur mode d'interaction (emploi de telle ou telle personne par exemple) sont des pistes de réflexion sur les outils linguistiques à utiliser suivant la situation de communication. Sans connaissance historique préalable, les interventions mises en scène, seront très proches de la description ou de routines langagières, alors qu'une connaissance du tableau ou des événements représentés sur la photo, une connaissance du peintre, du sujet représenté enrichira les échanges fictifs inventés.

Chapitre 2

LE RÉFÉRENTIEL « LITTÉRATURE »

« Ou bien (...) il faut se résigner au fait que ce que l'on apprend à l'école ne sert qu'à réussir à l'école, ou bien il faut convenir que ce qui se forme à l'école, c'est le pouvoir de mettre en correspondance une « situation qui fait problème », correctement identifiée dans toutes ses dimensions, avec des objets culturels qui permettent de l'assumer et de la dépasser¹. »

1 Les nouveaux défis de l'école

Depuis une dizaine d'années, les systèmes d'enseignement de la plupart des pays européens connaissent une profonde mutation et tentent de répondre à un certain nombre de nouveaux défis :

- Que faire des « savoirs inertes » produits par le développement extraordinairement rapide (et l'obsolescence tout aussi extraordinairement rapide) des savoirs et comment faire acquérir à chaque niveau par les élèves les savoirs clés pour fonder leur compréhension du passé, du présent et du futur ?
- Comment démocratiser vraiment l'école, c'est-à-dire réduire les écarts de scolarité entre les groupes sociaux, que la massification a plutôt eu tendance à accentuer ? Comment dépasser la « culture

1. Ph. Meirieu, *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, 1991, coll. « Pédagogies », pp. 127-128.

de l'échec », bien souvent, à l'origine du décrochage scolaire, lequel engendre à son tour l'exclusion sociale ?

- Comment développer des apprentissages autonomes, comme le recommandent les pédagogues, mais aussi, pour d'autres raisons (à moins que ce ne soient les mêmes...), les technocrates de l'Union européenne ? « On ne demande plus d'abord à l'école de dispenser une culture, note Antoine Prost, mais de munir les jeunes de diplômes monnayables sur le marché du travail¹ ».
- Comment redonner du sens à l'école et au « métier d'élève » ?

Un changement de modèle éducatif se dessine, qui voue de moins en moins l'école à la transmission d'un ensemble de savoirs, de normes, etc., et qui lui assigne une mission d'un tout autre ordre : apprendre à apprendre...

2 La littérature à « l'ère du soupçon »

Ces défis ont rendu problématique l'enseignement de certaines disciplines. C'est tout particulièrement le cas de la littérature², d'autant plus que celle-ci ne s'identifie plus, en Belgique et ailleurs, avec le centre de gravité de la culture.

2.1 Des causes...

Cette perte de légitimité de la littérature a des causes multiples et complexes, au premier rang desquelles les mutations idéologiques et culturelles que connaissent les sociétés contemporaines. Ainsi, par exemple, le pluralisme démocratique, dont nul ne songe à contester la nécessité, se paie d'une grande incertitude au niveau des valeurs. Dans le domaine éthique, par exemple, l'euphémisation puis la décrédibilisation de la morale parfois austère et déchirante du devoir (« il faut ») ont entraîné la promotion des droits subjectifs, de l'autonomie individuelle et des plaisirs immédiats (« chacun pour soi », « après moi, le déluge »).

En cause aussi, l'accroissement des moyens d'information et de communication (télévision, internet...) qui entraîne la disparition de ce

que la philosophe allemande Hannah Arendt appelait les « lieux du commun », les « lieux de mémoire¹ ». Les élèves, comme l'a noté le sociologue François Dubet, ne sont plus directement confrontés à de grandes valeurs et à de grands récits organisant des systèmes de sens et permettant de les arracher à l'étroit enfermement en eux-mêmes et dans leur temps, à la *doxa*, à l'opinion. L'école ne forme plus des citoyens, encore moins des acteurs, mais des individus. Ce problème est d'autant plus notable que la multiplication des groupes sociaux s'accompagne d'une montée des sentiments d'appartenance communautaire et, donc, de la mise en question du lien social. Certains penseurs n'hésitent pas à évoquer le risque d'un éclatement des systèmes d'éducation, qui verrait l'école assujettie aux idéologies et où le lien socio-culturel serait finalement compromis au profit d'une sorte de juxtaposition des familles de pensée qui pourraient commencer par s'ignorer et finir par se combattre.

En cause, encore, les nouvelles attentes des élèves vis-à-vis de l'école. En effet, le spectre du chômage et la concurrence sur le marché du travail font que ces derniers adoptent désormais des comportements scolaires qui sont de l'ordre des stratégies sociales intéressées, « utilitaristes » au sens de John Stuart Mill (« le moins d'effort possible pour le plus de profit possible ») : les parcours scolaires, les savoirs et les disciplines tendent à n'être plus évalués qu'en fonction des possibilités d'insertion socioprofessionnelle auxquels ils donnent accès. Les comportements consuméristes l'emportent sur l'appétence culturelle.

En cause, toujours, les nouvelles exigences sociales quant à la maîtrise de la lecture et de l'écriture (la « littéracie »), à la diversification des écrits produits et des situations de lecture, qui font qu'il est difficile de maintenir la littérature au cœur du dispositif d'enseignement du français.

En cause, enfin, les pratiques dominantes d'enseignement de la littérature, qui pèchent encore trop souvent par leur absence d'architecture cohérente, visible et pré-réfléchie, des parcours et des séquences, par l'arbitraire du choix des auteurs et des œuvres, par le manque d'un projet de construction de savoirs et de savoir-faire clairement définis, d'une progression « concentrico-spiralaire » des apprentissages.

1. A. Prost, *Éducation, sociétés et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, coll. « XX^e siècle », 1997 [1992], p. 59.

2. Rappelons que, dans plusieurs pays européens, l'enseignement de la littérature a déjà disparu, au profit de l'apprentissage exclusif de la langue maternelle.

1. Ce n'est pas le seul effet : aux États-Unis, où la télévision est devenue le principal moyen d'information, on note une aversion croissante des jeunes générations à l'égard des modes d'expression conceptuels, qu'il s'agisse de l'écrit ou du discours tenu en classe par les professeurs.

2.2 et des effets...

Cette situation n'est pas sans effets. Une enquête sociologique récente a ainsi montré une désaffection vis-à-vis de la littérature chez les adolescents, qui perdure par-delà l'école, et une baisse progressive du prestige symbolique de la lecture des textes littéraires du « collège » (les premier et deuxième degrés belges) au « lycée » (le troisième degré). Ses auteurs, Christian Baudelot et Marie Cartier, ont eu cette formule : « Plus on fait lire aux élèves des auteurs classiques et plus ils préfèrent les œuvres de Stephen King, aujourd'hui devenu et de très loin l'auteur le plus lu et le plus apprécié des lycéens¹ ». Cette situation s'expliquerait par l'hiatus entre les finalités de l'enseignement de la littérature et les moyens mis en œuvre pour les atteindre : alors que les contenus humains (les problèmes moraux et métaphysiques) constituent bel et bien, pour la majeure partie des élèves, l'intérêt irremplaçable de la lecture des œuvres littéraires², ce sont les méthodes d'analyse qui sont devenues l'objectif premier de leur enseignement. Particulièrement sensible entre le « collège » et le « lycée », ce saut entre — pour le dire vite — « lecture ordinaire » et « lecture littéraire » accroît la distance entre les élèves eux-mêmes :

« Face à la redéfinition de la lecture imposée au lycée, les différents élèves ne vont pas réagir de la même façon. Les mieux adaptés à l'univers scolaire vont s'y convertir, tandis que d'autres, et ils sont de plus en plus nombreux à mesure que se modifie la composition sociale des lycées, s'y déclareront réfractaires. Les premiers sauront aisément jouer du double registre, les autres non. (...) En prenant des distances aussi grandes avec cette forme universelle d'appropriation des livres que constitue la lecture ordinaire, l'enseignement de la littérature au lycée contribue paradoxalement à éloigner du livre tout court des fractions croissantes de la jeunesse d'aujourd'hui, qui n'ont plus rien à voir avec les héritiers d'hier³ ».

La « foi du charbonnier » disparaît ainsi, remplacée par des « pratiques sans croyance »...

1. Ch. Baudelot, M. Cartier, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 123, 1998, p. 25. Voir aussi Ch. Baudelot, M. Cartier, Ch. Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Seuil, 1999, coll. « L'épreuve des faits ».

2. Voir F. de Singly, *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents*, Paris, Nathan/Observatoire France-Loisirs de la lecture, 1989 ; F. de Singly, « Le livre et la construction de l'identité », dans M. Chaudron, F. de Singly, *Identité, lecture, écriture*, Paris, B.P.I., Centre G. Pompidou, 1993.

3. Ch. Baudelot, M. Cartier, « Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance », *op. cit.*, pp. 41-43.

Sans doute la situation est-elle un peu différente en Belgique francophone, même si l'on ne dispose pas d'études précises sur le sujet¹. Mais la question demeure : comment habituer les élèves à fréquenter, le plus tôt possible, les objets culturels (notamment les livres) et les lieux culturels (par exemple, le théâtre), et à trouver un intérêt — voire du plaisir — à ces activités ?

3 Les nouveaux programmes de français

Au printemps 1999, le Conseil de la Communauté française de Belgique a adopté le décret « Compétences terminales et savoirs disciplinaires requis en français » destiné aux classes des filières générales et technologiques. Ce document n'est pas un programme à proprement parler, mais plutôt un texte-cadre à l'usage des concepteurs des futurs programmes de l'enseignement secondaire. Il s'articule à d'autres documents officiels, l'un publié en 1996, *De 2 ans et demi à 18 ans, réussir l'école...*, accompagnant la réforme de l'enseignement en cycles au premier degré et au collège, et l'autre, publié en 1997, *Mon école comme je la veux !*, définissant les missions prioritaires de l'école (premier et second degrés) et organisant les structures propres à les atteindre.

Ces documents ont été conçus, notamment, afin de réduire les effets pervers de l'hétérogénéité des structures d'enseignement et d'assurer une valeur semblable aux certificats d'études secondaires délivrés en Belgique, sans que les élèves soient soumis à une évaluation « externe » centralisée, de type baccalauréat. En parfaite conformité avec le discours actuel de la « noosphère » et en s'alignant sur d'autres pays (pays scandinaves, Québec, Suisse romande, etc.), ils insistent fortement sur la nécessité de penser désormais l'enseignement comme visant à la construction de « **compétences** ».

Le décret définit donc d'abord les **compétences** (lire, écrire, parler, écouter) à viser pour la fin du second degré, en distinguant celles

1. Nous pouvons mentionner l'étude de D. Lafontaine, « Les lectures obligatoires en cinquième année de l'enseignement secondaire de transition en communauté française de Belgique », *Enjeux*, n° 55, 2002.

auxquelles il faut simplement « sensibiliser » les élèves (et qui font l'objet d'une évaluation « formative »), et celles qu'ils doivent « maîtriser » (et qui font l'objet d'évaluation « sommative » et « certificative »). Ainsi, par exemple, la compétence « lire » est détaillée en une série de sous-compétences, qui font elles-mêmes l'objet de précisions en cascade.

Mais la particularité la plus remarquable du décret consiste à s'attacher à préciser aussi les **savoirs disciplinaires** requis en français. Ce recentrage sur les savoirs est singulier, mais il s'explique à la fois par l'épuisement du modèle psychosociologique d'inspiration rogérienne, dominant dans les années 1970, qui privilégiait la relation maître-élève et ne s'interrogeait pas sur la nature des savoirs à transmettre, et par la remise en question de la pédagogie formelle des « habiletés intellectuelles » dans les années 1980.

C'est assurément la partie « Savoirs sur la littérature et l'art », notamment les références littéraires et artistiques, qui est la plus inattendue dans le volet « savoirs disciplinaires », d'autant qu'elle est, de loin, la plus importante quantitativement. Il importe de souligner que cette « liste » n'est nullement contraignante et qu'elle a une valeur avant tout incitative : le décret précise explicitement qu'elle est proposée comme balise sans être en rien fermée ni figée ; que l'objectif n'est en aucune manière de transmettre une culture encyclopédique ; que les œuvres citées ne doivent pas nécessairement faire l'objet d'une lecture intégrale ni d'une évaluation certificative ; et enfin, que l'ordre chronologique, qui n'est adopté que par commodité, ne s'impose nullement comme parcours d'apprentissage.

Tel qu'il est présenté, ce texte officiel soulève un problème épineux : comment articuler les volets « compétences » et « savoirs », qui ne sont que juxtaposés ? On pourrait en formuler les termes de la manière suivante :

- comment faire pour que les « savoirs sur la littérature et l'art » — savoirs purement déclaratifs — deviennent des « connaissances », c'est-à-dire des savoirs appropriés par l'élève et transférables en cas de besoin (« mobilisables ») ?
- comment faire pour que ces connaissances se structurent en « compétences », c'est-à-dire pour qu'elles servent à résoudre certaines « tâches » ou « situations-problèmes » ajustées aux niveaux et aux possibilités des élèves ?

L'appropriation d'un savoir, sa transformation en savoir appris ou en connaissance, nécessite des conditions et des situations précises d'apprentissage.

3.1 Apprendre par situations-problèmes

Les différents modèles d'apprentissage qui se sont succédé dans le domaine des sciences de l'éducation ne présentent pas tous la même légitimité scientifique ni surtout la même rentabilité didactique. Les pratiques dominantes privilégient le plus souvent le modèle descendant : le professeur transmet aux élèves un savoir qui — au mieux — sera mobilisé un jour...

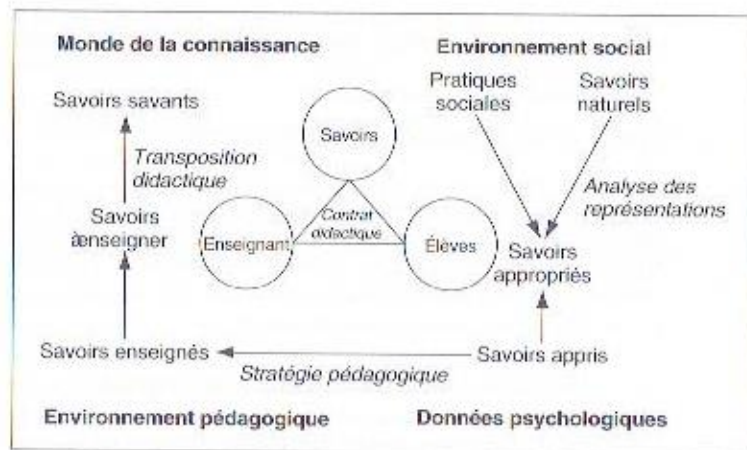
Les théories de l'apprentissage actuelles insistent sur la nécessité d'un cheminement inverse. En effet, aussi longtemps qu'il n'est pas mobilisé, un savoir reste « inerte », c'est-à-dire inutile. Le problème est donc d'en faire une ressource disponible dans diverses situations, ce qui nécessite que l'on travaille à sa mise en œuvre dans de « vrais » problèmes et ce, non pas « plus tard », mais à l'école. Cette préoccupation est essentielle pour une discipline comme la « littérature », souvent perçue comme « artificielle », « gratuite », « inutile ». Comme le souligne, en effet, Philippe Perrenoud,

« [L]a préoccupation du transfert et de la mobilisation accroît [...] le sens du travail et des savoirs scolaires : une partie des élèves apprennent difficilement parce que les savoirs qu'on leur enseigne sont décontextualisés, coupés de leur histoire aussi bien que de toute référence aux pratiques sociales qui s'en servent ; ce sont des savoirs morts. À l'école, on devrait d'abord apprendre à penser, à se servir des savoirs pour mener à bien une activité qui met en œuvre un projet ou répond à un problème et qui, du coup, confronte à des difficultés et à des décisions. »¹

Le point de départ de l'apprentissage, ce sont donc les situations sociales de mobilisation des acquis scolaires (les « pratiques sociales de référence ») et le principe d'organisation de l'apprentissage est la finalisation (on privilégie l'ancrage dans des activités qui ont du sens pour l'élève).

Inspiré des travaux de Jean Piaget et de Lev Semenovitch Vygotsky, le paradigme socioconstructiviste rencontre aujourd'hui une large audience. Grossièrement résumé, il postule que l'individu apprend pour répondre à une question ou pour résoudre un problème qu'il

1. Ph. Perrenoud, « L'école saisie par les compétences », dans C. Bosman, F.-M. Gérard, X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck, 2000, coll. « Pédagogies en développement », p. 180.



se pose et que les interactions entre les élèves ainsi qu'entre ceux-ci et l'enseignant sont constitutives du processus d'apprentissage¹. Selon Philippe Meirieu, les situations d'apprentissage, pour être efficaces, doivent impliquer l'élève dans la réalisation d'une tâche caractérisée par un obstacle qu'il ne peut surmonter sans acquérir des connaissances nouvelles : c'est le principe de la situation-problème.

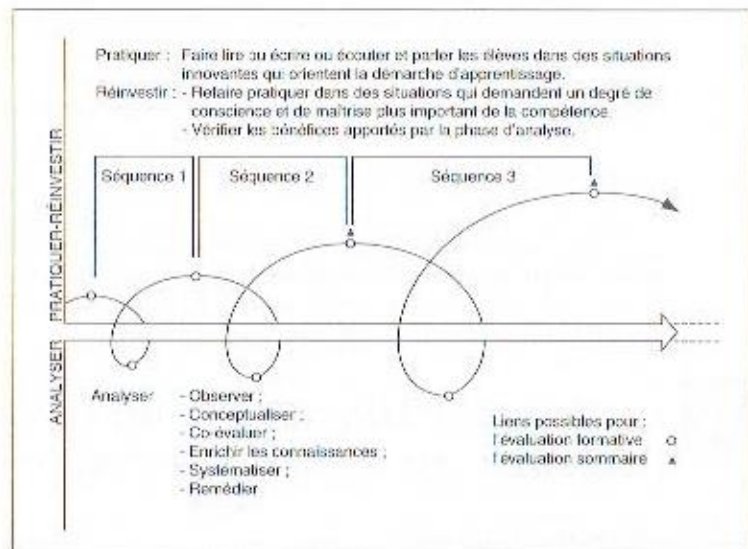
« D'un côté, nous avons ce que, par simplification, nous pouvons appeler la "pédagogie de la réponse" : elle se contente de livrer des explications correctement agencées, elle fait des leçons qui, sans doute, à terme, permettront de résoudre des problèmes... mais des problèmes que l'on rencontrera seulement plus tard. (...) À l'autre bout de l'échiquier pédagogique, on trouve ce que, pour simplifier à nouveau, nous nommons les pédagogies du problème : méthodes actives, pédagogies du concret ou du projet, elles se proposent de mettre l'élève face à une tâche susceptible de le mobiliser, et à l'occasion de laquelle on cherchera à lui faire effectuer des apprentissages précis. (...) Tout l'effort de la pédagogie des situations-problèmes est d'organiser précisément l'interaction pour que, dans la résolution du problème, l'apprentissage s'effectue. Cela suppose que l'on s'assure, à la fois, de l'existence d'un problème à résoudre et de l'impossibilité de résoudre le problème sans apprendre² ».

Il importe donc que les séquences d'apprentissage soient construites autour de problèmes :

1. Pour plus de détails, voir Ph. Jonnaert, C. Vander Borgh, *Créer des conditions d'apprentissage*, Bruxelles, De Boeck, 1999, coll. « Pédagogies en développement ».
2. Ph. Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF éditeur, 1988, coll. « Pédagogies », p. 123.

- suscitant l'intérêt, la motivation¹ ;
- impliquant des activités en relation avec les pratiques sociales de référence, soit, pour ce qui nous concerne, les usages de la littérature hors de l'enceinte scolaire ;
- permettant l'appropriation de savoirs en connaissances opératoires, c'est-à-dire utiles à la résolution du problème posé.

Mais il importe tout autant que ces séquences d'apprentissage soient conçues selon un dispositif spiralaire articulant trois phases : pratique (ou contextualisation), analyse (ou décontextualisation), réinvestissement (ou recontextualisation).



3.2 Savoirs et compétences

C'est ici qu'intervient la notion de « compétence ». La plupart des définitions données par les spécialistes² se rejoignent sur trois paramètres :

1. Rappelons que la motivation se construit...
2. Voir notamment L. Allal, « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », *Raisons éducatives*, n° 1-2, 1999.

- une compétence intègre des connaissances en relation ;
- elle s'applique à une famille de situations(-problèmes),
- elle est orientée vers une fin (la résolution d'une tâche-problème).

Il convient d'insister sur l'intérêt pédagogique que présente la définition de compétences dans l'enseignement de la littérature. Tout d'abord, elle permet un aménagement des tâches et un guidage cohérent de l'enseignement-apprentissage. En effet, à partir des compétences, on peut construire une programmation de séquences didactiques, chacune de celles-ci étant conçue comme une réponse à une situation-problème. En outre, le caractère évaluable de la compétence permet à l'enseignant d'intervenir dans le processus d'apprentissage (évaluation diagnostique préalable, constitution de groupes de besoin, régulation en cours d'appropriation, évaluation formative et sommative, remédiations...). On voit que l'on se situe ici résolument dans une perspective constructiviste, puisqu'il s'agit, par la définition de compétences, de déterminer des dispositifs qui permettent une acquisition structurée et progressive de savoirs et de savoir-faire, et, à travers ceux-ci, de rendre l'apprenant plus autonome dans l'accès au savoir et dans la maîtrise des tâches¹. Par ailleurs, la définition de compétences donne une légitimité à une discipline souvent associée à l'affectif, au sentiment, à l'émotion, à la sensibilité... et, donc, à l'arbitraire.

4 Quels objectifs pour la formation littéraire au deuxième degré ?

4.1 Instituer des lecteurs

Contrairement à bien des idées reçues, l'immédiateté de la littérature et des pratiques de lecture littéraire est un leurre, comme l'ont montré les recherches des sociologues de la lecture. Seuls les tenants de l'idéologie lettrée peuvent se permettre de valoriser le « tête-à-texte » et oublier la complexité des facteurs socio-culturels qui donnent du prix à la littérature et aux pratiques de lecture.

1. Ph. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck, 2002, coll. « Perspectives en éducation et formation ».

Aussi convient-il avant tout d'« instituer » les élèves en lecteurs, en mettant en place des médiations culturelles et textuelles. Jean-Marie Privat et Marie-Christine Vinson ont ainsi reformulé les « droits imprescriptibles de l'élève lecteur de l'an 2000 » :

- « aller lui-même acheter ses livres en librairie (ou les commander par Internet) ;
- débattre de ses lectures avec des pairs ou des (cyber-)experts ;
- s'entretenir de ses pratiques culturelles avec ses professeurs et le documentaliste ;
- être régulièrement confronté à l'actualité médiatique sur les livres ;
- lire de la littérature fraîche au moins une fois par trimestre ;
- lire ou relire des livres « faciles » ou qui ne sont plus de son âge ;
- noter des commentaires personnels directement sur la page au fil de la lecture ;
- construire des arts de faire pour s'approprier des textes longs ou difficiles ;
- savoir arrêter et reprendre une lecture sans problème ;
- apprendre à intervenir comme co-auteur dans des textes électroniques. »¹

Pour y contribuer, il s'agit, par conséquent, d'abord de « réancrer » la littérature dans le champ culturel contemporain, de dévoiler ses dimensions matérielles et institutionnelles (objet-livre, circuit de l'édition et de la diffusion, statut des agents, édition, critique, prix littéraires, rôle de l'École...), en montrant aux élèves qu'elle est tributaire d'une économie de marché et de consommation, et de leur faire prendre conscience des logiques antagonistes mais complémentaires (commerciales/symboliques) qui traversent le « champ littéraire » et ses « réseaux » (« diffusion élargie » vs « diffusion restreinte ») et qui déterminent la valeur littéraire (répétition, reproduction vs originalité, innovation).

Faire découvrir la littérature dans sa relativité, comme dans ses enjeux intellectuels et sociaux, construire cette relativité, mais aussi, au-delà et beaucoup plus fondamentalement, éclairer le sens

1. J.-M. Privat, M.-Ch. Vinson, « Médiations culturelles et médiations textuelles au lycée », *Pratiques*, n°s 107-108, 2000, p. 219.

des hiérarchies culturelles, dévoiler l'arbitraire de leur inégale répartition : l'actualité culturelle (adaptations cinématographiques de romans, prix littéraires...), les pratiques « buissonnières » des élèves (lectures privées...), par les contextualisations qu'elles permettent, constituent autant d'opportunités à saisir¹.

4.2 Articuler lecture « littéraire » et lecture « ordinaire »

L'enseignement de la littérature fonctionne encore trop comme « déni d'expérience ». Valoriser scolairement — mais aussi socialement — la seule lecture littéraire, sous sa seule forme esthétique-lettrée, revient peu ou prou à naturaliser et à universaliser un mode de lecture historique et contingent. Or, s'il est indispensable de développer et d'approfondir toujours plus la compréhension des œuvres et des textes, dans leurs dimensions linguistiques, narratives, actancielles, etc., cette compréhension ne saurait cependant signifier quelque chose pour l'élève qu'à la double condition d'être rattachée à une pratique de lecture « ordinaire » — pratique d'interprétation spontanée, « naïve », à la mesure des compétences du lecteur, fruit de ses expériences antérieures — et de tenir compte des pratiques sociales de référence.

Mais que sait-on des pratiques « ordinaires » en matière de littérature ? Les travaux des spécialistes (François de Singly, Martine Burgos, Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, Bertrand Gervais, Monique Lebrun) nous apprennent que la lecture « ordinaire » se caractérise par :

- la jouissance des « droits imprescriptibles du lecteur » énumérés par Daniel Pennac : droit de ne pas lire, droit de sauter des pages, droit de ne pas finir un livre, droit de relire, droit de lire n'importe quoi, droit au bovarysme, droit de lire n'importe où, droit de grapiller, droit de lire à haute voix, droit de se taire ;
- la tendance à adopter une « régie » de lecture que Bertrand Gervais appelle la « compréhension fonctionnelle » (comprendre juste ce qu'il faut pour pouvoir poursuivre) ;
- la présence, sur l'instance du « lecteur critique » (le « lectant » selon Michel Picard), de l'instance du « lecteur piégé » ou « complice » (le « lu ») ;

1. Voir J.-M. Rosier, D. Dupont et Y. Reuter, *S'approprier le champ littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2000, coll. « Savoirs en pratique ».

- l'usage préférentiel de critères d'évaluation ayant trait à l'histoire racontée, au personnage, au cadre spatio-temporel, à l'intrigue, aux questions d'intérêt humain.

Quant aux pratiques sociales de référence, elles renvoient, pour l'essentiel, aux activités des « professionnels » de la littérature (écrivains, critiques, bibliothécaires, animateurs culturels, etc.).

En d'autres termes, si l'on accepte le postulat, aujourd'hui unanimement admis, que l'élève est le centre organisateur d'un savoir qui lui est radicalement hétérogène — ce qui est tout particulièrement le cas dans l'enseignement de la littérature —, il est indispensable de tenir compte des appropriations non académiques des textes par les élèves, souvent perçues à tort comme « incultes » ou « primaires », mais manifestement riches de convictions et de promesses parce que intensément vécues.

Au deuxième degré, ce qui doit être visé par l'enseignement-apprentissage de la littérature est donc peut-être moins un accès à des savoirs experts de type critique et/ou académique que, d'abord et avant tout, une « conversion » à la littérature.

Aussi, convient-il également de faire lire beaucoup, sans exclusive, des œuvres et les textes qui « parlent » aux élèves, qui les « touchent ». C'est ce que disent, chacun à leur manière, François de Singly et Jean-Claude Passeron :

« Au risque de choquer certains intellectuels, l'énoncé : *il n'y a pas de mauvais lecteurs* doit former la base de toute action en faveur de la lecture. Non pas que tous les écrits se valent, mais aucun pas dans le territoire du livre ne doit être négligé. Pour reprendre l'analogie avec la nourriture, l'anorexie ne se soigne pas uniquement avec les conseils des diététiciens. »¹

« Il y a bien des demeures dans la maison polymorphe de la lecture. Toutes ont leurs vertus de communication et leurs profits d'apprentissage ; toutes les lectures ouvrent des portes qui font communiquer avec d'autres demeures, une fois que l'aisance dans le plaisir de lire a mis un lecteur en mouvement. (...) On doit se féliciter, on doit encourager toute lecture, quelle qu'elle soit, puisque rien n'est inutile dans ce qui intensifie le contact avec l'écrit et qui, par là, fait franchir quelques étapes dans l'appropriation d'une compétence dont le polymorphisme fait une clé universelle. En matière de familiarisation avec la chose écrite, il n'y a pas de petits profits. Quel que soit le texte lu, quelles que soient les conditions de la lecture, quelle que soit la raison de lire, tout est bon qui permet aux gens qui lisent le moins de lire un peu plus. (...) Il n'y a pas de mauvais livres (...), il n'y a jamais de mauvaises lectures (...). Regarde-t-on à la couleur des baskets lorsqu'on prône le *logging* ? »

1. F. de Singly, *Lire à 12 ans. Une enquête sur les lectures des adolescents*, op. cit., p. 122.
2. J.-Cl. Passeron, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Nathan, 1991, pp. 344-345.

4.3 Faire découvrir la littérature comme système de formes porteuses de sens

Mais, à en rester là, le risque est grand, non seulement de s'en tenir à la découverte d'œuvres ou de textes isolés et facilement accessibles et de privilégier le développement d'attitudes et de goûts personnels, voire d'habitudes de consommation culturelle, mais aussi d'abandonner la découverte de la littérature « légitime » au hasard des rencontres et des inclinations personnelles, c'est-à-dire, en fait, le plus souvent, au jeu des privilèges sociaux.

Aussi convient-il, aussi bien, de sensibiliser les élèves à la littérature comme histoire de formes porteuses de sens et, pour cela, de découvrir les œuvres et les textes qui ont introduit des ruptures. Les « classiques » conservent ici tout leur intérêt. La notion de « classique » renvoie moins aux « valeurs sûres » de la littérature, aux œuvres et aux textes consacrés par l'institution scolaire, qu'aux œuvres et aux textes « prototypiques », c'est-à-dire celles et ceux qui ont ouvert un nouveau champ d'exploration dans un genre, qui en ont modifié l'« horizon d'attente ». Ces œuvres et ces textes, en effet, permettent de construire des normes génériques et surtout de réfléchir sur leur fonction, par exemple dans les termes de « réconciliation » et de « problématisation » proposés par Umberto Eco. Selon ce dernier, en effet :

« (...) nous lisons des romans parce qu'ils nous donnent le sentiment confortable de vivre dans un monde où la notion de vérité ne peut être remise en question, alors que le monde réel semble être beaucoup plus insidieux. »

Mais, ajoute-t-il,

« [s]i les mondes narratifs sont si confortables, pourquoi ne pas tenter de lire le monde réel comme un roman ? Ou bien, si les mondes de la fiction narrative sont si petits et trompeusement confortables, pourquoi ne pas chercher à construire des mondes narratifs qui soient aussi complexes, contradictoires et provocateurs que le monde réel ? (...) La vie ressemble certainement plus à *Ulysse* qu'aux *Trois mousquetaires*, et pourtant chacun est enclin à la lire comme si elle était un récit de Dumas plutôt que de Joyce. »¹ (1996 : 127-128).

Les questions formelles conduisent ainsi, comme on le voit, à interroger les enjeux humains profonds de l'entreprise littéraire, ce qui est de nature à donner du sens à son enseignement-apprentissage.

1. U. Eco, *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Paris, Le livre de poche, 1996, coll. « Biblio essais », n° 4260, pp. 97-98.

2. *Id.*, pp. 127-128.

En somme, l'enseignement-apprentissage de la littérature au deuxième degré (c'est encore plus le cas au troisième degré) devrait donc viser avant tout à faire des élèves des « amateurs avertis »¹, à la fois lecteurs et lettrés, à la fois autonomes et éclairés : autonomes, ce qui implique des pratiques, des attitudes et des habitudes ; éclairés, ce qui suppose que ces pratiques s'appuient sur des connaissances et des compétences.

5 Les manuels et le référentiel de littérature

De nouveaux manuels de français étaient indispensables pour aider les enseignants et leurs élèves à relever le défi d'un enseignement-apprentissage désormais conçu en termes de construction de « compétences ». Pari audacieux s'il en est, puisqu'une tradition anti-manuel est solidement ancrée chez les enseignants depuis 25 ans en Belgique francophone...

5.1 Les manuels

Les manuels sont bâtis sur *des projets globaux et/ou des situations-problèmes* :

- Théâtre : avant/pendant/après le spectacle, etc. ;
- Récit : à lire... pour se construire un jugement ;
- Poésie : à lire en vue de pouvoir présenter un exposé intégrant oralité, écriture et lecture de textes poétiques, ainsi que réception et production ;
- Texte d'idées : lire en vue d'écrire, puis de produire un exposé ou d'intervenir dans un débat.

Pour faciliter la mobilisation (ou le transfert), les situations d'apprentissage sont construites selon un dispositif spiralaire articulant *quatre séquences* :

- Situation-problème de départ ;

1. Sur cette notion, voir Jean-Louis Dumortier, *Lire le récit de fiction*, Bruxelles, De Boeck, 2001, coll. « Savoirs en pratique ».

- Pratique ou contextualisation : production initiale, analyse des pratiques et des représentations ;
- Analyse ou décontextualisation : ateliers de structuration ;
- Réinvestissement ou recontextualisation : activité d'intégration et de réinvestissement et évaluation « sommative ».

5.2 Le référentiel de littérature

L'objectif du référentiel de littérature est de permettre à l'élève de problématiser un certain nombre de facettes de l'objet « littérature ». Chaque chapitre se présente comme un dossier structuré autour d'un aspect de cet objet et comprend un ensemble de savoirs, d'extraits de textes de référence ou de documents iconographiques que l'élève doit examiner pour résoudre les situations-problèmes qui lui sont soumises dans les manuels.

Le **chapitre 1** pose explicitement la question « qu'est-ce que la littérature ? » et présente les différentes réponses théoriques, « essentialistes » (la « littérarité ») et « relativistes » — ou « conditionnalistes » —, des plus radicales (« c'est littéraire quand on dit que ça l'est », comme le dit à peu près le philosophe américain Nelson Goodman) aux plus nuancées (« c'est la lecture qui décide du littéraire », comme le dit Michel Picard).

Mais, d'une certaine façon, la question « qu'est-ce que la littérature ? » traverse le référentiel tout entier et sous-tend, pour une bonne partie, sa structuration, conçue comme une suite d'éclairages sur les différentes facettes de cet objet fondamentalement complexe, hétérogène et polystructuré qu'est la littérature.

Ainsi, le **chapitre 2** envisage la littérature en extension et fait la lumière sur les notions de « patrimoine », de « chef-d'œuvre » et de « classique ». Les grands courants littéraires et culturels sont ensuite présentés de manière synthétique : courtoisie, humanisme, baroque, classicisme, lumières, romantisme, réalisme, symbolisme, surréalisme.

Le **chapitre 3** aborde la question « qu'est-ce que la littérature ? » du point de vue de la sociologie. Selon Pierre Bourdieu (dont les travaux sont ici privilégiés), la littérature n'est pas une essence (« LA littérature » n'existe pas) ; elle est une construction socio-historique, variable par conséquent selon les époques (on ne définit pas la littérature de la même manière à l'époque classique,

où prédominent les valeurs de conformité aux normes et aux modèles établis, et à l'époque moderne, où prévalent les valeurs d'originalité et d'écart), selon les « réseaux de diffusion » (on ne définit pas la littérature de la même manière dans le « réseau de diffusion élargie », où la valeur commerciale l'emporte, et dans le « réseau de diffusion restreint », où la valeur symbolique est déterminante), selon les auteurs (Alain Robbe-Grillet ne définit pas le roman de la même manière qu'Honoré de Balzac), ou selon les lecteurs (les lecteurs « ordinaires » ne définissent pas la littérature de la même manière que les « amateurs avertis »)... La fin du chapitre propose une « mise en perspective historique » du Moyen Âge au XIX^e siècle.

Le **chapitre 4** examine la littérature comme système de formes langagières institutionnalisées et inscrites dans une histoire. Trois grandes formes littéraires sont présentées : le récit (avec un de ses principaux genres, le roman), la poésie et le théâtre.

Le **chapitre 5** considère la littérature comme jeu avec les codes et les normes : d'une nature un peu plus complexe que les autres, il est destiné surtout aux élèves des classe terminales, à qui il propose de s'approprier des notions fondamentales comme celles de *stéréotype*, de *genre*, de *transtextualité* ou de *mode d'énonciation*. Plus généralement, il fait le point sur les différentes relations que les textes littéraires entretiennent avec les autres textes et discours. On ne saurait assez insister sur les enjeux didactiques essentiels de cette approche du fait littéraire.

Le **chapitre 6** s'attache à dénouer les relations étroites entre la littérature et les auteurs. Il n'y a pas, en effet, de littérature sans auteur (fictif ou réel, caché ou exhibé, vivant ou mort). Non seulement les auteurs (par leur nom) permettent d'organiser la littérature, mais un rapport spéculaire s'établit souvent, dans l'esprit du lecteur, entre les auteurs et les œuvres littéraires : tel auteur, telle œuvre ; telle œuvre, tel auteur.

Mais la littérature fait aussi partie de l'ensemble beaucoup plus vaste des pratiques artistiques. Élargissant la réflexion, le **chapitre 7** interroge les relations entre la littérature et certains autres arts, notamment la peinture, la musique et le cinéma.

Enfin, deux lexiques font le point sur les principales notions littéraires et cinématographiques.

5.3 Utilisation des manuels et du référentiel

Si le référentiel de littérature peut être utilisé pour lui-même par tout individu soucieux de rafraîchir ses connaissances ou d'en acquérir de nouvelles, il est avant tout conçu pour être utilisé par les élèves des deuxième et troisième degrés en interaction avec les manuels. L'élève l'utilisera sur les indications du professeur, en fonction de ses besoins et des tâches-problèmes auxquelles il sera confronté.

- Ainsi, par exemple, abordant le récit, l'élève pourra se reporter au chapitre 4. La littérature comme système de formes. Le récit ;
- rencontrant, dans la partie « Poésie », les notions de « cliché » et de « stéréotype », il se référera au chapitre 5 du référentiel ;
- ayant à problématiser les notions de « romantisme » ou de « poésie romantique », il se reportera à nouveau au chapitre 4. La littérature comme système de formes. La poésie ;
- ainsi, encore, lisant les résumés de *Phèdre* de Racine et de *L'École des femmes* de Molière et ayant à analyser le respect (ou non) des règles du théâtre classique, l'élève consultera le chapitre 4. La littérature comme système de formes. Le théâtre.

Certains chapitres apparaîtront naturellement plus adaptés à l'une ou l'autre année du second degré (c'est le cas, pensons-nous, des chapitres 2, 3, 4 et 5). Mais c'est à l'enseignant qu'il revient de faire lui-même son choix en fonction de ses priorités, des parcours et des séquences qu'il se propose d'organiser, de ses stratégies, de ses pratiques, des programmes, de ce qu'il sait de ses élèves, etc. Il n'en reste pas moins que, moyennant les adaptations qui s'imposent, chaque chapitre peut être utilisé à tous les niveaux.

Chapitre 3

LE MANUEL LIRE, ÉCRIRE, DIRE... LE TEXTE D'IDÉES

I ntroduction

1 La démarche adoptée

Ce manuel, comme celui adressé au troisième degré, se veut d'abord pratique et concret. Centrées sur les savoir-faire plutôt que sur les savoirs, les démarches proposées visent à coller au mieux aux compétences telles qu'elles sont décrites dans les programmes.

L'éventail de textes tente de n'oublier aucun des publics concernés par ces programmes, mais chaque professeur appréciera leur niveau de difficulté selon les groupes avec lesquels il lui sera donné de travailler. Il y aura peut-être donc lieu pour certaines séquences de chercher d'autres textes. D'autre part, nous avons choisi des supports variés précisément pour la diversité des compétences qu'ils permettent de mettre en œuvre et pour la variété des « idées » de notre culture et de notre société auxquelles le manuel est censé éveiller les élèves. L'obstacle premier, pour un professeur de français, n'est pas de choisir des textes. Par contre, les nouveaux programmes mettent l'accent sur l'aspect fonctionnel de la langue

LE MANUEL LIRE, ÉCRIRE, DIRE... LA POÉSIE

Adressés à des élèves des troisième ou de quatrième année, les quatre chapitres de ce manuel ne visent pas à leur faire lire des poèmes complexes ni à les doter d'emblée d'une méthodologie rigoureuse pour l'analyse des textes poétiques (ce sera l'objectif du manuel du troisième degré) ; ils cherchent plutôt à les sensibiliser au fait poétique à travers quatre démarches qui paraissent les plus adaptées à des jeunes de cet âge : le travail sur la chanson française, la réflexion sur les représentations relatives à la poésie et aux poètes, la découverte des courants et des poètes majeurs qui se sont succédé du Moyen Âge jusqu'au romantisme (l'étude des plus récents étant réservée au troisième degré) et un premier parcours thématique à travers la poésie d'aujourd'hui, abordée au départ des motifs du temps et de l'espace.

Nous croyons vraiment que chacune de ces démarches mérite d'être abordée durant une dizaine d'heures au deuxième degré. C'est aux équipes de professeurs de décider ce qui doit être privilégié respectivement en troisième année et en quatrième année, mais il semblerait pertinent de répartir le travail sur les deux années, par exemple en abordant les deux premiers chapitres en troisième et les deux autres en quatrième.

1 Indications pour le chapitre 1 : La chanson

1.1 Pourquoi la chanson ?

Les raisons d'entamer une séquence ou un parcours didactique sur la chanson ne manquent pas, mais la richesse de ce travail dépend, ici comme ailleurs, de la précision et de la nature des objectifs qu'on se donne. Nous pensons pour notre part que les leçons consacrées à la chanson devraient poursuivre cinq objectifs complémentaires :

- permettre aux élèves de se sentir reconnus et valorisés dans ce qui constitue pour beaucoup d'entre eux un lieu de projection, voire un moyen d'expression privilégié ;
- enrichir la culture historique et anthropologique des élèves en leur faisant découvrir des chanteurs d'hier et d'aujourd'hui qu'ils ne connaissent pas et qui constituent une part non négligeable du patrimoine culturel francophone : c'est par exemple l'occasion ou jamais de leur faire entendre et analyser des fleurons de la chanson française du XX^e siècle ;
- exercer les élèves à analyser des chansons de manière interne, c'est-à-dire à étudier dans leurs spécificités et leurs interrelations le texte (dont il est intéressant d'apprendre à déceler les convergences et les différences d'avec le texte proprement poétique), la bande son (musique, orchestration, interprétation par le chanteur) et l'image (clip vidéo ou corps en scène) ;
- apprendre aux élèves à utiliser la chanson comme support pour l'étude ou l'illustration de certains phénomènes formels et thématiques (par exemple à l'appui de films ou de « montages » audiovisuels) consacrés à un courant culturel ou littéraire ou à une problématique quelconque ;
- leur apprendre enfin à étudier la chanson d'un point de vue externe, en s'interrogeant sur les aspects institutionnels (liés au marché du disque et du show-business), sociologiques et idéologiques de sa diffusion et de sa réception.

Ces différents objectifs, qui sont formulés brièvement au début du chapitre dans le manuel, gagneraient à être explicitement proposés aux élèves pour qu'ils abordent cette séquence avec un maximum d'intérêt et une vision claire des compétences à développer. Cette clarification des objectifs sera d'autant plus aisée si le travail est défini d'emblée sous la forme d'un *projet*, comme ceux qui sont proposés au début du chapitre : constituer individuellement une mini-anthologie de dix chansons commentées à l'aide des grilles d'analyse et des notions qui auront été développées pendant la séquence, ou bien préparer en équipe un dossier et/ou un montage audiovisuel consacré à un chanteur, un genre de chanson ou un thème exploité par la chanson, en y réinvestissant également les savoirs et les techniques exercés au cours de l'apprentissage. Pour que ce projet soit vraiment motivant pour les élèves, il importe que ceux-ci puissent en partie en négocier les termes. Un projet qui serait entièrement dicté par l'enseignant n'aurait de projet que le nom. Par ailleurs, en complément à ce *Guide*, nous proposons un **CD-audio de 19 chansons** qui constituent un florilège, à travers les différentes époques, différents thèmes et genres, des liens étroits entre la poésie et la chanson.

1.2 Des difficultés à surmonter, un projet à se donner

Pour donner du sens et de l'intérêt à une séquence sur la chanson, il paraît indispensable de commencer par interroger les élèves sur leurs pratiques et leurs goûts en la matière et de prendre ceux-ci au sérieux. Mais le piège serait de leur laisser croire que cette « matière » n'est abordée en classe que pour les divertir et/ou flatter leur culture déjà là. Tout l'enjeu de cette séquence sera de les convaincre que la **chanson n'est pas seulement un divertissement léger, mais un genre qui a ses lettres de noblesse et mérite d'être étudié dans sa spécificité à l'aide d'outils appropriés.**

Pour ce faire, notre manuel propose un cheminement en trois parties : l'**analyse interne des chansons** (dans leur triple dimension, texte, son et image), leur **étude externe** (historique, puis institutionnelle) et l'**appropriation du genre** par des activités de production (après un détour par l'étude de la diversité des procédures possibles à ce propos). Ici comme ailleurs, nous croyons vraiment que c'est la combinaison de ces trois « volets » qui donne à ce travail sur la chanson tout son sens et qui permet réellement aux élèves de développer une compétence à son propos.

1.3 L'intérêt et les modalités d'un feuilletage interne à trois niveaux

En ce qui concerne l'analyse « interne » des chansons, notre manuel propose de procéder d'une manière originale, qui déconcertera sans doute un certain nombre d'enseignants. Nous proposons en effet de commencer l'étude de la chanson, non pas par son écoute ou son visionnement, mais par la lecture de son texte, et de considérer l'une après l'autre chacune des strates sémiotiques (texte, son, image). Le but de cette démarche est de permettre aux élèves de considérer chaque strate pour elle-même, sans être d'emblée parasités par des éléments relevant d'une autre strate. Or il n'est pas douteux que les textes des chansons retiennent moins l'attention en général que leur musique et a fortiori que leur mise en image. En attirant d'abord l'attention des élèves sur le texte, nous espérons les habituer progressivement à repérer la poésie, ou tout au moins la **qualité esthétique et l'efficacité d'une écriture**, ainsi qu'à mener une analyse de texte selon une méthode cohérente.

Les grilles d'analyse qui sont proposées pour travailler le texte, le son et l'image sont volontairement assez exhaustives : nous souhaitons ainsi permettre aux élèves de se rendre compte de la diversité des niveaux d'analyse d'une « message mixte » tel que la chanson. Il est évident cependant que toutes les analyses de chansons ne sont pas tenues d'envisager chaque item de ces grilles. En fonction de la chanson choisie, des objectifs visés et du temps disponible, le professeur pourrait très bien ne retenir que trois ou quatre questions pour chaque « strate » de l'analyse. S'il souhaite cependant appliquer la grille complète à d'autres chansons que « Solaar pleure » de MC Solaar, il pourra utilement consulter le *vadémécum* de la collection « Séquences » sur la chanson (Didier Hatier, 1994), qui, sur la base des mêmes grilles, propose une étude complète de la chanson de Maurane « Sur un prélude de Bach ».

1.4 L'intérêt des approches externes et productives

Insistons sur le fait que la chanson n'est pas seulement un excellent support pour des analyses internes : elle se prête aussi fort bien à des études de type historique et institutionnel qu'à des activités

de production (par l'écriture, mais aussi par la mise en son et en images).

L'étude **historique** du thème de l'amour dans la chanson est l'occasion de faire d'une pierre deux coups : d'un côté, on initie les élèves à quelques avatars littéraires et anthropologiques d'une thématique essentielle qui les intéresse tous (et de découvrir notamment que le regard contemporain sur l'amour doit encore beaucoup à la courtoisie médiévale, dont l'étude « littéraire » prend ainsi tout son sens) ; d'un autre côté, on leur fait découvrir un certain nombre de chanteurs et de chansons qui leur sont inconnus en associant ceux-ci à une thématique et à une recherche qui donnera peut-être envie aux élèves de les connaître davantage.

L'approche **socio-économique et institutionnelle** de la chanson est une occasion unique de mettre les élèves matériellement en contact avec des réalités qu'ils ignorent mais par lesquelles ils sont souvent manipulés. La rencontre avec des disquaires, des journalistes ou des chanteurs est un élément clé de cette découverte. Ce faisant, les élèves feront un premier pas dans la voie de l'analyse institutionnelle de la littérature qui pourra être davantage développée au troisième degré : ils pourront déjà comprendre que chaque production culturelle est tributaire d'un appareil socio-économique et d'instances de légitimation (maisons de disques, revues, télévisions, radios, concours et prix divers) qui pèsent considérablement sur ses modes de diffusion et de réception.

Enfin, le **fait d'écrire des chansons**, ou bien d'en mettre en son ou en images, n'est pas seulement pour les élèves l'occasion d'exercer leur créativité (ce qui est déjà un objectif plus qu'important) : c'est aussi le meilleur moyen de réinvestir et de s'approprier concrètement les notions rassemblées dans les différentes grilles d'analyse et de se forger une *opinion personnelle* sur les différentes manières de les exploiter.

1.5 Quelles chansons choisir ?

Un point important du travail avec les élèves sur la chanson est le choix des supports. Comme, d'une part, la chanson est un genre dont l'intérêt didactique réside en partie dans son actualité (on a plus de chance d'intéresser les élèves avec des chansons récentes qu'avec des productions d'il y a trente ans) et que, d'autre part, les

textes de chansons sont particulièrement faciles à trouver et à reproduire, nous avons à dessein limité fortement le nombre de textes reproduits dans le manuel de manière à inviter les enseignants à choisir eux-mêmes, de préférence avec leurs élèves, les textes qui feront l'objet d'une analyse en classe.

Un critère de choix mérite cependant d'être suggéré : si toutes les chansons sont a priori susceptibles d'être analysées de manière intéressante, on n'en gagne pas moins à privilégier celles qui présentent des particularités saillantes à différents niveaux (du texte, de la bande son et/ou de la mise en images). Un corollaire de ceci est que, si l'on veut donner à ce travail toute sa dimension, il convient de travailler surtout sur des chansons dont on possède une version audiovisuelle. Cela pose la question délicate de la disponibilité des vidéoclips et des chansons filmées.

1.6 Où trouver des vidéoclips ?

Les ressources des éditeurs — et dès lors aussi celles de la Médiathèque de la Communauté française de Belgique — en matière de supports visuels relatifs à la chanson française s'avèrent décevantes : seuls quelques concerts de chanteurs de variété (Francis Cabrel, Michel Sardou...) ont été commercialisés sur des cassettes vidéo VHS et, en ce qui concerne les clips, peu à notre connaissance ont été diffusés sur cassettes ou sur DVD : parmi eux, signalons toutefois les clips des chansons de Mylène Farmer du début des années 90 (« Sans contrefaçon », « Tristana »...), qui sont très intéressants, mais en même temps atypiques par leur longueur et leur caractère narratif, et plus récemment, ceux des chansons publiées en 2002 par Marc Lavoine.

La Toile s'avère moins décevante : sur le site de la chaîne de télévision M6 (www.M6.com), quelques clips de chansons françaises sont visionnables en ligne, et sur le site de TV5 (www.tv5.org/TV5Site/musique/jeu.php), c'est ainsi tout un « juke-box vidéo » proposant en ligne une centaine de clips francophones récents pour ceux qui disposent du logiciel de lecture adéquat.

Restent aussi les ressources de l'enregistrement direct sur les chaînes de télévision. À ce propos, la seule chaîne musicale francophone captable sur le câble en Communauté française de Belgique (mais pas en Flandre, hélas !) est MCM, qui diffuse très réguliè-

ment des clips vidéos récents. Des clips sont également diffusés, mais de manière beaucoup plus occasionnelle, sur les chaînes TV5 et TF1. Enfin, les professeurs qui se rendent régulièrement en France ou qui disposent d'une antenne parabolique peuvent aussi recourir à la chaîne M6, spécialisée, comme MCM, dans la diffusion de chansons¹.

1.7 Pour en savoir plus

L'enseignant désireux d'approfondir son analyse du phénomène chanson et de disposer d'une diversité d'exemples d'analyses pourra recourir utilement au vademécum didactique sur la chanson qui a été publié en 1994 dans la collection « Séquence » (Didier Hatier) et a été conçu dans le même esprit que le présent chapitre². Pour les élèves les plus jeunes (jusqu'en 3^e année), on trouvera également des indications utiles dans le manuel (destiné aux élèves) *La clé des chants* publié chez Érasme en 1994. Signalons aussi le petit livre original de Vincent Massart-Laluc, *Récits en chansons* (Delagrave 2002), qui propose de mener en onze heures de cours l'étude de sept chansons narratives (Nougaro, Couture, Ferré, Brassens, Cabrel...) en abordant au départ d'elles une série de notions analytiques importantes comme les indices de l'énonciation, l'implicite, les actants, la focalisation, la polysémie, l'intertextualité, les figures de style ou encore les champs lexicaux.

Signalons enfin l'intéressante brochure sur la chanson belge contemporaine accompagnée d'un CD qu'a publiée en 2002 l'ASBL « Voix-voies », avec l'aide du Ministère de la Culture. On y trouve 10 chansons, de Pierre Rapsat, de Maurane, d'Arno, etc. assorties d'une biographie et discographie du chanteur et de quelques questions pour une exploitation didactique. Cette brochure peut être demandée à l'adresse de l'ASBL, 9, rue Paul-Émile Janson, 1050 Bruxelles.

1. En novembre 2004, un long extrait du clip de la chanson « Solaar pleure » était disponible sur le site Internet de TV5. En revanche, nous n'avons pu reproduire ce clip, ni la version sonore de la chanson, sur notre CD d'accompagnement.

2. Signalons que ce vademécum est accompagné d'une cassette qui offre un pot-pourri de chansons intitulé « Des troubadours à nos jours ».

2 Indications pour le chapitre 2 : « Images et fonctions de la poésie »

Avant d'entrer méthodiquement dans l'univers de la poésie francophone, avant de connaître son histoire, ses courants, ses représentants principaux, nous avons estimé important de lever les réticences éventuelles des élèves envers cette forme littéraire. À cette fin, nous avons voulu leur montrer que les stéréotypes actuels touchant les poètes et la poésie ne nous renvoient de ceux-ci qu'une image extrêmement réductrice. On tâchera d'élargir leur vision des choses grâce à un petit tour d'horizon aussi bien historique que géographique, et de leur faire découvrir peu à peu les nombreuses fonctions que la poésie a pu jouer — et continue à jouer — dans plusieurs civilisations.

2.1 Entrée en matière : pourquoi s'intéresser à un genre « démodé » ?

2.1.1 Laissons la parole aux poètes !

Pour donner aux professeurs de quoi alimenter les débats qui pourraient avoir lieu en classe au sujet du décalage apparent entre l'expression poétique et notre mode de vie actuel, nous proposons ici en lecture les quelques questions posées par le magazine *Le débat* en 1989, ainsi que des extraits de réponses fournies par des poètes contemporains. Cela permettra de prolonger la piste de réflexion lancée par la citation de Philippe Delaveau, placée en exergue de notre entrée en matière. Nous encourageons bien sûr les enseignants à discuter de ce problème au cours des rencontres qu'ils organiseraient avec des poètes d'aujourd'hui.

« Indépendamment d'une production abondante et de quelques personnalités créatrices de renom, la constatation s'impose, porteuse de questions graves : la poésie, en tant que telle, n'a plus la présence sociale et le rayonnement public qu'elle avait encore en France, par exemple, au lendemain de la guerre.

Sans doute Baudelaire et Rimbaud trouvent-ils dans le livre de poche un public qu'ils n'avaient jamais touché auparavant. Sans doute René Char est-il un succès de la Pléiade,

Mais la poésie vivante d'aujourd'hui paraît absente dans la culture la plus vivante d'aujourd'hui, ou n'avoir qu'une présence clandestine, une influence marginale. (...)

Êtes-vous d'accord avec ce constat ? Si oui, comment comprenez-vous les causes profondes du phénomène ? (...).

Jacques Dupin : « (...) Il n'y a jamais eu, en France, à ce jour, autant de poètes écrivant, publiant, lisant en public, autant d'éditeurs et de revues de poésie, autant de subsides de l'État pour les soutenir. Certes, ils ne sont pas lus. Mais qu'importe. Ils sont là, livres ouverts. (...) La poésie (...) n'est pas, et refuse d'être, un genre littéraire, un produit culturel, une marchandise éditoriale. Elle est irrécupérable par l'ordinateur de la diffusion et de la herse médiatique. Elle n'a pas de rayonnement au sens où vous l'entendez car elle a renoncé, depuis le premier jour, à l'édit public (...). »

Jacques Roubaud : [À propos de l'idée selon laquelle la poésie n'interviendrait pas dans la cité] « (...) il y a eu des moments historiques où la poésie a été lue et entendue : l'époque de la Résistance en France, le moment contemporain (et depuis très longtemps) dans les pays dits « socialistes ». Ce sont des exemples très souvent évoqués, le corollaire implicite étant : intervenez, vous, les poètes, à votre manière, sur les questions essentielles qui préoccupent la société, et vous retrouverez la faveur du public. À cela je répondrais : oui, la poésie a eu une faveur immense dans certaines circonstances, mais cette faveur n'avait que peu à voir avec la poésie. Il s'agissait, dans chaque cas, de situations où les modes ordinaires d'expression libre étaient impossibles, et où la poésie se chargeait de dire ce qui ne pouvait pas être dit autrement. La faveur de la poésie était inextricablement liée aux malheurs des peuples. Souhaitons qu'il n'en soit plus jamais ainsi pour nous. »

Claude Roy : [parlant de l'institution scolaire qui représente, d'après lui, le véritable risque d'éclipse pour la poésie] : « (...) Il faudrait étudier ce qu'est actuellement l'enseignement de la poésie dans le primaire, le secondaire et le supérieur. Dans le primaire, des instituteurs intelligents, travaillant dans l'esprit de Freinet et des méthodes actives, font vivre la poésie par les enfants des petites classes avec des résultats remarquables. En revanche trop souvent dans le secondaire et à l'Université l'enseignement de la poésie illustre la constatation ironique de Borges : « Beaucoup de professeurs détestent la poésie. En général ils se consacrent à l'enseigner. » »

« Absence de la poésie » in : *Le débat*, n° 54, mars-avril 1989, p. 167-182.

2.2 Le poète, un être pas comme les autres...

2.2.1 Quatre clichés persistants

1° Le poète, ce rêveur romantique et bohème...

Différents parcours sont possibles à partir de chacun des clichés évoqués, et nous invitons les lecteurs à faire de nombreux allers et retours à travers le manuel. On pourrait, par exemple, relier ce point au chapitre 2, en abordant les réalités du mécénat, de la

poésie de cour, etc. On peut aussi partir de documents audiovisuels, tels que les reportages que l'émission *Un siècle d'écrivains* (FR3, dir. Bernard Rapp) a consacrés à Jean Genet ou à Robert Desnos, ou l'un des nombreux documentaires qui ont relaté la vie de Verlaine et de Rimbaud.

2° Le poète, cet inspiré...

Nous explicitons ici les contraintes de l'OULIPO que les élèves auront eu le plaisir de découvrir par eux-mêmes :

- **Contrainte du prisonnier** : le prisonnier ne disposant que de peu de papier, il doit « serrer ses lignes » au maximum et ne peut utiliser de mots dont des lignes « dépassent », comme le « t », le « d », le « p » ...
- **La « boule de neige »** : « poème dont le premier vers est fait d'un mot d'une lettre, le second d'un mot de deux lettres, etc. » — sans tenir compte des signes de ponctuation.
- **Méthode « S+n »** : consiste à prendre un texte et un dictionnaire, et à remplacer chaque substantif du texte (ou la plupart des substantifs du texte) par le 7^e qui le suit dans le dictionnaire (tout en conservant les propriétés grammaticales et syntaxiques du texte initial). Raymond Queneau a appliqué ce principe sur « La cigale et la fourmi », parodie d'une fable de La Fontaine.
- **De nouvelles règles de versification**. Exemple : Jean Quéval a modifié le système habituel qui fait la part belle à la rime et à l'assonance (= la répétition de voyelles), afin de rendre justice aux consonnes. Il a écrit plusieurs poèmes dans lesquels la voyelle est étouffée pour ne plus servir que d'écho, tandis que l'allitération (= la répétition de consonnes) prend une place centrale.

Une possibilité supplémentaire : écrire un texte dont les mots suivront l'ordre alphabétique (« Antoine besogne Cléopâtre... »). D'autres idées sont reprises dans *l'Atlas de littérature potentielle* (Oulipo, Gallimard, 1981) et dans *La Bibliothèque oulipienne* (Oulipo, Ramsay, Paris, 1987). Le thème de la réécriture fait aussi l'objet de tout un ouvrage riche en propositions didactiques : Duchesne, A. et Leguay, Th., *Petite fabrique de littérature*, Magnard, Paris, 1990.

3° Le poète, cet inutile...

Diverses lectures peuvent enrichir notre propos, comme *La poésie engagée. Anthologie*, textes proposés et commentés par Ch. Chollet et B. Doucey, Gallimard, 2001.

« Sans poésie, tout serait moche... »

Pour changer le type d'approche, on pourrait, par exemple, reprendre le premier ou les deux premiers vers du texte suivant, et demander aux élèves de leur inventer une suite :

« ... Sans poésie tout serait moche
On n'aurait rien dans la caboche
Le temps ne serait pas le temps
Cela dit rien n'est rassurant
Le monde à mes yeux s'effiloche
Le siècle sent son décadent
Chacun devant son Macintosh
Rêve de quand il était mioche
Où est le bruit de nos galoches ?
La fumée monte dans le sang
Pourquoi l'hiver dans le printemps ? »

Pierre Lartigue, *La forge subtile*, Cognac,
Le temps qu'il fait, 2001, p. 68.

2.2.2 Activité de synthèse : suggestions

- Les stéréotypes circulant sur les poètes ne sont pas uniquement diffusés par les détracteurs de la poésie ou par les médias : ils sont aussi fréquemment entretenus par l'institution littéraire elle-même. En invitant les élèves à repérer ces clichés dans les préfaces, manuels scolaires, biographies ou articles de journaux, on les initie, d'une part, à la lecture critique des notices de ce type, et d'autre part, à la réflexion sur la sacralisation de la création artistique. On pourra alors, sans trop de crainte, mettre des sources biographiques de tous types entre les mains des jeunes lecteurs, et leur faire observer, par exemple, les différentes manières dont un même auteur a pu être perçu au cours du temps.
- En guise de conclusion, on pourrait aussi demander aux élèves de rédiger quelques pages qui commenteraient ces sarcasmes de Flaubert :

Poésie (La) : Est tout à fait inutile : passée de mode.

Poète : Synonyme noûle de niquaud (rêveur)

Flaubert, *Dictionnaire des idées reçues*, posth., 1911.

Ces deux citations seront éventuellement confrontées à un passage comme ci-après :

« (...) Le poète en des jours impies
Vient préparer des jours meilleurs.
Il est l'homme des utopies,
Les pieds ici, les yeux ailleurs.
C'est lui qui sur toutes les têtes,
En tout temps — pareil aux prophètes,
Dans sa main, où tout peut tenir,
Doit, qu'on l'insulte ou qu'on le loue,
Comme une torche qu'il secoue,
Faire flamboyer l'avenir ! (...) »

Hugo, « Fonction du poète »,
Les rayons et les ombres, 1839.

2.3 À quoi peut servir la poésie ? Élargissons nos horizons...

« Le chant des marais », proposé comme lecture de synthèse, est l'un des premiers chants de résistance aux nazis. Il fut composé en 1934 par trois antifascistes allemands d'un camp de l'Emsland situé à Borgemoor. D'abord encouragé par les SS comme chant de travail, il fut interdit dès que fut reconnu son caractère subversif.

Selon nous, ce texte remplit principalement les rôles suivants :

- accompagner les moments de la vie quotidienne : il a servi de chant de travail ;
- diffuser des idées, exprimer sa vision du monde : il s'opposait à l'idéologie nazie ;
- aider à survivre dans des conditions difficiles : il a très probablement été un soutien moral pour les prisonniers qui l'entonnaient.

Comme variante à cet exercice de synthèse, pourquoi ne pas suggérer aux élèves de se glisser dans la peau d'un poète (réel ou imaginaire), de le décrire en quelques lignes, d'expliquer ensuite les raisons précises qui le pousseraient à prendre la plume au moment x (un amour à déclarer, une contestation sociale à formuler, un

paysage à décrire, une envie de raconter à un ami ce qui vient de lui arriver...), et de rédiger quelques vers qui correspondraient à l'état mental de ce personnage ? La classe aurait alors pour tâche de lire ou d'écouter chaque poème, et de deviner les fonctions qui lui ont été attribuées.

3 Indications pour le chapitre 3 : Lire et comprendre des textes poétiques du passé

3.1 Comment utiliser ce chapitre ?

Ce chapitre anthologique présente un choix de poèmes, du Moyen Âge au romantisme. Leur choix, comme toujours, pourra être discuté : pourquoi celui-ci et pas tel autre ? Mais la visée était de donner une vision d'ensemble de la poésie jusqu'au Romantisme, en la mettant autant que possible en relation avec la culture contemporaine. Disposant d'un nombre de pages limité, nous avons cru nécessaire de privilégier les textes les plus représentatifs, qui sont aussi souvent les plus connus.

Pour chaque période, les élèves sont invités à découvrir les traits caractéristiques du premier texte, considéré comme prototypique, et à les retrouver dans les textes qui suivent. Le principe est d'apprendre à relier le texte à un ensemble de textes dont il se rapproche par le genre, le thème, les motifs, un topos, le registre, les procédés... Chaque texte est précédé d'un court portrait biographique qui retrace les événements marquants de sa vie, son intégration à un milieu et à une époque. Le référentiel fait office de livre-ressource pour construire des savoirs plus généraux sur l'Histoire, le statut de la poésie et du poète, les formes poétiques, les orientations esthétiques...

L'élève est donc amené à construire des relations, à saisir des correspondances entre les textes, à mettre ses lectures en réseaux. Il apprend ainsi à tisser des liens, à rapprocher pour mieux comprendre, à distinguer pour mieux définir une spécificité. Ces va-et-vient dans la littérature sont la condition de la construction d'une culture.

3.2 À propos du poème de Ronsard, « Mignonne, allons voir si la rose... »

Nous proposons ici quelques suggestions pour la comparaison entre ce poème et la BD de Claire Bretécher :

- Proximité avec le poème de Ronsard* : la BD présente le texte *in extenso*, elle comporte un ou deux archaïsmes (prononciation de la liaison : « z » ; « beaulté »), on y voit un homme s'adresser à une jeune (!) fille.
- Distance avec le poème de Ronsard*. Claire Bretécher exagère les oppositions présentes dans le texte de Ronsard, ce qui crée une distorsion humoristique :
 - un très vieil homme s'adresse à une très jeune fillette (il est assis, elle est debout ; il a une canne, elle un ballon ; il parle, elle écoute) ;
 - distance culturelle entre le XVI^e et le XX^e siècle (où la poésie n'est plus un genre très prisé), mais aussi entre un discours savant et l'interjection de la fillette « hein ? » ;
 - distance entre les paroles d'amour et le peu de pouvoir de séduction du personnage ;
 - distance éventuelle entre la culture du récepteur aujourd'hui et la culture classique du vieillard.
- Un point de polysémie, le « hein ? ». Question de sens ou question de code ?
Au niveau du sens, le « hein ? » peut signifier « Qu'est-ce qu'il raconte ? » ou « Je ne comprends pas ». Mais l'incompréhension se situe aussi, voire d'abord, au niveau du code. L'enfant perçoit-elle le caractère littéraire du discours ou croit-elle, littéralement à une « proposition » ? Dans ce cas, « hein ? » signifierait « Qu'est-ce qu'il me veut ? »
Notons en outre que certains événements pèsent de leur poids sur l'interprétation. Ainsi, certains élèves aujourd'hui perçoivent dans cette BD une allusion à la pédophilie et une dénonciation de celle-ci. Cette analyse est dès lors l'occasion de montrer aux élèves combien les textes changent avec ses générations de lecteurs.
- À partir de ceci, et plus loin, du sketch de Julos, ainsi que de la BD de Gotlib, on peut inviter les élèves à réfléchir à la culture et à son pouvoir fédérateur : Qu'en est-il de la culture dite « classique » ?

de sa transmission ? Y a-t-il hommage ou dérision ? Ou encore les deux à la fois ? Plus généralement, qu'est-ce que la culture ?

3.3 Pour introduire à la poésie romantique

En guise d'introduction à la poésie romantique, nous proposons d'inviter les élèves à observer d'une part quelques titres d'œuvres musicales romantiques dont ils devront dégager les thèmes, et d'autre part les titres des poèmes et des recueils de ce courant présentés dans le chapitre.

Le fait d'effectuer cette double moisson leur permettra d'emblée, en associant deux arts, de pointer du doigt les convergences et de percevoir la richesse thématique du courant romantique. Cette simple opération de classement permettra en outre d'éviter une introduction *ex cathedra* qui risquerait d'être perçue comme une simple nomenclature. Remarquons que certains titres se retrouvent dans deux catégories.

Voici quelques suggestions de convergences repérables, sans exhaustivité. Ce sera à la classe de comprendre ce qui assure la cohérence du courant au-delà de sa diversité :

- Thème de la *nature* : après le siècle des salons, retour au genre de la pastorale. On verra par ailleurs, en analysant *Le lac* notamment, l'approche particulière de ce thème par les romantiques : la nature quitte son rôle de pur décor, pour devenir miroir de l'homme et confidente. Elle prend aussi une ampleur nouvelle.
- La *culture antique* continue à fournir des sources d'inspiration (*Les Troyens à Carthage*, *Orphée*), mais dans une mesure moindre, car survient une abondance de sources nouvelles.
- Après le siècle de « raison », réhabilitation du « religieux » et de l'émotion religieuse.
- Réhabilitation, dans la même foulée, des époques où la ferveur religieuse était grande : temps *bibliques*, des *premiers chrétiens*, du *Moyen Âge*. Cette dernière époque est privilégiée, car l'on y retrouve à la fois le sens du religieux, l'exaltation du héros, les personnages « mythiques », « légendaires » (*Tristan et Isolde*, *Parsifal*, *Obéron*, *Les fées*, *Lohengrin*).
- Engagement dans l'*histoire contemporaine*, la révolution française n'est pas loin, le XIX^e siècle est agité de troubles, plusieurs

poètes sont des hommes « engagés » (cf. les notices biographiques, *Odes sur les révolutions, la nuit du 4...*)

- L'exaltation du moi, des héros, exaltation des sentiments (*La Pathétique, Appassionata*)
- Mais aussi intérêt neuf dans la littérature, pour le « peuple » (cf. Hugo, donnant la parole aux « petits » de ce monde, *Nuit du 4, Les Misérables*) et pour la culture populaire, le folklore, les légendes, de tous pays (*Carnaval, Mazurka, allemandes, polonaises...*)
- Intérêt pour les mythologies scandinaves et germaniques (*Walkyrie, Siegfried, Niebelungen...*).
- Le caractère « philosophique » de ce courant (le thème de *Faust, Méditations poétiques, Contemplations...*).
- Le motif de la nuit et le thème de la mort

Caractéristiques de style :

- Le goût de l'ampleur, de la majesté (*La tétralogie, la légende des siècles...*) ; goût pour la forme symphonique, œuvre ample, associant un grand orchestre. *Le Lac*, décidément emblématique, est aussi une large orchestration de nombreux éléments naturels autour du soliste (ou duo évoqué) amoureux.
- La liberté de ton, l'émancipation par rapport aux règles (*Fantaisie, Impromptu, Caprices*).

On remarquera enfin le caractère européen au sens large du mouvement, à la fois par l'origine des artistes et celle des sources d'inspiration.

4 Indications pour le chapitre 4 : rendre la poésie visible, audible, tangible, pour la communiquer

4.1 Quelques précisions

4.1.1 Sur la qualité des sites consultés, trois adresses

Pour les renvois vers les sites internet, il convient d'apprendre progressivement aux élèves à poser sur ceux-ci un regard critique sans complaisance.

- Voir à ce propos les réflexions éclairantes du site Agers de la Communauté française Wallonie-Bruxelles : <http://www.agers.cfwb.be/index1.asp>, dossier « Technologies de l'information et de la communication ».

Pour communiquer aux élèves les éléments qui permettent d'en juger, on consultera et adaptera utilement les critères proposés sur le site de la Commission français et informatique de la fédération de l'enseignement catholique, consacré à l'intégration de l'informatique dans l'enseignement du français : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/validite/evaluer.html>

- Voir aussi un site québécois de rencontre culturelle France-Québec, en matière d'histoire, français et technologies de l'information et de la communication : <http://concours2001.education-quebec.qc.ca/qualite2001.htm>. Il propose aux élèves qui créent leur site web les éléments auxquels ils doivent être attentifs pour en assurer la qualité. Réciproquement, les critères peuvent être repris pour mesurer la valeur des sites consultés.

4.1.2 À propos des textes reposant sur des connaissances culturelles

Bien des textes ne peuvent se comprendre que si on élucide leurs références culturelles. Beaucoup se nourrissent de nos racines judéo-chrétiennes ou gréco-latines ; beaucoup s'abreuvent à l'imaginaire du Moyen Âge, beaucoup puisent dans l'énorme réservoir des expressions toutes faites, proverbes, dictons, sagesse populaire,

dont ils jouent. Peu d'élèves reconnaissent ces traces. D'autres sources plus récentes viennent compliquer encore ce jeu de la reconnaissance (dans les deux sens) culturelle : certains flirtent avec la psychanalyse, ou du moins avec sa vision du monde et ses concepts grossièrement vulgarisés ; d'autres tournent ailleurs leurs regards, suivant la déferlante anglo-saxonne, ou puisant dans l'Égypte ancienne ou dans l'Orient, à l'image de Liliane Wouters. Veiller à ce que les élèves assimilent puis s'approprient tous ces codes, stéréotypes, références culturelles, « souverains poncifs » est une tâche essentielle de notre enseignement.

- a) Un exemple, Hubert-Félix Thiéfaine et la diversité de ses références-sources (*errer humanum est, la paille et la poutre, la terra incognita, on the road again, Gauguin, Bardamu, Cortes, Corto, le Graal...*), références auxquelles il convient d'ajouter le jeu sur des expressions toutes faites (*têtes brûlées, à fond la caisse...*). Outre ces citations diversifiées, on peut inviter les élèves à répertorier les domaines sur lesquels le chanteur s'appuie, comme la biologie (*glandes endocrines*), la vie moderne et ses réalités sociales (*TUC*), sa pollution (*diesels encrassés*), l'univers des médias (*courrier du cœur*), la conquête du ciel (*avion, soyouz*)..., tout cela dans un mélange de langues et de registres (du savant au populaire).
- b) Exercice d'appropriation : on peut distribuer aux élèves, qui les connaissent de moins en moins, un épisode de la Bible (ex. : Cain et Abel, le fils prodigue, la parabole du bon grain et de l'ivraie), Marie-Madeleine, Le bon Samaritain, les Noces de Cana, les Béatitudes...), ou un épisode de la mythologie. À la façon de Victor Hugo dans la *Légende des Siècles*, rédiger — éventuellement en vers, les élèves adorent s'y essayer — un de ces épisodes en lui donnant une épaisseur (décor, description du personnage, dramatisation, développement narratif...).
- c) Avec un dictionnaire de papier ou sur la Toile, on peut jouer sur les citations célèbres, les proverbes et les expressions toutes faites, créer de petits textes, jouer aux devinettes, faire une enquête en famille, chez les personnes plus âgées qui connaissent encore dictons, préceptes, maximes, sentences.
- d) Évaluation et réinvestissement : l'élève peut être invité à prendre en charge un poème, une chanson aux références de toutes natures et à montrer sa capacité d'autonomie dans une recherche visant à les élucider. Présentation écrite ou orale.

4.2 Créer un maximum de liens

Notre « disque dur » personnel contient bien des savoirs endormis : éveiller aux liens tous azimuts, exercer la capacité de décloisonner, de créer des ponts, et de réinvestir autrement les découvertes et connaissances acquises par ailleurs, c'est progressivement créer des automatismes fructueux de mises en relation.

Aux objectifs signalés dans la première page du chapitre 4, nous en ajoutons un ici, celui de profiter de tous les apprentissages et des expériences vécues pour créer entre eux un maximum de liens, avec d'autres chapitres et avec d'autres apprentissages.

4.2.1 Liens avec d'autres chapitres

En reliant autant que faire se peut les textes ici présentés à ceux des trois autres chapitres, voire à ceux glanés lors de recherches personnelles. Nous insistons particulièrement sur l'intérêt de s'approprier les textes emblématiques de notre patrimoine littéraire (chapitre 2) et à les inclure dans ce même défi de rendre la POÉSIE CONCRÈTE, et de la COMMUNIQUER. À chaque génération appartient la responsabilité de s'approprier ce patrimoine et de le transmettre.

4.2.2 Liens avec d'autres apprentissages

Expérience faite, il nous semble particulièrement profitable de croiser deux apprentissages éloignés à première vue et de faire rimer poésie et dissertation.

Deux propositions de croisements parmi d'autres :

- 1° Nous avons semé sur le chemin, comme cailloux du petit Poucet, de brèves citations en **exergue**. On y glanera des idées sur l'espace et le temps qui permettent de construire un modeste discours argumentatif un brin philosophique gratifiant pour l'élève, dont le travail ici serait avant tout :
 - l'interprétation de ces petites phrases ;
 - leur mise en ordre (exercice de classement permettant de construire un plan) ;
 - l'ajout d'une touche personnelle.

On contourne ainsi la recherche d'idées, plus intimidante à cet âge, et peut-être trop abstraite sur les thèmes de l'espace et du temps.

- 2° Voir aussi ailleurs dans le manuel toutes les occasions semblables de réinvestissement à propos de la chanson, de l'image du poète, et de la fonction de la poésie.

4.3 En cheminant vers un produit fini

Des propositions de production sont semées ci et là dans le chapitre. Comme elles sont nombreuses et ouvertes, l'enseignant pourra d'année en année créer la diversité. Il conviendra d'en sélectionner les plus opportunes, de les structurer progressivement pour construire un parcours original.

Voici quelques précisions pour certaines d'entre elles :

4.3.1 Le travail à partir de cartes

- La fascination des cartes. Consulter l'exposition « Ciel et Terre » de la Bibliothèque Nationale de France et ses très belles cartes au fil du temps : <http://expositions.bnf.fr/ciel/index.htm>, ainsi que l'exposition « Voyage en Orient » <http://expositions.bnf.fr/>. C'est l'occasion de découvrir un site souvent renouvelé, esthétiquement remarquable, regorgeant de richesses diverses qui intéressent fortement le cours de français (sur des auteurs, des brouillons d'écrivains, le conte, etc.).
- Cf. aussi la cartothèque de l'Université Laval, qui permet de visiter l'histoire de 1632 à nos jours (<http://www.bibl.ulaval.ca/ress/carto2/cadres.html>).

4.3.2 Création d'un recueil

Montrer aux élèves des recueils qui ne se limitent pas au texte. Un exemple inspirant, parce que farci d'idées simples facilement transposables, est les recueils de Julos Beaucarne : *Mon terroir c'est les galaxies*, ou *J'ai vingt ans de chansons*. On y puisera des idées de présentations pour un recueil de textes personnels ou d'auteurs appréciés.

4.3.3 Le carnet de voyage et son évaluation

Le carnet ne devient intéressant que s'il est travaillé régulièrement et sur une longue période. Voilà qui offre un contrepois appréciable à une société de zapping. Il faudra beaucoup de ténacité au professeur pour encourager les élèves à mener jusqu'au

bout l'entreprise. Un autre écueil est le travail expédié en dernière minute. Aussi est-il impératif de se fixer rapidement un objectif final et de préciser les étapes, ainsi que les critères et les moments intermédiaires d'évaluation.

Chaque étape fera l'objet d'une évaluation et le professeur aura soin de préciser les critères retenus :

- respect des échéances (précisées dès le départ) ;
- traces de la recherche brute (conservées dans un portfolio) ;
- rédactions ponctuelles, occasions d'apprentissages diversifiés, explorant plusieurs formes d'écriture : journal, croquis d'ambiance, de paysages, de personnages rencontrés, correspondance... ;
- produit fini digne d'être exposé (support, graphie, sens esthétique, soin) ;
- participation au travail collectif de mise en espace ;
- qualité de « guide » de l'exposition : sens de la communication, adaptation aux publics, clarté de l'expression...

Il pourrait être intéressant également d'inviter en classe des écrivains et animateurs d'ateliers d'écriture et de bénéficier ainsi de leur expérience d'animation de projets.

Cf. Éva Kavian, Réjane Peigny, Pascale Fonteneau, *Guide des ateliers d'écriture en Communauté française*, Bruxelles, Luc Pire, 2003 : on y trouve toutes les adresses de contact. La disponibilité de chacun, groupe ou auteur, y est bien précisée.

4.4 L'oralité

4.4.1 Produire un « spectacle poétique »

Aux conseils proposés dans le manuel, nous en ajoutons quelques-uns ici destinés plus particulièrement au professeur.

1° Gagner du temps

- Comment gagner beaucoup de temps et avoir la satisfaction d'un très bon résultat ? Cela suppose un minimum d'anticipation de la part du professeur. En peu de temps en effet, on peut mettre sur pied un mini-spectacle de poésie si on se fonde sur les réussites qui ont jalonné l'année. Il suffira de les insérer dans un ensemble harmonieux.

- Pour éviter de se perdre dans le choix des textes, le professeur propose lui-même des textes de longueurs diverses (vus ou complémentaires aux textes vus, mélange des deux, créés par les élèves ou non).
- Il aura préalablement imaginé et indiqué pour chacun des textes, s'il se dira seul, en très petit, moyen ou grand groupe. Le nombre des textes sera suffisant pour que les élèves aient un réel choix. Le professeur laisse ensuite chacun butiner et choisir avec quel(s) compagnon(s) il va travailler. Chaque élève peut par exemple intervenir deux fois : seul ou en groupe, ce qui le confronte à deux types d'exercice.
- Pour gagner du temps aussi, c'est le professeur qui décidera de l'ordre définitif de présentation des textes.

2° La conduite du travail préparatoire

- Quand les élèves ont choisi les textes, le professeur passe dans chaque groupe, apporte son soutien, ses suggestions et aide chacun à affiner sa présentation.
- Pour arriver à donner l'impression d'un spectacle rôdé, on a tout intérêt à répéter plusieurs fois les entrées, sorties, transitions, et uniquement celles-ci. Les élèves devront bien mémoriser leurs moments de passage.
- Entrer et sortir de l'espace ne constituent pas des temps morts. Une idée efficace pour le début : soit les élèves acteurs sont déjà placés en silence dans l'espace, soit ils entreront un à un et se placeront en disant une petite phrase (aphorisme ou citation frappante d'un texte qui sera dit).
- Dire le texte, c'est aussi faire preuve de créativité et d'imagination : un texte, par exemple, peut naître d'une sorte de chaos de voix mélangées, de balbutiements, puis s'organiser progressivement. À tout moment peut surgir une idée qui soit force de proposition de travail, expérience et ... réussite.

3° Quelques ingrédients supplémentaires auxquels il convient d'être attentif :

- Quand certains élèves interviennent activement, les autres gardent un rôle de soutien : écoute active, peuplement harmonieux de l'espace, attitude corporelle, figuration. Pas de temps mort pour eux !

- Penser à un fonds sonore. Il est intéressant de faire prendre conscience aux élèves de sa force, s'il est créé en direct. Y a-t-il des élèves musiciens (violon, accordéon, harmonica, guitare, djembé...) ? Plutôt que jouer une musique, il peut être très évocateur de créer une ambiance par « bruitages ». Ne pas oublier les possibilités du corps seul : cris, murmures, sons, souffles, tapements..., en solitaire ou en chœur. La puissance de l'effet créé dépasse ce qu'un fonds enregistré pourrait produire, et la satisfaction des élèves est incomparablement plus puissante.
- Le regard est essentiel ; de lui dépend beaucoup la qualité de la présence et de la force expressive exercée sur les spectateurs. Mais il est délicat à travailler. Quelques indications permettront d'aider à surmonter la difficulté. Pour l'élève qui craint d'affronter le regard du public, il suffira souvent de lui proposer un autre point d'appui du regard qui évite aussi bien l'affrontement que le repli inexpressif. Le professeur doit sentir jusqu'où il peut faire des suggestions, sans forcer.

4.4.2 Cas particulier :

Max Loreau, « Chant de perpétuelle venue »

On notera que les éliminations figurent telles quelles dans le texte.

Le poème peut paraître difficile à comprendre ; pourtant sa rythmique le rend particulièrement propice à l'expression orale. Comment donc l'apprivoiser « autrement » ?

Selon le nombre d'élèves, on découpera le texte en petites parties. Chaque élève sera rapidement capable de dire par cœur son bref extrait.

On propose ensuite aux élèves de se l'approprier en déambulation et exercices divers d'oralité. Curieusement, le texte se clarifie de lui-même, au fur et à mesure de l'appropriation. Voilà une autre façon d'aborder un texte littéraire, de le comprendre (con-naître), qui se substitue pertinemment à une analyse et qui donne aux élèves la satisfaction d'avoir vaincu, autrement, une difficulté.

4.4.3 Lecture complémentaire :

Aimé Césaire, Cahier d'un retour au pays natal

Ce recueil est un texte d'un seul tenant, rythmiquement aussi très riche. À lui seul, il peut constituer un spectacle, si l'on en

propose aux élèves la lecture complète et qu'on travaille avec eux la problématique de la « négritude », ou un thème connexe.

4.5 Une évaluation générale

L'objectif général du chapitre était de *rendre la poésie concrète* et de la *communiquer*. Dans cette perspective, il conviendra à la fin du parcours :

- de glaner les avis des auditeurs et spectateurs de l'exposition ou du spectacle. On pourra procéder par sondages, ou en faisant remplir une brève fiche sollicitant quelques avis ;
- de mesurer l'évolution du plaisir à vivre et faire vivre la poésie (auto-évaluation individuelle). Ici, plutôt que proposer une grille de critères, on invitera l'élève à un retour plus ouvert formulé par écrit. Le professeur fera la synthèse des éléments saillants, repris anonymement, qu'il présentera à la classe ;
- de faire porter l'évaluation du professeur à la fois sur le produit fini et sur l'évolution au cours des diverses étapes (reprise des évaluations partielles : participation au travail, continuité...), sans négliger une évaluation portant sur la dimension du travail du groupe.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS

Du bon usage de la collection « Parcours et références »	3
--	---

CHAPITRE 1

Le référentiel de langue	7
Introduction	7
1 Une approche opératoire	8
2 Une construction des savoirs	8
3 Objectifs	8
1. Dire sans dire	9
1.1 Pratique langagière de départ (lecture littéraire scolaire)	9
1.2 Construction d'un savoir à partir de la pratique	11
1.3 Construction d'un savoir décontextualisé	12
1.4 Réinvestissement	12
2. Argumenter	14
2.1 Pratique langagière de départ : situation de classe	14
2.2 Construction d'un savoir à partir de la pratique	14
2.3 Construction d'un savoir (ou d'une partie de savoir) décontextualisé	14
2.4 Réinvestissement	15
3. Reprendre	16
3.1 Pratique langagière de départ : (écrit scolaire)	16

3.2 Construction d'un savoir à partir de la pratique	16
3.3 Construction d'un savoir (ou d'une partie de savoir) décontextualisé	17
3.4 Réinvestissement	17
4. Rapporter	18
4.1 Pratique langagière de départ : (oral conventionnel extérieur à la classe)	18
4.2 Construction d'un savoir à partir de la pratique	18
4.3 Construction d'un savoir (ou d'une partie de savoir) décontextualisé	19
4.4 Réinvestissement	20

CHAPITRE 2

Le référentiel « littérature »	21
1. Les nouveaux défis de l'école	21
2. La littérature à « l'ère du soupçon »	22
2.1 Des causes... ..	22
2.2 et des effets... ..	24
3. Les nouveaux programmes de français	25
3.1 Apprendre par situations-problèmes	27
3.2 Savoirs et compétences	29
4. Quels objectifs pour la formation littéraire au deuxième degré ? ..	30
4.1 Instituer des lecteurs	30
4.2 Articuler lecture « littéraire » et lecture « ordinaire »	32
4.3 Faire découvrir la littérature comme système de formes porteuses de sens	34
5. Les manuels et le référentiel de littérature	35
5.1 Les manuels	35
5.2 Le référentiel de littérature	36
5.3 Utilisation des manuels et du référentiel	38

CHAPITRE 3

Le manuel Lire, écrire, dire... le texte d'idées	39
Introduction	39
1 La démarche adoptée	39
2 La progression des chapitres	40
3 Les séquences au service de la pédagogie du projet	40
1. La recherche documentaire	41
2. La fiche de lecture	43
3. Résumer pour constituer un dossier sur le thème	44
4. Comprendre et écrire un texte argumentatif	45
5. Élaborer une synthèse	46

CHAPITRE 4

Le manuel Lire, écrire... le récit pour se forger un jugement	47
1. Une prise en compte de la diversité	48
2. Éviter les dérives formalistes	48
3. Élargir la sphère des connaisseurs (Brecht) c'est élargir la sphère de culture restreinte (Bourdieu), voire... ..	49
4. En amont de la lecture	49
5. Des outils pour mieux lire. Indications pour le deuxième chapitre	51
5.1 Les séquences	51
5.2 Écriture	52
5.3 Valeurs	52
5.4 Modifier le « point de vue »	53
6. Classer et distinguer les genres	53
6.1 Dans la jungle des genres	54
6.1.1 Le corpus	55
6.1.2 Les consignes	55
6.2 Les lois des genres	55
6.3 Le fichier de lectures	56

7. Entrée en littérature par le personnage ou le genre	57
8. La raison classificatoire encore (chapitre VI)	58
9. Lire et écrire une note critique de lecture (chapitre VII)	58
9.1 À la recherche de notes critiques de lecture	59
9.2 Rédiger une première note critique de lecture	59
9.3 Satisfaits ou... ..	60
9.4 Vers une définition de la note critique de lecture	60
9.5 Rédiger une note critique de lecture, c'est aussi rédiger une partie narrative... ..	61
9.6 Rédiger une note critique de lecture, c'est aussi émettre un jugement argumenté	62
9.7 Rédiger une note critique de lecture, c'est aussi utiliser des techniques d'écriture appropriées	62
9.8 Vous rédigez une nouvelle note critique de lecture et vous construisez des outils pour vous évaluer	63

CHAPITRE 5

Le manuel Lire, écrire, dire... la poésie	65
1. Indications pour le chapitre 1 : La chanson	66
1.1 Pourquoi la chanson ?	66
1.2 Des difficultés à surmonter, un projet à se donner	67
1.3 L'intérêt et les modalités d'un feuilletage interne à trois niveaux	68
1.4 L'intérêt des approches externes et productives	68
1.5 Quelles chansons choisir ?	69
1.6 Où trouver des vidéoclips ?	70
1.7 Pour en savoir plus	71
2. Indications pour le chapitre 2 : « Images et fonctions de la poésie »	72
2.1 Entrée en matière : pourquoi s'intéresser à un genre « démodé » ?	72
2.1.1 Laissons la parole aux poètes !	72
2.2 Le poète, un être pas comme les autres... ..	73

2.2.1 Quatre clichés persistants	73
2.2.2 Activité de synthèse : suggestions	75
2.3 À quoi peut servir la poésie ? Élargissons nos horizons... ..	76
3. Indications pour le chapitre 3 : Lire et comprendre des textes poétiques du passé	77
3.1 Comment utiliser ce chapitre ?	77
3.2 À propos du poème de Ronsard, « Mignonne, allons voir si la rose... »	78
3.3 Pour introduire à la poésie romantique	79
4. Indications pour le chapitre 4 : rendre la poésie visible, audible, tangible, pour la communiquer	81
4.1 Quelques précisions	81
4.1.1 Sur la qualité des sites consultés, trois adresses	81
4.1.2 À propos des textes reposant sur des connaissances culturelles	81
4.2 Créer un maximum de liens	83
4.2.1 Liens avec d'autres chapitres	83
4.2.2 Liens avec d'autres apprentissages	83
4.3 En chemin vers un produit fini	84
4.3.1 Le travail à partir de cartes	84
4.3.2 Création d'un recueil	84
4.3.3 Le carnet de voyage et son évaluation	84
4.4 L'oralité	85
4.4.1 Produire un « spectacle poétique »	85
4.4.2 Cas particulier : Max Loreau, « Chant de perpétuelle venue »	87
4.4.3 Lecture complémentaire : Aimé Césaire, Cahier d'un retour au pays natal	87
4.5 Une évaluation générale	88

CHAPITRE 6

Le manuel Fabriquer, lire, écrire ... le théâtre	89
1. Cadrage du manuel	89
2. Indications méthodologiques pour le chapitre 1 « Explorer les métiers du théâtre et en réaliser une exposition »	91
2.1 Alternatives	92

2.2 Réalisation matérielle de l'exposition	93
2.3 Les métiers du théâtre : qui fait quoi ?	93
2.4 Enquête sur les comédiens	95
2.5 Des métiers... pour créer du sens	95
2.6 La technique	96
2.7 Quelle école pour quel métier ?	96
3. Indications méthodologiques pour le chapitre 2 « Rendre compte de la comédie sous forme de dialogue explicatif »	97
4. Indications méthodologiques pour le chapitre 3 « Écrire une courte pièce et la mettre en voix »	100
4.1 Produire une pièce en un acte	100
4.2 Mettre en voix le texte dramatique produit	102