

ENSEIGNER AVEC LE NUMÉRIQUE

Lettres

LES MÉTAMORPHOSES DU RÉCIT À L'HEURE DU NUMÉRIQUE : RÉCIT ET VALEURS, VALEURS DE LA FICTION



Le Rendez-vous des Lettres 23 et 24 novembre 2015



LES MÉTAMORPHOSES DU RÉCIT À L'HEURE DU NUMÉRIQUE : RÉCIT ET VALEURS, VALEURS DE LA FICTION

SOMMAIRE

PAGE 3	ÉDITORIAL	Mathieu Jeandron , directeur du numérique pour l'éducation (DNE) ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Paul Raucy , inspecteur général de l'Éducation nationale, doyen du groupe des lettres
--------	------------------	--

FICHES COLLÈGE

PAGE 8	FICHE 1	Raconter la fondation d'une cité idéale (6^e) Marie-Sophie Ludwig, académie de Versailles
PAGE 16	FICHE 2	Les sept mystères de l'abbaye (5^e) Dominique Khaldi et Jérôme Sadler, académie de Nice
PAGE 22	FICHE 3	Manger au Moyen Âge et à la Renaissance : mise en ligne d'un <i>mooc</i> par des élèves de 5^e (5^e) Mélinée Simonot, académie de Versailles
PAGE 31	FICHE 4	Avec Victor Hugo, avec Ken Loach : le procès de la Misère Comprenons, écrivons et montrons notre société (4^e) Mathilde Bricoune et Karine Gahrouri, académie de Montpellier
PAGE 41	FICHE 5	Le récit en mode 2.0 : de nouveaux espaces à explorer (3^e) Carole Guérin-Callebout, académie de Lille
PAGE 51	FICHE 6	Écriture d'une fiction collaborative accompagnée par un auteur en résidence Assises internationales du roman (3^e) Cécile Mansour, Marie Musset et Catherine Lamboley, académie de Lyon
PAGE 59	FICHE 7	Héros et destin : de l'image au récit, du récit à l'image (3^e, latin) Grégory Lamy-Scotto et Sandrine Vallier-Petit, académie de Montpellier

FICHES LYCÉE

PAGE 78	FICHE 8	« Raconterlavie.fr » ou les métamorphoses du récit réaliste à l'ère numérique (2^{de}, 1^{re}) Myriam Lobry, académie de Lille
PAGE 89	FICHE 9	Quand l'avatar se fait médiateur de lecture : à la découverte de <i>La fille aux yeux d'or</i> d'Honoré de Balzac (2^{de}, adaptable au collège) Stéphanie Armingaud, académie de Lille
PAGE 97	FICHE 10	Écriture et réécriture des mythes à l'ère du numérique : <i>Œdipe Roi</i>, version polar (1^{re} L) Dominique Dessein et Flore Kimmel-Clauzet, académie de Montpellier
PAGE 106	FICHE 11	Comment peut-on être Terrien ? (1^{re} L) Zahia Génarez, académie de Montpellier
PAGE 116	FICHE 12	Écrire, commenter, dialoguer, réécrire : ateliers d'écriture de récits brefs (2^{de}) Déborah Knop, académie de Créteil

FICHES LYCÉE PROFESSIONNEL

PAGE 126	FICHE 13	Le journal de séquence comme mise en récit des apprentissages (de la 3^e à la terminale professionnelle) Christine de Sainte Maresville, académie de Lille
PAGE 137	FICHE 14	Quatre stratégies de lectures pour <i>Cent ans de solitude</i> (1^{re} professionnelle) Nadia Leleu et Jean-Christophe Planche, académie de Lille
PAGE 149	LES DOSSIERS PÉDAGOGIQUES DE LA BNF SUR INTERNET	
PAGE 152	LIENS ET SITES UTILES	
PAGE 154	LA DIRECTION DU NUMÉRIQUE POUR L'ÉDUCATION	

L'intégration des outils, des ressources et des services numériques dans l'enseignement est un levier majeur du renouvellement des pédagogies, d'amélioration des apprentissages et de transformation du système éducatif. Le président de la République, le 7 mai 2015, a présenté un plan ambitieux, issu de la concertation nationale, autour de quelques grands axes aux premiers rangs desquels la formation des professionnels de l'éducation et la constitution d'un portail national de ressources pédagogiques constituent des priorités. Ce sont là, des éléments forts de la stratégie numérique mise en place par le ministère et conduite par la direction du numérique pour l'éducation (DNE).

Il convient donc d'accompagner les évolutions des pratiques, au plus près du terrain, en formant en particulier tous les enseignants et les cadres de l'éducation et en favorisant l'acquisition par les élèves de connaissances et de compétences qui leur permettront de vivre en citoyens autonomes et responsables dans une société irriguée par le numérique, l'Internet et les réseaux sociaux. Encourager l'innovation pédagogique et créer les conditions favorables à un développement pertinent des usages du numérique dans les classes et les établissements scolaires est au cœur des missions de la DNE. Son action s'inscrit dans la continuité de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, qui instaure le « service public du numérique éducatif ».

On peut citer en particulier, parmi l'offre de services mise en place dans le cadre de la stratégie « pour faire entrer l'École dans l'ère du numérique », le portail Éduthèque qui donne un accès gratuit pour les enseignants et leurs élèves à des ressources pédagogiques de qualité produites en collaboration avec les grands établissements publics à caractère culturel et scientifique comme la BnF, le Louvre, l'Ina, la Cité de l'architecture et la Cité de la musique, le Centre Pompidou, mais aussi, l'IGN, le BRGM, le CNRS, le Cnes, etc. Grâce à une authentification unique, les enseignants accèdent à une page dédiée sur tous les sites des partenaires : <http://www.edutheque.fr/accueil.html>.

La DNE saisit l'occasion du Rendez-vous des Lettres, programme national de formation organisé par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) et l'Inspection générale (Igen) pour valoriser un certain nombre d'expériences conduites avec le numérique et de ressources pédagogiques produites par les enseignants eux-mêmes, dans la perspective de cette manifestation réunissant professeurs et inspecteurs, chercheurs, universitaires, professionnels des métiers du livre, de la culture, des médias et de l'information.

La thématique de cette sixième session « Les métamorphoses du récit à l'heure du numérique : récit et valeurs, valeurs de la fiction » permet de renouveler l'étude du récit en posant la question de sa dimension éthique.

Ce Rendez-vous constitue un terrain propice à la mutualisation des pratiques et fait naître de nouvelles initiatives. Il révèle une fois encore la créativité des enseignants dans les classes, prenant appui sur des expérimentations en cours menées en liaison avec les délégations académiques au numérique (Dane), les corps d'inspection territoriaux et l'Inspection générale.

Les bilans de ces fiches permettent de mesurer les apports du numérique pour mieux apprendre et enseigner, pour faciliter le travail, l'accès aux ressources, et contribuer au développement de pratiques pédagogiques plus actives avec des réalisations concrètes. Elles initient la réflexion sur les enjeux didactiques et pédagogiques, des changements de posture et ouvrent de nouvelles perspectives. Ces projets soulignent l'inventivité avec laquelle les enseignants se saisissent des outils informatiques, des logiciels et des ressources en ligne pour les mettre au service de l'acquisition de connaissances et de compétences par les élèves, dans la perspective des nouveaux programmes d'enseignement.

Par delà la maîtrise des outils et des opérations numériques, les élèves sont mis en situation de créer et de produire : ils apprennent des méthodes raisonnées pour savoir explorer et recueillir des données, pour les partager et les présenter. Les productions et les publications réconcilient avec l'écrit et facilitent les réécritures, le développement de l'autonomie et de l'initiative, l'apprentissage de la citoyenneté, une réflexion sur l'*ethos*, la responsabilité des choix. L'écriture numérique est un enrichissement, elle donne du pouvoir, permet le détour par des modélisations virtuelles pour s'approprier une œuvre, un objet d'étude, par des transpositions, des adaptations, par une approche interdisciplinaire. Dans l'espace numérique, les parcours se « matérialisent » et l'outil peut alors faciliter un apprentissage par la mise à distance d'une trace, d'un processus, d'un cheminement.

Les environnements numériques, les nouveaux outils permettant une écriture numérique collaborative, interactive ou coopérative, offrent un cadre sécurisant qui favorise une mise en commun des lectures, une responsabilité partagée du texte (par binômes ou par groupes), lèvent les inhibitions, favorisent la créativité, l'interprétation et l'évaluation entre pairs, suscitent l'intérêt des élèves et les réconcilient avec l'écrit. Le support numérique modifie le rapport des élèves à l'écriture et à la lecture, il permet d'établir un pont entre les valeurs que nous avons à transmettre et la culture contemporaine.

Dans le prolongement du colloque, la DNE et l'Igen mettent à disposition des participants un nouveau numéro de la collection *Enseigner avec le numérique* consacré aux Lettres. On pourra retrouver ces quatorze fiches, dont je tiens à saluer la qualité, sur le portail Eduscol, avec les actes vidéos du Rendez-vous des Lettres. Puissent-elles permettre aux professeurs, aux enseignants formateurs et aux inspecteurs pédagogiques d'illustrer et de transmettre à leur tour l'expérience partagée durant ces journées, dans leurs académies et dans leurs établissements.

Mathieu Jeandron, Directeur du numérique pour l'éducation

La publication de la brochure *Enseigner les Lettres avec le numérique* accompagne depuis sa première édition, en 2010, le Rendez-vous des Lettres, organisé, avec l'appui de la Bibliothèque nationale de France, par la Direction générale de l'enseignement scolaire, le groupe des Lettres de l'inspection générale et la direction du numérique pour l'éducation, que concerne au premier chef la réflexion sur les métamorphoses actuelles des pratiques de lecture et d'écriture, et des pratiques culturelles, ainsi que sur les usages et les enjeux pédagogiques de la mutation numérique. C'est la DNE qui assure la publication numérique de cette brochure, laquelle permet de prolonger l'événement et propose, de la richesse des pratiques et de l'inventivité qui les caractérisent, un témoignage d'autant plus important que le Rendez-vous se tient désormais sur deux et non plus trois jours : un certain nombre d'actions pédagogiques seront en effet présentées à la BnF et scanderont les interventions et les débats, permettant de faire apparaître le lien entre la réflexion menée pendant ces journées et les projets concrets conduits dans les classes et avec les élèves ; mais leur nombre limité et le format nécessairement restreint de ces présentations rendaient plus nécessaire encore la publication de ce recueil, qui rend également justice à d'autres propositions, et permet d'en assurer une diffusion plus large et plus durable.

Ces deux journées, comme la brochure, sont consacrées aux métamorphoses du récit à l'heure du numérique, et plus précisément à la relation entre récit et valeurs et aux valeurs de la fiction. Alors que la question des valeurs communes se pose de manière particulièrement vive, le fait d'examiner en quoi et de quelle manière les récits offrent à l'intelligence et à la sensibilité l'espace d'une véritable expérience morale, est pour les professeurs de Lettres une manière de ramener cette question au cœur même de l'enseignement d'une discipline où l'étude des romans, le travail sur les fables et les histoires, les exercices d'écriture narrative et l'interprétation des récits de toutes sortes, ainsi que l'interrogation sur leur sens et leurs moyens, constituent pour ainsi dire le pain quotidien des classes. Le choix de cette thématique est ainsi l'expression d'une double conviction : un enseignement moral et civique ne peut s'enraciner de manière durable et porter ses fruits qu'en trouvant sa nourriture dans la matière même des disciplines qui structurent les apprentissages ; et, symétriquement, la prise en compte réfléchie de la dimension éthique des Lettres est l'occasion pour leur enseignement d'un nécessaire recentrement sur le sens des textes et la valeur existentielle de *l'usage de la lecture*. La conscience de la dimension anthropologique du récit n'est en effet pas sans enjeu pour une discipline dont l'enseignement est parfois trop étroitement préoccupé par l'analyse des procédés et des formes ; la question du rapport entre vérité et fiction ne peut que gagner à se trouver posée à la fois à propos des œuvres littéraires et à propos des formes médiatiques du récit et de la prolifération actuelle des narrations, phénomènes qui relèvent aussi, à l'évidence, du cours de français ; enfin, l'examen de l'articulation entre récit et valeurs nous ramène au cœur même de l'activité interprétative, qui est centrale dans la discipline et nous renvoie à la nature indirecte et complexe de la formation littéraire du sens moral : celle-ci, de fait, ne relève pas de la simple inculcation des valeurs et s'inscrit dans une tradition fort ancienne que les formes narratives d'aujourd'hui, notamment numériques, permettent de réinterroger à nouveaux frais.

La dimension éthique du récit, et de l'usage du récit, est en effet moins bouleversée que reconfigurée par les modalités nouvelles d'écriture, de lecture, mais aussi d'édition et de circulation des histoires. La mise en récit apparaît comme la forme privilégiée de la valorisation et de la communication, comme une modalité rhétorique très efficace, mais aussi comme une des formes les plus profondes de la quête du sens : il semble que le plaisir que donnent les histoires est en chacun de nous très étroitement lié au plaisir de comprendre et de connaître.

L'élaboration d'un récit par les élèves eux-mêmes peut en effet, comme le montrent plusieurs des actions que présente la brochure, aider à comprendre le monde et à construire des connaissances, la logique du récit soutenant et dynamisant la structuration des savoirs. L'amplification et l'accélération considérables des échanges dues au développement du numérique, la multiplication des récits, sur des supports qui permettent d'ailleurs de jouer d'une multi-modalité qui en change la lecture et l'appropriation, peuvent et doivent faire l'objet, en cours de français, d'une réflexion menée avec les élèves – et non pas seulement d'une analyse critique souvent marquée par une sorte de méfiance *a priori*; mais elles peuvent aussi être mises au service d'une activation des apprentissages, d'une lecture plus vivante des œuvres proposées aux élèves et d'une revitalisation de leur engagement de lecteurs dans une véritable appropriation des textes. Celle-ci peut, plus facilement et mieux qu'autrefois sans doute, emprunter des détours, jouer de transpositions diverses, associer des images aux écrits, passer par des interventions sur le texte, des formes de lecture active, des temps de débat et de négociation du sens. La lecture d'une œuvre peut en effet commencer par l'écriture de versions alternatives de tel ou tel épisode, de variations susceptibles de jouer sur plusieurs éléments du récit; la création de profils ou d'avatars sur les réseaux sociaux peut rendre plus nette et plus vivante la compréhension du système des personnages et permettre aux élèves d'entrer dans les œuvres, ou de les faire pénétrer dans leur univers. L'invention d'une cité idéale, par exemple, facilitée par le recours aux outils et applications numériques qui rendent plus efficace le travail collectif, peut permettre à des élèves de Sixième de lire de manière plus personnelle et plus avertie à la fois certains grands textes de l'Antiquité, et de mesurer en quoi ils sont toujours la source possible d'une réflexion actuelle sur les valeurs dont ils sont porteurs.

En favorisant les interactions entre élèves et la coopération interprétative; en facilitant les interventions, les opérations de montage, de transformation et de détournement des textes et des images; en induisant ainsi chez les élèves un usage personnel des œuvres, et des pratiques de lecture qui ne soient pas figées dans une révérence qui les tient à distance; en rendant pour ainsi dire moins scolaires, par le recours aux instruments de communication et d'information qui sont les leurs, la négociation du sens et son appropriation, les outils numériques peuvent assurément, comme le montrent les différentes actions pédagogiques qui sont présentées et analysées dans cette brochure, renouveler les plaisirs du récit et proposer aux élèves une réflexion que la lecture active dont ils multiplient les possibilités rend plus *engageante*. Aussi bien les œuvres littéraires, et plus particulièrement les œuvres narratives, ne permettent-elles au lecteur d'étendre et d'approfondir sa connaissance de l'homme que par l'imagination et la compréhension des situations qui sont représentées, ainsi que par les émotions et réflexions qu'elles suscitent : c'est donc bien par le biais d'*expériences* de lecture qu'elles contribuent à lui faire acquérir une sorte d'*expérience* à la fois concrète, émotive et réfléchie des questions morales. Il n'y a, dans ce domaine, pas de *docere* sans *movere et placere*, et l'on voit bien que la manière d'enseigner, la question des modalités pédagogiques, est déterminante. C'est pour ainsi dire une question de fond, et pas seulement une question de forme.

Je voudrais pour finir saluer ici le travail des collègues qui ont mené à bien et présenté ces actions pédagogiques, souligner la qualité intellectuelle et pédagogique de leurs contributions, et leur exprimer la reconnaissance du groupe des Lettres de l'inspection générale, qui voit dans la métamorphose et l'adaptation des pratiques d'enseignement de la discipline un témoignage réjouissant de sa vitalité.

Paul Raucy, inspecteur général de l'éducation nationale
doyen du groupe des Lettres

FICHES COLLÈGE

Raconter la fondation d'une cité idéale (6^e)

Marie-Sophie Ludwig, académie de Versailles

Les sept mystères de l'abbaye (5^e)

Dominique Khaldi et Jérôme Sadler, académie de Nice

Manger au Moyen Âge et à la Renaissance (5^e)

Mélinée Simonot, académie de Versailles

Avec Victor Hugo, avec Ken Loach : le procès de la Misère. Comprenons, écrivons et montrons notre société (4^e)

Mathilde Bricoune et Karine Gahrouri, académie de Montpellier

Le récit en mode 2.0 : de nouveaux espaces à explorer (3^e)

Carole Guérin-Callebout, académie de Lille

Écriture d'une fiction collaborative accompagnée par un auteur en résidence. Assises internationales du roman (3^e)

Cécile Mansour, Marie Musset et Catherine Lamboley, académie de Lyon

Héros et destin : de l'image au récit, du récit à l'image (3^e, latin)

Grégory Lamy-Scotto et Sandrine Vallier-Petit, académie de Montpellier

- **Niveau et thème de programme**

Sixième : « Textes de l'Antiquité ».
Adaptable à tous les niveaux du collège.

- **Problématique**

Fonder une cité idéale par la fiction littéraire permet de rencontrer ce *topos* de la littérature antique et humaniste. La cité idéale court le risque de son dévoiement lorsque l'idéal est mis en cause par un déséquilibre externe (séisme ou maladie) ou interne (opposition, tyrannie). Se confronter à ces déséquilibres exige l'invention d'un cadre éthique et juridique permettant de régler les conflits. L'inscrire dans la fiction incite à s'appuyer sur des cadres existant notamment la charte de la laïcité. Inventer un récit de façon coopérative permet d'apprendre le vivre et le travailler ensemble, la solidarité et le partage de compétences. Le projet d'écriture et la modalité du travail coopératif engagent des apprentissages que la matière travaillée nourrit.

- **Objectifs littéraires et culturels**

Découvrir, par les textes de l'Antiquité, comment se situait l'homme, le citoyen, par rapport à la croyance, au pouvoir, à sa société.
Découvrir quels mythes fondateurs nourrissent nos valeurs et notre vision contemporaine de la société.
Lire des textes nombreux, sur des supports variés, d'auteurs anciens traduits : Homère, mais aussi Thucydide, Hippocrate, Tite-Live...
Mesurer l'écart avec ceux-ci en comprenant quelles valeurs ont été conservées dans l'histoire de la littérature ou amendées, voire rejetées.
S'approprier la charte de la laïcité.

- **Objectifs méthodologiques**

Mettre en commun des ressources et travailler en groupe.
Utiliser de façon pertinente et ordonnée les documents numériques et les ressources du CDI.
Écrire de façon individuelle et collective, faire partie d'un comité de lecture, accepter la critique, discuter et comparer les corrections proposées.
Réécrire en ayant une vue réflexive sur sa propre production.
Apprendre à rédiger à la suite d'un texte initial, en s'intégrant à un schéma pour écrire un ebook dans sa totalité.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**

Salle de classe équipée d'un tableau numérique interactif (TNI), *ebook* par le logiciel *Mobipocket Creator*.
Étude de traductions disponibles sur le site remacle.org :

- Thucydide, Livre II, *Déclenchement de la peste à Athènes*, paragraphes XLVII à LIV.
- Hippocrate, *Lecture du serment, principes et méthodes*

Les valeurs de la société idéale dans le dialogue de *La République*, de Platon.

Affichage de la charte de la laïcité et référence continue à celle-ci.

Expositions en ligne de la BnF : <http://expositions.bnf.fr/>

- **Évaluation des compétences du socle commun**

Domaine 1. Les langages pour penser et communiquer.

Domaine 2. Les méthodes et outils pour apprendre.

Domaine 3. La formation de la personne et du citoyen.

Domaine 5. Les représentations du monde et de l'activité humaine.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**

Écriture par épisodes d'un roman en trois mois, de mars à juin, à raison d'une heure par groupe et par semaine (10 séances) :

1. Imiter et recréer un monde.
2. Conter.
3. Philosopher.

- **Pistes d'évaluation**

Évaluation des productions écrites et orales, individuelles ou collectives (selon l'avancement du travail) par un comité de lecteurs qui corrige et valide.

ÉDU'Bases

- *L'oralité dans les contes* (Créteil, 6^e, 2015).
- *Compte rendu de la lecture de L'Odyssee par des outils numériques* (Besançon, 6^e, 2013).
- *Élèves créateurs de capsules grammaticales* (Toulouse, collège, 2015).
- *Écriture longue en collaboration* (Besançon, 6^e, 2015).

Le projet qui a été proposé en ACCPE (aide personnalisée) s'adressait à des élèves en difficulté (lecture, synthèse, écriture) et a pris place dans le sillage de la mobilisation pour les valeurs de la République. Le projet a donc croisé trois préoccupations : méthodologiques, culturelles, citoyennes :

- d'une part, approcher des champs étendus et variés de la connaissance à travers des recherches et des travaux de réinvestissement pouvait servir toutes les matières ;
- d'autre part, faire écrire **la fondation d'une cité idéale** permettait à cette classe de visiter les lieux de légende nés dans l'imagination des plus grands auteurs, d'acquérir une culture des mythes les plus féconds.

Il fallait enfin examiner les enjeux des formes et contenus de valeurs de la cité pour réaliser ce parcours d'écriture.

Fig. 1 : Jérôme Bosch, *Le jardin des délices*, huile sur bois, 1504, Madrid, musée du Prado (vue du triptyque fermé).



Organisation

Les deux heures dévolues à l'aide personnalisée se répartissent en deux demi-groupes : une partie de la classe enquête au CDI pendant que l'autre travaille en comité de rédaction.

Apprendre à rédiger un texte organisé est une compétence transversale qui a été explorée et mise en pratique avec une **méthode ritualisée** destinée à s'adresser à tous les élèves, quelles que soient leurs difficultés :

- comité de lecture, évocation par le groupe des épisodes déjà écrits : quelle suite donner aux aventures ? Nécessité de rechercher des documents, de s'appuyer sur des connaissances acquises dans toutes les autres disciplines (histoire, sciences, mathématiques, technologie...).
- comité de rédaction : le professeur de lettres identifie les difficultés, apporte des aides, suggère des pistes, corrige ou recentre le travail lorsque celui-ci s'écarte des objectifs fixés.
- comité de validation par chacun des groupes et correction/critique par les autres élèves, toujours dans le respect et la bienveillance mutuels.

La situation problème

L'exercice d'écriture d'une suite de *l'Odyssée* est difficile car il faut à la fois être proche de ce qui a été lu (épopée), avéré (histoire), tout en inventant un espace et un temps.

L'innutrition des élèves par la lecture de textes littéraires et documentaires

Toutes les étapes du travail ont requis une relecture d'œuvres étudiées en amont.

L'usage du TNI s'est révélé nécessaire pour favoriser l'aller et retour entre la recherche et la compréhension des documents d'une part, et leur utilisation par l'écriture d'autre part.

Ainsi le vocabulaire a gagné en richesse et en précision parce qu'il était employé et réemployé dans une culture qui devenait personnelle pour les élèves : les mots ont été « éveillés » parce qu'ils étaient associés à une pensée, à une culture, à une expérience vivante « impressionniste ».

Les épreuves comme dynamique d'invention

En construisant leur récit à partir de situations imaginées, en dynamisant l'édification de la cité par des situations de tension (ou des épreuves), les élèves ont eu besoin de trouver un mode de régulation pour leur cité : il fallait chercher une loi morale, un encadrement des comportements par des valeurs.

Faire « comme si » leur utopie était menacée les a donc amenés à réfléchir et à écrire des scénarios de stratégies morales.

La charte de la laïcité, affichée en classe, a été le texte de référence permettant de passer d'une édification statique de la cité à la possibilité d'y vivre en faisant coexister des individus différents à l'intérieur d'une communauté.

La coopération comme principe pédagogique et comme expérience du vivre ensemble dans la classe

Tout comme les élèves inventaient une cité morale fondée sur le respect et la solidarité, ils ont travaillé entre eux dans le même cadre, et ont pu ainsi comprendre cette charte en la faisant vivre et en la vivant eux-mêmes.

Les gestes professionnels de l'enseignant

Le projet collaboratif a exigé une grande souplesse professionnelle. Il fallait en effet occuper plusieurs postures simultanément en fonction de la séance et de la réaction des élèves :

- une pédagogie collaborative : le professeur régule, aide, relance, encourage, supplée,
- une pédagogie de la recherche encadrée : le professeur offre ses ressources, signale les documents intéressants, se propose comme ressource vive,
- une pédagogie de l'action : le professeur est acteur et invente avec ses élèves en occupant la place privilégiée de celui qui lance des obstacles. Il se fait aussi contradicteur ou allié se mettant ainsi à l'épreuve du projet qu'il a institué.

Le déroulement du projet

Une dizaine de séances, entre mars et juin 2015, organisées autour de trois phases de réflexion :

- imiter
- conter
- philosopher

aboutissant à des « salves d'écriture » en feuilleton.

On présentera moins chaque séance que les phases qui ont permis au professeur de conduire le processus d'écriture jusqu'au bout.

1 Imiter et recréer un monde : lancement du projet ou l'écriture palimpseste

Le point de départ est l'étude de la cité chez les Grecs mise en abyme à travers l'ekphrasis du bouclier d'Achille, dans *l'Iliade*. On étudie le texte traduit de *l'Iliade* sur le site de la BnF en suivant trois axes :

- quelle cosmogonie, quelle organisation de la cité ?
- quelle division des tâches par âge et par sexe ?
- quel gouvernement ?

La motivation de l'écriture proposée par le professeur est un nouveau départ d'Ulysse : qu'arrive-t-il au grand voyageur, une fois réinstallé dans son île d'Ithaque ?

Certes, nous nous éloignons des conclusions du récit homérique, mais l'Ulysse de la modernité peut-il se satisfaire, après ses aventures, d'un repos casanier ? C'est Jankélévitch qui, à travers *L'irréversible et la nostalgie*¹, suggère que cet Ulysse qui a surmonté tant d'obstacles va rencontrer l'inquiétude et l'intranquillité : «...il est distrait, rêveur, son regard est absent, son esprit est ailleurs... ». Comme Tennyson, Giono ou Kazantzakis, qui ont écrit sur la possibilité d'un nouveau départ d'Ulysse, la classe de sixième composera un récit de suite, une

¹ Vladimir Jankélévitch, *L'irréversible et la nostalgie*, Paris, Flammarion, 1983.

nouvelle Odyssée : Ulysse, lassé d'Ithaque, mais enrichi de ses voyages, part pour fonder une cité idéale.

On «re-lit» et on «re-lie» la connaissance des textes à l'écriture d'invention : l'innutrition par les textes littéraires est l'étape d'expertise préalable à la création.

Extraits d' <i>Ulysse</i> d'Alfred Tennyson Traduction de Samuel Descarène	Texte de la classe de sixième : chapitre I
<p><i>Un roi oisif est de peu d'avantage, [...] Je ne puis me reposer de mon voyage [...] Et toujours errant, le cœur inassouvi, Je vis et connus beaucoup jusqu'à lors ; et les cités des hommes Et leurs coutumes, les climats, les assemblées, les gouvernements... [...] Qu'il est lassant de s'arrêter, de provoquer son propre achèvement, De rouiller faute de se polir, au lieu de briller sous l'usage ! Comme si respirer suffisait à vivre... [...] Venez mes amis, Il n'est pas trop tard pour chercher un monde encore plus nouveau ! [...]</i></p>	<p><i>Tout est trop calme à Ithaque... Ulysse s'est débarrassé des prétendants, il a retrouvé son trône... Tout est trop calme à Ithaque... Ulysse s'ennuie : «Et si je pouvais tout recommencer ?». Il a vu tant de cités et de coutumes différentes ! Bientôt il lui vient l'idée de créer une nouvelle cité, sa cité à lui. Il lui faudrait seulement trouver l'endroit idéal... Le désir du voyage et de la découverte sont bientôt une idée fixe : le voici qui embarque avec ses plus fidèles compagnons. Cinq nef se suivent et gagnent le large.</i></p>

2 Conter : de la poésie parlante de l'aède à une représentation symbolique de la cité. Comment s'organise ce monde ?

L'acculturation crée donc une communauté intellectuelle chez les élèves dans leur projet commun de conteurs : à partir de leur expérience intime de lecteurs ils vont exemplariser leur savoir et le transformer en récit.

- Ils développent des hypothèses en interprétant le texte de *l'Odyssée* en se posant des questions nouvelles,
- Ils réinvestissent le style homérique, mais aussi les connaissances lexicales, grammaticales et orthographiques acquises dans l'ensemble des cours,
- Ils organisent leur récit en le dynamisant par le recours à des techniques et à des genres différents : imitation du raisonnement déductif propre aux romans policiers, de l'argumentation contradictoire dans le dialogue, de la dynamique du récit à suspense, de la description évocatrice...

Leur suite évoque successivement en **4 chapitres** :

- 1. L'ennui d'Ulysse et son départ afin de fonder une nouvelle cité, laissant Ithaque à Télémaque ;
- 2. L'arrivée sur une île dont la quiétude n'est qu'apparente,
- 3. Le nouveau départ et la fondation d'une cité, Ulysseopolis. Les élèves ont consulté longuement des sites exposant des photographies de villes vues du ciel, comme lumièresdelaville.net. Ils ont finalement choisi de donner à leur cité la forme d'une main géante, qui serait une ville lacustre gagnée sur la mer, en prévision de son agrandissement futur.
- 4. L'organisation de celle-ci dans sa géographie physique et humaine, dans l'organisation de ses lois : comment vit-on dans la cité ? Comment se répartissent les tâches ? Comment vivre ensemble malgré les différences ? Quels contrats sociaux garantissent le mieux la liberté des individus ?

Comment éduque-t-on et dans quel but ? Comment préparer les enfants, futurs citoyens, à y vivre vertueusement ?

On a pu problématiser ces questions sous forme d'enquêtes en recherchant ce que l'iconographie et la littérature peuvent proposer. Citons ainsi les pistes pédagogiques proposées par la BnF, dans son exposition en ligne sur l'utopie² et les documents proposés par la BnF³. La quête de la société idéale en Occident a engagé une réflexion méthodologique sur les atouts de ce genre de référence.

Homère <i>Iliade</i> XVIII, 478-617	Platon V <i>La République</i>	La classe
<p>Les hommes sont sur la Grand-Place. Un conflit s'est élevé et deux hommes disputent sur le prix du sang pour un autre homme tué. L'un prétend avoir tout payé, et il le déclare au peuple ; l'autre nie avoir rien reçu. Tous deux recourent à un juge pour avoir une décision. Les gens crient en faveur, soit de l'un, soit de l'autre, et, pour les soutenir, forment deux partis. Des hérauts contiennent la foule. Les Anciens sont assis sur des pierres polies, dans un cercle sacré. Ils ont dans les mains le bâton des hérauts sonores, et c'est bâton en main qu'ils se lèvent et prononcent, chacun à son tour...</p>	<p>Mais quoi ? Ne verra-t-on pas disparaître les procès et les accusations réciproques, dans notre cité où chacun des gardiens n'aura à soi que son propre corps, et où tout le reste sera commun ? Ne s'ensuit-il pas que nos citoyens seront alors à l'abri de tous les conflits que fait naître parmi les hommes la possession de richesses, d'enfants et de parents ? [...] Ainsi ils seront délivrés de toutes ces misères, et mèneront une vie plus heureuse que la vie bienheureuse des vainqueurs olympiques.</p>	<p>« Pour créer de l'entente entre les quartiers, il faudrait organiser tous les deux mois des fêtes et des concours de sculpture, de peinture, de poésie, de sport, de chant et de théâtre. Le gagnant de chaque quartier recevra des cadeaux venus de tous les quartiers. Tout ceci apportera la joie et la paix. » « Et que faire si les gens ne respectent pas vos lois ? » « Quand quelqu'un ne respectera pas la loi, on doit d'abord l'écouter, et seulement après décider de son sort. Des juges seront formés pendant un an, ils exerceront pendant un an et ils devront former leurs successeurs pendant un an, puis ils retourneront à leurs occupations d'avant. En-dessous de 21 ans, les accusés seront jugés par des juges également âgés de moins de 21 ans. »</p>

3 Philosopher : éprouver des émotions réelles pour des personnages de fiction et évaluer éthiquement une situation

Du point de vue de la matière narrative et des valeurs qu'elle prend en compte, instituant idéalement leur cité, nos jeunes utopistes se sont heurtés au danger de l'idéal au regard du vivant et des aléas qui viennent perturber l'ordre institué. L'apparition du chaos et du drame à l'intérieur de la société bien ordonnée permettait d'en mesurer les limites et d'engager une réflexion humaniste.

² Sur le site de la BnF : <http://expositions.bnf.fr/utopie/pistes/indexmo.htm>

³ Homère, *Iliade*, XVIII, 478-617 <http://expositions.bnf.fr/homere/antho/65/00.htm>
Platon V *La République* <http://expositions.bnf.fr/utopie/arret/d1/index.htm>

Le débat moral a été l'une des modalités pédagogiques : des solutions extrêmes furent imaginées dans le cas des contrevenants à l'ordre... S'ils menaçaient l'équilibre de la cité, n'est-il pas nécessaire de les neutraliser ? Même par tous les moyens ? Les élèves faisaient ainsi l'expérience d'une idée généreuse qui tend à l'inacceptable : les interrogations sur le bien et le mal, le juste et l'injuste, le licite et l'interdit, ont été l'occasion de débats contradictoires animés. Or, certaines valeurs ne sont pas négociables : quel professeur pourrait justifier le recours à la peine de mort dans un texte rédigé par des élèves dans l'école de la République ? Il était nécessaire de réfléchir sur les valeurs d'une société à partir d'épreuves lancées par le professeur.

L'écriture de nouvelles lois, dans le cas particulier de l'exercice proposé, a favorisé le transfert des valeurs de la laïcité par « *les histoires qui contribuent à ouvrir un espace de transmutation* », selon les mots d'Yves Citton⁴.

Deux grandes calamités éprouvant l'équilibre et exigeant de penser le cadre éthique et juridique ont été proposées :

- une épidémie de peste qui sera développée ici ;
- la révolte contre un Ulysse devenu tyrannique : il dévoie les valeurs de la cité et se trouve déchu de son trône à la suite d'une guerre civile.

Au dernier chapitre, Ulysseopolis est finalement débaptisée et prend le nom d'Idéalopolis, puisque, comme le disent les jeunes auteurs, les « bonnes lois » émancipatrices, vont garantir pour chacun les idéaux d'une société démocratique, laïque, fraternelle, « juste et acceptable pour tous ».

Du point de vue de la logique narrative, les désordres menaçant la cité ont permis de déconstruire le récit, de lui donner un tour « accidentel » porteur de perspectives narratives nouvelles et de recherches dans de nouveaux territoires de savoir.

● **Gros plan sur l'épidémie de peste : les ressources apportées par les professeurs ou recherchées par les élèves**

Pour la description réaliste de la cité d'Athènes en proie à un fléau attribué aux dieux : des traductions de *La guerre du Péloponnèse*, de Thucydide (historien grec du v^e siècle av. J.-C.).

Pour la médecine chez les Anciens : il a été nécessaire de rechercher comment on tentait de résister aux pandémies, et comment on soignait chez les Anciens. La théorie des humeurs a été expliquée et schématisée, le Serment d'Hippocrate et la méthode hippocratique de l'examen médical ont été lus dans une traduction de *L'art de la médecine*⁵.

Pour la représentation de la maladie : *Les animaux malades de la peste* (Livre VII, 1678), la fable présente la maladie comme une punition divine qui est alors combattue par des prescriptions religieuses ; le sacrifice d'un bouc-émissaire est encore recherché au nom de la religion, qui logiquement le réprouve. Les élèves ont intégré à leur récit les images frappantes du

«...mal qui répand la terreur,
Mal que le Ciel en sa fureur
Inventa pour punir les crimes de la terre...»⁶.

Les ressources glanées par les élèves : les élèves ont glané une iconographie sur internet, ce qui a enrichi leurs représentations. Le récit y a gagné réalisme

⁴ « Apprendre à trier entre les histoires qui nous traversent », in Bruno de la Salle et al., *Pourquoi faut-il raconter des histoires ?*, tome 3, Transmettre, Paris, Mondorial, 2012, p. 41-46 et <http://www.yvescitton.net/>

⁵ Hippocrate, *L'art de la médecine*, collection GF, éd. Médecine Sciences Flammarion, 1999.

⁶ Jean de La Fontaine, « Les animaux malades de la peste », *Fables*, livre VII, 1678.

et force : gravures représentant les remèdes, costumes des médecins en temps de peste, corps lésés par le mal, danses macabres...

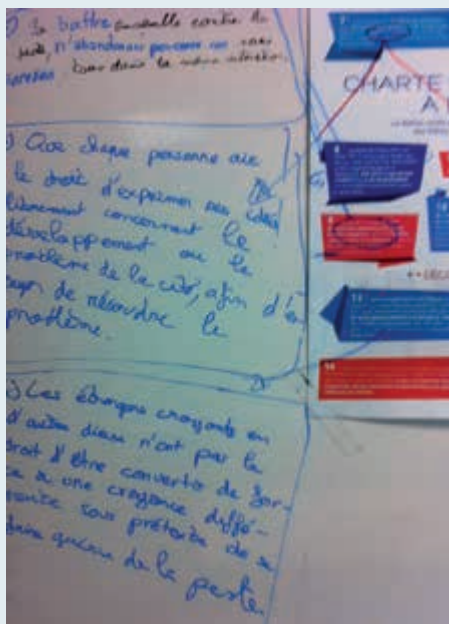
● **Le texte articulant la réflexion morale et éthique des élèves : la charte de la laïcité**

Son affichage a permis de donner une expression plus aboutie aux intuitions vertueuses et morales des élèves : s'appuyer sur celle-ci leur a permis de comprendre que le ressort des idéaux républicains est « un support à une construction de parcours citoyen ».

Ainsi, leur première loi « interdit le *prosélytisme* dans le but de vendre des amulettes ». Ils se réfèrent à l'article 6 de la charte : « **La laïcité de l'École offre aux élèves les conditions pour forger leur personnalité, exercer leur libre arbitre et faire l'apprentissage de la citoyenneté. Elle les protège de tout prosélytisme et de toute pression qui les empêcheraient de faire leurs propres choix** ». Le mot de prosélytisme a été repris et expliqué par son *étymon*, mais il prend véritablement son sens par le « paradoxe de la fiction », c'est-à-dire par la force émotionnelle dégagée par la situation fictive qu'ils écrivent : l'exploitation du malheur de leurs citoyens de fiction par des religieux coupables de simonie leur semblait hautement condamnable.

Les modalités de travail (simulation globale ; coopération pédagogique ; débat) ont fait expérimenter aux élèves ce qu'ils inventaient dans leur fiction : le cadre commun, l'inscription de chacun dans le groupe et les valeurs communes qui permettent au tout d'exister.

Fig. 2 :
À la
recherche
de la cité
idéale.



BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

- Une phase d'enquête et de recueil des données facilitée par le numérique.
- Une régulation des écrits grâce aux TBI.
- Une méthode raisonnée de présentation des sources.
- Une coopération des élèves et une évaluation entre pairs.
- Un apprentissage de la citoyenneté..

- **Niveau et thème de programme**

Cinquième. Récit d'aventures, littérature médiévale, image et fiction.

- **Problématique**

Récit policier et écriture multimodale : une écriture de la révélation.

- **Objectifs littéraires et culturels**

Français : le récit, découvrir et s'approprier un lieu patrimonial du XII^e siècle par l'écriture ; l'univers médiéval.

Arts plastiques : découvrir une architecture d'exception ; questionner l'image comme lieu du récit.

- **Objectifs méthodologiques :**

Français : écrire différentes intrigues à l'aide des structures du récit. S'interroger sur le traitement de l'espace et du temps.

Arts plastiques : produire des illustrations, prendre en compte le lieu comme élément constitutif du travail plastique, repérer la grammaire de l'image fantastique, créer un livre numérique (ebook).

Technologie : mettre en œuvre une démarche d'investigation, produire un jeu de société.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**

PC, tablettes, smartphones, *Gimp*, *Photoshop*, *Blurb*.

- **Évaluation des compétences du socle commun**

C. 1. Lire et écrire.

C. 4, C. 5, C. 6, C. 7.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**

1. Lettres : étude de textes patrimoniaux, écriture de nouvelles policières.

2. Lettres, arts plastiques, technologie : visite de l'abbaye du Thoronet et participation des élèves à différents ateliers.

3. Lettres, arts plastiques, technologie : création en groupes des écrits (ateliers d'écriture), des illustrations, du jeu.

4. Publication du livre numérique.

<http://www.ac-nice.fr/arts/indexabbaye.htm>

http://www.blurb.fr/b/6274948-les-sept-mysteres-de-l-abbaye?ce=blurbew&utm_source=widget

<http://www.college-niki-de-st-phalle.fr/index.php/matieres/interdisciplinarite/145-parcours-culturel-et-artistique-autour-de-l-abbaye-du-thoronet>

- **Pistes d'évaluation**

Contenu et qualité des productions écrites et iconographiques.

ÉDU'Bases

- Une expérience d'enseignement intégré des humanités (Versailles, 3^e, 2013).
- Une enquête policière (numérique) au collège (Lyon, 4^e, 2015).
- Réaliser un reportage sur un monstre de la littérature ou de la mythologie (Lyon, 3^e, 2015).
- Reconstituer le voyage d'Enée grâce à un éditeur de cartes numériques (Dijon, 5^e, 2015).
- *Les sept mystères de l'Abbaye* (ÉDU'Bases Arts plastiques, Nice, 5^e, 2015).

Cette séquence commune, d'une durée variable selon les disciplines, vise à susciter la créativité individuelle et collective en utilisant les potentialités du numérique pour proposer à l'élève de devenir auteur et acteur d'univers fictifs.

Les élèves de 5^e ont écrit en coopération plusieurs petits récits policiers, dont l'intrigue se déroule dans une abbaye (dans le Var, l'abbaye du Thoronet), sous forme de roman-photo et/ou livre numérique. Nous avons souhaité joindre à cette écriture numérique, plastique et littéraire, un support plus traditionnel, celui d'un « jeu de société », semblable au *Cluedo*, qui permet d'ancrer de façon concrète notre action dans une réalité physique, puisque pions et cartes sont « pris en main ». Il nous a semblé ainsi faire un lien nécessaire entre le « virtuel » et le « concret » qui s'inscrit dans la thématique « rupture et continuité » et lui donne tout son sens.

1 Études de textes et lectures préparatoires (lettres)

Deux séances de lecture sont proposées aux élèves en amont de cette séquence d'écriture :

- **Séance 1 / Autour de l'étude d'une œuvre intégrale**

L'Élixir du révérend Père Gaucher, d'Alphonse Daudet¹, afin de revoir les structures du récit étudiées en 6^e (schéma narratif et schéma actantiel), les points de vue du narrateur et les vitesses narratives, permettant de construire l'intrigue et de nourrir le suspense, comme l'ellipse, par exemple qui « cache » aux yeux du lecteur, un moment essentiel dans la compréhension de l'énigme. Certaines activités de la séquence visaient à mettre en lumière le jeu et à jouer avec les points de vue du narrateur et les bouleversements chronologiques (analepse et prolepse) qui sont des outils précieux dans l'écriture d'un récit policier. Les outils de la langue (grammaire, orthographe et lexique) afférents sont réinvestis ou construits en lien avec les séances de lecture et d'écriture.

- **Séance 2 / Étude d'un groupement de textes descriptifs**

Extraits du livre *Le Nom de la rose*, d'Umberto Eco² (le réfectoire, l'infirmerie, les jardins, l'*armarium*...), afin d'aborder « la motivation », pour reprendre l'expression de Vincent Jouve, dans sa *Poétique du roman*³, de cette insertion des lieux dans un récit et les enjeux qui la sous-tendent. La distribution des différents lieux, au sein de l'abbaye est remarquable : il s'agit d'un véritable « discours » architectural, religieux. Les élèves ont compris ce que ce « lan-

¹ Alphonse Daudet, *L'Élixir du révérend Père Gaucher*, Paris, 1869.

² Umberto Eco, *Le Nom de la rose*, 1980, éd. française Grasset 1982.

³ Vincent Jouve, *Poétique du roman*, éditions Sedes, Paris, 1998.

gage» signifiait et ont pu travailler ainsi sur l'insertion de la description et l'éclairage qu'elle apportait à leurs nouvelles. Les outils de la langue (grammaire, orthographe et lexic) afférents sont réinvestis ou construits en lien avec les séances de lecture et d'écriture.

Durant ces deux séances, des lectures cursives appartenant au *Roman de Renart*⁴, œuvre et à la littérature de jeunesse, *Double meurtre à l'abbaye* (1998) et *Crime à Hautefage* (1999) de Jacqueline Mirande, ont été proposées aux élèves, afin qu'ils découvrent la figure emblématique de l'enquêteur, nécessaire à une écriture de la révélation.

Ces récits et les extraits cités ont permis aux élèves de nourrir leur imaginaire, d'enrichir leur vocabulaire, leur syntaxe et de les « teinter » d'ancien français.

2 Écrire une recueil de nouvelles policières

L'écriture d'une/de nouvelle(s) policières, illustrant les codes et les enjeux de ce genre narratif.

12 séances, à raison d'une ou deux heures par semaine

• Objectifs

- Éveil à la créativité.
- Révision des textes narratifs, descriptifs et des dialogues.
- Mieux percevoir les caractéristiques du genre par une élaboration personnelle.
- Travail sur les *topoi* et les stéréotypes : un genre littéraire à succès, extrêmement codifié.
- Indices et fausses pistes : le doute nécessaire à la lecture.
- La figure de l'enquêteur : un éloge du raisonnement et de la logique.
- La polyphonie comme ressort du genre : témoignages et versions contradictoires.
- Une écriture de la révélation : les effets de rebondissements et la notion de suspense.
- L'image comme « horizon d'attente ».

• Séance 1 / Visite de l'Abbaye

Cette séance est commune aux trois disciplines.

Visite de l'Abbaye du Thoronet et participation des élèves à différents ateliers concernant la journée d'un moine cistercien, l'architecture et sa symbolique, le nombre d'or, etc.

Photographies des différents lieux et détails de lieux susceptibles de faire naître ou d'alimenter une intrigue policière.

• Séance 2 / Compte rendu et impressions

Compte-rendu de la journée et impressions recueillies. Appropriation par les élèves du déroulement de la journée d'un moine, scandée par les prières, le temps de l'histoire devenant un actant essentiel du récit, en Lettres.

• Séance 3 / Un récit en 5 étapes

Mise en place du schéma quinaire qui permet au récit de passer chronologiquement d'une étape à l'autre, jusqu'à l'état final, celui du moment de la

⁴ *Le roman de Renart*, tomes I et II, texte établi et traduit par Jean Dufournet et Andrée Méline, Garnier-Flammarion, 1985.

révélation et le schéma actantiel permettant la quête, celle de la découverte du meurtrier, de son mobile et de son arme par un sujet, le moine enquêteur.

- **Séance 4 / La «collecte» des actants**
Mise en place du schéma actantiel permettant la quête, celle de la découverte du meurtrier, de son mobile et de son arme par un sujet, le moine enquêteur. Les différents actants «possibles» ont été inscrits au tableau : coupables, victimes, mobiles, armes, etc. et chaque groupe a fait la «collecte» qui lui paraissait convenir le mieux à l'intrigue imaginée.
- **Séance 5 / Écriture du schéma de l'énigme**
Chaque binôme ou trinôme met en place l'armature de son intrigue, en respectant les schémas narratif et actantiel. Ce qui importe, à ce stade, n'est pas l'élaboration d'une écriture, mais la cohérence d'un récit, sa logique, d'autant qu'il s'agit d'une nouvelle policière.
- **Séance 6 / Rédaction de l'énigme. La situation initiale.**
Chaque groupe rédige la situation initiale de sa nouvelle (lieu, temps, personnages et ce qu'ils font au seuil du récit)
- **Séance 7, 8, 9, 10 / Les étapes du récit**
L'élément perturbateur (découverte de la victime), les péripéties (enquête, indices relevés), Résolution (découverte du criminel), situation finale (retour au calme et sérénité retrouvée au sein du monastère)
- **Séance 11 / Insérer une description « motivée »**
À ce moment de la rédaction, les élèves doivent décrire les lieux ou les personnages de leur histoire. Le professeur passe dans les rangs et signale les passages à enrichir pour que le sens de l'intrigue prenne toute sa puissance.
- **Séance 12 / Corrections**
Tous les textes sont relus et corrigés. Les séances suivantes permettront l'édition d'un *e-book* et sa publication sur papier.

Il est intéressant de noter que les trois élèves perturbateurs de la classe ont travaillé ensemble, qu'ils se sont emparés de leurs personnages et de leur intrigue avec un sérieux que je ne leur connaissais pas. Ces élèves sont les auteurs d'une des meilleures nouvelles du recueil, leurs images sont d'une grande qualité et ils ont éprouvé une véritable jubilation à transformer leurs professeurs, devenus deux moines copistes, en personnages.

3 Publier un livre numérique (lettres, arts plastiques, technologie)

- **L'image comme lieu du récit patrimonial (trois séances)**
Cependant en arts plastiques, le projet consistait à produire des illustrations de qualité pour soutenir les textes qui allaient être rédigés en français. Aujourd'hui, au sein des réseaux sociaux, l'image est devenue peu silencieuse : elle est commentée, argumentée, critiquée. En réalisant ici, un *e-book*, un objet facile à partager sur smartphones et tablettes, l'objectif est de poursuivre l'appropriation du patrimoine de proximité par une lecture partagée par toute la communauté scolaire. Acteurs de leurs écrits, à la fois graphistes, consultants puis éditeurs, les élèves ont ainsi découvert ces nouveaux métiers liés à l'industrie numérique. Ainsi, en classe entière, en salle réseau, les élèves ont exploité le numérique comme outil de création et de communication. En maîtrisant le vocabulaire de l'image fantastique et de ses effets spéciaux au cinéma (ceux qu'ils «re-

connaissent » – *Harry Potter*, *Le Seigneur des anneaux*, *Twilight*), puis les opérations plastiques du photomontage, ils ont pu restituer ce que l'on nomme dans les peintures du *Trecento* et du *Quattrocento* la *storia* – ce qui se joue dans le lieu du récit⁵ – et aujourd'hui comment se construit au cinéma la culture des effets spéciaux depuis l'œuvre de Méliès jusqu'aux productions plus récentes⁶. Ici, dans l'abbaye du Thoronet «revisitée», l'image prend toute sa dimension symbolique. Une image qui ne demeurera pas longtemps silencieuse, si l'on en croit les sept nouvelles publiées

● **Opérations plastiques**

Logiciel de retouche *Photoshop* en salle réseau. L'atelier de pratique artistique numérique s'est doté, en 2004, de 15 licences de *Photoshop Éléments*.

Spécificité et paramétrage de l'image numérique, en fonction de son poids, de sa taille, de son format.

Spécificité du photomontage qui se construit à l'aide de la superposition de plusieurs calques, détourage des objets, composition.

Les élèves ont appris également les notions de calibrage colorimétrique, utilisé à outrance dans le cinéma fantastique et devenu une étape essentielle dans la production et dans le succès d'un film, comme le documentaire de Christopher Kenneally, *Side by side*⁷.

La projection des propositions convenablement paramétrées et enregistrées dans le bon répertoire, donne lieu à des verbalisations en classe entière. Il s'agit d'interroger quelle composition, quels lieux, quels objets, quelle atmosphère conviennent le mieux au récit.

Fig. 1 :
Les sept
mystères
de l'Abbaye,
Ambiance.



Séquence de Technologie : <https://prezi.com/6yetu3m13luc/cluobaye/>

Arts plastiques : finalisation des écrits, des illustrations, publication du livre numérique.

⁵ Paolo Uccello, *Le Miracle de l'hostie profanée*, 6 panneaux, entre 1467-1469, Galerie nationale des marches, Urbino.

⁶ Exposition *Lumière ! Le cinéma inventé*, RMN-Grand Palais, Paris, 2015.

⁷ Documentaire américain de 2012, réalisé par Christopher Kenneally et produit par Justin Szlasa et Keanu Reeves.

Fig. 2 :
Mise en
page du récit
illustré sous
la forme
d'un livre
numérique.



BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE :

Lors du déroulement de l'action, nous avons pu également constater chez tous nos élèves :

- un développement de l'autonomie ;
- une augmentation du temps passé sur un travail demandé ;
- la fierté de mener à bien un projet ;
- la participation de tous et le respect du travail mené par chacun : engagement et coopération
- ils découvrent au travers de la maîtrise des opérations numériques ce que sont les métiers d'illustrateur, de graphiste (images fixes et animées) et d'éditeur.

La production multimodale motive l'écrit, voire réconcilie avec l'écrit des élèves en grande difficulté dans ce domaine

FICHE N° 3

Manger au Moyen Âge et à la Renaissance : mise en ligne d'un « mooc » par des élèves de 5^e

Mélinée Simonot, académie de Versailles

● Niveau et thème de programme

Cinquième.

Travail annuel conduit en interdisciplinarité (histoire/français), incluant la majorité des thèmes et chapitres inscrits dans les programmes de français et d'histoire de 2008 :

- pour le français : « Littérature du Moyen-Âge et de la Renaissance », « Récits d'aventures ».
- pour l'histoire : « Les débuts de l'Islam », « L'Occident féodal », « Les bouleversements culturels et intellectuels des xv^e - xvii^e siècles ».

● Problématique

Quand les mets d'hier façonnent et interrogent les représentations du monde d'hier et d'aujourd'hui : en croisant documents à valeur historique, extraits de textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art et d'objets du quotidien, il s'agit d'engager les élèves dans une enquête sur l'alimentation et la nourriture au Moyen Âge, sur leurs valeurs métaphoriques ou symboliques et sur ce qu'elles nous enseignent.

● Objectifs littéraires et culturels

Faire réfléchir aux fonctions et au statut du récit (en histoire et en français) ;
Questionner le sens des habitudes et traditions alimentaires et le rapport qu'elles tissent entre l'individu et une communauté ou une société ;
Interroger les représentations du monde des élèves et ouvrir à l'altérité et au partage avec les autres cultures ;
Donner des repères et des références culturels qui permettent de mieux se situer dans un système de valeurs démocratiques ;
Nourrir l'imaginaire des élèves dans le cadre de travaux d'écriture sur le thème des festins littéraires.

● Objectifs méthodologiques

Enseigner les méthodes de recherche, de collecte et de sélection de l'information ;
Fournir des outils intellectuels pour comprendre et analyser les traces et les modalités de l'action humaine ;
Initier à l'exercice du jugement, de l'esprit critique et à la construction d'un raisonnement rigoureux et objectif ;
Enseigner les techniques de la synthèse de documents et de sa restitution à l'écrit et à l'oral ;

Distinguer le texte à visée explicative et documentaire et le texte littéraire.

● Ressources numériques et outils informatiques mobilisés

Outils : une salle équipée d'un TNI (ou d'un vidéoprojecteur) ; un blog de classe ; un logiciel de présentation en ligne (type *Prezi*) ; une caméra vidéo ; salle multimédia ou mallette de tablettes.

Ressources :

Éduthèque : <http://www.edutheque.fr/accueil.html>
Site de la BnF : <http://www.bnf.fr/fr/acc/x.accueil.html>
Site de la RMN-GP « L'histoire par l'image » : <http://www.histoire-image.org/>

● Évaluation des compétences du socle commun

Domaine 1. Les langages pour penser et communiquer.

Domaine 2. Les méthodes et outils pour apprendre.
Domaine 3. La formation de la personne et du citoyen.

Domaine 5. Les représentations du monde et de l'activité humaine.

● Plan du déroulement du dispositif pédagogique

1. Phase de recherche et d'enquête, constitution et analyse de dossiers thématiques avec l'aide des enseignant(e)s ;
2. Phase de restitution orale et écrite, construction du *mooc* « Manger au Moyen Âge » (cours gratuit en ligne) ;
3. Phase de création et d'écriture de récits autour de la thématique du festin littéraire.

● Pistes d'évaluation

Écriture créative sur le thème des festins littéraires.

ÉDU'Bases

- *Indiana Jones et la dernière croisade : un roman de chevalerie ?* (Nantes, 5^e, 2014).
- *Raconte-moi l'histoire de Tristan et Iseult...* (Grenoble, 5^e, 2015).
- *Le repas dans la Rome antique : rédiger un article d'encyclopédie et le publier sur Internet* (Nantes, 5^e, 2014).
- *Réaliser l'audioguide du musée d'Orsay avec des outils numériques simples* (Dijon, 4^e, 2015).

Un « mooc » – *Massive Open Online Course* – est une proposition de formation gratuite disponible sur le web. C'est un espace numérique où sont mises à disposition, librement, des ressources éducatives autour d'un thème donné.

L'objectif, pour le professeur de français, est de (re)donner du sens à la lecture des textes patrimoniaux au programme de la classe de cinquième, au moyen d'un projet de mise en ligne, par des élèves, d'un mooc sur le thème « Manger au Moyen Âge et à la Renaissance ».

Pour engager les élèves dans cette quête du sens, les deux professeurs ont misé sur deux principes d'élaboration des séances de travail interdisciplinaire :

- proposer aux élèves une entrée singulière dans les textes littéraires (et les documents historiques) à travers la problématique anthropologique de la nourriture ;
- constituer et faire constituer aux élèves des dossiers dans lesquels les textes littéraires entrent en résonance avec d'autres documents permettant d'interroger leur statut, leur(s) sens, les traces de l'action humaine qu'ils recèlent, les valeurs dont ils sont porteurs et ce qu'ils enseignent à un lecteur du XXI^e siècle.

Le projet aurait pu se limiter à la collecte de données sur le thème retenu, à leur organisation en dossiers thématiques et à leur analyse. Notre dessein, en demandant aux élèves de réaliser un *mooc*, était cependant bien plus ambitieux. En effet, l'élaboration d'un cours en ligne nécessite de la part des élèves un déplacement, un changement de posture, notamment dans la prise en charge d'un discours pédagogique neutre et laïque. Nous touchons là à certains objectifs de formation du programme d'enseignement moral et civique (EMC)¹ comme « *Développer des aptitudes à la réflexion critique* », « *Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général* », ou « *S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement* ».

La publication d'un *mooc* sur le web permet également de travailler des compétences inscrites au programme d'éducation aux médias et à l'information (EMI)² et participe à la formation de l'élève comme (cyber)citoyen.

Le véritable enjeu de ce projet dépasse donc le cadre scolaire : la création d'un cours gratuit en ligne engage les élèves dans un questionnement sur l'*ethos*, c'est-à-dire la représentation qu'on donne de soi-même hors les murs de la classe pour légitimer son discours et les valeurs qu'on transmet à travers ses choix éditoriaux et la qualité des contenus proposés.

¹ Programme créé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (loi n° 1013-595 du 8 juillet 2013) et publié au bulletin officiel de l'éducation nationale du 30 juin 2015.

² « Utiliser les médias et les informations de manière autonome », « exploiter l'information de manière raisonnée », « produire, communiquer, partager des informations ».

Le dispositif pédagogique interdisciplinaire mis en place pour réaliser ce projet pourrait constituer un enseignement pratique interdisciplinaire (EPI) :

- il se compose de **six séances annuelles de deux heures** chacune autour des thèmes suivants :
 1. «Avoir faim au Moyen Âge»,
 2. «Manger à la table des paysans»,
 3. «**Manger à la table des seigneurs**», **dossier présenté ici**,
 4. «Manger à la table des moines»,
 5. «Festins de la Renaissance»,
 6. «Les nourritures du Nouveau Monde».
 - il met en œuvre de nouvelles façons d'apprendre et de travailler, notamment grâce aux possibilités qu'offre le numérique.
 - il permet de contextualiser les apprentissages, de leur donner du sens et de réaliser un projet collectif concret.
- Chaque séance est calquée sur le canevas développé ci-après.

1 Rechercher et enquêter

Dans un premier temps, les élèves collectent, par groupe de trois ou quatre, des documents en rapport avec le thème de la séance à partir de sites ([Éduthèque](#), [BnF](#), [Histoire par l'image](#)) ou d'ouvrages répertoriés par les enseignantes. Ce recueil de données peut se faire en classe (à l'aide de tablettes ou dans une salle multimédia) ou à la maison selon le temps et le matériel dont on dispose. Chaque groupe sélectionne, avec l'aide des enseignantes, trois ou quatre supports pertinents, en cohérence avec le thème de la séance. L'un de ces supports est nécessairement un extrait de texte littéraire³. Les documents sont examinés selon trois axes : ce qu'ils nous enseignent sur la vie quotidienne de l'époque, ce qu'ils révèlent de l'éventuelle symbolique des aliments et ce qu'ils nous dévoilent des valeurs en jeu à travers le thème de la nourriture. Les élèves s'engagent alors dans une démarche d'enquête pour rassembler et organiser tous les indices qui leur permettront de construire un exposé sur le thème retenu et de l'étayer par des exemples concrets, extraits des supports choisis.

Document n° 1 : Festin d'apparat

Fig. 1 :
«Festin d'apparat»,
Histoire d'Olivier de Castille et d'Artus d'Algarbe, Paris, BnF, département des manuscrits, Français 12574 fol. 181v.



Photo : <http://expositions.bnf.fr/gastro/grands/122.htm>

³ Extraits de fabliaux, extraits du *Roman de Renart*, extraits de romans de chevalerie, extraits de romans de Rabelais, extraits de récits de voyage...

Document n° 2 : Perceval au château du roi pêcheur⁴

« Le seigneur commanda de présenter l'eau au jeune homme et de mettre les nappes, ce que firent ceux dont c'était l'office et qui en avaient l'habitude. Tandis que le seigneur et le jeune homme se lavaient les mains dans de l'eau tiède, deux valets apportèrent une large table d'ivoire : comme l'atteste l'histoire, elle était d'une seule pièce. Devant le seigneur et le jeune homme, ils la tinrent un moment, jusqu'à l'arrivée de deux autres valets qui apportèrent deux tréteaux. [...] »

On servit comme premier mets un cuissot de cerf de bonne graisse au poivre chaud. Il ne leur manqua ni vin clair, ni râpé aigrelet dont on remplit souvent leurs coupes d'or. Le cuissot de cerf au poivre fut découpé devant eux par un valet qui l'a approché de lui sur le tailloir d'argent et qui devant eux a disposé les tranches sur une galette entière. »

Source : Chrétien de Troyes, *Perceval ou le Conte du Graal* (xii^e siècle), traduction de Jean Dufournet, collection GF, Flammarion, Paris, 2012.

Document n° 3, distribué aux élèves : La préparation des noces de maître Hely

53. Organisation des noces de maître Hely prévues pour un mardi du mois de mai : dîner pour vingt écuelles.

Entrée de table : pas de beurre puisque c'est un jour [maigre].

Item, pas de cerises, parce que l'on n'en trouvait pas. Pour cette raison : pas d'entrée.

Potages : chapons au blanc-manger recouvert de grenade et de dragées vermeilles.

Rôtis : dans chaque plat, un quartier de chevreau (le chevreau est meilleur que l'agneau), un oison, deux poussins. Le tout accompagné de sauce aux oranges, cameline et verjus.

Changement d'essuie-mains ou serviettes.

Entremets : gelée d'écrevisses (...) de lapereaux et de cochon.

Desserte : (...) mousse de pomme au lait d'amande, croûte dorée, poires à l'hypocras

Issue : hypocras (...).

Boute-hors : vin et épices [calissons, pâté de pommes aux épices, orangeat].

54. Organisation du souper de ces noces, pour dix écuelles.

Froide sauge aux poussins coupés en deux, aux abats d'oie, « vinaigrette ». Dans ce même service, en un seul plat un pâté de deux lapereaux et deux flans (...) et dans un autre plat le frasé de chevreaux et les demi-têtes dorées.

Entremets : gelée (...).

Issue : pommes et fromage ; pas d'hypocras, car il n'est pas de saison.

Danses, chants, vin et épices à la lueur des torches.

Source : Extrait du *Mesnagier de Paris* (fin xiv^e siècle), Bnf, Manuscrit Français 12477, d'après la traduction de l'édition de Paris, imprimerie Crapelet, 1846 ; texte complet disponible sur Gallica.

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k831118/f2.double.r=m%C3%A9nagier>

<http://expositions.bnf.fr/gastro/recettes/hely.htm>

⁴ Nous ne reproduisons ici qu'une partie du texte distribué aux élèves.

2 Restituer : l'objectivité du récit historique

À la fin de la séance, les élèves rendent compte de l'avancée de leurs recherches à l'écrit (dans un document *Word* ou un diaporama) ou à l'oral (documents vidéo projetés à l'appui de leur exposé). Cette restitution est réalisée selon les codes du récit historique, genre dont la maîtrise est préconisée par les programmes d'histoire de juin 2008. Le récit historique a des fonctions explicatives et argumentatives : il développe des hypothèses et s'appuie sur des preuves (recueillies dans divers documents) pour reconstruire le passé et tenter de répondre à un questionnement scientifique. Il nécessite une objectivité et une neutralité de la part de l'énonciateur, neutralité et objectivité qui rejoignent les exigences de la mise en ligne d'un cours. Les récits historiques des élèves sont collectés ou filmés par les enseignantes en vue d'une mise en ligne sur un *Prezi* (logiciel gratuit de présentation en ligne) qui constitue le support du *mooc*.

Fig. 2 :
Récits
historiques
collectés par
les élèves.

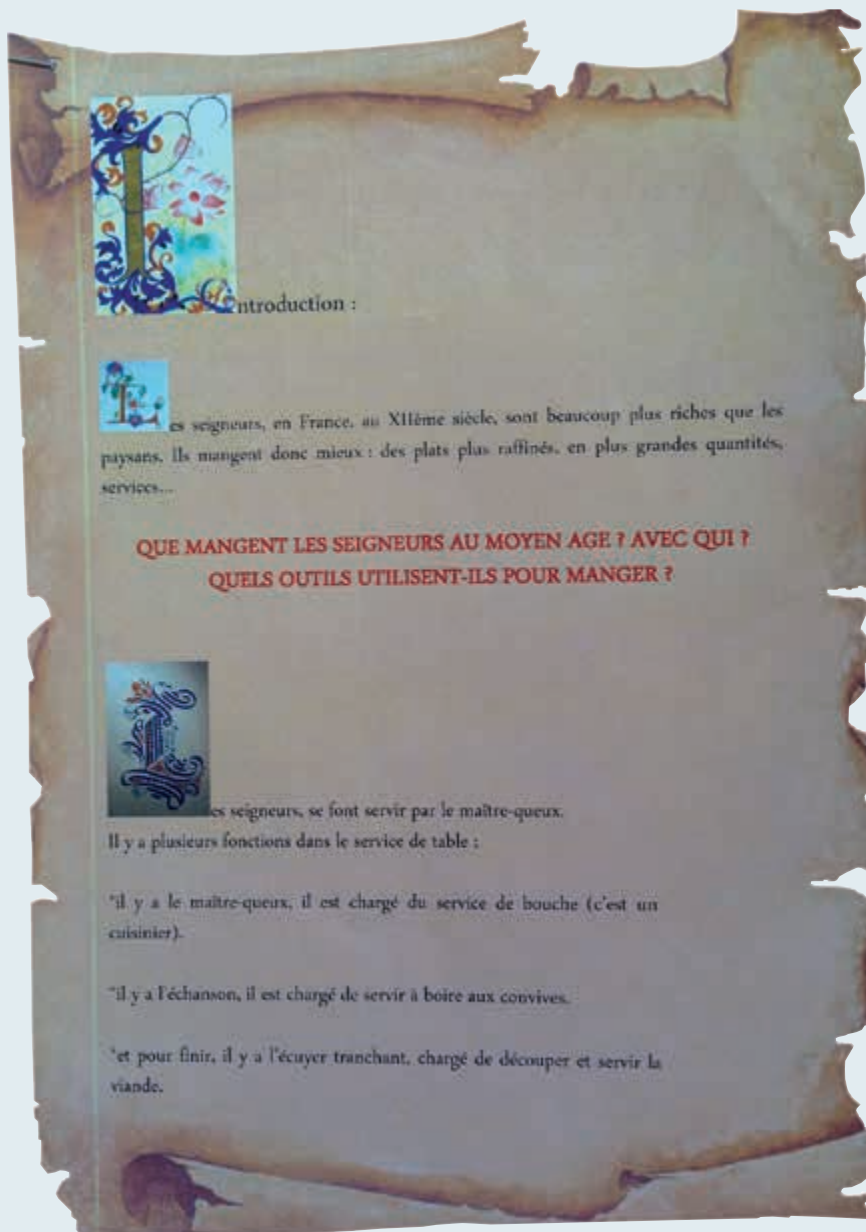


Fig. 3 :
Récits
historiques
collectés par
les élèves.

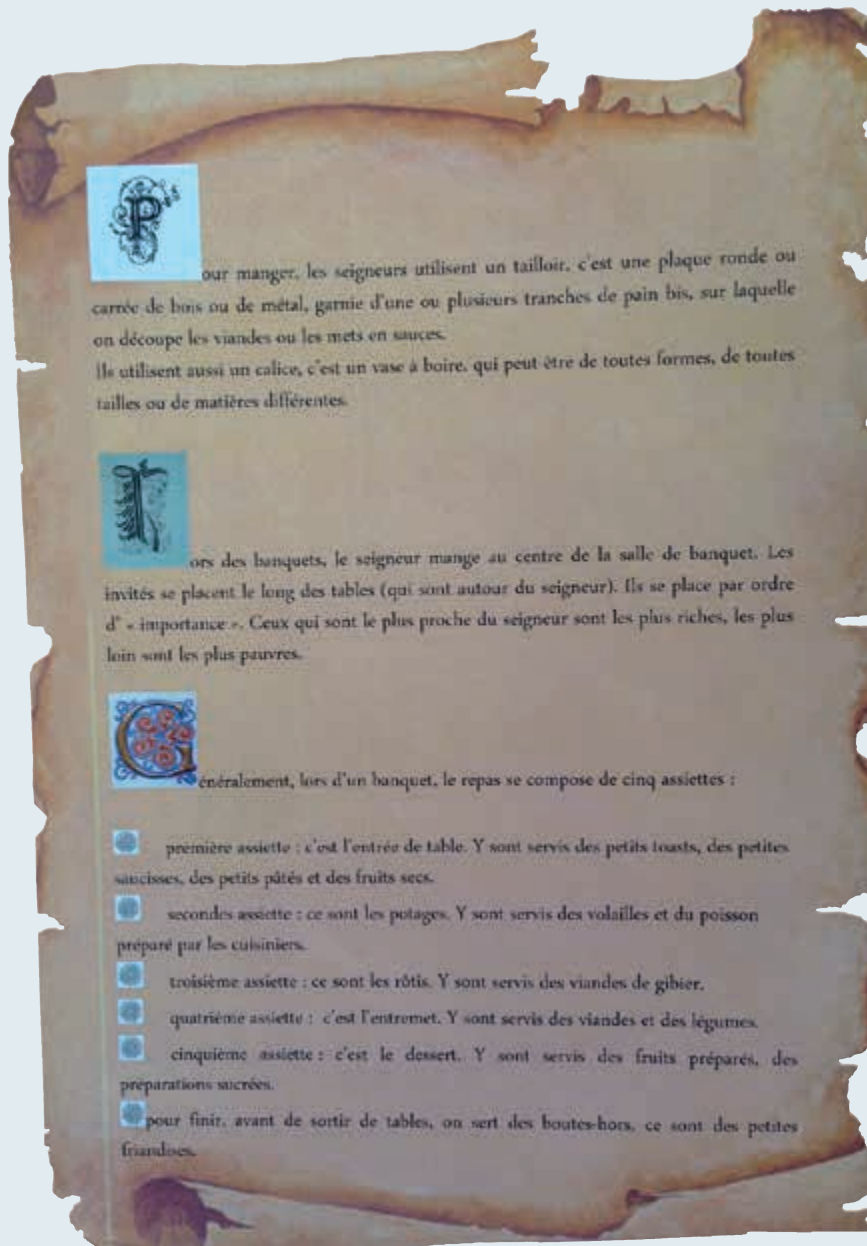
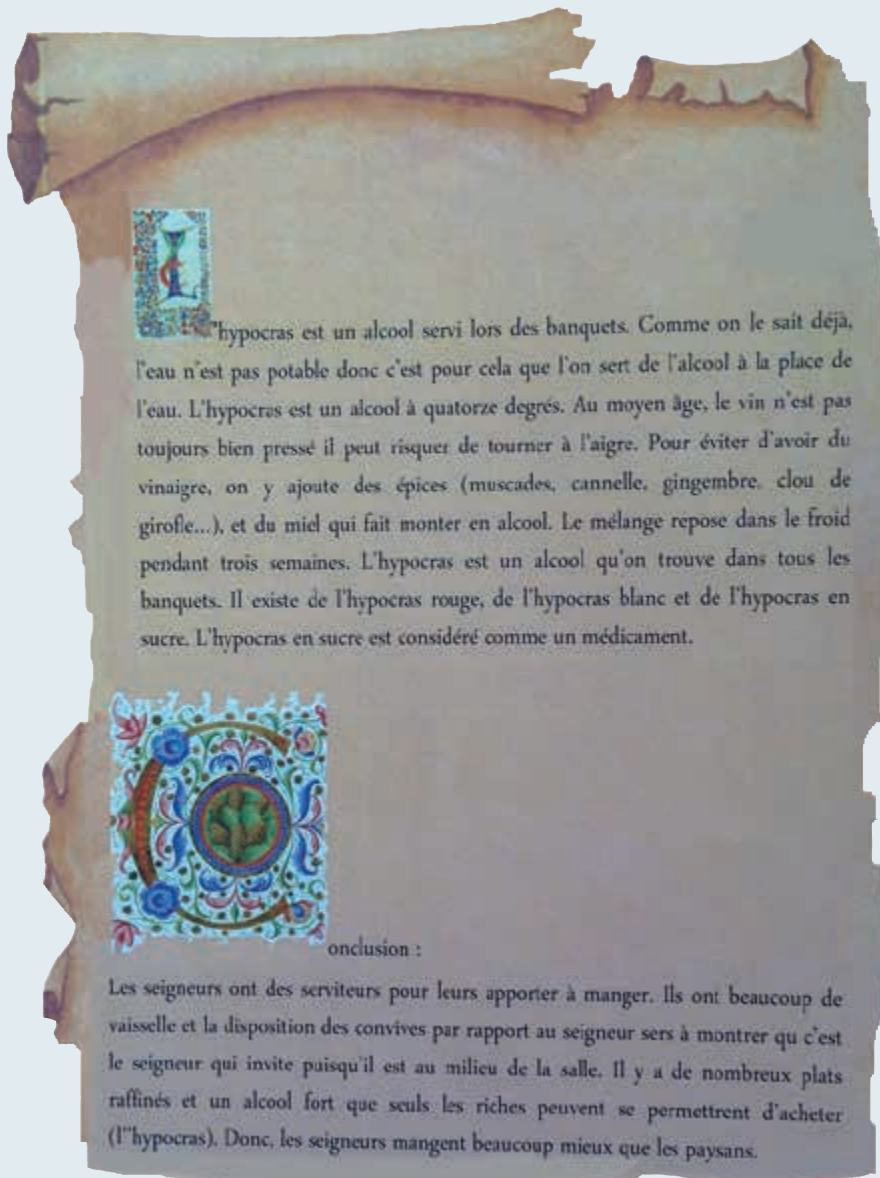


Fig. 4 :
Récits
historiques
collectés par
les élèves.



3 Créer : la littérature comme espace de liberté et de jeu avec les valeurs

À chaque séance, le texte littéraire a valeur de document historique dans la mesure où il porte témoignage, à travers un certain nombre de *realia*, d'éléments permettant d'imaginer la vie quotidienne au Moyen Âge et à la Renaissance. Mais ce n'est pas sa seule fonction : le texte littéraire permet également d'interroger le sens des valeurs présentes dans les autres pièces du dossier.

Lors de la séance sur le thème « Manger chez les moines », l'examen de l'extrait du *Roman de Renart*⁵ relatant la tonsure infligée à Ysengrin contre promesse de nourriture, apporte un contrepoint comique et critique à l'ensemble du dossier et donne un éclairage différent sur la représentation des hommes d'église dans la littérature satirique médiévale. En l'occurrence, la confrontation du texte littéraire aux « documents historiques » du dossier permet d'élucider avec les élèves la problématique du *Roman de Renart* comme roman de la faim : faim à entendre au sens propre puisque Renart, au gré de ses aventures, nous fait découvrir les habitudes alimentaires de toutes les couches de la société médiévale, mais aussi faim au sens figuré puisque le personnage de Renart, dévoreur insatiable, tire profit de tous les défauts et travers de son époque et sape, épisode après épisode, les fondements et les valeurs de la société.

Ce dispositif pédagogique permet donc de faire prendre conscience aux élèves que le récit littéraire, loin d'être moralisateur ou édifiant, interroge sans cesse les valeurs de la société dans laquelle il apparaît et nous invite sans cesse à faire preuve d'esprit critique.

Les élèves sont finalement invités à réinvestir cette représentation de la littérature comme jeu avec les valeurs dans des écrits créatifs sur le thème des festins littéraires dont voici un exemple publié sur un blog de classe <http://blog.crdp-versailles.fr/lireecrireaveccharlespeguy/index.php/>

Fig. 5 :
Exemple
publié sur le
blog « Festins
littéraires ».



Source : <http://blog.crdp-versailles.fr/lireecrireaveccharlespeguy/index.php/?q=Renart>

⁵ Le *Roman de Renart* est un ensemble de récits animaliers composés par différents auteurs français entre le XII^e et XIII^e siècle. D'après Wikipédia.

BILAN DE L'UTILISATION DU NUMÉRIQUE

Une phase d'enquête et de recueil des données facilitée par le numérique.

Une réflexion sur l'*ethos*, la publication, les choix éditoriaux, la neutralité des discours et productions mis en ligne.

Un engagement déterminant des élèves dans un projet collectif concret qui dépasse le cadre strictement scolaire.

Avec Victor Hugo, avec Ken Loach : le procès de la Misère. Comprenons, écrivons et montrons notre société

Mathilde Bricoune et Karine Gahrouri, académie de Montpellier

● Niveau et thème de programme

Quatrième. « Le récit au XIX^e siècle ».

Lecture : littérature, cinéma et critique sociale.

Écriture : récits brefs ; textes poétiques ; chansons ; dialogues : enchaînement et progression ; argumentation.

Ce dispositif peut s'adapter facilement à d'autres niveaux et à d'autres thèmes.

● Problématique

Comment rendre l'élève acteur de son apprentissage et de sa compréhension du monde afin qu'il construise, exprime et transpose artistiquement un point de vue critique et structuré sur sa propre société ?

● Objectifs littéraires et culturels

En amont de la séquence : découverte d'œuvres patrimoniales et contemporaines qui donnent à voir les mécanismes de la misère dans une société.

Recherche d'images et de sons en lien avec un texte produit.

● Objectifs méthodologiques

Remobiliser et croiser les connaissances et acquis construits au fil des séquences et dans plusieurs disciplines.

Écrire, réécrire et enrichir ses textes.

Critiquer, dénoncer, expliquer.

Écrire « chacun » pour fabriquer un objet littéraire et cinématographique « ensemble ».

● Ressources numériques et outils informatiques mobilisés

Ordinateurs de la salle informatique, ordinateurs portables, vidéoprojecteur, logiciels *Audacity* et *Framapad*, utilisation éventuelle des enregistreurs vocaux des téléphones portables des élèves.

Matériel audiovisuel de l'intervenante cinéma pour la suite du projet.

● Évaluation des compétences du socle commun

Maîtrise de la langue française : lecture, expression écrite, orthographe et grammaire.

Maîtrise des TIC.

Construction et appropriation d'une culture humaniste.

Engagement dans des pratiques artistiques personnelles.

Autonomie et initiative : s'engager dans un projet collectif et le mener à terme.

● Plan du déroulement de la séquence pédagogique

1. Concevoir le texte : une tâche collective complexe.

2. Donner voix aux personnages : écrire les dialogues du « Procès de la Misère ».

3. Initier l'adaptation cinématographique.

● Pistes d'évaluation

Via la pédagogie des îlots bonifiés (îlots rapportés ici aux binômes), seront évaluées à chaque séance et sur l'ensemble de la séquence :

- l'implication dans les séances collectives,
- la capacité à travailler en binôme activement et dans le respect de l'autre et des autres,
- la capacité à retravailler, améliorer, enrichir les travaux écriture ;
- la richesse de la recherche documentaire et/ou des productions personnelles dans le cadre de la collecte des documents qui seront utilisés pour le documentaire-fiction.

ÉDU'_bases

- *Looking for Eric* de Ken Loach, synthèse (Strasbourg, 4^e, 2012).
- Carte heuristique et débat argumentatif (Besançon, 3^e, 2013).
- Réaliser une campagne d'affichage sur un problème de société (Nantes, 2^{de}, 2015).

Il s'agit d'un projet interdisciplinaire construit sur le temps long de l'année scolaire : une quinzaine d'heures en français, soit 4 semaines ; 8 heures en anglais ; 20 heures avec la cinéaste pour l'initiation, la conception et la réalisation.

Le projet réunit en effet :

- un travail approfondi sur la justice mené en éducation civique ;
- un parcours culturel littéraire et cinématographique en anglais et en français (voir encadré ci-dessous) ;
- **une séquence d'écriture numérique collaborative en français** et en anglais ;
- un temps d'adaptation cinématographique grâce à l'intervention d'une cinéaste.

Œuvres étudiées (en version intégrale, par extraits ou, pour les romans, en lecture cursive) dans le « parcours » textuel et cinématographique de la Misère :

- *Aux champs*, de Guy de Maupassant, 1882, et son adaptation à l'écran par Olivier Schatzky (2008).
- *La Parure*, de Guy de Maupassant, 1884.
- *Oliver Twist*, de Charles Dickens (1837) et son adaptation cinématographique par Roman Polanski (2005).
- *Les Misérables*, de Victor Hugo (1862) pour les figures de l'enfance : Cosette, les filles Thénardier, Gavroche).
- *Maestro !*, de Xavier-Laurent Petit (2005).
- *En un tour de main*, de Jo Witek (2010).
- les poèmes de Victor Hugo « Melancholia » et « Le Mendiant », *Les Contemplations*, 1856.
- le poème « La grasse matinée » de Jacques Prévert, *Paroles*, 1946.
- le poème « Five ways to kill a man » d'Edwin Brock, 1972.
- *A modest proposal*, de Jonathan Swift, 1729.
- Le film de Charlie Chaplin *Le Kid*, 1921.
- Le film d'Abdellatif Kechiche, *L'esquive*, 2004.
- Le film d'Agnès Varda, *Les glaneurs et la glaneuse*, 2000.
- Le film de Stephen Daldry, *Billy Elliot*, 2000.
- Le film de Ken Loach, *Sweet sixteen*, 2002.
- Le film des frères Jean-Pierre et Luc Dardenne, *Deux jours, une nuit*, 2014.

C'est la séquence d'écriture réalisée en français qui va être décrite ici.

Elle va proposer aux élèves de composer, grâce à l'utilisation d'une écriture collaborative numérique sur le logiciel *Framapad*, les dialogues d'un procès poétique et engagé de la misère qui sera traitée ici sous forme de figure allégorique.

Le thème de la misère sociale et culturelle et le lien entre misère et enfance seront les fils rouges des séquences précédentes en français et en anglais.

De nombreux temps de réflexion collective, d'écritures ponctuelles, jaloneront les séquences précédentes de manière à construire solidement l'amorce d'une pensée et d'un point de vue critiques.

Tous les enseignants investis dans le projet, ainsi que la documentaliste, interviendront lors des séances d'écriture, ce qui permettra le travail en demi-groupe. Les séances se déroulent en salle informatique ou en classe sur les ordinateurs portables selon les disponibilités.

Pour entrer dans la séquence, le projet d'écriture est expliqué puis rapproché du travail fait en amont dans les trois disciplines concernées.

Le prolongement cinématographique est également présenté : un **documentaire fiction**. La forme retenue pour l'instant par l'intervenante cinéma est celle d'une bande son délivrant le texte produit par les élèves (enrichi de musiques et de sons), associée à des images avec lesquelles elle fait sens. L'objet multimédia ainsi obtenu doit faire environ cinq minutes.

Les élèves devront alors choisir leur association en binômes.

Le travail de recherche d'images et de sons qui serviront de banque de ressources pour la création du documentaire-fiction est lancé et conduit par les élèves en parallèle à la séquence d'écriture, seuls ou par binômes. Les enregistreurs vocaux de leurs téléphones portables doivent permettre le recueil des sons. Pour les élèves qui ne sont pas équipés, on peut leur proposer d'organiser une séance pour procéder à l'enregistrement de sons sur le logiciel *Audacity*.

1 Concevoir le texte : une tâche collective complexe

Sur le serveur commun de l'établissement, on crée un dossier « Procès de la Misère » où seront réunis tous les documents ressources établis durant la séquence.

Par ailleurs, les élèves créent sur leur serveur personnel, un dossier de français « Procès de la Misère » où seront recueillis les documents sur lesquels ils auront travaillé.

• Séance 1 (collective) / Autour du mot « misère »

Les élèves sont invités à venir inscrire, chacun à leur tour au tableau, tous les mots, titres d'œuvres (littéraires, picturales, mais aussi de chansons), noms de personnages, qui évoquent pour eux la notion de misère, dans son acception la plus large.

Le travail de recherche des élèves est accompagné afin d'élargir l'ensemble de mots ainsi recueillis au-delà des synonymes¹.
Le résultat obtenu au tableau est photographié afin de pouvoir être projeté lors de séances futures pour stimuler l'écriture, ou pour être complété, corrigé.

Un échange a lieu par la suite sur le thème du « procès ». Les élèves ont terminé un chapitre sur la justice mené en éducation civique. On se demandera quels types de textes sont rencontrés lors d'un procès, quelles fonctions ils remplissent.

● **Séance 2 / Construire et s'approprier une figure allégorique « la Misère »**

Suite à ce premier état des lieux, les élèves sont invités à imaginer la misère comme une personne et à en faire une description physique en mouvement sur un document traitement de texte : il leur est proposé de montrer le personnage de la « Misère » entrant dans la salle d'audience le jour du procès. Il s'agit d'imaginer son visage, ses vêtements, ses couleurs, sa démarche.

Afin d'étoffer l'identité du personnage, ils écrivent ensuite par binôme une ou deux phrases dans lesquelles la Misère se présentera.

Pour ancrer dès le début de la séquence le travail d'écriture dans une perspective audiovisuelle, et de mise en voix des textes, un élève par binôme (ou les deux s'ils le souhaitent) est invité à lire ce texte descriptif produit puis à prononcer sur le ton voulu les phrases de présentation de la Misère qu'ils auront rédigées.

Ils chercheront enfin une idée de son, de très courte musique ou de tic verbal, qui pourrait revenir à chaque intervention du personnage de la Misère.

● **Séance 3 (collective) / Définir le motif de l'inculpation**

Cette séance est préparée en amont par les élèves en binôme en travail personnel.

Le motif précis de l'inculpation de la Misère est inventé par les élèves, cherché dans l'actualité ou repris d'une œuvre étudiée en classe qui les aurait marqués. Un document traitement de texte, « le motif de l'inculpation », est ouvert sur l'ordinateur relié au vidéoprojecteur. Et pendant que la classe est engagée dans une activité, un élève par binôme vient tour à tour saisir sur le document traitement de texte le motif d'inculpation pensé et proposé par son binôme et l'associera à une lettre.

Les élèves votent ensuite – via la lettre associée à la proposition de chaque binôme – pour le motif qu'ils préfèrent. La lettre qui remporte le plus de voix désignera le motif retenu.

● **Séance 4 (en binôme) / Définir et inventer les personnages du procès**

Les élèves par binôme trouvent sur le serveur commun un document intitulé « les personnages du procès ».

Remarques :

- *Le tableau contient des exemples et doit être complété intégralement par les élèves.*
- *Les textes des personnages « périphériques » (greffier, jurés, policiers) sont pris en charge à l'étape 9 par une écriture collective postérieure à l'écriture des dialogues du procès en lui-même : ils serviront de commentaires, de liens, de transitions. On peut imaginer que ces textes forment une sorte de « chœur » ou toute autre identité de groupe faisant sens pour eux.*
- *Des pistes sont proposées aux élèves pour lancer leur propre imagination. Le motif de l'inculpation choisi par la classe donne également une première orientation pour le choix des personnages. Les identités peuvent être :*

¹ Exemple : « Cherchez quelles peuvent-être les causes, les responsables, les victimes, de la misère d'après votre propre expérience, d'après vos lectures, vos connaissances ? La misère est-elle seulement sociale, économique ? Quelle(s) couleur(s) associeriez-vous à ce mot ? Quels objets ? Quels sons ? Quels sentiments, émotions ? »

- *inspirées de personnages réels ou réalistes (par exemple, trader à Wall Street, personne sans domicile fixe, patron qui vient de licencier, jeune qui se voit indéfiniment refuser du travail);*
- *inspirées de figures littéraires (Cosette, Oliver Twist, «L'homme qui a faim» du poème Grasse matinée de Prévert, un des enfants décrits dans Melancholia de Victor Hugo);*
- *symboliques (pourquoi pas un objet, le manteau du Mendiant de Victor Hugo, le sac d'école de l'enfant qui ne peut pas faire ses devoirs pour aider aux tâches ménagères, etc.);*
- *métaphoriques (par exemple animaux pour les magistrats);*
- *allégorique...*
- *Les personnages peuvent être variés et appartenir à ces catégories différentes. Les élèves doivent sur leur document associer l'identité choisie à un trait dominant du personnage qui justifie cette identité.*

Les personnages du procès

Nous allons faire la liste des personnes présentes lors d'un procès. Nous allons faire de chacune d'entre elles un personnage avec une identité et des caractéristiques propres.

PERSONNAGES	IDENTITÉ	CARACTÉRISTIQUES
Juge	Un aigle	Précis, synthétique, surplombant
Inculpée : la Misère	Homme/femme	
Inculpé 2 : complice		
Victime 1	Cosette	
Victime 2		
Avocat de la défense		
Avocat de l'accusation		
Témoin 1	Le sac d'école de l'enfant qui doit assumer les tâches ménagères et ne peut pas faire ses devoirs.	
Témoin 2		
Témoin 3	Une machine sur laquelle travaille un enfant dans une usine.	
Policiers		
Greffier(e)		
Jurés	Chœur	Parle d'une seule voix, commente

Ce document est projeté au tableau.

Les élèves mobilisent leurs connaissances sur la justice vues en éducation civique et donneront les différents acteurs d'un procès. Un élève est alors chargé de compléter le document projeté au tableau.

Chaque binôme complète parallèlement son document.

Chaque binôme doit ensuite individualiser, inventer chaque personnage en complétant les cases « Identité » et « Caractéristiques » associées à chaque personnage.

Les documents ainsi complétés sont enregistrés sur le serveur des élèves et sur le serveur commun.

Après lecture par l'enseignante, les pistes les plus intéressantes, les plus exploitables sont conservées.

La séance est prolongée sur l'heure suivante : chaque binôme choisit le personnage qui lui plaît le plus et s'engage à prendre en charge le texte qui lui sera associé.

La liste des personnages ainsi que les noms des élèves formant le binôme responsable de l'écriture des interventions de ce personnage font l'objet d'un document accessible sur le serveur commun à tout moment par tous les élèves. C'est à nouveau un élève « secrétaire » de la classe qui recueille ces informations sur un document et l'enregistre sur le serveur.

● **Séance 5 (collectivement, en demi-groupe) / Construire ensemble le projet « la forme du texte »**

Sur le serveur commun se trouve un document intitulé « L'organisation du texte ». Il propose des cases à compléter. Il y a autant de cases que de séquences de textes à écrire. Ce document est projeté au tableau.

L'organisation du texte

Nous allons définir les différents textes qui formeront le scénario du Procès de la Misère. Nous allons pour cela utiliser vos notes et souvenirs de l'audience à laquelle vous avez assisté au tribunal de grande instance de Montpellier.

Texte 1	Le chœur des jurés décrit la salle d'audience et l'entrée des différents personnages dans la salle.
Texte 2	Le juge : rappel du motif d'inculpation. Appel de l'Inculpée
Texte 3	La Misère présente sa version des faits
Texte 4	La victime 1 fait le récit des faits.
Texte 5	
Texte 9	L'avocat de l'accusation interroge la Misère

Dans le tableau, là encore, tout ce qui est complété l'est à titre d'exemple.

Chaque demi-groupe travaille sur le plan d'une moitié du scénario.

En nous aidant du déroulement de l'audience à laquelle les élèves auront assisté lors d'une sortie au tribunal de grande instance de Montpellier avec leur enseignant d'éducation civique, nous proposons l'ordre des séquences textuelles et l'architecture du scénario.

Le document complété par un élève « secrétaire » est enregistré sur le serveur commun mais aussi complété en simultané par chaque binôme et enregistré sur le serveur des élèves.

Ceux-ci mettent en couleur les textes qu'il leur revient d'écrire, seuls et en interaction avec d'autres binômes : lors d'un échange entre un avocat de la défense et un témoin à charge par exemple.

2 Donner voix aux personnages, écrire le dialogue du procès

• Séance 6 (en demi-groupe) / Générer son *Pad*

Un travail en demi-groupe est nécessaire en raison de plusieurs manipulations informatiques.

Sur l'ordinateur relié au vidéoprojecteur, une démonstration des différentes actions menant à la génération d'un *Pad* sur le logiciel *Framapad* est proposée aux élèves simultanément à leur propre manipulation.

Les deux élèves du binôme s'identifient comme participants au *Pad*.

Sur un document créé sur le serveur commun, chaque binôme note l'adresse de son *Pad* associé aux noms des élèves du binôme, de façon que l'enseignante mais aussi les autres binômes puissent s'inscrire comme participants à ce *Pad* le moment venu.

Une présentation du logiciel est ensuite faite sur le tableau grâce au tutoriel en ligne sur le site www.framapad.org

• Séances 7, 9, 11 / Écrire

Les séances d'écriture seront organisées en demi-groupe, de manière à ce que chaque élève ait un ordinateur. Les élèves peuvent ainsi travailler en binôme grâce au *Pad*, échanger sur leur texte grâce à la fonction *tchat* du logiciel, sans pour autant être à côté et être tentés d'échanger en discutant.

Une première moitié de classe écrit les textes du début de procès, ce qui permet au second groupe en charge de la suite du texte, de composer « à partir de » l'écriture des autres et de suivre la trame dessinée par les premiers textes.

Une fiche « guide » en format traitement de texte a été donnée auparavant aux élèves via *Pronote* de façon qu'ils puissent initier une réflexion sur le contenu de leur texte en amont, en travail personnel.

Fiche de préparation à l'écriture

Mon personnage

L'identité de mon personnage ? (nom, caractéristiques)

.....

Son rôle dans le *Procès de la Misère* ? (victime, complice, accusée, témoin, avocat, etc.)

.....

Quel est le trait de personnalité dominant de mon personnage ?

.....

Le message

Que vient dire, raconter, décrire ce texte ?

.....

Quel est sa visée ? À quoi va-t-il servir ? Que cherche-t-il ? Quels sont les arguments développés ?

.....

Quelle forme pour ce texte ?

Texte narratif, poème, chanson, texte «slamé», devinette, liste ou inventaire, texte argumenté...

Vous êtes libres de donner la forme que vous voulez à votre texte. Essayez de chercher le genre littéraire, la forme, les plus adaptés à la personnalité, à l'origine, au niveau d'éducation, au niveau social de votre personnage.

Exemple : un trader parlera peut-être volontiers avec une grande quantité de chiffres ; un enfant issu des quartiers défavorisés qui exprime sa peine ou sa colère peut avoir recours à un texte lyrique, ou «slamé».

.....

.....

Comment ce personnage auquel vous allez donner la parole s'exprimerait ? (intonation, niveau de langue, éventuellement accent, dialecte...)

.....

.....

Quelles peuvent-être les émotions qu'il ressent au moment où il parle ? (tristesse, colère, peur, joie, dégoût...)

.....

.....

Comment pouvez-vous les exprimer ? (vocabulaire, ponctuation, types de phrases...)

Votre texte sera dit à haute voix, n'oubliez donc surtout pas les indications précises concernant le ton, l'articulation, la rapidité ou la lenteur du débit avec lequel il sera prononcé.

.....

.....

La première séance d'écriture est consacrée aux tirades des personnages : introduction du juge présentant le procès et récapitulant les faits, tirade de la Misère, de la victime, des différents témoins à charge et à décharge, et plaidoires des avocats des deux parties.

Les séances d'écriture suivantes travailleront l'écriture collaborative des textes qui impliquent des dialogues entre deux ou plusieurs binômes.

Les enseignants participant à l'encadrement et l'accompagnement de l'écriture sont inscrits comme participants sur tous les *pads* des élèves qu'ils

suivent. Depuis leurs poste, ils pourront ainsi aider, encourager, corriger en direct les textes des élèves, à chaque séance.

● **Séances 8, 10, 12 / Améliorer et enrichir son texte**

Une séance de remédiation se tient après chaque séance d'écriture. Elle peut se faire en demi-groupe.

Il s'agira pour les élèves, lors de cette séance, de revenir sur leurs textes, de prendre en compte les remarques qui auront été faites pendant la séance d'écriture ou à l'occasion d'une relecture.

Les élèves trouvent sur le serveur commun une fiche-guide² qui leur permet de travailler spécifiquement l'enrichissement de leur texte et la maîtrise de la langue.

Fiche-guide Améliorons et enrichissons notre texte

Vous pourrez mettre une croix en face de chaque action que vous aurez menée à terme.

POUR AMÉLIORER NOTRE TEXTE

Nous prenons en compte les remarques qui nous ont été faites	
Nous repérons les répétitions de mots et nous cherchons des synonymes grâce au dictionnaire papier ou en ligne	
Nous enrichissons la ponctuation de notre texte : phrases plus courtes, plus rythmées, ponctuation « expressive »	
Nous lisons notre texte à voix basse pour entendre l'effet qu'il produit une fois prononcé	

NOUS SURVEILLONS NOTRE ORTHOGRAPHE

Les terminaisons en [e]	
Les accords (sujets-verbes ; noms-adjectifs ; participes passés)	
Les homophones vus en classe	
Les majuscules ne sont pas oubliées	

● **Séance 9 (collective, en demi-groupe) / Aboutir ensemble à un texte commun**

Après lecture et supervision des textes par l'enseignante, les textes écrits sur les Pads seront réunis et publiés sur un seul Pad qui pourra être ainsi projeté au tableau et faire l'objet d'un travail collectif.

Les élèves, en demi-groupe à nouveau, travaillent en commun cette fois-ci à l'articulation entre les textes, au travail sur l'ouverture et la clôture du texte, aux prises de parole et commentaires de la voix narrative, qui sera celle du « groupe » retenu (policiers ou jurés).

Les modifications et apports sont ajoutées par un élève « secrétaire », et repérés à l'aide d'une couleur nouvelle sur le Pad, celle de « la classe ».

² Chaque document « guide » de remédiation est adapté à la réalité des travaux des élèves.

Le premier groupe prendra en charge le début du texte, le second groupe, la suite. Les textes seront, le plus souvent possible, mis en voix par les élèves pour qu'ils aient conscience de l'effet produit par leurs écrits et que cette mise en voix nourrisse leurs idées d'enrichissement des textes.

Le texte achevé sera édité sur un document de traitement de texte.

3 Initier l'adaptation cinématographique

Les élèves apportent les images et les sons recueillis depuis le début de la séquence. Ils sont regardés, écoutés, commentés en classe.

Les élèves, en binômes ou par îlots (4 élèves maximums), proposent leurs idées pour l'adaptation cinématographique.

Avec cette banque d'images et de sons, avec ces premières idées, le travail avec l'intervenante cinéma peut alors commencer.

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

- Apprentissage par les élèves d'une manipulation répétée et systématique de l'outil informatique : création de documents, enregistrement, classification et organisation des documents.
- Acquisition d'une maîtrise plus grande des logiciels de traitement de texte et de leurs différentes fonctionnalités.
- Découverte et expérimentation d'une écriture simultanée « à plusieurs mains », impossible sur papier, qui sera le lieu d'une rencontre, d'un tissage, des compétences, des connaissances, des imaginaires, au service d'un « objet » texte appartenant aux binômes, puis, progressivement, à la classe. Il apparaît que l'écriture collaborative numérique, en mutualisant les énergies au service du texte, diminue l'aspect personnel et disons un peu « narcissique » du texte en faveur de l'objet créé.
- L'accès direct aux ressources en ligne (sous contrôle de l'enseignant) pour préciser ou enrichir son texte : recherche du sens ou de l'orthographe d'un mot, d'un synonyme, d'une information, possibilité de création immédiate de liens (musique, image) pendant l'écriture.
- Je pense par ailleurs que cette écriture numérique collaborative pourrait libérer la capacité et l'envie d'écrire des élèves qui rencontrent des difficultés dans la maîtrise de l'écrit, en leur apportant le confort d'une écriture « tapuscrite » et le cadre à la fois sécurisant et dynamique d'un binôme ou d'un groupe qui encadre l'écriture et partage la responsabilité du texte.

- **Niveau et thème de programme**

3^e : « Formes du récit aux XX^e et XXI^e siècles ». « Romans et nouvelles des XX^e et XXI^e siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains ».

- **Problématique à traiter**

Le récit aux XX^e et XXI^e siècles : une odyssée de l'espace ?

- **Objectifs littéraires et culturels**

Rencontrer l'œuvre de Georges Perec, en découvrir le regard porté sur le monde et l'interrogation sur l'écriture qu'elle sous-tend ;
Interroger le récit, à la fois ses formes, ses constituants et son sens, à la lumière du texte perécien ;
Découvrir des œuvres contemporaines et numériques.

- **Objectifs méthodologiques**

Lire et écrire des récits complexes ;
Apprendre aux élèves à apprécier la littérarité d'un texte ;
Donner ou redonner le goût d'écrire à travers la découverte plus précise d'une des œuvres de l'écrivain, puis sa récréation au sein de l'espace numérique.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**

Un environnement informatique connecté, soit : en fonction des réservations, une salle équipée d'ordinateurs en réseau, ou des tablettes sous environnement Windows.
Des tablettes permettant facilement de faire des enregistrements et de prendre des photos.
Les différentes possibilités de l'ENT dont la création d'un blog et d'un forum.
Un logiciel permettant de créer un texte collaboratif, un « pad ».
Le jeu vidéo en réseau *Minecraft* ; des logiciels de traitement de textes, de l'image et du son et de création de sites web.

- **Évaluation des compétences du socle commun**

Développer sa capacité à lire un texte, en mettant en relation l'ensemble des éléments qui le composent pour en construire une interprétation ;
Manifester par une pluralité de moyens sa compréhension des textes lus jusqu'à leurs réécritures au sein de l'espace numérique ;

Enrichir son écriture en croisant lecture et technologie numérique et en utilisant différents langages ;
Aiguiser sa pensée et son jugement à l'occasion de débats ;

Utiliser de manière responsable et créative les technologies de l'information et de la communication ;
Se construire des repères littéraires et culturels et tisser des liens entre les œuvres afin de mieux lire, comprendre et manifester sa compréhension de l'homme et le/du monde ;
Se forger une plus grande sensibilité littéraire et artistique ;
Développer l'autonomie et l'esprit d'initiative.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**

1. Faire de l'espace un territoire d'écriture.
2. Redessiner l'espace et repenser le récit.
3. Faire de l'écriture le « vrai lieu » du récit en mode 2.0.

- **Pistes d'évaluation**

L'implication et l'engagement des élèves lors des différentes activités proposées ;
La capacité à manifester son plaisir de lire et d'écrire ;
La capacité à exploiter les connaissances littéraires et culturelles acquises dans des travaux d'écriture croisant différentes influences et des langages multiples.

ÉDU'_bases

- Création d'un livre numérique multimodal pour laisser s'exprimer la voix du sujet lecteur (Grenoble, 3^e, 2015).
- Analyses littéraires et *vidéo scribing* (Aix-Marseille, 3^e, 2015).
- Des flashcodes pour rendre compte à l'oral d'un travail de création littéraire (Lyon, 3^e, 2015).
- Une expérience d'enseignement intégré des humanités (Versailles, 3^e, 2015).
- Un *blog folio* pour donner envie d'écrire (Nantes, collège, 2014).
- La ville et ses réécritures numériques : voir et écrire la ville en 2.0 (Lille, 3^e, 2014).

Le récit fait partie de l'environnement familial des élèves. Contes, récits d'aventure, fantastiques, figurent en tête de leurs listes de lecture. Dans le même temps, d'autres récits restent souvent absents du cercle des lectures de nos collégiens. Pensons aux romans des écrivains réalistes du XIX^e siècle par exemple, mais aussi à nombre de romans des XX^e et XXI^e siècles dont l'écriture semble exercer sur eux davantage de frayeur qu'elle ne leur procure de plaisir. Comment résoudre ce qui apparaît comme un clivage insurmontable ? Comment déjouer le jeu des tensions qui pèsent sur le récit, tour à tour objet de pleine adhésion ou de rejet, creuset d'un plaisir de lecture non dissimulé ou lieu de résistances profondes ?

Ce projet de séquence est né du pari qu'une réflexion sur l'écriture du récit mais aussi le renouvellement de celle-ci au sein de l'espace numérique peuvent conduire les élèves à apprécier l'écriture littéraire à l'œuvre dans le récit et à développer leur sensibilité esthétique.

Mais qu'entendons-nous par espace numérique ? Et que se passe-t-il lorsque l'espace du récit rencontre l'espace numérique ? À ces questions, Michel Serres semble répondre par la promesse d'une métamorphose : « *Il ne s'agit plus du même espace, évidemment, ni des mêmes rythmes et tempi, ni des mêmes sons, ni de la même émotion, ni du même partage, ni du même continuum de style, ni du même récit, ni donc des mêmes amours, ni des mêmes âmes, ni peut-être des mêmes corps...* »¹

Il reste qu'il est impossible de conduire nos élèves sur le chemin de cette métamorphose numérique sans préparation, sans réflexion et appropriation de la notion même d'espace. Une œuvre s'est alors imposée, *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* de Georges Perec, texte d'espace et lieu d'une expérience, d'une réflexion sur l'écriture. La séquence dont le déroulé est présenté ci-après s'organise en trois mouvements, pensés pour suivre le projet perécien et se fondre dans sa trace. Après un premier temps consacré à la rencontre avec l'œuvre pour en initier la lecture, la réflexion sur son écriture est poursuivie avant d'en envisager une recréation, une métamorphose numérique sous la forme d'une nouvelle tentative d'épuisement.

¹ Michel Serres, *Récits d'humanisme*, éditions Le Pommier, Paris 2006 ; cité dans *Itinéraires humanistes pour notre temps*, éditions Canopé-Mission laïque française, Paris 2013, p. 307.

1, 2 et 3

Faire de l'espace un territoire d'écriture

Revenons tout d'abord aux raisons du choix de cette œuvre, pour en faire l'axe central d'une séquence consacrée aux formes contemporaines du récit. Le texte de Perec ne peut en effet être considéré comme un récit au sens premier du terme dans la mesure où il ne nous permet pas de suivre une histoire à travers la succession de ses événements. Comme l'auteur le dit lui-même, son texte constitue davantage un inventaire de « *ce que l'on ne note généralement pas, ce qui ne se remarque pas, ce qui n'a pas d'importance : ce qui se passe quand il ne passe rien, sinon du temps, des gens, des voitures et des nuages.* »²

L'œuvre néanmoins, en raison de son projet, rejoint certains des codes de la narration³ en proposant à sa manière de mettre de l'ordre dans ce qui ne pourrait n'être que l'observation d'un chaos urbain, d'un flux incessant fait de « centaines d'actions simultanées » et nourri de « l'aléatoire »⁴ des mouvements. Le texte perécien interroge donc deux des dimensions fondamentales du récit, l'espace et le temps, en montrant combien d'une tentative de déchiffrement de l'espace, d'une mise en évidence des mouvements qui l'animent, naît un certain rythme, un certain découpage du temps. Cette œuvre constitue donc un levier fécond pour inviter les élèves à redécouvrir le récit.

Il reste que le texte de Perec peut dérouter : « *Mais enfin, au départ, il n'y a pas grand-chose [!]* »⁵ : cette phrase de l'auteur pourrait en effet tout à fait éclairer la réaction première de nombre d'élèves à la lecture de ce court texte. Réaction certes compréhensible et juste mais qui fait courir le risque de ne pouvoir mener la lecture à son but. Une activité introductive s'impose donc, dans une première séance, à travers l'analyse d'un corpus mêlant textes contemporains et récits du XIX^e siècle, et incluant un extrait de l'œuvre, afin de nourrir la rencontre de l'œuvre de Perec des résonances produites par la comparaison entre les différents textes, faites de rapprochements et de mesures d'écart. Le corpus invite en effet les élèves à analyser la portée du regard porté sur la ville, tour à tour simple flâneur, ou contemplateur du monde. Il invite aussi à interroger l'écriture et la manière dont elle tisse le texte, entre fiction et réalité, incarnation et détachement, trame romanesque, poétique, journalistique ou biographique.

Deux textes du XX^e siècle composent le corpus :

- un extrait de la nouvelle de Jean-Marie Gustave Le Clézio, *La Ronde*, extraite du recueil *La Ronde et autres faits divers*, publié en 1982, qui à sa manière, poursuit le projet de Perec en choisissant de porter un regard sur ce qui paraît insignifiant, les faits divers, en un récit fait de circulations et de mouvements cycliques qui rappelle là encore l'écriture de Perec. Mais à la différence de ce dernier, la fiction est clairement convoquée pour révéler ce monde oublié au lecteur.
- un extrait du *Journal du dehors* d'Annie Ernaux, publié en 1995, « tentative », comme le dit l'auteure elle-même dans son avant-propos, pour saisir ce « qu'on ne revoit jamais », qui ne peut que nous rappeler, y compris dans la forme retenue du journal, le projet perécien, avec une visée supplémentaire néanmoins, celle de tendre à la connaissance de soi.

² Georges Perec, *Tentative d'épuisement d'un espace*, Christian Bourgois éditeur, Paris 2008, p. 10.

³ Je suis ici les propos de Serge Bouchardon tenus le 20 novembre 2012 lors de la table ronde réalisée à l'occasion du PNF 2012 sur le thème des « Créations littéraires et arts numériques : entre contraintes, héritages et renouvellement des formes ».

⁴ Les deux dernières citations sont extraites du texte de Georges Perec *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*.

⁵ Georges Perec, *Espèces d'espaces*, éditions Galilée, Paris 2000, avant-propos, p. 13.

Deux textes du XIX^e siècle s'ajoutent en contre-point :

- un extrait de *La Curée* d'Émile Zola, parue en 1871, lorsqu'Angèle et Saccard dînent au sommet des Buttes Montmartre, deux mois avant la mort de celle-ci, et observent le « spectacle des toits de Paris ». Le récit d'une scène de vie ordinaire là encore, mais à la différence des autres extraits du corpus, le récit d'une métamorphose aussi : la métamorphose de la ville de Paris à travers le regard du personnage mais aussi sous l'action créatrice de l'auteur qui recrée l'espace urbain à la manière d'un tableau parisien.
- un extrait de *Là-bas* de J.-K. Huysmans, édité en 1891 : la visite d'une des tours de l'église Saint-Sulpice par Durtal et Des Hermies qui permet au lecteur de retrouver, presque un siècle plus tôt, ce quartier choisi par Perec pour conduire son projet. Le rapprochement des deux textes invite les élèves à comprendre un autre enjeu essentiel de l'écriture du récit : à travers en effet la création d'un espace, c'est un temps qui se mesure, une mémoire qui se construit, un certain monde qui se donne à voir en suivant les traces laissées par son « vieillissement » et nous rejoignons ici l'idée fondatrice du projet perécien, même si l'auteur n'a pu le mener à son terme⁶.

Et c'est bien justement l'essence de celui-ci que les élèves sont invités à expérimenter, à éprouver, fort de l'étude de ce corpus. À eux de se saisir de l'espace pour en faire leur territoire d'écriture. L'espace retenu est celui d'un des phares de la ville de Tourcoing, devenu usine désaffectée à laquelle personne ne prête plus vraiment attention : l'usine Lepoutre, ancien château industriel du groupe Blanche Porte, mis à l'honneur lors des journées du patrimoine des 19 et 20 septembre 2015.

Fig. 1 : Une vue de l'usine Lepoutre, construite par Marcel Forest en 1923, ISMH 2000.



Source : <http://www.visitlilles.com/patrimoine-et-culture/monuments-et-architecture/FR/175/tissage-louislepoutre>

La visite est préparée en amont par un travail interdisciplinaire mené en parallèle du cours de français, facilité par la convergence des programmes de 3^e qui tous abordent cette notion d'espace, et qui trouve son aboutissement dans l'enrichissement progressif d'un blog consacré à une tentative de définition de celui-ci grâce aux apports des différentes disciplines. La visite a ensuite

⁶ Georges Perec, *Espèces d'espaces, Les lieux (notes sur un travail en cours)*, éditions Galilée, Paris 2000, p. 108 à 110. L'auteur y expose son projet débuté en 1969 qui l'a conduit à choisir 12 lieux dans Paris, de faire la description chaque année de deux d'entre eux chaque mois : une description sur le lieu même, une de mémoire. L'expérience doit être poursuivie 12 ans. Chaque texte rédigé est placé dans une enveloppe afin d'obtenir 288 textes, « trace d'un triple vieillissement : celui des lieux eux-mêmes, celui de mes souvenirs, et celui de mon écriture. »

lieu, et mène, comme dans le projet perécien, à une première description à la manière de l'auteur. Les élèves, équipés de carnets, mais aussi de tablettes pour prendre photos, enregistrements sonores et vidéos, sont aidés dans leurs observations par trois de leurs professeurs et d'un guide qui leur retrace l'histoire et la vie du lieu. Le professeur de français accompagne les élèves dans leur prise de notes et les aide à épuiser l'espace de leurs observations ; le professeur de mathématiques conduit avec eux des mesures d'angle, et le professeur d'arts plastiques les aide à croquer l'usine en perspective.

Au terme de ce parcours, à l'occasion d'une 3^e séance, une seconde description du lieu est demandée aux élèves. Elle est l'occasion d'une nouvelle expérience d'écriture, en convoquant cette fois-ci non plus le regard mais la mémoire. Les élèves sont néanmoins aidés par les carnets et enregistrements réalisés. De surcroît, pour pousser plus avant l'expérimentation et passer d'un texte fait avec les moyens dont disposait Perec en son temps à un texte nourri, enrichi de la technologie numérique, une première métamorphose est apportée au texte grâce à la création d'un multitexte né de l'écriture simultanée de l'ensemble des élèves via un *pad*. Ainsi, à travers ses dimensions collaboratives, le numérique nourrit l'écriture et enrichit le travail de mémoire.

séances

4, 5 et 6 Redessiner l'espace et repenser le récit

« *L'espace commence ainsi, avec seulement des mots, des signes tracés sur la page blanche. Décrire l'espace : le nommer, le tracer, comme ces faiseurs de portulans qui saturaient les côtes de noms de ports, de noms de caps, de noms de criques, jusqu'à ce que la terre finisse par ne plus être séparée de la mer que par un ruban continu de texte.* »⁷

À ce geste d'écriture proposé par Georges Perec, se juxtapose la question posée par Alexandra Saemmer : « Que devient le texte sur une page écran⁸? » Et c'est bien cette invitation à produire des signes, tout en la repensant au sein de l'espace numérique, qui lance le second mouvement de la séquence.

Les élèves sont tout d'abord conduits à développer leurs connaissances sur l'œuvre de Perec, pour en saisir la dimension protéiforme à l'occasion de la lecture d'un second corpus de textes, tous issus de l'auteur cette fois-ci, *Espèces d'espaces*, *W ou le souvenir d'enfance*, *La Disparition* et *La Vie mode d'emploi*. Il s'agit de permettre aux élèves de mesurer comment l'auteur n'a eu de cesse, à travers son œuvre, d'interroger les nombreuses dimensions du travail de l'écrivain : dimensions sociologique, autobiographique, ludique – en lien avec les travaux de l'Oulipo – et romanesque⁹. Il s'agit aussi de saisir combien l'auteur a renouvelé l'écriture, et l'écriture du récit en particulier, non sans préfigurer les créations numériques à venir, en réfléchissant à des formes nées de contraintes, à une certaine programmation de l'écriture, annonciatrice des œuvres génératives créées à base d'algorithmes.

⁷ Georges Perec, *Espèces d'espaces*, p. 26.

⁸ Alexandra Saemmer, enseignante et chercheuse à l'université Paris VIII, est aussi auteure d'œuvres numériques. Ces propos sont extraits de la table ronde tenue lors du PNF Lettres 2012 déjà citée.

⁹ Nous reprenons ici la classification proposée par l'auteur lui-même dans ses *Notes sur ce que je cherche*, en préambule de *Penser/Classer*, éditions du Seuil, Paris 2003.

L'œuvre de Perec initie ainsi un mouvement d'approfondissement de connaissances de l'environnement numérique, de ses outils et de son espace pour en saisir progressivement la force créatrice.

C'est le célèbre jeu de construction *Minecraft* qui sert ici de pont entre la *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* proposée par l'auteur et celle initiée par les élèves. Le travail proposé a pour but de redessiner, de recréer l'espace de l'usine au sein de l'espace numérique à l'aide de ce jeu vidéo en réseau. Indirectement, il s'agit aussi de faire prendre conscience aux élèves que cet espace ludique que représente souvent et exclusivement pour eux l'espace numérique, peut devenir un véritable espace de création ; que les échanges spontanés pratiqués en réseau permettent de développer bien plus que des bribes de discours pour permettre ici le travail collaboratif entre pairs, le développement de l'autonomie et de l'esprit d'initiative. Le travail est réalisé avec l'aide et en collaboration du Pôle multimédia de la ville de Tourcoing dans le cadre de la préparation des Journées du patrimoine 2015.

Fig. 2, 3 et 4 : De la carte en passant par le plan jusqu'à la nouvelle modélisation virtuelle du lieu.



Source :
© Émilie
Bouillon,
professeur
documenta-
liste.



Fig. 5 :
Travaux de
re-création
du lieu en 3D.



Source : © Émilie Bouillon, professeur documentaliste.

Fig. 6 et 7 :
Recréation
du lieu
en trois
dimensions.



Source : captures d'écrans Minecraft de la modélisation en 3D de l'usine Lepoutre de Tourcoing, extraites de la vidéo réalisée pour les journées du patrimoine 2015, dans le cadre du projet « De briques et de blocs » et disponible sur <https://vimeo.com/139455033>.

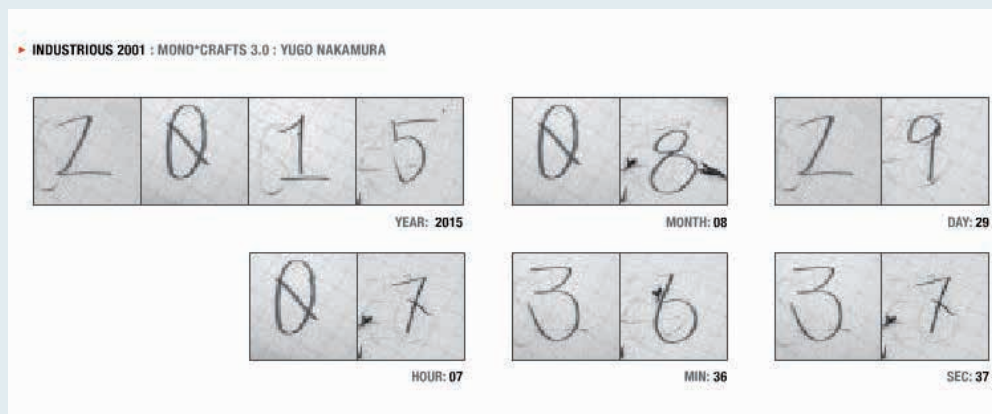
À cette première exploration s'en ajoute une seconde pour apprécier de manière bien plus intensive la dimension créative de l'espace numérique grâce à la rencontre d'œuvres « *nativement* »¹⁰ numériques, et plus particulièrement celle de Philippe de Jonckheere qui propose une relecture conduisant à une augmentation numérique du texte perécien¹¹. L'œuvre créée est une œuvre hypermédia-tique. Des mots mis en caractère gras ouvrent – en un clic – une nouvelle page web ou un site conduisant à une nouvelle navigation et à une autre lecture.

Fig. 8 : Ouverture du lien hypertextuel à partir du mot « autobus » : la page du Musée des transports urbains.



Source : <http://www.amtuur.org/>

Fig. 9 : Cette nouvelle page s'ouvre (avec un décompte des secondes) en cliquant sur la phrase « Il est une heure vingt. »



Source : <http://desordre.net/textes/bibliotheque/auteurs/perec/saint-sulpice.html> © Industrious 2001 - Monocrafts 3.0 - Yugo Nakamura

¹⁰ Je reprends ici un des premiers éléments de définition de l'œuvre numérique proposée par Alexandra Saemmer.

¹¹ L'œuvre est accessible au lien suivant <http://desordre.net/textes/bibliotheque/auteurs/perec/saint-sulpice.html>.

Fig. 10 : Plus surprenant et drôle (et ce n'est qu'un exemple), cette page s'ouvre en cliquant sur «nœud papillon».



Source : <http://www.cortege.com/magazine/mode/noeudpapillon.htm>

L'œuvre devient foisonnante, exponentielle même, voire déroutante. Le lecteur flâne en effet à son gré, se délecte mais peut se perdre aussi, s'épuiser littéralement, en créant son propre parcours de lecture qu'il pourra renouveler presque à l'infini. Se noue ici la relation, voire la tension entre le créateur de l'œuvre et son lecteur, à laquelle nous voulons rendre sensibles les élèves parce qu'elle éclaire aussi les enjeux qui pèsent sur l'écriture, qui est au cœur du dernier mouvement de notre séquence.

séance **7** Faire de l'écriture « le vrai lieu »¹² du récit en mode 2.0

Il ressort en effet de ce parcours que l'écriture en elle-même est un lieu d'investigation et de création, « le vrai lieu » à s'approprier pour faire advenir un récit numérique.

Aux élèves en effet d'investir ce champ qui s'offre à eux et de proposer leur œuvre, leur « Tentative d'épuisement d'un lieu tourquennois » en exploitant tous les possibles de la toile et des outils numériques, en donnant une chair virtuelle aux mots et à la langue. À eux de reprendre tous les hypotextes créés jusqu'ici pour donner à la langue une nouvelle épaisseur comme une circularité et un rythme renouvelés. Il s'agit bien de faire naître sur l'écran, en exploitant les œuvres découvertes préalablement, un récit numérique dynamique, révélant à travers les différents aspects de sa création (insertion d'hypertextes, collages d'écritures numériques – QR codes, écrits animés,

¹² Nous empruntons l'expression à Annie Ernaux dans son livre d'entretiens, *Le vrai lieu*, paru aux éditions Gallimard, 2014.

programmés, collaboratifs, interventions multiples sur le texte mère (copies, coupes, collages, montages...) – le regard que les élèves portent sur leur ville qu'ils tenteront, à la manière de Perec, mais avec de nouveaux supports médiatiques, « d'épuiser ».

Il s'agit enfin, et pour clore le parcours mené, d'exprimer leur conception du récit de leur ville (récit linéaire ? harmonieux ? éclaté ? expansé ?), en les amenant, au sein de cet espace d'intervention et de multiplication des possibles qu'est le numérique, à exposer leur manière de penser la réalité, la vérité, la fiction, mais aussi l'acte de lecture et d'écriture.

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Inutile de trop insister sur ce qui pourrait sembler une évidence mais qui est pourtant extrêmement fécond, à savoir le pont que le numérique, à travers le recours au jeu vidéo, mais aussi l'exploitation de nouvelles modalités d'écriture spécifiquement numériques, constitue entre l'univers de référence des élèves et la culture scolaire. Il reste que l'élève, trop souvent pris entre deux rives qui lui semblent inconciliables, trouve un point d'équilibre, un levier et un vecteur d'épanouissement au service de ses apprentissages.

Le numérique surtout est finalement bien moins exploité en termes d'usages qu'en termes de pouvoir créatif. C'est bien en effet l'apport majeur du numérique ici, qui permet aux élèves à travers des espaces libérés du cadre de la seule page, et d'une écriture plurilinguistique aux dimensions multiples de renouer avec le goût et le plaisir d'écrire, le goût et le plaisir de penser et de créer.

Soulignons enfin, davantage du côté du professeur, que le numérique innerve l'ensemble de la séquence, initiant une réflexion nouvelle sur les enjeux didactiques et pédagogiques de la discipline au service d'une redéfinition de sa posture et de son rôle.

Écriture d'une fiction collaborative accompagnée par un auteur en résidence.

Assises internationales du roman

Cécile Mansour, Marie Musset et Catherine Lamboley, académie de Lyon

● Niveau et thème de programme

Troisième. « Formes du récit aux xx^e et xxi^e siècles ».

● Autres niveaux et thèmes de programme possibles

Quatrième/Cycle CAP.

● Problématique

Comment faire vivre et évoluer une écriture numérique collaborative fictionnelle sur l'année scolaire ? En quoi cette pratique revivifie-t-elle le rapport à la pratique littéraire au sein du groupe classe ?

● Objectifs littéraires et culturels

Maîtriser le récit complexe par la réécriture.
Exprimer son avis en le justifiant dans le respect d'autrui.
Manipuler et enrichir le lexique.
Expérimenter que le respect des règles favorise la liberté d'expression.

● Objectifs méthodologiques

Perfectionner la maîtrise d'une chronologie complexe et cohérente du récit.
Prendre en compte les consignes (fiche script) et les opinions de ses pairs.
Alterner passages descriptifs, narratifs et différents types de paroles rapportées.
Prendre la parole pour rendre compte d'un travail de création littéraire.

● Ressources numériques et outils informatiques mobilisés

Outil de publication et d'échange sur laclasse.com
Logiciels *Framapad* et *Framindmap*.

● Évaluation des compétences du socle commun

C 1. Maîtrise de la langue.
C 4. Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.
C 5. La culture humaniste.
C 7. Autonomie et initiative.

● Plan de déroulement de la séquence pédagogique

Cette séquence pédagogique d'une durée de 16 heures au total est une séquence « filée » en trois

étapes réparties sur les neuf mois de l'année scolaire. De par sa durée, elle ne peut s'intégrer dans une séquence traditionnelle. C'est aussi ce qui lui confère son impact auprès des jeunes qui s'essaient pour la première fois à une écriture sur un temps long.

1. Découvrir et investir le projet (séances 1 et 2)

2. Une écriture au long cours (séances 3, 4 et 5).

Travail d'écriture collaborative de 5 chapitres puis d'édition d'une des nouvelles. En parallèle, lecture cursive d'une œuvre intégrale donnée à découvrir par l'auteur. Il s'agissait cette année de la nouvelle de Jack London, *Construire un feu*¹.

3. Se rencontrer et restituer (séances 6 et 7).

Rencontre et échanges avec Joy Sorman au lycée. Publication et restitution collective lors des Assises internationales du roman 2015.

● Pistes d'évaluation

Implication et appétence des élèves dans le projet sur toute la durée de l'année scolaire.
Qualité de la préparation et de la rencontre avec l'auteur en résidence.
Qualité des productions publiées à l'occasion des Assises internationales du roman 2015.
Qualité de la présentation orale et de l'écoute lors de la restitution finale.

ÉDU'_bases

- Les Assises internationales du roman via l'ENT du Rhône (Lyon, 3^e, 2013).
- Un *blog folio* pour donner envie d'écrire (Nantes, Collège, 2014).
- Carnet de lecture sur un ENT (Besançon, 3^e, 2015).
- Préparer un débat argumentatif grâce à l'ENT (Orléans-Tours, 3^e, 2015).
- Trois activités pour travailler les compétences d'oral en lien avec la lecture cursive (Créteil, 3^e, 2015).

¹ Jack London, *Construire un feu*, États-Unis, 1907, traduction française 1929.

En collaboration avec le [Centre Érasme](#) (espace numérique – *living lab* – de la Métropole de Lyon), et [laclasse.com](#) (ENT des collèges du Rhône et la Métropole de Lyon), l'objectif de ce projet mené avec une classe de troisième préparatoire professionnelle de 24 élèves en grande difficulté (et dont la confiance en leur potentiel de réussite scolaire est particulièrement altéré) est de créer une fiction collaborative en ligne en adaptant les règles du « cadavre exquis », en collaboration avec 9 classes de quatrième ou de troisième.

Joy Sorman, l'auteur en résidence, écrit un prologue sur [laclasse.com](#), puis un premier chapitre dont seules les dernières lignes nous sont visibles. Ils sont diffusés à l'ensemble des participants via [laclasse.com](#), plateforme collaborative conçue pour permettre les échanges et évolutive au fur et à mesure que le projet avance, ce qui garde trace de sa genèse. De plus, les jeunes peuvent se connecter individuellement ou collectivement (le professeur encadrant est aussi modérateur) ce qui permet un travail d'écriture en classe mais aussi hors la classe. La relation à l'écrivain et aux pairs agit comme un levier qui stimule l'imagination et libère la créativité.

Les élèves poursuivent cette amorce à partir d'une fiche script qui rassemble des indices ou donne des pistes pour inspirer la poursuite du récit (détails sur l'intrigue, les personnages, références littéraires, scientifiques et artistiques). Chaque groupe classe prend en charge l'écriture d'un chapitre et d'une fiche script dans cinq nouvelles sans avoir connaissance des écrits précédents. En parallèle les élèves lisent avec les autres classes un roman proposé par l'auteur, en lien avec les pistes d'écriture en œuvre toute l'année, *Construire un feu* de Jack London. Elèves et professeurs procèdent à des échanges par le biais d'un forum en ligne. Chaque publication s'accompagne d'un message sur la liste de diffusion qui alerte ainsi l'ensemble des participants. Le professeur de la classe joue le rôle de modérateur avant chaque publication. En cours d'année, l'auteur a rencontré chaque classe dans son établissement. Lorsque toutes les nouvelles sont achevées, chaque classe s'en voit attribuer une pour un travail de relecture et d'édition : titre, création d'une image de couverture et d'une quatrième de couverture. Onze nouvelles sont ainsi écrites, mises en ligne au format *e-book* et éditées sous la forme de livrets.

Pour conclure le projet, et afin de ne pas rester dans la virtualité induite par un travail d'écriture collaborative en ligne, les classes se rassemblent, se rencontrent et rendent compte de leur aventure en présence de l'auteur et d'un public varié lors des Assises internationales du roman 2015.

Fig. 1 : Les textes sont édités et partagés.



Source : Photo Nicolas Bernard (libre de droits).

1 Découvrir et investir le projet



1 h

- Séance 1 / Manipuler le site [la classe.com](http://air.laclassse.com) pour comprendre le projet
Le projet est présenté grâce au site [la classe.com](http://air.laclassse.com) <http://air.laclassse.com>

Fig. 2 : L'interface du site air.laclassse.com.



Les élèves en groupe découvrent les productions des classes de l'année précédente en manipulant en ligne tout d'abord le site de l'année précédente puisque ce projet est reconduit sous diverses formes chaque année depuis 9 ans. Chaque groupe lit alors une nouvelle différente puis en rend compte oralement afin de prendre conscience de la diversité des fictions et de la cohérence des récits. Ils découvrent ainsi l'espace de liberté que laissent les consignes et des possibilités d'expression qu'ouvre l'écriture numérique collaborative. C'est aussi le moyen de découvrir les règles du cadavre exquis et les classes partenaires du projet. Certains élèves sont sceptiques, d'autres pensent que ce type d'action est réservé aux «bons élèves». Ils sont cependant séduits par le fait de travailler en collaboration avec les outils numériques qui leur sont familiers et par le défi à relever. Le recours au traitement de texte prend ici tout son intérêt, lève les inhibitions et les motive.



1 h

• **Séance 2 / Entrer dans l'écriture par la lecture et la recherche**

En salle informatique, le professeur présente rapidement l'auteur. Puis la *fiche script*² est découverte et analysée. En groupe, avec l'aide du professeur documentaliste, les élèves effectuent les recherches documentaires suggérées. Puis les premières pistes d'écriture du chapitre 2 en classe entière naissent sous la forme d'une carte heuristique qui favorise l'émergence d'idées par son côté ludique et visuel.

Lecture du prologue écrit par Joy Sorman et des dernières lignes du chapitre 1.

Analyse de la *fiche script*. Premières pistes d'écriture.

2 Une écriture au long cours

De novembre à mars, il convient d'écrire et de publier les 4 chapitres et les *fiches script* associées. Il faut donc trouver le moyen d'éviter le découragement devant l'ampleur du défi, d'intégrer tous les élèves de la classe quels que soient leurs rapports à l'écriture et de concilier inventivité et contraintes (cohérence avec la *fiche script*, nombres de caractères exigés...). Les outils numériques ont ici été très utiles car ils ont permis de varier les situations d'écriture collectives et individuelles pour chacun des quatre chapitres, tout en accompagnant les élèves dans une autonomie progressive de leur pratique d'écrivain.



2 h

• **Séance 3 / Écrire oui mais... ensemble**

- avec le logiciel Framapad

Ce travail d'écriture est mené en groupes de 4 dans deux salles : CDI et salle informatique, avec le professeur documentaliste et de lettres. Chaque élève s'identifie par un couleur en tant qu'auteur, ce qui le conduit à assumer sa production. Ce logiciel tout comme *Etherpad* offre un traitement de texte et un *chat* grâce auquel les jeunes peuvent interagir entre eux. La prise en main du logiciel est hésitante voire laborieuse. Les élèves sont tout d'abord déstabilisés mais ils se saisissent finalement vite de l'outil, en commençant par le *chat* qui leur est familier. Il y a quelques débordements. C'est pourquoi il est essentiel que l'enseignant conseille, modère voire recadre. Ces moments ont contribué à l'éducation numérique des élèves : ils ont pris conscience que l'interlocuteur numérique est une personne physique et non un avatar. On a d'ailleurs pu constater ultérieurement l'arrêt de plusieurs faits d'incivilités numériques qui nuisaient à la cohérence du groupe classe. On a ainsi pu vérifier concrètement l'efficacité d'une éducation au numérique par la pratique. Le

² Fiche script : http://air.laclassse.com/?page=lecture&id_rubrique=190&compteur=1

fait de communiquer via le logiciel modifie le rapport enseigné/enseignant et très vite la classe se prend au jeu avec beaucoup de sérieux. Il reste cependant à fixer des règles orthographiques afin d'éviter l'utilisation abusive des allo-graphes par exemple.

Les chapitres 3 et 5 sont écrits selon les mêmes modalités en allant cependant progressivement vers une plus grande autonomie. Ainsi le chapitre 5 est écrit d'abord individuellement avec *Framapad* puis soumis à modifications et corrections par un camarade avant qu'un vote sélectionne les trois meilleures propositions qui ont servi à finaliser.

- en autonomie manuscrit puis sur traitement de texte *Word* pour le chapitre 4

Le chapitre 4 a été écrit individuellement afin d'entraîner les élèves au geste graphique en vue de la préparation de la rédaction du diplôme national du brevet (DNB).

Chaque élève écrit sa proposition hors la classe pour le dernier chapitre qu'il soumet ensuite à un camarade qui l'annote et propose des améliorations. Puis le binôme échange et valide. La réécriture est alors saisie sur *Word* pour permettre la mise en commun. Lors de cette étape, certains textes sont abandonnés car jugés peu pertinents.

Le forum sert ici beaucoup car les élèves interrogent les auteurs de la fiche script à partir de laquelle ils créent afin d'avoir des détails ou des précisions.



2 h

● Séance 4 / Partager et échanger pour parvenir au texte définitif

Mise en commun des « premiers jets » élaborés en amont de la séance et travail collectif par vidéoprojection en classe entière : il s'agit d'effectuer un « montage » des différents textes dans le but d'obtenir une version commune du chapitre. Ici l'usage d'un TBI aurait été une aide précieuse pour manipuler les différents éléments des textes.

Une couleur est attribuée à chaque texte afin d'identifier le travail de chacun. C'est une phase très stimulante car tous veulent voir la plus grande partie de leur production retenue. Les choix font donc l'objet d'une négociation intense : à l'oral chacun justifie, argumente, pour défendre ses propositions. Il faut articuler le tout et améliorer l'existant.

Puis un travail en groupe et en salle informatique, chaque groupe prend en charge une tâche afin de finaliser le chapitre :

- recherches et rédaction de la fiche script dans le respect des règles de propriétés intellectuelles ;
- réécriture sur traitement de texte : un nombre de signes est défini pour chaque chapitre ;
- utilisation par les élèves des gestes correcteurs : ajouter, supprimer, déplacer, remplacer ;
- travail de correction orthographique et lexical grâce aux ressources en ligne : <http://www.la-conjugaison.fr/> ; <http://dictionnaire.tv5.org/> ; <http://le-dictionnaire.com/>
- proposition de titres.

Pour finir : choix du titre, validation de la fiche script et du chapitre après lecture à voix haute et mise en ligne via le site la-classe.com.



1 h

● Séance 5 / Lire un texte patrimonial pour nourrir l'écriture et les échanges avec l'auteur

Lecture cursive d'une œuvre intégrale donnée à découvrir par l'auteur car elle a marqué sa pratique littéraire. Il s'agissait cette année de la nouvelle de Jack London, *Construire un feu*.

3 Se rencontrer et restituer

- **Séance 6 / Éditer une des nouvelles**

En mars/avril, chaque classe reçoit une nouvelle sous fichier Word à éditer à laquelle elle n'a pas participé. Il s'agit de donner un titre à la nouvelle, de proposer une image de couverture libre de droit, de rédiger la quatrième de couverture (texte d'environ cinq lignes qui présente l'histoire de manière attractive), de vérifier la cohérence et la logique du texte, de corriger l'orthographe, la grammaire, de la mettre en page en respectant la correction typographique. Cette étape n'aurait pas été possible sans le recours aux outils du traitement de texte et aux ressources en ligne.

- **Séance 7 / Rencontrer Joy Sorman au lycée puis la retrouver avec les autres classes pour l'échange final**

Une première rencontre avec l'auteur est organisée au lycée en janvier. C'est elle qui ouvre les festivités lors de la rencontre qui a réuni toutes les classes partenaires par la lecture d'un extrait écrit par chacune des classes. Pendant plus d'une demi-heure, les 200 jeunes ont écouté attentivement, cherchant à identifier leurs passages et fiers de la beauté des textes portés par la voix de l'auteur.

Fig. 3 :
Les collégiens se retrouvent/découvrent aux Assises Internationales du roman et entendent la romancière lire leur texte



Source : Photo Nicolas Bernard (libre de droits)

Dans un deuxième temps les jeunes ont exprimé leur aventure sur scène devant leurs pairs et le public. La classe a choisi d'écrire un texte poétique et de danser pour rendre compte de son expérience narrative. Un autre groupe a proposé un rap qu'il avait mémorisé. Les groupes ont manifesté spontanément leur enthousiasme devant les qualités esthétiques des productions. Il y a eu un véritable esprit de fraternité durement acquis car il a fallu renoncer à ses propres idées pour poursuivre un projet.

Fig. 4 :
Présentation
orale du
travail.



Source : Photo Nicolas Bernard (libre de droits)

Fig. 5 :
Prise de
parole pour
le retour
d'expérience.



Source : Photo Nicolas Bernard (libre de droits)

Fig. 6 :
Mise en
danse de la
restitution.



Source : Photo Nicolas Bernard (libre de droits)

BILAN DES USAGES NUMÉRIQUES

En développant leurs capacités à réaliser des tâches complexes et investir les acquis scolaires, l'utilisation du numérique a profondément modifié le rapport des élèves à l'écriture et à la lecture. Certains ont pu ainsi manifester leur créativité, par exemple en proposant de danser ou de prendre en charge la première de couverture.

Pouvoir mutualiser leurs compétences a permis de restaurer une confiance dans leurs capacités à lire et écrire et donc une appétence à la pratique littéraire.

L'écrivain, le professeur et les jeunes sont placés sur le même plan dans le processus créatif d'écriture : ils ont été soumis aux mêmes exigences et à la même logique. Parfois même certains élèves en difficulté par rapport à l'écrit « avec un stylo » sont plus compétents que l'enseignant ou certains de leurs pairs dans les manipulations du logiciel ou les différents correcteurs orthographiques, car ils ont développé des stratégies de remédiation. C'est alors une précieuse source de motivation pour un élève en difficulté que de devenir référent, ressource.

De plus, l'outil collaboratif numérique a facilité les réécritures et a invité les élèves à une attitude réflexive sur leur relation à la langue : elle n'a plus été appréhendée comme un simple exercice scolaire mais plutôt comme un véritable exercice de création, un espace de liberté d'expression dans le respect des règles de l'outil mais aussi de la collectivité, du vivre ensemble. Il semble même qu'une écriture numérique collaborative lève les inhibitions, permette plus facilement le réinvestissement des acquis en étude de la langue (ainsi les élèves se montrent très spontanément plus attentifs à corriger les erreurs de temps, de ponctuation et à varier leur lexique) et favorise la créativité littéraire.

La qualité de l'interface et l'engagement des équipes de *laclasse.com* et de la Villa Gillet³ ont grandement contribué à la réussite du projet. Il convient cependant de ne pas concevoir cette modalité d'écriture comme une finalité mais plutôt comme un tremplin qui permet aux jeunes de progresser dans leur maîtrise d'une écriture individuelle qui fait sens et dans la production de formes scolaires dont ils perçoivent aussi mieux les attentes et les finalités.

³ La villa Gillet est située à Lyon (25, rue Chazière - 69004 Lyon), dans le parc de la Cerisaie. C'est une institution culturelle qui s'intéresse à toutes les formes de la culture : littérature, sciences humaines, politiques et sociales, histoire, arts contemporains, etc. Source Wikipédia.

- **Niveau**

Troisième, latin, pour la séquence.
Toutes disciplines, tous niveaux, premier degré,
second degré, supérieur pour le projet complet.

- **Problématique**

Comment rendre concret l'impact de l'héritage
antique sur la culture contemporaine ?
Comment impliquer les élèves dans les appren-
tissages ?

- **Objectifs littéraires et culturels**

Revoir, comprendre et fixer les grands récits fon-
dateurs.
Repérer la diversité des moyens en œuvre pour
l'efficacité de la narration.
Maîtriser et réinvestir des connaissances sur le
fonctionnement du récit écrit et filmé.
Saisir les liens entre la culture savante et la culture
populaire, comprendre et utiliser des symboles
fondateurs de la culture littéraire et populaire.

- **Objectifs méthodologiques**

Travailler en autonomie, en groupes, savoir s'or-
ganiser.
Faire appel à des ressources et techniques fami-
lières pour apprendre et travailler.
Utiliser les outils numériques pour apprendre et
réaliser une production concrète.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**

Vidéoprojecteur, téléphone portable, *iPod*.
Logiciels : *Imovie*, *MovieMaker*, *OpenOffice*.

- **Évaluation des compétences du socle commun**

C 1. Adapter son mode de lecture à la nature du texte
proposé et à l'objectif poursuivi/Repérer les
informations dans un texte à partir des éléments
explicites et implicites/Manifester, par divers
moyens, sa compréhension de textes variés/
Participer à un débat, à un échange verbal.

C 4. Communiquer, échanger.

C 5. Lire et pratiquer différents langages : texte,
graphique, carte, image, musique.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**

1. Analyse filmique, étude d'extraits de films.

Comprendre les enjeux et les symboles à l'œuvre
dans la découverte et la prise en charge de la mission.
Repérer et comprendre des procédés cinématog-
raphiques traduisant ces enjeux et symboles.

2, 3, 4. Analyse de texte, d'images, de documents, rédaction.

Étudier des textes et des images pour repérer
les échos et les écarts entre « l'ancien » et le
« moderne » ; saisir le caractère intemporel du
héros chargé d'un destin qui engage l'avenir d'une
communauté.

Prendre des notes, prélever des informations,
interpréter.

Résumer le destin du personnage à travers une
problématique précise.

5, 6. Réalisation d'un film, préparation au visionnage et à la diffusion.

Réinvestir les connaissances acquises et les élé-
ments étudiés lors des séances précédentes, uti-
liser ses compétences personnelles pour réaliser
une production commune.

Concevoir un « plan de tournage ».

Tourner quelques scènes brèves.

Utiliser un logiciel pour assembler ces éléments.

Rédiger une note d'intention.

- **Pistes d'évaluation**

Il s'agit de visionner les films, justifier ses choix,
critiquer et commenter les travaux des autres,
éventuellement utiliser les remarques pour modi-
fier le film.

ÉDU' Bases

- Quelle place accorder à l'oral dans le cours de latin aujourd'hui ? (Nantes, collège, 2015).
- Brosser des portraits d'empereurs romains avec le site Pearltrees (Dijon, 3^e, 2014).
- Création d'une émission télévisuelle sur le personnage d'Énée (Aix-Marseille, 5^e, 2015).
- Création d'une pastille autour d'une divinité en 4^e (Aix-Marseille, 4^e, 2015).
- Conduire des collégiens à créer des supports visuels pour le cours de latin (Dijon, Collège, 2015).
- Reconstituer le voyage d'Énée grâce à un éditeur de cartes numériques (Dijon, 5^e, 2015).

Héritières d'une histoire dont elles ne perçoivent pas toujours les contours, prises dans le tumulte incessant du monde contemporain, nos classes de latinistes sont en quête de sens : quel lien entre Virgile et le film, parfois inspiré, de leur samedi soir ? En quoi le premier est-il une origine, et le second une fin ?

Pour guider les élèves, il m'a toujours paru important de tirer le fil sur le siècle de nos civilisations et de les contraindre, selon le mot de Renaud Ferreira de Oliveira « à une mue du regard », chaque œuvre et chaque époque leur donnant toujours un peu plus à voir... et à comprendre. La culture n'est pas Virgile. Elle n'est pas le *blockbuster* : elle est tout ce qui se trame et serpente de l'un à l'autre. Mais nos élèves sont aussi en quête de création...

« Au travers de notre cinéphilie, des films dont on s'éprend, dont on se lasse, que l'on redécouvre parfois, on ne fait que s'approcher du spectateur idéal que l'on doit être, quitte à devenir auteur, et à créer les images qui nous manquent. »¹

Ces images qui manquent à nos élèves, ne sont-elles donc pas celles qu'ils brûlent de créer, de façon presque immédiate souvent ? Le plus beau regard n'est-il pas celui que l'on invente ? La modernité – pour de nombreuses années encore ? – est dans le « court », et dans la création « perso ».

C'est d'abord ce goût de créer qui m'a interrogée : baignés dans la culture de l'image, du numérique, des chaînes *YouTube* où tout un chacun peut s'improviser « *YouTuber* », créateur de vidéos, ils aspirent davantage à faire qu'à entendre : en forgeant, nous savons tous ce que nous devenons. Que ne ferons-nous pas de nos élèves si nous leur apprenons à faire du cinéma ? Ce qui m'a interrogée ensuite, c'est leur goût pour les formats courts, le cinéma d'action, ce regard vif et féroce, parfois héroïque qu'ils peuvent porter sur le monde... ce goût de l'épique.

Travailler avec eux sur un format court et épique, ou plutôt les accompagner dans leur création, m'a paru donc être le biais astucieux qui répondrait à mes attentes : tirer le fil, leur faire toucher du doigt la profondeur des racines de notre culture, pour leur montrer que cet héritage ancestral est aussi déjà le substrat sur lequel ils bâtissent leurs propres références... et donner à créer. Il me fallait travailler le « *teaser* », cette forme de bande-annonce courte et choc qui aguiche les cinéphiles !

Ma séquence de travail fait partie d'un plus vaste ensemble, le projet « constellation », qui se propose justement d'interroger le fil entre les œuvres, et les supports numériques qui nous permettent de rejouer et

¹ Renaud Ferreira de Oliveira, Prix de l'Éducation nationale Cannes 2010 « le blog » : http://www.prix-education-cannes.fr/?page_id=232

repenser ces œuvres. Notre petit collectif s'est proposé en 2015 de travailler sur une des différentes répliques de cette scène universelle : un héros découvrant, héroïque ou tragique, son destin. Avec pour problématique : quel destin et quelle réponse, par quel héros, en quelle époque ?

Il s'agit de la faire récrire et jouer à sa classe, mais en mettant en valeur de nombreuses variables, la nouvelle forme devant être fonction :

- **du niveau des élèves** : école, **collège 3^e**, lycée, université ;
- **de la discipline français, latin**, EPS, histoire ;
- **des lieux de tournage** : différents **départements de l'académie de Montpellier**, Maroc, Espagne, États-Unis ;
- **de l'époque de production des œuvres originales** : de **l'Antiquité** à nos jours ;
- **d'un axe patrimonial ou *mainstream*** : **grands classiques de la littérature** et du cinéma, *comics*, mangas, *blockbusters* ;
- **des supports choisis pour tourner la scène** : scène de cinéma à la caméra, au smartphone, **teaser**, ombres chinoises, chorégraphie, film d'animation, documentaire historique...

Pour aiguïser la curiosité de mes élèves, je suis partie des films réalisés par Peter Jackson à partir du film *Le Seigneur des anneaux* de J.R.R. Tolkien², en utilisant l'exemple du personnage de Frodon qui découvre et accepte peu à peu son destin. L'analyse de trois extraits a ainsi permis de comprendre les enjeux et les symboles à l'œuvre dans la découverte et la prise en charge de la mission, et d'appréhender les procédés cinématographiques traduisant ces enjeux et symboles.

J'ai ensuite donné à lire un court extrait de l'*Énéide* de Virgile auquel les images de Peter Jackson font étonnamment écho, ce qui a permis de passer à l'étude des langues anciennes, dans une perspective de réactivation et de consolidation des connaissances sur les récits fondateurs à travers l'étude de textes et d'images.

Tout ce travail d'analyse et d'observation a ensuite pris tout son sens à travers la réalisation de la bande-annonce d'un péplum imaginaire retraçant le destin d'Énée. Trois groupes ont conçu, tourné et monté chacun un teaser en quelques heures, à l'aide d'outils numériques qui leur étaient familiers. La diffusion des films réalisés a bien sûr constitué une excellente évaluation, mais elle a surtout permis d'achever l'année et leur parcours de latiniste avec plaisir et panache ! Mission accomplie...

² *Le Seigneur des anneaux* est une trilogie cinématographique réalisée par Peter Jackson qui s'apparente à l'heroic fantasy et qui transpose le roman éponyme en trois volumes de J. R. R. Tolkien. Les films composant cette trilogie sont *La Communauté de l'anneau* (2001), *Les Deux Tours* (2002) et *Le Retour du roi* (2003).

Pour le déroulement de la séance, le professeur annonce d'entrée la problématique de la séquence et la production finale prévue : il va s'agir de réaliser un film très court, un « *teaser* », retraçant l'histoire d'un personnage antique à travers l'idée de la découverte et de l'acceptation de son destin.

Les différentes étapes de ce travail et les modalités sont également exposées : il s'agira pour les élèves d'acquérir et de réinvestir des connaissances et compétences en analyse filmique, en maîtrise du récit, et culture antique.



1 h 15

séance

1 Analyse filmique

Il s'agit d'une analyse filmique autour du personnage de Frodon, dans la trilogie du *Seigneur des anneaux*. Les deux premiers extraits sont tirés du premier film *La communauté de l'anneau*.

D'abord est proposée l'étonnante décision du simple hobbit Frodon : il va accepter un destin qui lui semblait étranger se charger de conduire l'anneau dans le terrible territoire du Mordor. Nous le voyons ensuite se remémorer les conseils de Gandalf. Le troisième extrait est tiré du troisième film *Le Retour du roi* : Frodon s'effondre, écrasé par sa mission, Galadriel lui redonne courage.

Il s'est agi en ce début de séquence de comprendre dans un premier temps les enjeux et les symboles à l'œuvre dans la découverte et la prise en charge de la mission ; puis de repérer et comprendre des procédés cinématographiques traduisant ces enjeux et symboles.

Voici quelles étaient les consignes données pour chaque extrait :

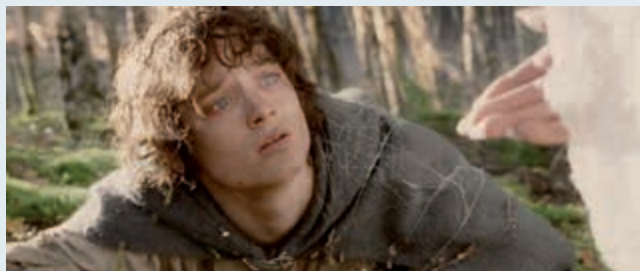
1. Présenter le film et rappeler l'origine (le roman de J.R.R. Tolkien) : visionner, faire résumer à l'oral le contenu du passage en s'appuyant sur la problématique annoncée au départ. De nombreux élèves connaissent les films de Peter Jackson et parfois les romans de Tolkien. Ils sont curieux de savoir quel peut bien être le rapport avec l'Antiquité. Le lien avec la thématique annoncée se fait naturellement.

2. Faire repérer par des retours et arrêts sur image les procédés filmiques mis en œuvre pour mettre en valeur le héros et signifier les étapes de l'acceptation de son destin. Les élèves repèrent et décrivent à l'oral ces procédés, le professeur guide l'observation, nomme les éléments repérés, note des mots-clés au tableau : mouvements de caméra, angles de prise de vue, utilisation de la musique, zoom, placement des personnages, expressions de visage, regards...

Les élèves sont familiers de l'image et de ce genre cinématographique : il s'agit simplement de faire préciser le vocabulaire employé, et d'aider à formuler le lien entre le procédé et l'effet recherché et produit.

3. Ménager des temps de prise de notes, individuels et réguliers au fil de la séance. Les élèves rédigent en quelques mots ce qu'ils ont retenu, quelques-uns lisent leurs notes à la classe. Ce temps de prise de notes est important pour amorcer une réflexion et sera nécessaire à l'étape de la construction de leur propre film.

Fig. 1, 2 et 3 :
Photo-grammes du film de Peter Jackson, *The Return of the King*, 2003.



45 min

séance

2 Étude et traduction d'un texte latin

La séance 2 est consacrée à l'étude et à la traduction d'un texte latin, qui met en scène la relation entre Énée et Vénus, sa mère, relation très proche de celle entre Galadriel et Frodon. L'extrait est tiré de l'*Énéide*, au livre II. Il s'agit des vers 587 à 620 : Énée voit sa cité de Troie saccagée par l'ennemi, il est désespéré et en colère...

Talia iactabam, et furiata mente ferebar : cum mihi se, non ante oculis tam clara, uidendam obtulit et pura per noctem in luce refulsit alma parens, confessa deam, qualisque uideri caelicolis et quanta solet, dextraque prehensum continuit, roseoque haec insuper addidit ore :

Agitant ces pensées, j'étais transporté d'une folle fureur, lorsque s'offrit à moi la vision de ma vénérable mère, brillante à mes yeux comme jamais ; dans la nuit, elle resplendissait dans une pure lumière ; elle se révélait déesse, belle et grande, telle qu'elle apparaît aux dieux du ciel. Elle me saisit la main, me retient et de sa bouche de rose ajoute ces paroles :

« Nate, quis indomitas tantus dolor excitat iras? Quid furis, aut quonam nostri tibi cura recessit? Non prius aspicias, ubi fessum aetate parentem liqueris Anchisen; superet coniunxne Creusa, Ascaniusque puer? [...]»

« Mon fils, quelle douleur si grande excite cette colère sans frein? Pourquoi cette fureur? Où donc s'en est allé ton amour pour moi? Ne verras-tu pas plutôt où tu laissas ton père Anchise, épuisé par l'âge; et Créuse, ton épouse, et ton petit Ascagne, sont-ils toujours en vie? [...]»

Aspice – namque omnem, quae nunc obducta tuenti mortalis hebetat uisus tibi et umida circum caligat, nubem eripiam; tu ne qua parentis iussa time, neu praeceptis parere recusa – [...]»

Regarde – car, le nuage qui en ce moment arrête tes regards, affaiblit ta vue de mortel et englobe tout dans une obscurité humide je vais le dissiper entièrement; et toi, ne crains aucun des ordres de ta mère et ne refuse pas d'obéir à ses directives – [...]»

Eripe, nate, fugam, finemque impone labori. Nusquam abero, et tutum patrio te limine sistam.» Dixerat, et spissis noctis se condidit umbris.

Prends la fuite, mon fils, et mets un terme à ton épreuve. Je serai partout avec toi et t'établirai en sûreté au palais paternel.» Ayant fini de parler, elle s'évanouit dans les ombres épaisses de la nuit.

Fig. 4 : « Vénus vient en aide à Énée ».



Source : © photographie personnelle, teaser 1.

Fig. 5 : Alexandre-Évariste Fragonard, Vénus apparaît à Énée et l'empêche d'immoler Hélène, huile sur toile, 1822.



Source : © Musée de Valence, photographie Adam Repska.

L'activité vise les objectifs suivants :

1. Présenter l'œuvre de Virgile. Lire le texte en latin : le professeur lit à voix haute l'extrait en latin, puis les élèves observent le texte individuellement et repèrent les mots du champ lexical de la lumière et de la divinité. Une mise en commun est faite à l'oral.
2. Lire la traduction, expliquer le texte à l'oral. Les élèves cherchent et expliquent les liens entre le texte de Virgile et les extraits de films étudiés précédemment. Le professeur note des mots-clés au tableau.
3. Mettre en perspective et commenter les extraits. Les élèves rédigent un court paragraphe qui reprend les idées formulées lors du commentaire oral. Ils constatent que le motif du héros découvrant et acceptant son destin est un motif fondateur et récurrent dans l'histoire littéraire, et perçoivent les échos de la littérature antique dans le cinéma d'aujourd'hui.



1 h 30

séance

3

Recherche documentaire

Il s'agit d'étudier textes et images et de participer collectivement à une recherche documentaire. Au CDI, les élèves se mettent en activité à l'aide d'un plan de travail, de documents regroupant des textes de l'*Énéide* de Virgile (latin et traduction) et de ressources documentaires (livres, sites Internet).

Ensuite il a fallu retracer le destin d'Énée selon la problématique annoncée, en respectant les consignes suivantes :

1. Consulter les documents et sources individuellement pour retracer le parcours du personnage d'Énée.
2. Repérer des images et passages de textes significatifs, particulièrement porteurs de sens pour les réutiliser ou s'en servir comme appui ou référence. Prendre des notes.
3. Constituer des groupes (5 à 6 élèves), confronter et mettre en commun les résultats de la recherche.

Cette séance permet de réactiver et de compléter les connaissances acquises en classe de 5^e sur le personnage d'Énée. Elle donne l'occasion aux élèves de s'imprégner du récit et de percevoir le cheminement du héros dont le destin engage celui de tout un peuple. Il s'agit bien sûr aussi de procéder à une immersion culturelle dans cette matière épique afin d'inspirer et de nourrir le *teaser* à venir.

Fig. 6 :
Plan de
travail.

Réaliser la bande annonce d'un film imaginaire sur Énée et son destin

Noms des membres du groupe :

.....

.....

.....

Séance 1 : 2h – Etude d'extraits de films.

Repérer dans des extraits de films sur le même thème des moyens cinématographiques permettant de raconter ce type d'histoire.

Comprendre que ce sujet (le héros qui découvre et accepte son destin, sa mission qui engage l'avenir de tout un peuple) est universel.

Séances 2 et 3 : 2/3h – Etude de documents, rédaction du synopsis

1 – Retracer et s'approprier l'histoire d'Énée à l'aide d'images, de cartes, de textes, de résumés, d'extraits de films. Quelques liens pour retracer l'histoire d'Énée :

Énée

<http://www.lankaart.org/article-enee-daremberg-et-saglio-114000123.html>

<http://www.atlantedellarteitaliana.it/artwork-14392.html>

Didon

<http://sites.univ-provence.fr/pictura/GenerateurNotice.php?numnotice=A3986>

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Joseph_Stallaert_-_La_mort_de_Didon.jpg

Accueil de Latinus

<http://web2.crdp.ac-versailles.fr/pedagogi/Letres/latin/forum/Enee/Lany-enee/Enee.htm>

Guerre contre Turnus

<http://utpictura18.univ-montp3.fr/GenerateurNotice.php?numnotice=B1553>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Chant_XII_de_l%27%C3%89n%C3%A9ide

2 – Rédiger les grandes lignes de cette histoire, sous la forme d'une liste de phrases qui soulignent le caractère héroïque du personnage, sa mission et son destin, la façon dont il l'accepte et la comprend, les épreuves qu'il devra affronter, les renoncements et pertes qu'il devra subir et accepter...

Ces phrases pourraient être des titres qui rythmeraient une bande annonce d'un film qui retracerait l'histoire d'Énée.

Sélectionner dans le texte latin des expressions qui pourraient être utilisées dans la bande annonce.

3 – Faire le synopsis de la bande annonce que vous allez réaliser :

- les différents plans : environ une dizaine. Faire des schémas, des dessins.
- Penser au son et au texte : faudra-t-il une prise de son ?

Possibilité d'utiliser un logiciel de fabrication d'une bande annonce sans prise de son, avec seulement des « intertitres » à l'écrit.

- la distribution des rôles :... rédiger le « générique »

acteurs

assistant

technicien

réalisateur

monteur

- liste des scènes qu'il faudra tourner
- liste des images que vous allez réutiliser parmi les extraits étudiés en classe
- le matériel qui sera nécessaire

pour filmer : caméra, téléphone..., décors, extraits de films...

pour réaliser le montage : logiciel



Séance 4 – Réalisation du film : 2 ou 3 séances d'une heure.

Ici un lien vers une réinterprétation de la légende d'Énée dans la galaxie...

<http://www.mangin.tv/chroniques/troyen.En%C3%A9ide.html>

Fig. 7 :
Extraits 1
de l'*Énéide*,
de Virgile,
I^{er} siècle
av. J.-C..

Extraits de l'*Énéide* de Virgile.



I, 255 – Jupiter prédit à sa fille Vénus le destin d'Énée et de Rome :

Le père des hommes et des dieux, arborant ce visage
qui apaise ciel et tempêtes, sourit à sa fille,
effleure son visage d'un baiser, puis lui dit :
« Rassure-toi, Cythérée ; les destins de tes protégés
restent immuables ; tu verras la ville et les murs promis de Lavinium,
5 et tu emmèneras très haut, jusqu'aux astres du ciel,
le magnanime Énée ; nul avis n'a changé ma volonté.
Énée – je vais en effet, puisque ce souci te taraude,
parler un peu longuement et dérouler les secrets du destin – ,
10 mènera en Italie une grande guerre, brisera des peuples farouches
et imposera à ces hommes des lois et des murailles
jusqu'au troisième été qui le verra régner sur le Latium
et jusqu'au troisième hiver après la soumission des Rutules.
Mais le jeune Ascagne, doté maintenant du surnom de lule,
15 – il s'appelait Illus, tant que subsista le royaume d'Illion – ,
exercera le pouvoir au cours des mois de trente longues années,
puis il transférera son trône de son siège de Lavinium
à Albe-la-Longue, qu'il munira de puissants remparts.
Là dès ce moment, durant trois fois cent longues années,
20 régnera la race d'Hector, jusqu'au jour où une prêtresse royale,
Iliia, enceinte de Mars, donnera naissance à des jumeaux.
Ensuite, prospère grâce à la protection d'une fauve nourrice
Romulus perpétuera la race, fondera les murailles de Mars
et donnera son propre nom aux Romains.
25 Moi, je n'impose de terme ni à leur puissance ni à leur durée.
Je leur ai accordé un empire sans fin. Et même, l'âpre Junon,
qui en ce moment importune terre, mer et ciel de ses craintes,
reviendra à des décisions meilleures et chérira avec moi
les Romains, maîtres du monde, peuple de citoyens en toge.
...
30 Un Troyen naîtra, César, d'illustre naissance,
qui bornera son empire à l'Océan et son renminet aux étoiles,
Jules, dont le nom lui viendra du grand lule. ...

Olli subridens hominum sator atque deorum,
uultu, quo caelum tempestatesque serenat,
oscula libavit natae, dehinc talia fatur :
« Parce metu, Cytherea : manent immota tuorum
fata tibi ; cernes urbem et promissa Lauini
moenia, sublimemque feres ad sidera caeli
Hic tibi fabor enim, quando haec te cura remordet,
longius et uoluens fatorum arcana mouebo
bellum ingens geret Italia, populosque feroces
contundet, moresque uiris et moenia ponet,
tertia dum Latio regnantem uiderit aestas,
ternaque transierint Rutulis hiberna subactis.
At puer Ascanius, cui nunc cognomen lulo
additur, – Illus erat, dum res stetit Iliia regno, –
triginta magnos uoluendis mensibus orbis
imperio explebit, regnumque ab sede Lauini
transferet, et longam multa ui muniet Albam.
Hic iam ter centum totos regnabitur annos
gente sub Hectorea, donec regina sacerdos,
Marte grauis, geminam partu dabit Iliia prolem.
Inde lupae fuluo nutrice tegmine laetus
Romulus excipiet gentem, et Mauortia condet
moenia, Romanosque suo de nomine dicet.
His ego nec metas rerum nec tempora pono ;
imperium sine fine dedi. Quin aspera luno,
quae mare nunc terrasque metu caelumque fatigat,
consilia in melius referet, mecumque fouebit
Romanos rerum dominos gentemque togatam :
...
Nascetur pulchra Troianus origine Caesar,
imperium oceano, famam qui terminet astris,
Iulius, a magno demissum nomen lulo.

Énée arrivé « en Lybie » (à Carthage) raconte le sac de Troie à la reine Didon qui l'a accueilli.

II, 587-620 – Énée voit sa cité de Troie saccagée par l'ennemi, il est désemparé et en colère...

Agitant ces pensées, j'étais transporté d'une folle fureur,
lorsque s'offrit à moi la vision de ma vénérable mère, brillante
à mes yeux comme jamais ; dans la nuit, elle resplendissait
dans une pure lumière ; elle se révélait déesse, belle et grande,
5 telle qu'elle apparaît aux dieux du ciel. Elle me saisit la main,
me retient et de sa bouche de rose ajoute ces paroles :
« Mon fils, quelle douleur si grande excite cette colère sans frein ?
Pourquoi cette fureur ? Où donc s'en est allé ton amour pour moi ?
N'iras-tu pas plutôt voir où tu as laissé ton père Anchise,
10 épuisé par l'âge ? Et Créuse, ton épouse, et ton petit Ascagne,
sont-ils toujours en vie ?
...
Regarde – car, le nuage qui en ce moment arrête tes regards,
affaiblit ta vue de mortel et englobe tout dans une obscurité humide
je vais le dissiper entièrement ; et toi, ne crains aucun des ordres
15 de ta mère et ne refuse pas d'obéir à ses directives –
...
Prends la fuite, mon fils, et mets un terme à ton épreuve.
Je serai partout avec toi et t'établirai en sûreté au palais paternel. »
Ayant fini de parler, elle s'évanouit dans les ombres épaisses de la nuit.

Talia iactabam, et furiosa mente ferebar :
cum mihi se, non ante oculis tam clara, uidentem
obtulit et pura per noctem in luce refulsit
alma parens, confessa deam, qualisque uideri
caelicolis et quanta solet, dextraque prehensum
continuit, roseoque haec insuper addidit ore :
« Nate, quis indomitas tantus dolor excitat iras ?
Quid furis, aut quonam nostri tibi cura recessit ?
Non prius aspicias, ubi fessum acetate parentem
liqueris Anchisen ; superset coniunxne Creusa,
Ascaniusque puer ?
...
Aspice – namque omnem, quae nunc obducta tuenti
mortalis hebetat uisus tibi et umida circum
caligat, nubem eripiam ; tu ne qua parentis
iussa time, neu praecipis parere recusa : –
...
Eripe, nate, fugam, finemque impone labori.
Nusquam abero, et tutum patrio te limine sistam. »
Dixerat, et spissis noctis se condidit umbris.

Fig. 8 :
Extraits 2
de l'*Énéide*,
de Virgile.

II, 706-711 Sur l'ordre de sa mère Vénus, Énée accepte de fuir Troie avec les siens.

« Viens donc, père bien-aimé, prends place sur ma nuque,
moi, je te supporterai sur mes
épaules et tu ne me pèseras pas ;
quoi qu'il advienne, un seul et
même péril ou un seul salut
5 nous attendra tous les deux. Le
petit Iule m'accompagnera
et ma femme suivra nos pas, à
quelque distance. ... »



« Ergo age, care pater, ceruici imponere nostrae ;
ipse subibo umeris, nec me labor iste grauibit :
quo res cumque cadent, unum et commune periculum,
una salus ambobus erit. Mihi paruus Iulus
sit comes, et longe seruet uestigia coniunx... »

II, 771-784 - Mais Créuse l'épouse d'Énée disparaît. Le héros tente de la retrouver...

Je la cherchais, parcourant sans fin les quartiers de la ville,
quand un simulacre douloureux, l'ombre même de Créuse,
se présenta à mes yeux ; elle paraissait plus grande que nature.
Je restai stupéfait, j'avais les cheveux dressés, la voix étranglée.
5 Alors, elle me parla, et par ses paroles apaisa mes inquiétudes :
« À quoi bon tant te complaire dans une douleur insensée,
mon époux bien-aimé ? Ce n'est pas sans le vouloir des dieux
que ces choses arrivent ; et que tu emmènes Créuse avec toi
est impossible ; le roi du haut Olympe ne le permet pas.
10 Un long exil t'attend ; tu devras sillonner la mer immense ;
tu parviendras en terre d'Hespérie, où de son cours paisible
s'écoule le Thybris lydien, dans de riches campagnes.
Là, la prospérité, un royaume et une épouse royale
te sont réservés ; renonce à pleurer sur ta chère Créuse. » ...

Quaerenti et tectis urbis sine fine furenti
infelix simulacrum atque ipsius umbra Creusae
uisa mihi ante oculos et nota maior imago.
Obstupui, steteruntque comae et uox faucibus haesit.
Tum sic adfari et curas his demere dictis :
« Quid tantum insano iuuat indulgere dolori,
O dulcis coniunx ? Non haec sine numine diuom
eueniunt ; nec te hinc comitem asportare Creusam
fas, aut ille sinit superi regnator Olympi.
Longa tibi exsilia, et uastam maris aequor arandum,
et terram Hesperiam uenies, ubi Lydius arua
inter opima uirum leni fluit agmine Thybris :
illic res laetae regnumque et regia coniunx
parta tibi. Lacrimas dilectae pelle Creusae. » ...

PIUS AENEAS

III, 145, 190 - Lors de son voyage vers l'ouest, en route pour aller consulter l'oracle d'Apollon, Énée reçoit les conseils des dieux :

Quel terme le dieu fixe-t-il à notre épuisement ? où nous ordonne-t-il
de chercher à soulager nos épreuves ? où tourner notre course ?
C'était la nuit, et sur la terre tous les êtres vivants dormaient.
Les images sacrées des dieux et les Pénales phrygiens,
5 que j'avais emportés avec moi de Troie, que j'avais arrachés
aux flammes de la ville, de ma couche je les vis de mes yeux
se dresser en mes songes, bien visibles dans l'abondante lumière
que diffusait la pleine lune par les fenêtres ouvertes ;
ils m'adressèrent ces paroles qui apaisèrent mes inquiétudes :
10 « Ce que te dirai Apollon, si tu te rends à Ortygie,
il le prophétise ici et, prenant les devants, il nous envoie à ta porte.
Après l'incendie de la Dardanie, nous t'avons suivi, toi et tes armes ;
sous ta conduite, nous avons parcouru l'Océan et sa houle ;
c'est nous aussi qui porterons jusqu'aux astres vos futurs descendants,
15 et donnerons l'empire à leur ville. Toi, prépare de grandes murailles
pour de grands lendemains et ne te déroge pas à la longue épreuve de l'exil.
Il faut changer de lieu de séjour. Ce n'est pas ce rivage que t'a conseillé
le dieu de Delos : Apollon ne t'a pas ordonné de t'établir en Crète.
Il existe un lieu que les Grecs nomment Hespérie,
20 terre antique, puissante par ses armes et la fécondité de son sol ;
... ; maintenant, d'après la tradition,
leurs descendants l'ont appelée Italie, du nom de leur chef.
...
Impressionné par ces visions et par la voix des dieux
- ce n'était pas l'effet du sommeil, mais je croyais reconnaître,
25 devant moi, leurs visages et leur chevelure volée et leurs traits,
tandis qu'une sueur glacée m'inondait tout entier -
je m'extirpe de mon lit, je tends mes mains vers le ciel,
prieant à haute voix et je répands sur les flammes
une libation sans tache. Tout joyeux des rites accomplis,
30 je vais avertir Anchise et lui rapporter tout en détail.

Quam fessis finem rebus ferat ; unde laborum
temptare ausillum iubeat ; quo uertere cursus.
Nox erat, et terris animalia somnus habebat :
effigies sacrae diuom Phrygiae Penates,
quos mecum a Troia mediisque ex ignibus urbis
exuleram, uisi ante oculos adstare incantis
in somnis, multo manifesti lumine, qua se
plena per insertas fundebat luna fenestras ;
tum sic adfari et curas his demere dictis :
« Quod tibi delato Ortygiam dicturus Apollo est,
hic canit, et tua nos in ultro ad limina mittit.
Nos te, Dardania incensa, tuaque arma secuti,
nos tumidum sub te perueni classibus aequor,
idem uenturos tollemus in astra nepotes,
imperiumque urbi dabimus : tu moenia magnis
magna para, longumque fugae ne linque laborem.
Mutandae sedes : non haec tibi litora suasit
Delius, aut Cretae iussit considerare Apollo.
Est locus, Hesperiam Graei cognomine dicunt,
terra antiqua, potens armis atque ubere glabrae ;
... ; nunc fama minores
Italiam dixisse ducis de nomine gentem.
...
Talibus attonitus uisis et uoce deorum
- nec sopor illud erat, sed coram agnoscere uoluit
uelatasque comas praesentiaque ora uidebar ;
tum gelidus toto manabat corpore sudor -
corripio e stratis corpus, tendoque supinas
ad caelum cum uoce manus, et muneris libo
intemerata focis. Perfecto laetus honore
Anchisen facio certum, remque ordine pando.

Énée devra encore affronter la colère de Didon quand il devra partir pour achever sa mission, voir
<http://bcs.fltr.ucl.ac.be/Vire/V04-296-449.html> Italiam non sponte sequor
puis une guerre longue et douloureuse contre Turnus, à qui le roi Latinus avait promis sa fille Lavinia et
le royaume du Latium, avant que les dieux n'imposent Énée comme seul Prince légitime.





1 h 30

séance

4 Écriture

C'est une séance de rédaction : nous avons accumulé énormément de matière mais pas question de tourner sans un scénario très bien ficelé.

1. *Écrire le résumé du destin et de la mission d'Énée en quelques phrases clés qui constitueront les « intertitres » donc le plan de la bande annonce. Voici quelques exemples retenus par l'équipe 1.*

Fig. 9, 10
et 11 :
Intertitres
1, 2 et 3



Source : photographies personnelles, teaser 1.

2. *Sélectionner des phrases de l'Énéide, des images (tableaux, cartes, extraits de films...) : dans ce teaser, le vers 780 est réemployé sur un fond d'incendies dévastateurs.*

Fig. 12 :
Citation
réemployée ©
photographie
personnelle,
teaser 2.



Fig. 13 :
Texte de
Virgile utilisé
(*Énéide*, II,
771-784).

Quaerenti et tectis urbis sine fine furenti
infelix simulacrum atque ipsius umbra Creusae
uisa mihi ante oculos et nota maior imago.
Obstipui, steteruntque comae et uox faucibus haesit.
Tum sic adfari et curas his demere dictis :
« Quid tantum insano iuuat indulgere dolori,
O dulcis coniunx ? Non haec sine numine diuom
eueniunt ; nec te hinc comitem asportare Creusam
fas, aut ille sinit superi regnator Olympi.
Longa tibi exsilia, et uastum maris aequor arandum,
et terram Hesperiam uenies, ubi Lydius arua
inter opima uirum leni fluit agmine Thybris :
illic res laetae regnumque et regia coniunx
parta tibi. Lacrimas dilectae pelle Creusae. » ...

3. Concevoir un « plan de tournage » : sous forme de listes et de schémas, les trois groupes d'élèves prévoient la liste des différents plans et scènes à tourner – environ une dizaine, les effets et procédés choisis pour rendre perceptible le propos – découverte et acceptation du destin. Il s'est concrètement aussi posé la question du logiciel choisi pour le montage. Ensuite la distribution des rôles : elle a naturellement été liée à la rédaction du « générique » de fin. Encore, nous avons listé le matériel qui serait nécessaire pour filmer et pour réaliser le montage. Pour finir il a été question du son et/ou du texte, des images qui seront réutilisées. Ces plans sont nourris des scènes du Seigneur des anneaux, des textes mais aussi de l'iconographie proposée.

Les trois groupes étaient très impatients de tourner, ils avaient toutes les idées en tête, ils rechignaient à passer encore du temps à écrire au lieu d'agir et avaient apporté en classe leurs accessoires, costumes, maquillages et appareils sans qu'il soit besoin de le leur rappeler !

Mais au début de l'étape du tournage, ils ont vite compris que sans organisation préalable ils n'arrivaient pas à se coordonner et qu'ils perdaient du temps. Ils se sont donc pliés à l'exercice, leurs notes et schémas préalables ainsi que leur créativité débordante leur ont permis de faire leur plan très rapidement (20 mn environ).

Quelques exemples des liens entre les teasers et les œuvres premières.

Fig. 14 :
« Créuse
s'adresse
à Énée »

© photographie
personnelle,
teaser 3.
Vignette : Énée
fuyant Troie
avec Ascagne
et Anchise,
portant les
Pénates.
Créuse
éperdue,
fresque 126 x
138 cm. 1508-
1509. Sienne,
Pinacoteca
Nazionale inv.



Source : <http://arts.mythologica.fr/artist-g/genga.htm>

Fig. 15 :
« Énée portant
Anchise »

© photographie
personnelle,
teaser 1.
Vignette : Énée
fuyant Troie,
avec Anchise,
Ascagne et
Créuse, huile
sur toile,
Pompeo
Batoni, 1750,
Turin, Galleria
Sabauda.



Source : <http://utpictura18.univ-montp3.fr/GenerateurNotice.php?numnotice=A6496>

Fig. 16 :
« Énée quitte
Didon »

© photographie
personnelle,
teaser 3.
Vignette : *Énée
abandonnant
Didon*,
Pompeo
Batoni, huile
sur toile, 1747.



Source : <http://www.christies.com/lotfinder/LargeImage.aspx?image=http://www.christies.com/lotfinderimages/d43150/d4315067x.jpg>

Fig. 17 :
« Énée devant
Latinus »

© photographie
personnelle,
teaser 2.
Vignette : *Énée
récompense
Cloanthe
vainqueur
de la régale*,
Ferdinand Bol,
1633.



Source : <http://sites.univ-provence.fr/pictura/GenerateurNotice.php?numnotice=A3590>

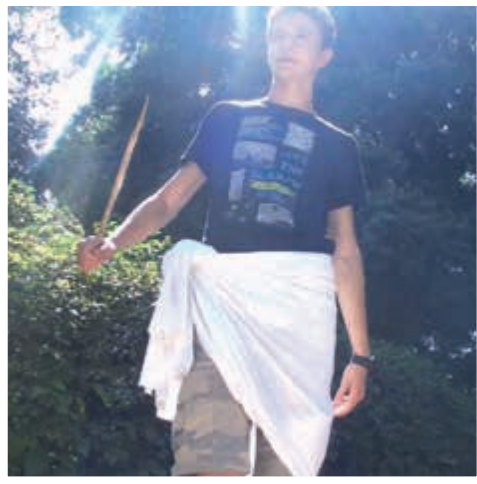
Fig. 18 :
« Le geste
fondateur
d'Énée »

© photographie
personnelle,
teaser 2.
Vignette : *Énée, la
prédiction
d'une
fondation*,
bas-relief
en marbre,
British
Museum,
Londres.



Source : <http://www.cndp.fr/archive-musagora/arapacis-fr/basrelief/virgile2.htm>

Fig. 19 :
« Turnus »
© photographie
personnelle,
teaser3.
Vignette : *Énée
vainc Turnus*,
Luca Giordano,
1650-1700.



Source : <http://sites.univ-provence.fr/pictura/GenerateurNotice.php?numnotice=B1547>



3 h

séances

5, 6 Réalisation du film

Dernière étape, la réalisation du film, qui sera suivi de la préparation au visionnage. Il va s'agir cette fois de :

1. **Tourner quelques scènes brèves** à l'aide de téléphones ou d'iPod : les trois équipes ont tourné dans les mêmes lieux (Jardin des Plantes et salle du collège) en autonomie, encadrées par leur professeur.
2. **Réaliser le montage** : les élèves ont dû prendre en main le logiciel pour assembler tous les éléments (scènes filmées, images et textes en incrustation). Ils avaient la possibilité d'utiliser un logiciel de montage préformaté qui nécessitait peu de connaissances en matière technique et peu de temps afin de respecter la contrainte horaire (*iMovie*), et devaient assurer de façon autonome cette partie du travail. Un groupe a ainsi pu terminer dans les temps le film en classe. Certains ont souhaité utiliser des logiciels plus complexes et voulu terminer le travail chez eux.
3. **Rédiger une note d'intention** : chaque groupe prépare une présentation orale de son film avant la diffusion : il s'agit de justifier ses choix en termes de narration ou d'effets. Ceci permet d'imposer un temps d'analyse réflexive sur le travail engagé et de réutiliser les notes prises au fil de l'élaboration de la bande-annonce.

Fig. 20 :
Écrire
une note
d'intention.

ÉCRIRE UNE NOTE D'INTENTION

Imaginez que vous allez présenter votre film lors d'un festival :
Rédigez votre note d'intention, votre présentation :

- expliquez votre but à travers ce film, quel est son genre, ce que vous vouliez montrer ou raconter...
- expliquez vos choix de mise en scène, de tonalité, de format,...
- expliquez à quelles contraintes et difficultés vous avez dû faire face, et comment vous les avez contournées ou utilisées...
- précisez en conclusion ce qui vous a particulièrement plu, ou ce qui vous semble particulièrement réussi...

Prévoyez que chaque membre de l'équipe prenne la parole.

Faites la liste des « crédits » :

- extraits de films utilisés : titre, réalisateur, date de sortie
- images : titre, auteur, date, lieu d'exposition...
- musiques : titre, auteur-compositeur, temps utilisé
- textes : titre, auteur, pages ou n° de livre ou de vers
- lieux de tournage
- accessoires et décors
- matériel utilisé : pour le tournage et le montage
- distribution






Fig. 21 et 22 :
Le montage
et le tournage



Source : © photographies personnelles.

Quelques jeux de regard hollywoodiens :

Fig. 23, 24
et 25 :
« Mues du
regard »



Source : De gauche à droite : Regard de Frodon, photogramme du film de Peter Jackson, *The Fellowship of the Ring*, 2001 ; Énée devant Troie en flammes et Énée comprend son destin © photographies personnelles.

Évaluation

L'évaluation se fait sur plusieurs étapes et les élèves sont en mesure de :

1. **Diffuser** chaque film devant l'ensemble des élèves. Très professionnellement, le montage achevé, enregistré, déposé dans un format lisible par le poste de la classe, chaque équipe se présente avec son petit chef d'œuvre !
2. **Commenter à l'oral** : il s'agit de faire échanger toutes les équipes entre elles à la suite d'une première diffusion, puis d'une suivante. Les spectateurs doivent repérer des procédés connus, formuler une critique, un commentaire, un jugement formel – un élève par groupe prend des notes.
 Argumenter : les auteurs de chaque film justifient leurs choix de réalisation, prennent en compte les critiques et jugements, argumentent leur positions, débattent.
 Les élèves se réjouissent de reconnaître des procédés chez les autres ou de constater que leurs intentions sont perçues par d'autres spectateurs. On peut ainsi vérifier l'acquisition de notions et de vocabulaire technique, ainsi que l'implication des membres du groupe dans une réelle démarche de construction et de création. Un groupe en particulier a intentionnellement souhaité une tonalité décalée et humoristique, d'autres ont visé une efficacité plus « hollywoodienne » : tous ont pu justifier leurs choix de façon pertinente.
3. **Améliorer la production** : certains élèves ont souhaité prendre sur leur temps personnel pour apporter quelques corrections à leur film (quelques erreurs d'orthographe, mais aussi des enchaînements de plans). D'autres ont perçu que la bande-annonce était devenue presque un court-métrage, et ont forgé à cette occasion le néologisme de « courte-annonce » !

Lors des dernières séances de cours de l'année scolaire, les latinistes impliqués dans le projet ont d'ailleurs organisé des projections pour leurs camarades et leurs professeurs, introduites par une courte présentation orale, ce qui leur a permis de rendre public et valoriser ainsi leur travail.

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Le caractère plaisant et familier du support numérique a permis aux jeunes latinistes de se plonger de bonne grâce et de façon assez efficace dans le texte latin ainsi que dans une iconographie classique un peu aride. Le travail de réalisation concrète les a également conduits à accepter de fortes contraintes de temps, de précision et de rigueur : correction de la langue, organisation et articulation des étapes du récit, tonalité, utilisation des notes prises pour indiquer des références, ont été autant de points qu'ils ont travaillés voire acquis lors de cette séquence.

Ils se sont emparés avec beaucoup d'intuition des procédés complexes de mise en scène et de construction de l'image, chose qu'ils peinent à faire quand il s'agit de procédés textuels.

Leur regard s'est également aiguisé ainsi que leur capacité à faire appel à leur culture antique pour repérer des liens avec les productions actuelles : un élève a, par exemple, expliqué en classe le rapport étroit qu'il avait remarqué entre le système politique romain et les intrigues de pouvoir dans le célèbre *Star Wars, épisode 3* de Georges Lucas.

Cependant les contraintes matérielles sont lourdes : cette séquence exigeait un nombre d'élèves réduit (17 latinistes, les 18 autres élèves de la classe de langues anciennes étudiant le grec), une certaine flexibilité de l'emploi du temps, de la disponibilité tant des élèves que du professeur (lieu et moment du tournage), la possibilité d'utiliser le matériel propre des élèves ou du professeur.

Par ailleurs, il est essentiel de veiller à ne pas laisser le caractère divertissant parfois induit par l'usage de ces outils prendre le pas sur les objectifs d'apprentissage et sur la rigueur des démarches à adopter pour viser à l'efficacité pédagogique. Le travail de préparation en amont ainsi que l'analyse *a posteriori* des séances est donc axé sur l'apport cognitif que permet l'utilisation de l'outil, plus que pour tout autre.

Ce travail s'inscrivant dans un projet plus vaste de constellation autour d'un thème, l'analyse réflexive en est d'autant facilitée et légitimée. Ce projet sera d'ailleurs prolongé dès le mois de septembre par une séquence autour du personnage de Frodon avec une classe de 6^e, ainsi que par d'autres niveaux et dans d'autres disciplines.

Cinq collègues ont déjà adapté une scène de révélation : Énée, Perceval, Œdipe, Buffy Summer, Jon Snow ont déjà reçu « l'appel ». À la rentrée de septembre 2015, nous rejoignent les étudiants de l'université Montpellier III (trois personnages), l'IUFM de Perpignan en Arts plastiques, deux lycées,

une école de Tanger, une école américaine, une collègue d'EPS prépare une révélation sous forme de chorégraphie, une autre un film d'animation, et un collègue d'histoire une révélation historique !

Nous rentrerons alors dans le cœur du projet : imprégnés des œuvres, les écoliers, élèves et étudiants pourront créer, depuis deux ou trois établissements, de véritables parcours qui compareront plusieurs de leurs « étoiles ». Par exemple un parcours « Destins obscurs » pourrait associer les révélations subies par Hamlet, Luke Skywalker et Buffy : Dark Vador est inspiré du Hamlet de Lawrence Olivier ; un épisode de *Buffy* emprunte ensuite les mots de la scène culte de *Star Wars*. Dans les trois œuvres, un « mort » vient annoncer une terrible fatalité, mais avec quels enjeux, et quelle réponse ? De ce fait, si le projet n'a rien de normé, il se sait naturellement en lien avec la « question » posée à l'écrit dans le cadre des EAF.

Fig. 26 :
Constellation.



Source : © Photomontage personnel.

FICHES LYCÉE GÉNÉRAL

«*Raconterlavie.fr*» ou les métamorphoses du récit réaliste à l'ère numérique (2^{de}, 1^{re})

Myriam Lobry, académie de Lille

Quand l'avatar se fait médiateur de lecture : à la découverte de *La Fille aux yeux d'or* d'Honoré de Balzac (2^{de}, adaptable au collège)

Stéphanie Armingaud, académie de Lille

Écriture et réécriture des mythes à l'ère du numérique : *Œdipe roi*, version polar (1^{re} L)

Dominique Dessen et Flore Kimmel-Clauzet, académie de Montpellier

Comment peut-on être Terrien ? (1^{re} L)

Zahia Génarez, académie de Montpellier

Écrire, commenter, dialoguer, réécrire : ateliers d'écriture de récits brefs (2^{de})

Déborah Knop, académie de Créteil

« Raconterlavie.fr » ou les métamorphoses du récit réaliste à l'ère numérique

Myriam LOBRY, académie de Lille

• Niveau et thème de programme

Seconde. « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme. »

• Autres niveaux et thèmes de programme possibles

Première. Le personnage de roman, du XVII^e siècle à nos jours.

• Problématique

Peut-on parler de vérité de la fiction ?

• Objectifs littéraires et culturels

Découvrir l'esthétique réaliste et les formes de fiction dans lesquelles elle s'incarne du XVIII^e siècle aux écrivains contemporains.

• Objectifs méthodologiques

Travailler l'écriture d'invention par strates, faire de l'élève un « écrivain » conscient des enjeux de ses choix et un meilleur lecteur.

• Ressources numériques et outils informatiques mobilisés

Le site raconterlavie.fr, dossiers pédagogiques de la BnF sur internet, dictionnaires en ligne, bibliothèque en ligne.

Vidéoprojecteur, smartphones, traitement de texte et logiciel de correction, ENT, salle pupitre.

• Évaluation des compétences du socle commun

Situer les œuvres dans une époque et leur contexte ;
Rechercher, recueillir et traiter l'information grâce à une pratique réfléchie des outils numériques ;
Adapter sa parole à une situation de communication ;

Faire preuve d'initiative, s'engager dans un projet individuel, s'intégrer et coopérer dans un projet collectif ;

Améliorer les compétences d'expression écrite.

• Plan du déroulement de la séquence pédagogique

1. Découverte et approche critique du projet *Raconter la vie* pour problématiser les rapports entre fiction et vérité.
2. Lecture d'extraits de textes qui s'inscrivent dans une esthétique réaliste du XVIII^e siècle à nos jours dans le but d'étudier la construction d'un récit de vie.
3. Écriture en parallèle d'un récit de vie, en feuillets : chaque épisode permettant d'adopter progressivement une écriture plus littéraire.

• Pistes d'évaluation

Comparaison du premier épisode et du dernier épisode du feuilleton
Participation des élèves à la lecture critique des récits de leurs camarades

ÉDU'Bases

- Une bande-son pour un « roman bruyant » : *Madame Bovary* (Nantes, 2^{de}, 2015).
- Mener un projet en littérature et société (Dijon, 2^{de}, 2014).
- Les métamorphoses de la liseuse (Lille, 2^{de}, 1^{re}, 2014).
- Entrer dans la lecture des *Vies minuscules* de Pierre Michon (Versailles, 1^{re}, 2014).

« Rejoignez raconterlavie.fr, le roman vrai de la société française » : tel est le slogan publicitaire de la collection de livres et du site internet participatif lancés par Pierre Rosanvallon avec les éditions du Seuil. Arguant de la nature démocratique du site et valorisant le « témoignage » qui restituerait le langage immédiat du vécu, Pierre Rosanvallon attend du site une représentation fidèle et adéquate de la société, et voit dans les récits qui y sont publiés autant de voies nouvelles et plurielles de la connaissance du monde.

Cette ambition peut sembler problématique d'un point de vue scientifique (l'écriture d'anonymes équivaut-elle à l'art des écrivains ?) et idéologique (faut-il y voir une position politique également ?)

Nous nous proposons de la discuter avec les élèves à partir d'activités qui associeront la lecture de textes réalistes et contemporains avec un travail d'écriture qui avancera à la manière **d'un feuilleton : chaque épisode constituera une strate de l'écriture et sera publié sur un forum** où les élèves pourront commenter leur production et celles de leurs camarades. La réflexion et le travail menés sur la fiction grâce au numérique permettront d'enrichir progressivement le premier épisode pour aller vers une écriture qui exploitera les potentialités d'un récit multimodal, qui sera plus réfléchi dans ses intentions, plus littéraire dans sa production. Ce travail permettra enfin d'engager avec les élèves une réflexion sur les usages sociétaux du numérique.

séance

1

« Rejoignez raconterlavie.fr, le roman vrai de la société française »

Pour lancer la séquence, on se sert du site comme déclencheur, mais auparavant, on fait émerger les représentations des élèves sur le genre romanesque en leur posant les questions suivantes : de quels romans vous souvenez-vous ? Les avez-vous aimés ? Pourquoi ?

Les réponses des élèves révèlent que ce qui leur plaît dans le roman, c'est l'imaginaire et le divertissement qu'il leur procure. Cette activité est complétée par une étude étymologique des mots « roman » et « fiction ».

• Analyser le slogan publicitaire

Après ces préliminaires, les élèves discernent aisément le caractère paradoxal du slogan publicitaire qu'on trouve sur les ouvrages de la collection du Seuil « Rejoignez raconterlavie.fr, le roman vrai de la société française » et qu'on leur projette. Les élèves repèrent l'oxymore « roman vrai », ce qui permet de formuler la problématique de la séquence. Ils remarquent que la collection « Raconter la vie » est constituée à la fois de publications traditionnelles sur papier et de publications numériques : c'est une nouveauté mise en exergue dans le slogan publicitaire qui donne l'adresse du site. Le récit connaît

à l'ère du numérique des métamorphoses : est-ce la raison qui autorise à parler d'un « roman vrai » ? On analyse également le nom de la collection et l'impératif « rejoignez ».

● **Lire le texte de présentation du *Parlement des invisibles***

On fait percevoir aux élèves le positionnement politique et la dimension éthique du titre de l'œuvre et du texte qui la présente en quatrième de couverture. On met en perspective le texte avec l'analyse d'Andy Warhol sur le « droit » au « quinze minutes de célébrité » qui est désormais offert à chacun par le numérique.

Fig. 1 :
Quatrième de
couverture
du *Parlement
des invisibles*,
Pierre
Rosanvallon,
Seuil, 2014,
raconterlavie.fr



Le bilan de la séance élaboré avec les élèves retient le caractère ambitieux du projet du *Parlement des invisibles* et de la collection « Raconter la vie », qui s'explique par deux raisons : la nouveauté liée à la dimension numérique et la prétention d'atteindre la vérité. La deuxième séance sera l'occasion de revenir sur ces deux points.

● **Épisode 1**

Les élèves écrivent sous forme de récit la vie d'un de leurs proches ou d'une de leurs connaissances, puis publient ce récit sur les forums créés à cette intention sur l'ENT. Les réserves de certains élèves amènent la classe à discuter des responsabilités liées à la publication. Cette première écriture est laissée libre afin que les élèves puissent écrire de façon spontanée. Leur récit sera repris et retravaillé dans les épisodes suivants.

séance 2 Raconterlavie.fr : un pari ambitieux ?

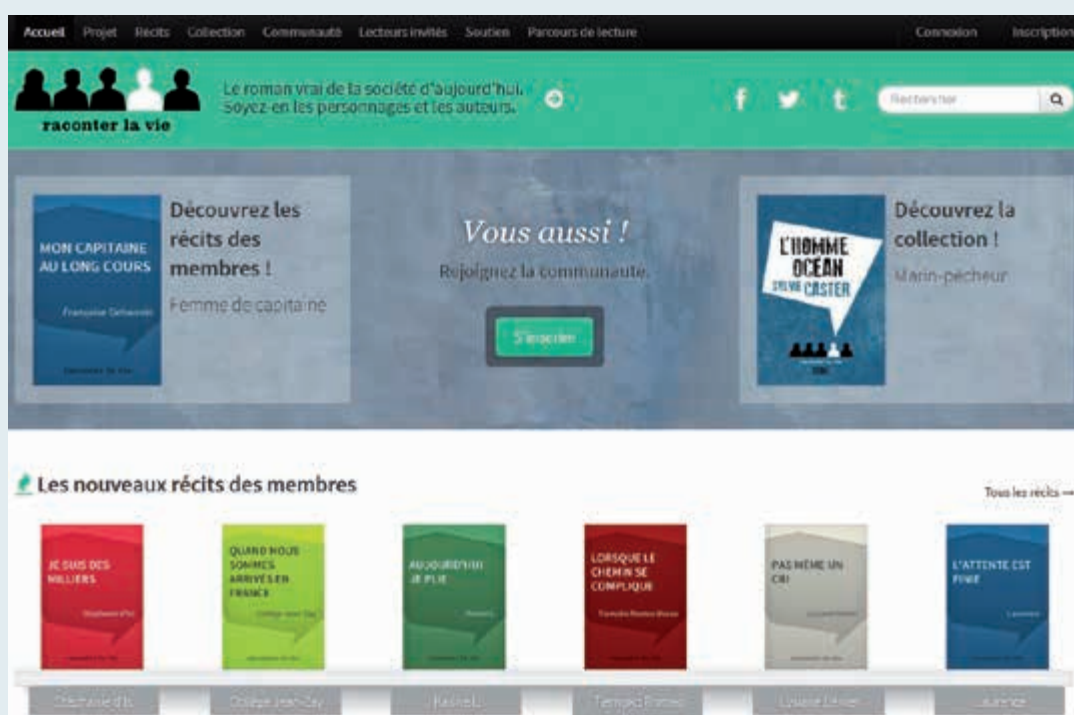
• La « nouveauté » ?

Afin que les élèves relativisent la nouveauté du site « Raconter la vie », on s'appuie sur un corpus d'extraits du XVIII^e siècle et de manifestes du XIX^e siècle à partir desquels on dégage les caractéristiques de l'esthétique et du récit réaliste.

• Raconter la vie.fr, le « roman vrai de la société française » ?

Les élèves vont découvrir le site pour juger s'il atteint ou non à la vérité à laquelle il prétend.

Fig. 2 :
Page
d'accueil
du site
raconterlavie.fr



Les élèves observent et analysent la page d'accueil du site puis sont invités à lire les récits de leur choix, et à discuter de leurs lectures. Ils sont sensibles à l'intérêt sociologique du site et leur lecture est empathique. Néanmoins, on leur fait remarquer que beaucoup d'auteurs emploient des pseudonymes, ce qui laisse planer un doute sur le contrat de lecture testimonial qu'ils ont adopté. On leur montre alors en exemple les commentaires qui suivent l'un de ces récits : *Le travail est mon seul lien social* (Mika Goldhand, 2014).

Fig. 3 :
Page du
site [http://
raconterlavie.
fr/recits/
le-travail-est-
mon-seul-
lien/](http://raconterlavie.fr/recits/le-travail-est-mon-seul-lien/)

5 commentaires :

Clotilde N. :
Bonsoir
Une bonne nouvelle : il n'est jamais trop tard pour rien dans la vie !
Une 2ème bonne nouvelle : si vous avez pris la peine d'écrire ce texte pour le partager, c'est bien que vous avez pris conscience de votre souhait de la faire évoluer . Par ex , cultiver le ET et non le OU ...
Avoir un job intéressant ET des amis etc.... A vous de compléter la liste
Le savoir bien vivre est un art subtil : laissez vous inspirer
26 novembre 2014 à 16:11

Mika Goldhand :
et une troisième bonne nouvelle : Fort heureusement ma vie n'est pas totalement celle-ci...encore heureux.
Bonne lecture.
Mika Goldhand.
26 novembre 2014 à 16:11

Pierre Clause :
Cachottier !! L'ultra moderne solitude ne serait qu'une façade ?
27 novembre 2014 à 10:11

Mika Goldhand :
Pierre (quel beau prénom quand même ! J'ai bien fait de le donner à mon fils !), ne sommes nous pas des façades ? Ne vivons nous pas au travers de l'image que nous renvoyons ? Sommes nous vraiment nous même ? Est ce que nous n'essayons pas d'être ce que les autres voudraient que l'on soit ? L'ultra moderne solitude, cela aurait pu être moi, oui, si je n'avais pas pris conscience de certaines choses importantes dans la vie....
Au plaisir.
Mika

La mise en récit implique toujours une fictionnalisation, même si on ne peut parler de fictions pures. Un peu déçus dans leurs attentes, les élèves changent d'approche et se placent alors sur un plan esthétique pour commenter les des récits lus. On les amène à s'interroger sur les causes de leur « humilité » littéraire : est-elle fortuite ? Tout le monde peut-il être écrivain ?

● Revenir à la littérature

Pour conclure, les élèves lisent un corpus composé d'extraits de textes de Maupassant «...les Réalistes de talent devraient s'appeler plutôt des illusionnistes»¹, Julien Gracq «...je ne sais pas ce que c'est que la vérité romanesque»² et Pierre Michon «...inventer de toutes pièces quelque chose (c'est ça le « romanesque »), ça me semble très outreucidant»³, qui révèle toute la complexité des relations entre roman et vérité ; les auteurs ont une conscience plus aiguë et plus fine des problèmes que pose la fiction et des obstacles qui

¹ Guy de Maupassant, préface de *Pierre et Jean*, 1888.

² Julien Gracq, *En lisant en écrivant*, Paris, José Corti, 1980, p. 61.

³ Pierre Michon, *Le roi vient quand il veut. Propos sur la littérature*, Albin Michel, 2007.

se dressent devant eux pour parvenir à la vérité dans un roman. On justifie ainsi le retour aux récits littéraires pour trouver une vérité, puisque les limites du site *Raconter la vie* ont été constatées. L'objectif est de mesurer les écarts entre l'écriture des auteurs et les textes des anonymes. Les séances suivantes prendront l'exemple de l'écriture de *Manon Lescaut*⁴ qui est aussi un récit de vie où se met déjà en place une esthétique réaliste. Le professeur publiera en feuilleton sur l'ENT les passages du roman à lire au fil des séances. L'œuvre de Prévost sera comparée avec des textes d'auteurs réalistes et contemporains.

• **Épisode 2 : première lecture et réactions**

Dans l'immédiat la séance se termine par l'épisode 2 qui poursuit le feuilleton : les élèves lisent un récit écrit par leurs camarades dans la classe et rédigent un commentaire sur leur lecture. On leur demande d'analyser la posture narrative choisie dans le récit, prélude à la séance 3.

séance

3

Commencer un récit de façon à créer l'illusion du vrai

Quelle construction narrative adopter pour créer une fiction qui semble vraie ? Pour faire comprendre l'importance de l'incipit et du dispositif narratif, on mène l'étude comparée des incipit de *Manon Lescaut*, de *Bel-Ami*⁵ et de *L'adversaire*⁶. On analyse les options retenues par les auteurs (la présence affirmée ou non du narrateur, l'encadrement du récit, l'installation du cadre spatio-temporel...) et la manière dont la fiction s'articule à la réalité. Un extrait de *En lisant en écrivant* apporte un éclairage sur la nature déterminante des choix mis en place dans l'incipit qui engagent toute la suite du récit.

• **Épisode 3 : réécriture de l'incipit**

Les élèves retravaillent l'incipit de leur récit. Ils peuvent imiter les dispositifs des textes étudiés dans la séance 3 ou trouver leur propre voie, mais doivent réfléchir à leur posture narrative et la justifier dans un paragraphe.

séance

4

Créer un effet de réel par l'emploi de « détails vrais »

Pour prolonger la réflexion des élèves sur la vérité dans la fiction, on lit la postface des *Deux amis de Bourbonne*⁷ qui explique le rôle du « détail vrai [qui] permet d'accréditer tout le reste. » Dans un corpus sur le thème de la nourriture (le souper interrompu dans *Manon Lescaut*, les repas entre Charles et Emma Bovary dans *Madame Bovary*⁸, et un passage de *Regarde les lumières mon amour*⁹ où Annie Ernaux décrit les rayons alimentaires de l'hypermarché), les élèves recherchent la manière dont l'effet de réel est produit et comparent la nature et le nombre des « détails ».

⁴ Abbé Antoine-François Prévost, *Manon Lescaut*, 1753.

⁵ Guy de Maupassant, *Bel-Ami*, 1885.

⁶ Emmanuel Carrère, *L'adversaire*, P.O.L., 2000.

⁷ Denis Diderot, *Deux amis de Bourbonne*, 1770.

⁸ Gustave Flaubert, *Madame Bovary, Mœurs de province*, 1856, <http://www.bovary.fr>

⁹ Annie Ernaux, *Regarde les lumières mon amour*, Seuil, 2014, raconterlavie.fr/

- **Épisode 4 : la collecte de petits détails**

Les élèves collectent par voie numérique des « détails vrais » (enregistrements de sons, photographie de surface, matière) et les insèrent dans leur récit sous forme d'hyperliens.

Un camarade lit l'épisode 4 et évalue les modifications apportées. Il doit réfléchir à l'intérêt des hyperliens et proposer sa version du récit, en supprimant certains des détails ajoutés et en en proposant d'autres. L'auteur réagit à cette intervention d'un autre dans son récit.

séance

5

Donner corps à des êtres de papier, la question du portrait

- **S'imaginer le personnage de Manon Lescaut**

Il s'agit maintenant de voir comment les personnages qu'on découvre dans un incipit prennent de la consistance au cours du récit. Les élèves rédigent la description de Manon telle qu'ils l'imaginent. De la confrontation des résultats ressort en fait l'absence du corps de Manon, qui n'est pratiquement jamais décrite. A partir de l'exemple d'une scène de retrouvailles entre Des Grieux et Manon, on se demande comment Prévost parvient malgré tout à faire voir ses personnages. C'est l'occasion d'étudier le rôle et la place des gravures à l'âge d'or du livre imprimé que fut le XVIII^e siècle.

Fig. 4 :
« À Saint-Sulpice, Manon Lescaut rend visite à son amant devenu l'abbé des Grieux ». Première partie. Pl. en reg. p. 97, dessinée par Gravelot et gravée par J. P. Le Bas.



Source : Cote BnF-Impr. microfilm R. 1486-1487 ; gallica.bnf.fr

- **Réfléchir sur la question du portrait dans le récit**

L'activité précédente permet de faire émerger la question de la description et de son utilité. Un portrait balzacien accompagné de deux textes d'Annie Ernaux extraits d'*Une femme*¹⁰ et des *Années*¹¹ (soit deux portraits d'elle-même avec vingt ans d'écart et écrits dans des genres différents (autobiographie et auto-sociobiographie) permettent de questionner le rapport à l'image (celui de Balzac par la référence à la peinture et ceux d'Annie Ernaux par l'utilisation

¹⁰ Annie Ernaux, *Une femme*, Gallimard, 1988.

¹¹ Annie Ernaux, *Les années*, Gallimard, 2008.

d'une photographie qui n'est pas reproduite). On réfléchit au rapport entre les différents types de personnages (fictif ou fictionnel) à la réalité.

On s'interroge ensuite sur la place de la photographie et du portrait dans le récit numérique : les personnages évoqués par les élèves dans leur récit ne sont pas à proprement parler des « êtres de papier » comme le sont les personnages du corpus, qu'induit ce changement ? Quelles nouvelles possibilités offre le récit numérique pour donner à voir un personnage ?

- **Épisode 5 : le récit en mode 2.0**

Les élèves exploitent la multi-modalité du récit numérique en réalisant une captation visuelle et/ou sonore de la personne dont ils ont raconté la vie, puis l'incorpore dans le récit issu de l'épisode 4. Ils doivent expliquer comment ils ont réalisé cette intégration.

- **Épisode 6 : « en lisant en écrivant »**

Les élèves lisent de nouveau le feuilleton de leur camarade et apprécient les changements introduits, notamment par rapport à la question de la vérité. Puis les auteurs répondent aux questions suivantes : quelle est l'importance de cette lecture des autres ? Comment réagissent-ils aux avis de leurs lecteurs ? Sont-ils eux-mêmes influencés par les lectures qu'ils effectuent des récits de leurs camarades ?

séance

6 Peindre la société

À travers la construction des personnages, les auteurs expriment une vision du monde et peignent les mœurs de leur époque. Comment les auteurs inscrivent-ils leurs personnages dans un milieu, dans une époque ?

- **Mener l'enquête sur l'appartement de Des Grieux et Manon « rue V... [...] auprès de la maison de M. de B. »**

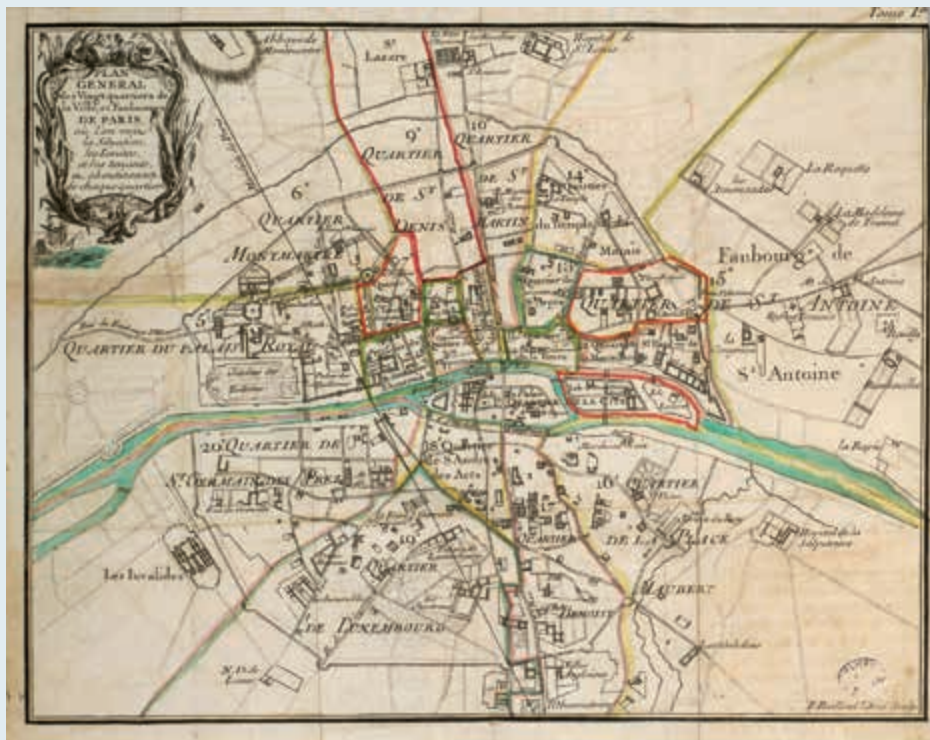
La curiosité des élèves est piquée par ces mystérieuses initiales. Un dossier documentaire lance leur enquête : des cartes de Paris extraites de *La Description historique de Paris* par Piganiol de la Force ainsi que les pages de cet ouvrage consacrées à la rue Vivienne dont la maison du fermier général Melchior de Blair est « une des plus remarquables ». Par leurs recherches sur internet, les élèves découvrent peu à peu le libertinage parisien. Prévost crée ainsi l'illusion du vrai par une allusion. On compare ensuite la manière de Prévost avec la méthode réaliste.

Fig. 5 :
Jean-Aimar
Piganiol de
La Force,
*Description
historique
de la ville
de Paris*,
1765.



Source : Institut national d'histoire de l'art, cote 12 i 1 ; bibliotheque-numerique.inha.fr

Fig. 6 :
Jean-Aimar
Piganiol de
La Force,
*Description
historique
de la ville de
Paris*, 1765.
Plan général
des vingt
quartiers
de la ville et
faubourgs
de Paris,
gravé par
Jean-Baptiste
Scotin, 1765.



Source : BnF, Wikicommons.

Fig. 7 :
Jean-Aimar
Piganiol de
La Force,
*Description
historique
de la ville de
Paris*, 1765,
tome second,
p. 599-600.

La rue Vivien, ou Vivienne, est une des six, qui de la rue neuve des Petits-Champs, aboutissent à la rue neuve S. Augustin. Jacques Tubenff, une des créatures de la Reine Anne d'Autriche & du Cardinal Mazarin, y fit élever la plus belle maison qu'il y ait dans cette rue. La cour est grande & bien proportionnée, & le bâtiment est orné de ce côté-ci de pilastres Doriques, qui feroient un bel effet, s'ils n'étoient point sur des piédestaux si exhaussés, qu'ils n'ont aucune proportion avec ces pilastres. Cette maison a appartenu à Charles Colbert, Marquis de Croissy, Ministre & Secrétaire d'Etat, d'où il retient encore le nom, puis à Jean-Baptiste Colbert, Marquis de Torcy, son fils, aussi Ministre & Secrétaire d'Etat sous le Regne de Louis XIV. Le Marquis de Torcy la vendit, du tems de la minorité de Louis XV. au sieur Fargés, Entrepreneur général des vivres. Le

Maréchal de Bezons a longtems occupé cette maison.

La maison de Melchior de Blair, l'un des Fermiers Généraux du Roi, est encore une des plus remarquables de cette rue. Elle a été agrandie & embellie en 1713. sous la conduite de Germain Boffrand, un des Architectes de ce tems, qui a le plus contribué à l'embellissement de cette Ville, par les belles maisons qu'il a fait élever.

Source : books.google.fr

- **Découvrir le travail documentaire de Zola**

On utilise les ressources en ligne de la BnF <http://expositions.bnf.fr/zola/bonheur/index.htm> pour que les élèves découvrent les méthodes de travail de Zola pour écrire *Au Bonheur des dames*. A la suite de cet exemple, les élèves réalisent une enquête dans la ville de Carvin à la manière de Zola, mais avec des moyens numériques : le but est de regarder d'un œil neuf des lieux habituels qu'ils ne voient plus vraiment, car « voir pour écrire, c'est voir autrement »¹². Ce matériau sera utilisé dans l'épisode 7.

¹² Annie Ernaux, *Regarde les lumières mon amour*, p. 15, raconterlavie.fr/

● **Réfléchir sur les frontières entre littérature et document**

Comment les écrivains utilisent-ils leur documentation ? On compare un extrait de Zola (la vente de blanc¹³, décrite comme une bataille épique), de *Regarde les lumières mon amour* et de *Daewoo*¹⁴. Les deux auteurs citent des romans du XIX^e siècle, soulignant leur actualité et leur utilité pour lire le monde, mais adoptent une forme différente : le journal pour Annie Ernaux et une « littérature narrative » aux frontières du documentaire pour François Bon. Les deux interrogent la manière de représenter la réalité, disloquée, en ne la disant que par touches.

Pour prolonger la réflexion, on débat sur un extrait du *Moindre mal* de François Bégaudeau¹⁵, qui a été très diversement accueilli par la critique (article élogieux dans *Mediapart* du 9 octobre 2014 vs article critique dans *Marianne* du 13 septembre 2014) : s'agit-il d'une chronique journaliste, d'un document ou de littérature ?

Fig. 8-9 :
Couvertures
des
ouvrages de
F. Bégaudeau
et A. Ernaux
de la collection
Raconter
la vie, Seuil,
raconterlavie.fr.



● **Épisode 7**

À partir du matériel constitué lors de la visite de la ville, les élèves réécrivent un passage de leur récit sous forme de journal à la manière d'Annie Ernaux en ajoutant la description du milieu dans lequel se déroule le récit de vie

séance **7** **Créer « l'esprit de complexité »
(Kundera) par le travail de l'écriture**

Afin que les élèves appréhendent concrètement le travail du style, qui est essentiel à la vérité d'une fiction, on procède à la lecture analytique de l'épisode du prince italien ajouté par Prévost lors de la réédition du texte. La lecture analytique s'intéresse aux raisons de l'ajout et aux moyens linguistiques qui rendent compte de la complexité psychologique de son personnage.

● **Épisode 8 : « Lis tes ratures » (Roland Barthes)**

Pour préparer cet épisode, les élèves observent d'abord des brouillons manuscrits de Flaubert <http://expositions.bnf.fr/brouillons> et trois versions de la description de Rouen par Flaubert pour *Madame Bovary* (1856). Ils choisissent ensuite un passage de leur récit pour le retravailler en utilisant le traitement

¹³ Émile Zola, *Au bonheur des dames*, 1883.

¹⁴ François Bon, *Daewoo*, Fayard, 2004.

¹⁵ François Bégaudeau, *Le moindre mal*, Seuil 2004, raconterlavie.fr/

de texte (notamment en mode révision/commentaire), la correction automatique, les dictionnaires de synonymes en ligne et les outils de mise en forme pour jouer des potentialités de l'écriture numérique.

● **Épisode 9 : la version finale**

Les élèves relisent leur propre feuilleton et publient leur version définitive sur l'ENT. Ils ajoutent une préface qui explique leur projet, et retrace l'aventure de leur écriture. On parvient ainsi à une écriture plus réfléchie.

● **Épisode 10 : épilogue**

Le premier lecteur de l'épisode 1 lit le dernier épisode et réagit. On lui demande de témoigner sur l'intérêt qu'a eu ce projet, à la fois d'un point de vue individuel (chaque élève a écrit son récit de vie) et collectif (au final, les élèves de la classe ont lu plusieurs récits de leurs camarades et collaboré à d'autres récits que les leurs).

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Grâce au numérique, les actes d'écrire et de publier un récit se sont métamorphosés aux yeux des élèves.

Nombreux sont désormais les internautes qui racontent leur vie sur internet. Le genre du récit de vie a connu un double renouveau : dans la littérature depuis les années 1980, mais aussi dans la prolifération des récits de vie sur la toile. Grâce à l'intégration du numérique dans cette séquence, les élèves ont pu engager une réflexion sur ce nouvel usage sociétal du récit et sur le rapport entre la fiction et la vérité. L'écriture sous la forme d'un feuilleton numérique leur a permis de développer une attitude réflexive sur leur production et de s'interroger sur ce qui fait la littérarité d'un texte, sa valeur. L'écriture multimodale qu'ils ont pratiquée a été un moyen pour réfléchir à la manière de représenter le réel et à la possibilité de faire d'un roman un « *miroir qu'on promène le long d'un chemin* »¹⁶.

Enfin, la publication des récits via le forum de l'ENT a ouvert un questionnement sur les enjeux de la réception. Publier numériquement un récit n'a pas le même impact, le même public, le même projet, etc. qu'une publication sous le format traditionnel d'une copie scolaire. La possibilité pour les lecteurs de commenter leur lecture, d'en discuter ensemble contribue à recréer du lien social. À l'échelle de la classe et le temps d'une séquence, le forum de l'ENT est bien devenu ce « parlement des invisibles » qu'appelaient de ses vœux Pierre Rosanvallon, mais des invisibles avertis.

¹⁶ Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, 1831.

Quand l'avatar se fait médiateur de lecture : à la découverte de *la Fille aux yeux d'or* d'Honoré de Balzac

Stéphanie Armingaud, académie de Lille

● Niveau et thème de programme

Seconde. Objet d'étude : « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme. »

● Autres niveaux et thèmes de programme possibles

Adaptable au collège.

● Problématique

« Le droit de sauter des pages » de Daniel Pennac peut-il s'appliquer aux descriptions dans *La fille aux yeux d'or* de Balzac ?

● Objectifs littéraires et culturels

Faire découvrir aux élèves les fonctions multiples des descriptions, et leur intérêt dans la narration. Faire saisir l'intérêt du projet balzacien par sa mise en abyme au travers de l'étude de *La fille aux yeux d'or*.

Resituer Balzac dans l'histoire artistique.

● Objectifs méthodologiques

Rendre les élèves acteurs-créateurs de leur lecture d'œuvre intégrale.

Rendre les élèves conscients de leur identité multiple de lecteur, par une activité choisie d'écriture d'invention et/ou de commentaire.

Faire entrer les élèves dans une dynamique coopérative de lecture et d'écriture.

● Ressources numériques et outils informatiques mobilisés

Outils d'écriture coopérative : *Google Docs* et *Google Slides*.

Diaporama *PowerPoint*; *Piktochart*, *Photorécit 3*.

● Plan du déroulement de la séquence pédagogique

Séance 1. Donner les clés culturelles et méthodologiques du projet

1. Partir des instances narratologiques pour présenter le projet de parcours

2. Amener l'élève à caractériser sa lecture première

3. Comprendre le projet démiurgique de Balzac

4. Des descriptions, à quoi ça sert ?

5. Présenter les outils informatiques utiles pour le parcours de lecture

Séance 2. Rendre compte de sa lecture par son avatar

1. La création de l'avatar.

2. Parcours centré sur le cadre parisien.

3. Parcours centré sur l'histoire d'amour entre Paquita et Henri.

4. Parcours centré sur une incompréhension.

5. Une création sensible où l'avatar est immergé dans l'époque balzacienne.

● Pistes d'évaluation

Être capable d'enrichir sa lecture du début à la fin du projet.

Être capable de réinvestir les savoirs acquis durant la séquence.

Faire de l'avatar un réel médiateur de lecture, un agent que l'on suit, comme un narrateur ou un personnage du récit.

Être capable de mettre les outils informatiques au service d'une lecture personnelle du texte mis à disposition.

ÉDU'_bases

- Ateliers de micro-écritures avec *Twitter* en 2^{de} (Créteil, 2014).

- Analyser les personnages de *La peste* d'Albert Camus avec les réseaux sociaux (Nantes, 1^{re}, 2014).

- *Speed-booking* : 3 minutes pour donner envie de lire (Nantes, lycée, 2015).

- Numérique et différenciation en Lettres (Nantes, 2^{de}, 2015).

Selon le dictionnaire Larousse, un avatar est en informatique un « personnage virtuel que l'utilisateur d'un ordinateur choisit pour le représenter graphiquement, dans un jeu électronique ou dans un lieu virtuel de rencontre ». Il est une identité virtuelle que les élèves côtoient et incarnent au quotidien sur les réseaux sociaux et dans leurs usages multiples et variés des écrans qui les entourent.

Ce projet a pour objectif de s'emparer de cette nouvelle instance identitaire dans le but d'amener les élèves à mieux lire une œuvre littéraire.

Partant de la création personnelle d'un avatar incarnant leur lecture et allant à la rencontre du texte, un dialogue se crée entre les individus, entre les lecteurs et les personnages, entre les lecteurs et l'auteur, entre les époques. L'avatar devient une clé d'entrée pour le professeur dans la lecture de l'élève et aussi une clé d'entrée pour l'élève dans la compréhension éclairée de l'œuvre. Le projet mené ici dans une classe de seconde s'appuie sur le récit d'Honoré de Balzac *La fille aux yeux d'or*¹, récit réaliste ancré dans l'univers parisien que les élèves ont côtoyé avec les « Tableaux parisiens » de Charles Baudelaire. Les différentes lectures du récit médiatisées par les avatars seront pour les élèves l'occasion d'interpréter, de contextualiser et de créer. Pénétrant le monde du récit, l'avatar le réinvestit de sa propre subjectivité de lecteur, y déambule comme dans un espace virtuel qui lui devient familier. Afin de matérialiser ce parcours de lecture, l'avatar a la possibilité de tracer ses déambulations sur une carte parisienne de 1830. La production finale sera le fruit d'une mutualisation, dans un récit augmenté, des productions menées en projet par de petits groupes de travail et des déambulations des avatars sur la carte parisienne, dans un diaporama animé.

séance

1

Donner les clés pour que l'élève puisse réaliser son parcours de lecture

L'élève s'exerce à des activités qui lui permettent de réactualiser ou d'acquérir les notions culturelles et méthodologiques qu'il pourra exploiter librement dans la réalisation de son projet de lecture. L'élève a dû lire auparavant l'œuvre intégrale.

- **1. Partir des instances narratologiques pour présenter le projet de parcours**
Il s'agit de réviser, les différences entre auteur, narrateur, personnage et lecteur, de les positionner spatialement, à l'intérieur ou à l'extérieur du livre, d'affiner les différents positionnements des narrateurs en fonction de l'auteur et du personnage. Cette révision peut prendre la forme d'une carte heuristique où l'enjeu est de placer les instances narratives à l'intérieur ou à l'extérieur d'une cible en forme de livre. Ensuite, par un travail plus spécifique sur le lecteur, l'élève est amené à constater que celui-ci, spatialement extérieur au livre, doit virtuellement y entrer, aux côtés des personnages, aux côtés du narrateur et de son histoire. Le professeur explique alors aux élèves que tout

¹ Honoré de Balzac, *La fille aux yeux d'or*, Paris, 1835.

l'enjeu du projet numérique qu'ils auront à réaliser sera de matérialiser leur chemin de lecture personnel par la création d'un avatar se déplaçant sur une carte de Paris. Les élèves sont informés qu'au terme de la séquence, il s'agira de créer une version numérique de *La Fille aux yeux d'or* d'Honoré de Balzac, augmentée de leurs lectures personnelles, transmises par leurs avatars.

● 2. Amener l'élève à caractériser sa lecture première

En évaluation de lecture, les élèves écoutent des extraits de plusieurs œuvres musicales², qu'Honoré de Balzac a lui-même écoutées en son temps, et les relie à certains passages de *La Fille aux yeux d'or* en justifiant leurs associations. Ensuite, deux tableaux³ d'Eugène Delacroix, à qui Balzac dédicace son récit, sont projetés : les élèves doivent dire en quoi ces tableaux ont pu inspirer le romancier. Ces œuvres picturales et musicales seront placées dans le dossier commun de la classe lors de la réalisation du projet numérique afin que les élèves puissent s'y référer pour nourrir leur parcours de lecture, et mieux se figurer le contexte culturel du récit.

Dans un second temps, les élèves créent chacun un avatar, médiateur de leur première lecture de l'œuvre sur le site gratuit faceyourmanga.com.

À l'écrit (en une dizaine de lignes) ou dans un enregistrement oral, l'avatar doit justifier s'il a ou non aimé le livre et se positionner sur un aspect du récit qui l'a le plus interpellé (le personnage d'Henri de Marsay ; le personnage de Paquita Valdès ; la description de Paris comme cadre du récit ; l'histoire d'amour entre Henri et Paquita.)

L'avatar est ainsi introduit dans l'univers de l'élève et permet à ce dernier, aux commandes de son identité virtuelle, de décider du parcours qu'il choisira de suivre dans l'œuvre lors de son projet numérique, ciblé sur un personnage, sur l'intrigue principale ou sur la description de Paris.

Cette séance se prolonge en salle informatique où grâce à l'outil *Piktochart*, l'élève peut créer un marque-page virtuel sur lequel il est invité à étoffer l'identité de son avatar, rendant compte de ses goûts de lecteur, de sa lecture du roman de Balzac.

● 3. Comprendre le projet démiurgique d'Honoré de Balzac

Il s'agit de familiariser les élèves avec le réalisme, de replacer *La Fille aux yeux d'or* dans l'ambitieux projet balzacien et de faire prendre conscience aux élèves que la première description de Paris et de sa population en cercles dans le roman étudié, n'est qu'une mise en abyme de la totalité de *La Comédie humaine*. Quelques extraits de l'avant-propos sont étudiés en explication de texte (notamment ceux qui mettent en place la comparaison entre le classement des espèces zoologiques et celui des espèces humaines que Balzac veut opérer) puis rapprochés de la dédicace et de l'incipit de *La Fille aux yeux d'or*. Les élèves sont donc amenés à comprendre que la longue description liminaire de Paris, qu'ils avaient pour la plupart trouvée ennuyeuse et inutile, constitue une clé de lecture de l'intrigue et des personnages, dans leur mise en résonance avec le « type » auquel ils appartiennent. Riches de leur séquence sur « Tableaux parisiens » de Baudelaire, ils ont également été invités à mesurer les similitudes et les différences entre la vision balzacienne et la vision baudelairienne du monde parisien. Ainsi, les élèves approchent la dimension esthétique de l'œuvre.

² Wolfgang Amadeus Mozart, final de *Don Giovanni*, opéra en 2 actes, Prague, 1787 ; Franz Liszt, *Sonate pour piano en si mineur*, Berlin, 1857 ; Hector Berlioz, *La damnation de Faust*, Paris, 1846 ; *La symphonie fantastique*, Paris, 1830.

³ Eugène Delacroix, *Femme caressant un perroquet*, huile sur toile, 1827, musée des Beaux-arts de Lyon ; *Femmes d'Alger dans leur appartement*, huile sur toile, 1834, musée du Louvre, Paris.

- **4. Des descriptions, à quoi ça sert ?**

On propose aux élèves trois lectures⁴ permettant d'identifier différentes fonctions de la description. Cette séance leur permet de découvrir qu'un lieu n'a pas qu'une simple fonction référentielle mais qu'il peut également avoir une fonction esthétique, narrative ou/et symbolique. Ainsi, les élèves découvrent l'utilité et le paradoxe de ce moment de pause dans la narration où l'histoire semble suspendue mais où, par une lecture plus attentive et éclairée, ce texte parle au lecteur qui sait le décrypter. Cette séance permet aux élèves de construire des savoirs qu'ils pourront réinvestir dans l'étude de la description du boudoir de Paquita par exemple, lieu situé au cœur de l'évolution de l'histoire d'amour entre celle-ci et Henri de Marsay.

- **5. Présenter les outils informatiques utiles pour le parcours de lecture**

Cette séance a pour objectif de présenter les fonctionnalités de certains outils informatiques (*Google Docs* et *Google Slides*) utiles à leur projet. Les élèves, qui doivent montrer l'évolution de leur compréhension, peuvent, par ces outils, rendre compte des échanges simultanés, interactifs, entre leurs avatars. *Photorécit 3* leur permettra de mettre en voix certains passages de l'œuvre en les associant à des images et des fichiers sons. Certaines fonctionnalités d'un diaporama *PowerPoint* leur permettent de faire se déplacer un personnage d'un point à un autre sur une image.

séance

2 **Rendre compte de sa lecture par son avatar**

« Votre projet devra montrer que votre avatar est entré dans l'univers balzacien du XIX^e siècle. Votre augmentation du récit de Balzac, sera le reflet de votre évolution dans la compréhension de l'œuvre et de sa complexité. L'avatar (ou les avatars du groupe) seront les médiateurs de cette lecture. Vous pourrez choisir de centrer l'avatar sur le cadre parisien, le personnage d'Henri de Marsay ou l'intrigue amoureuse entre Henri de Marsay et Paquita Valdès. Le parcours de votre avatar devra être matérialisé sur la carte de Paris, mise à votre disposition⁵. Vous utiliserez la version numérique du texte dans le dossier commun de la classe. »

En salle informatique et par petits groupes, les élèves négocient le parcours sur lequel ils souhaitent travailler et définissent les passages significatifs du récit balzacien. La médiation de leur lecture se fait par leur avatar. Les élèves s'accrochent d'ailleurs à celui-ci et certains n'ayant pas encore pris le temps de le créer, veulent absolument faire de ce travail la première étape de leur projet.

- **1. La création de l'avatar**

Celui-ci est à la fois proche et différent de l'élève, il devient une identité virtuelle qui lui permet de s'exprimer subjectivement et de prendre de la distance par rapport à sa lecture. Ceci est visible par les similitudes physiques ou non que l'avatar possède avec son créateur. Ce travail permet au passage une réflexion sur soi, sur le regard que l'élève porte sur lui-même et plus particulièrement sur son profil de lecteur.

⁴ Honoré de Balzac, *Le père Goriot*, 1835 ; Émile Zola, *La Curée*, 1871 ; Guy de Maupassant, *Une partie de campagne*, 1881.

⁵ Plan de la ville de Paris, divisé en 12 arrondissements et 48 quartiers.../dressé par Xavier Girard, publié en 1820, revu et considérablement augmenté en 1830, Éditeurs J. Goujon et J. Andriveau (Paris), gallica.bnf.fr ou commons.wikimedia.org

Fig. 1 : Divers avatars.

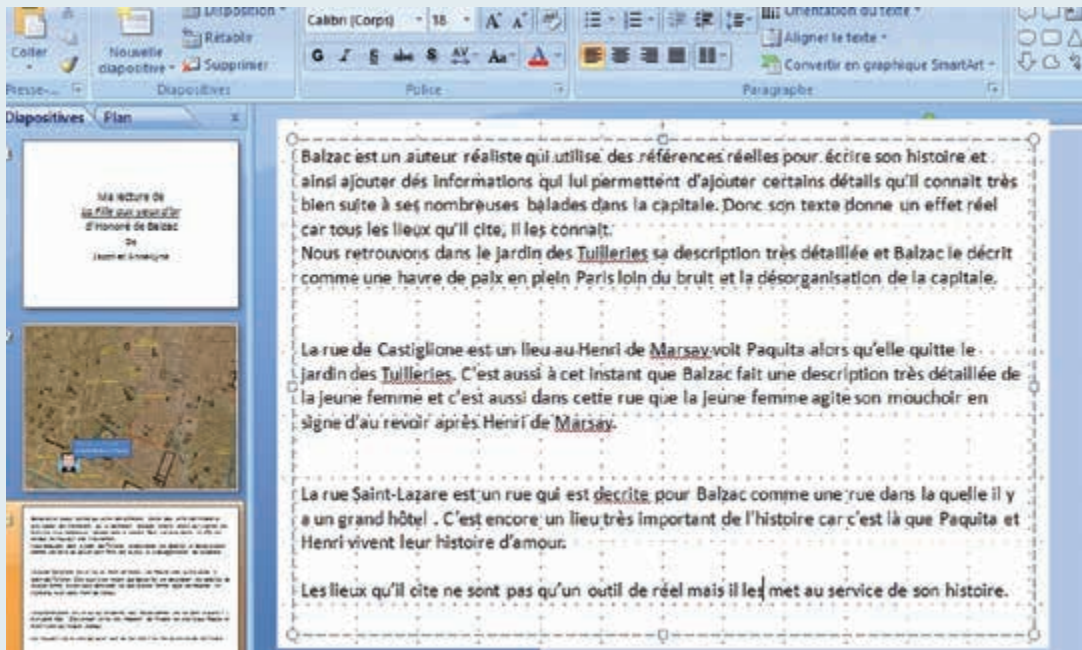


Source : copie d'écran des avatars des élèves.

● **2. Un parcours centré sur le cadre parisien**

Un groupe ayant opté pour le parcours sur le cadre spatial du roman a choisi de faire évoluer son avatar derrière le narrateur du récit et les personnages, en marquant tous les lieux parisiens évoqués dans le roman. Dans un second temps, une diapositive a été réalisée afin d'analyser la fonction référentielle de la description particulièrement mise en œuvre par les auteurs réalistes.

Fig. 2 : Parcours dans Paris.

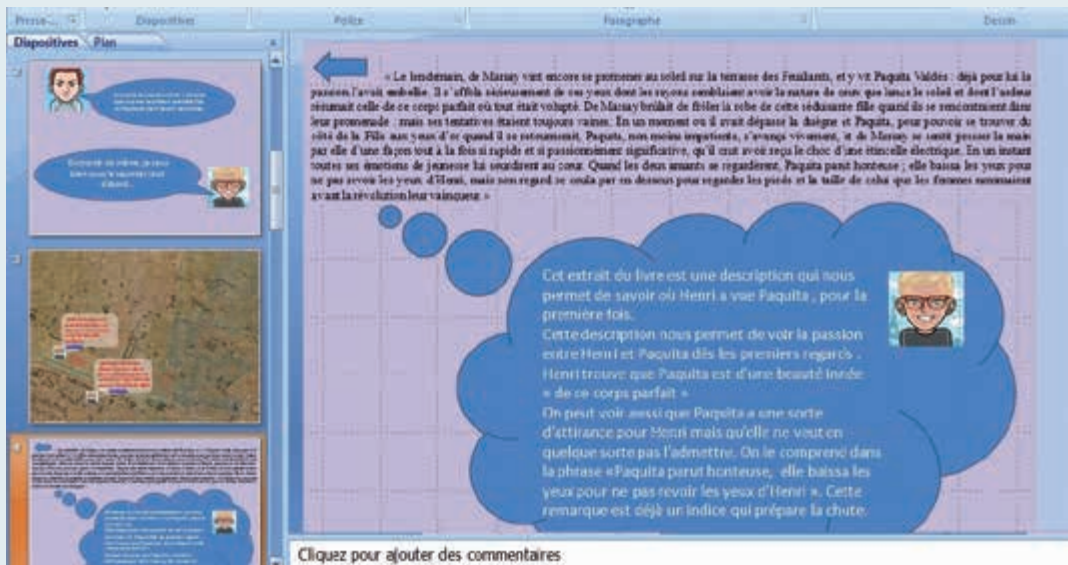


Source : copie d'écran de travail.

● **3. Parcours centré sur l'histoire d'amour entre Paquita et Henri**

Plusieurs groupes ont choisi de faire dialoguer deux avatars afin de faciliter l'explication des choix de leur parcours de lecture. Ils ont opté ici pour un va-et-vient entre la carte de Paris, suivant deux protagonistes, et le texte pour mettre en lumière, dans une seconde lecture, tous les effets de sous-texte qu'ils avaient occultés. L'avatar devient ici enquêteur, l'élève affine sa première lecture, qui lui permet de comprendre la démarche complexe d'écriture d'un récit.

Fig. 3 :
Les dessous
de l'histoire.



Source : copie d'écran de travail.

● **4. Parcours centré sur une incompréhension**

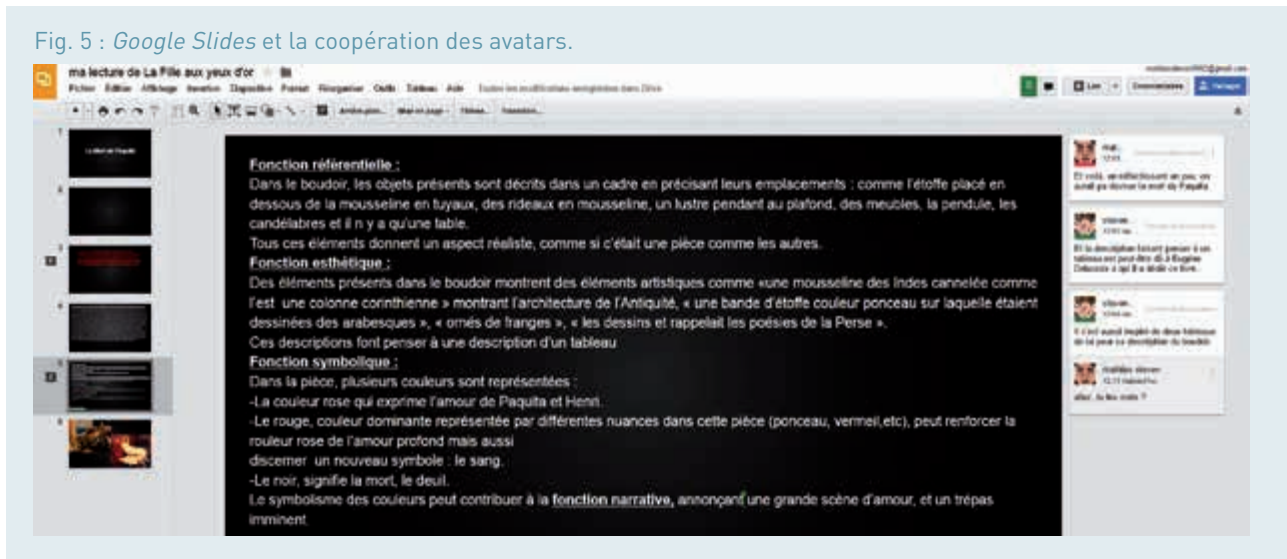
Un binôme a choisi de travailler sur la mort complexe de Paquita. Il a souhaité retrouver dans la description du boudoir de celle-ci les fonctions narratives et symboliques permettant de préparer dans l'esprit des lecteurs, la mort du personnage éponyme. C'est en relisant la chute qu'ils ont décidé, en discussion instantanée dans *Google Slides*, de retourner à la première description du boudoir et d'en opérer l'analyse. Ici, l'avatar permet de restituer l'échange et la négociation des deux lecteurs et le diaporama partagé permet à chacun d'ajouter ses interprétations.

Fig. 4 :
Google Slides et la coopération des avatars.



L'image 4 correspond à l'échange produit sur la diapo 3 du travail des élèves.

Fig. 5 : Google Slides et la coopération des avatars.



- **5. Une création sensible où l'avatar est immergé dans l'époque balzacienne**
 Deux élèves ayant aimé la mort sanglante et violente de Paquita ont souhaité en rendre compte par une augmentation à l'aide de *Photorécit 3*. Elles ont ainsi associé leur avatar au lieu du boudoir et ont augmenté le récit de la mort de Paquita. Sur fond d'opéra, la mort de Don Giovanni dans l'opéra de Mozart, elles ont fait défiler la carte de Paris marquée du lieu de l'assassinat (représenté sur deux tableaux de Delacroix), avant une lecture oralisée des dernières paroles de la marquise de San-Réal.
 Ici, elles se sont emparées, dans une lecture plus subjective et sensible, des outils culturels contextuels travaillés en séance de réception de l'œuvre.

BILAN CRITIQUE DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Un acte de lecture personnel est une action réelle non matérialisable, un déplacement mental.

Dans l'espace numérique, tout déplacement est marqué d'une empreinte. Nos avatars laissent une trace derrière nous. Les utiliser au service de la matérialisation des déplacements du lecteur dans l'espace immatériel du livre semble intéressant.

Ici, grâce à l'avatar, le parcours de lecture de l'élève se matérialise dans l'espace parisien du XIX^e siècle. La virtualité des nouvelles technologies va à la rencontre de l'effet de réel balzacien, sur lequel était centrée la séquence. L'élève crée un nouvel effet de réel, celui de sa lecture, médiatisée et matérialisée par son avatar.

Cet outil du monde virtuel, devient un outil de matérialisation réelle du chemin et du niveau de lecture de l'élève, pour lui-même et pour son professeur.

Par le biais de son avatar, l'élève endosse une posture identitaire qui lui permet d'entrer en jeu avec l'univers du livre qu'il lit. L'acte de lecture, ainsi réactualisé, se fond avec n'importe quelle matière virtuelle qu'il rencontre dans son univers personnel habituel, celui des jeux vidéo ou des sites interactifs d'échange (*Facebook, Twitter, etc.*). L'avatar amène le monde du livre papier dans la bulle virtuelle familière de l'élève et le réactualise. Il permet donc à l'élève à la fois une appréhension ludique de son simple rôle d'élève-lecteur, un rapprochement avec son statut de lecteur-subjectif, et une mise à distance critique du texte lu.

Si cet outil du monde virtuel peut permettre à l'élève de jouer avec plusieurs strates de lecture, il faut néanmoins veiller à ce que l'avatar ne reste pas qu'un instrument ludique. C'est parce qu'il figure une posture distanciée que l'avatar devient intéressant et non parce qu'il ne fait qu'être une image avec laquelle l'élève joue. Dans un projet en Lettres, l'avatar ne fait pas que figurer un être ordinaire comme dans l'univers virtuel familier de l'élève, il est un outil pédagogique associé au projet didactique du professeur, mis au service d'une lecture complexe d'un texte.

- **Niveau et thème de programme**

1^{re} L : « Les réécritures ».

- **Autres niveaux et thèmes de programmes possibles**

1^{re} : « Texte théâtral et représentation », « Langues et cultures de l'Antiquité ».

2^{de} : « Figures héroïques ». 1^{re} : « Théâtre : texte et représentation ».

- **Problématique à traiter**

Comment amener les élèves à prendre conscience des enjeux littéraires et sociaux d'une fiction en leur faisant procéder à la réécriture d'une tragédie grecque sous la forme d'un récit policier au moyen d'un projet numérique collectif ?

- **Objectifs littéraires et culturels**

Découvrir les valeurs portées par une tragédie grecque lors de sa production et les distinguer de celles qui lui sont accordées au cours des siècles ; Amorcer une réflexion sur les genres littéraires, les formes narratives numériques et leurs interrelations.

- **Objectifs méthodologiques**

Améliorer la qualité des recherches sur internet ; Apprendre à construire une carte heuristique ; Découvrir l'utilisation d'un pad pour accomplir un travail d'écriture collaborative.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**

Internet, *Freeplane*, *Framapad*, *OpenOffice* ou *Word*.

- **Évaluation des compétences du socle commun**

Lire, comprendre et analyser une tragédie antique ; Rechercher, recueillir, traiter l'information ; Savoir structurer un projet d'écriture ; Parfaire sa maîtrise de la langue ; Mener à terme un projet d'écriture collaborative.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**

1. Se confronter aux énigmes d'*Œdipe roi* de Sophocle ;
2. Découvrir l'influence des problématiques de l'œuvre au cœur de la création contemporaine ;
3. Écrire une scène de récit policier.

- **Pistes d'évaluation**

Qualité des débats et des travaux d'écriture selon différents critères d'évaluation : rigueur, précision, richesse des idées, suspense, atmosphère, rythme, points de vue, vocabulaire...

ÉDU'Bases

- *La tragédie à Athènes* (Strasbourg, 2011).
- *Les Fables de La Fontaine*, livres VII à XII (Rouen, 1^{re}, 2010).
- *Le mythe de l'Âge d'or en 1^{re} L* (Versailles, 1^{re} L, 2009).
- *Andromaque* et « Twittérature » (Nice, 2^{de}, 2013).
- *Enquête au cœur d'Andromaque* (Nantes, 1^{re}, 2015).

Comment encourager les élèves à aborder des œuvres littéraires qui peuvent parfois leur paraître de prime abord très éloignées de leurs préoccupations, de leur quotidien et de leurs goûts ? Comment les amener à prendre suffisamment confiance pour proposer leur propre interprétation du texte, avant toute lecture de commentaires existants, puis la confronter à ces commentaires pour évaluer le bien-fondé de leurs propres lectures comme de celles des autres ? Enfin, comment leur faire prendre conscience et formuler eux-mêmes les spécificités de divers genres littéraires (tragédie, roman policier, nouvelle policière) ou formes narratives numériques (série ou film policier) ? Le parti-pris a été de mettre les élèves successivement en position d'acteurs, d'interprètes, de critiques littéraires, d'auteurs et d'éditeurs, et de faire naître la réflexion théorique de ces diverses expériences vécues.

Il est proposé aux élèves de découvrir la composition d'une tragédie antique – *Œdipe roi* de Sophocle – et les valeurs portées par une fiction qui a donné lieu à d'innombrables réutilisations et projections, notamment en psychanalyse. Il s'agit de leur faire comprendre les enjeux des réinterprétations et adaptations de la pièce en se livrant eux-mêmes à une réécriture de certains passages sous la forme de scènes de polar. Les travaux de recherche et d'écriture se fondent tous deux sur les nouvelles ressources offertes par le numérique : recherche sur internet et écriture utilisant des logiciels d'aide à l'écriture collaborative. Grâce à la région Languedoc-Roussillon, les lycéens sont gratuitement équipés d'un ordinateur portable qui va leur permettre de se connecter à internet (accès wifi dans certaines zones du lycée) et d'utiliser les logiciels nécessaires à l'écriture du récit.

La séquence présentée dans ces pages s'est déroulée dans le cadre d'un projet pédagogique, appelé « Parcours humanités et cultures », ouvert à la rentrée 2014 au lycée Georges Pompidou de Castelnau-le-Lez. Ce parcours a été créé dans le cadre du projet « Initiatives d'excellence en formations innovantes » de l'université Paul-Valéry (Idefi UM3D), qui bénéficie d'une dotation « Investissements d'avenir » de l'agence nationale de la recherche. Il s'inscrit dans le projet académique de Montpellier 2013-2016, axe 1 « Améliorer le parcours des élèves et favoriser leur poursuite d'études ». Il a pour fonction de contribuer à une revalorisation de la filière littéraire, qui subit actuellement une désaffection importante, y compris de la part d'élèves à la fibre littéraire. Il s'agit d'un dispositif innovant de liaison entre lycée et université, qui vise à inciter les lycéens à une poursuite d'études en lettres et sciences humaines en leur ouvrant des perspectives professionnelles inconnues d'eux, en les rendant acteurs de leur formation et en leur donnant les moyens (méthodologiques, culturels et linguistiques) de réussir dans leur projet. Le parcours s'appuie sur la pratique d'une langue ancienne, sur une heure de « projet » par quinzaine et sur un accompagnement personnalisé spécifique durant les trois années de lycée. Il est

le cadre d'interventions récurrentes d'enseignants-chercheurs et de professionnels et repose sur un travail en collaboration entre enseignants du secondaire, du supérieur et inspecteurs IA-IPR.

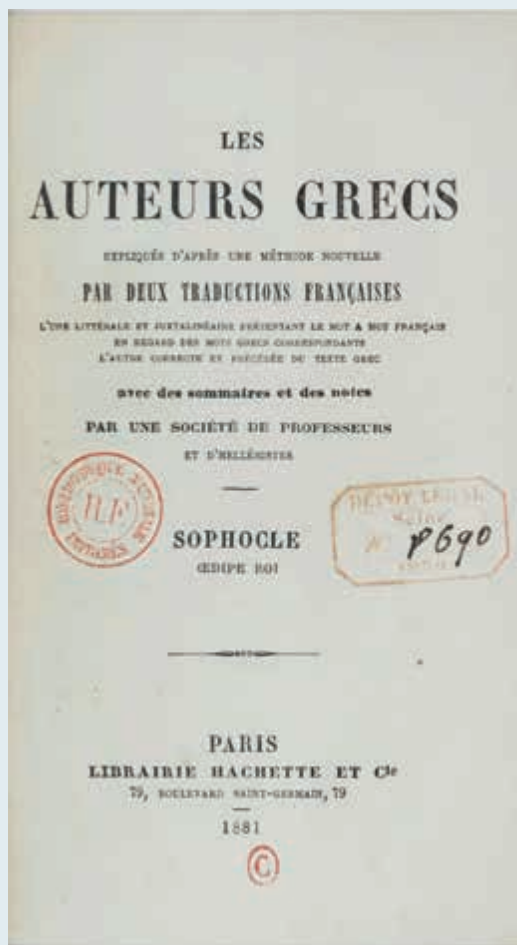
L'action pédagogique a été amorcée en classe de seconde sur trois séances, puis poursuivie en classe de 1^{re} L sur cinq séances, soit en tout **huit séances sur dix heures de cours**, auxquelles s'ajoutent des travaux personnels, une sortie à la Comédie du Livre, et, pour les élèves hellénistes, une séquence du cours de grec ancien durant lequel les élèves approfondissent certaines problématiques et traduisent des extraits de la pièce. Le groupe concerné comptait 12 élèves en seconde, puis 15 en 1^{re} L.

Les professeurs du lycée qui ont encadré la séquence travaillent en trinôme : un professeur-documentaliste, un professeur de lettres modernes et un professeur de lettres classiques ; ils œuvrent en concertation avec un enseignant-chercheur en langue et littérature grecques antiques de l'université Paul-Valéry. Les séances sont encadrées par les enseignants du secondaire et du supérieur (successivement ou conjointement) et prennent place dans le cadre de l'accompagnement personnalisé spécifique et de l'heure de projet « Parcours humanités et cultures ». Elles ne sont donc pas soumises à évaluation.

Les questions qui sous-tendent ce travail permettent d'engager les élèves dans une réflexion personnelle sur la création littéraire et sur « l'éternité des mythes » :

- comment, dans notre monde contemporain marqué par la fascination pour la violence, les scènes de crimes et la peur du destin, une œuvre comme *Œdipe roi* de Sophocle peut-elle transmettre des interrogations essentielles à la construction de l'individu et du citoyen ?
- en quoi la comparaison avec le genre policier peut-elle faire surgir de nouveaux sens pour une fiction maintes fois réécrite ?
- dans quelle mesure le destin tragique d'Œdipe, préfiguration de l'enquêteur surdoué mis en échec par son excès de confiance, peut-il permettre aux élèves de questionner l'illusion de savoir (y compris celle que donne de nos jours l'accessibilité immédiate à des données illimitées sur internet) ?

Fig. 1 :
Les auteurs
grecs,
Hachette,
1881



Source : document Gallica, BnF <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6269408t>



1 h

séance

1

Découvrir les codes des représentations antiques et les particularités de la tragédie grecque

Prise en charge : le professeur de lettres classiques.

Dans un premier temps, les élèves observent des photographies de masques (mosaïques, bronze, terre cuite, sculptures, céramiques) et de théâtres antiques (Arles, Athènes, Épidaure) et partagent leurs connaissances sur ce sujet. Cette discussion donne lieu à l'inscription d'une trace écrite dans leur carnet de bord.

Dans un second temps, le professeur s'inspire des schémas créés par André Degaine dans son *Histoire du théâtre dessinée*¹ pour compléter les souvenirs des élèves et esquisser quelques précisions concernant la tragédie grecque : origine religieuse, cadre spatio-temporel des représentations, *mimésis* et *catharsis* aristotéliennes.

¹ André Degaine, *Histoire du théâtre dessinée : de la préhistoire à nos jours, tous les temps et tous les pays*, avant-propos de Jean Dasté, Paris, A.-G. Nizet, 1992.



séance

2 Découvrir la tragédie *Œdipe roi* par le biais de la comparaison avec les séries tv policières

Prise en charge : l'enseignant-chercheur en langue et littérature grecques et le professeur de lettres classiques.

Deux passages de la pièce ont été sélectionnés pour leur ressemblance avec des scènes d'interrogatoires policier (vers 85-132 ; 1119-1185). Les élèves commencent par une lecture silencieuse puis les volontaires constituent deux équipes d'acteurs qui préparent la lecture orale des scènes. C'est sur leur interprétation orale que se fonde la découverte des similitudes de ces scènes avec des scènes d'interrogatoire, bien connues des élèves grâce aux séries policières (notamment : *Cold Case*, *The Mentalist*, *True Detective*, *Castle*, *Broadchurch*, *Bones*, *Rizzoli and Isles*, *Les Experts*). Les élèves sont donc invités à puiser dans leur culture les éléments qui leur permettent d'identifier la démarche d'Œdipe dans les scènes. Ce dernier apparaît comme un enquêteur qui déterre un vieux dossier (affaire classée, mais non résolue) et doit le réexaminer d'un œil neuf pour vérifier le lieu et le moment du crime, le type de meurtre et le profil du tueur. Il lui faut ensuite retrouver des témoins, arriver à les faire parler, etc. Une spécificité apparaît bien sûr aux élèves : l'enquêteur est lui-même le coupable. Cette première approche a eu pour effet de réduire considérablement l'altérité de la pièce antique et de faire sentir aux élèves la tension inhérente à l'intrigue, l'enjeu vital de la recherche de la vérité pour le personnage. Elle a suscité chez eux l'envie d'approfondir leur découverte de l'œuvre et de se livrer à une adaptation de la pièce sous forme d'un roman policier se déroulant à leur époque.



séance

3 Préparer un entretien avec un auteur de romans policiers qui s'inspire des mythes antiques

Prise en charge : le professeur de lettres classiques et le professeur de lettres modernes.

Il s'agit d'une séance de préparation à la rencontre avec un auteur catalan, Carlos Zanon, dont l'œuvre policière a été traduite en français (*Soudain trop tard*, *Asphalte*, 2012 ; *N'appelle pas à la maison*, *Asphalte*, 2014) et qui a été invité au festival La Comédie du Livre de Montpellier. Des textes, extraits de son premier roman policier, ont été distribués aux élèves, qui avaient pour consigne de les lire puis de préparer des questions à destination des professeurs et de l'auteur. Ensuite, l'échange entre professeur et élèves visait à mettre en valeur non seulement les traits caractéristiques du genre policier mais aussi les traits originaux de l'œuvre de Carlos Zanon : choix d'un point de vue qui évolue, d'un personnage principal schizophrène, personnages-types comme la femme fatale, niveaux de langage, création d'une atmosphère...

La forme de l'interrogatoire policier a été ensuite réutilisée, au cours de la rencontre avec Carlos Zanon, expliquant de quelle manière le mythe de Prométhée avait inspiré la trame et les personnages de son roman.



séance

4 Se confronter aux énigmes d'*Œdipe roi*

Prise en charge : le professeur de lettres classiques et l'enseignant-chercheur en langue et littérature grecques (première heure); le professeur de lettres classiques et le professeur-documentaliste (deuxième heure).

Les élèves ont tout d'abord lu ou relu l'œuvre dans son intégralité chez eux, avant de se pencher sur certains passages en classe (discours d'Œdipe au chœur des vieillards, vers 216 à 275; agôn entre Œdipe et Tirésias, vers 316 à 360; « malédiction » de Tirésias, vers 408 à 428; discours du messager, vers 1223 à 1285).

Une lecture expressive a permis de se replonger dans les spécificités du genre tragique avant de se confronter aux recherches sur internet. Pour chaque texte, des mots-clefs sont trouvés, comme des conseils donnés par un metteur en scène à sa troupe qui commence à « défricher » le texte. Ensuite, de ces lectures sont nées des « impressions », concepts, idées, questions des élèves eux-mêmes, confrontés à leur expérience, d'abord intime puis collective, de lecteur. Ces impressions sont affichées au tableau pour qu'ils les gardent en mémoire, tandis que la recherche sur internet commence.

Une fiche proposant une méthodologie de recherche sur internet a été proposée aux élèves, en accord avec le professeur documentaliste. Elle met l'accent, au vu du sujet, sur la nécessité de faire le tri entre les références données par le moteur de recherche. Pour exercer leur esprit critique, les élèves doivent créer un lien entre leur propre réflexion littéraire, déjà critique, et les articles qu'ils parcourent sur internet : les articles sont donc des outils qui doivent leur permettre d'étoffer, de nuancer, d'enrichir leurs « impressions ». Ils ne sont ni « premiers » ni « vérité absolue » : les lectures, individuelles puis collectives, suivies de l'échange entre élèves, forment les fondations de cette recherche.

séance

5 Découvrir l'influence des problématiques d'*Œdipe roi* au cœur de la création contemporaine

Prise en charge : le professeur de lettres classiques.

Au cours de cette séance, on explique aux élèves qu'ils vont devoir travailler à partir des impressions qu'ils ont éprouvées précédemment, d'où l'objectif de la séance : S'INSPIRER.

On leur propose donc de visionner des extraits de mises en scène contemporaines pour faire résonner les problématiques évoquées lors de la première séance (thématique VOIR), de lire des textes extraits de romans policiers (thématique LIRE), d'écouter des artistes parler de leur processus créatif (thématique ÉCOUTER). Ils peuvent réagir et interagir à la fin de chaque découverte.

- VOIR et ÉCOUTER : extraits de la trilogie *Littoral, Incendies et Forêts* de Wajdi Mouawad; entretiens donnés par l'auteur/ metteur en scène. Extraits d'*Edipo Re*, de Pasolini (1967), puis de *L'homme aux cercles bleus*, adaptation télévisuelle du roman de Fred Vargas (1991) par Josée Dayan (2008), avec Jean-Hugues Anglade.
- LIRE : extraits du *Sang des Atrides*, de Pierre Magnan (1977), de *L'Homme aux cercles bleus* (1991) et de *Sous les vents de Neptune* (2004), de Fred Vargas.
- Pistes de réflexion : la violence, les scènes de crime, la quête de l'identité, l'aveuglement, les atmosphères oniriques, preuves et indices, la personnalité de l'enquêteur, le destin, l'*hybris*.



séance

6

S'initier à la création d'une carte heuristique sur Freeplane² pour proposer un projet d'écriture

Prise en charge : le professeur de lettres classiques et le professeur documentaliste.

Après avoir formé des équipes de travail de deux ou trois élèves, on consacre une heure à former les élèves aux manipulations de base touchant à l'intrigue et au système des personnages.

La deuxième étape du travail consiste en l'élaboration du projet d'écriture de proprement parler, dont la consigne est la suivante : « Rédigez une scène de roman policier reprenant l'intrigue et les personnages de la pièce Œdipe roi de Sophocle ». On met en place un « plan de bataille » avec les élèves pour répondre à la question suivante : que doit-on prévoir pour écrire une nouvelle policière ? Il s'agit de déterminer les constituants fondamentaux à partir desquels les équipes devront construire leurs récits.

À quoi un auteur pense-t-il avant de commencer à rédiger son texte ? Personnages, lieux, époque, point de vue, crime, indices, coupable, mobile, alibi éventuel, personnages soupçonnés (ou fausses pistes), schéma narratif... autant d'éléments qui prennent place dans une carte heuristique et structurent le projet.

L'objectif de cette séance ne se limite donc pas à l'acquisition d'un savoir numérique : les élèves utilisent un outil qui va leur permettre de préparer un brouillon et de structurer leur pensée avant de se lancer dans l'écriture. Les réponses qu'ils inventent participent du jeu de variation entre l'œuvre de référence et la réécriture dont ils construisent les fondations : de quelle vision de la pièce ont-ils envie de faire part à travers leur propre œuvre ? À quels changements doivent-ils prêter attention lorsqu'ils passent d'un genre narratif à l'autre ? La réécriture leur permet de s'interroger et de donner du sens à un texte ancien.



séance

7

Rédiger une nouvelle policière sous Framapad³

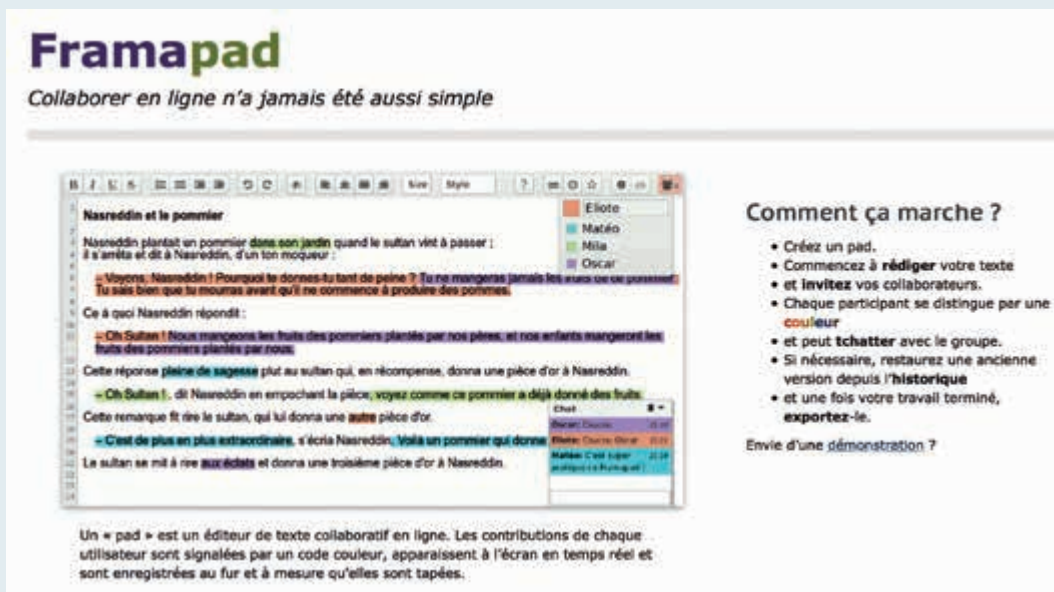
Prise en charge : le professeur de lettres classiques, le professeur de lettres modernes et le professeur documentaliste.

Après consultation des cartes heuristiques via une projection au tableau et débats pour préciser certains points, les élèves sont invités à s'initier à l'utilisation d'un « pad », ou texte collaboratif créé à partir d'un éditeur en ligne, ici Framapad. Le professeur leur montre, dans la salle informatique, comment utiliser le pad et commencer à rédiger leur texte.

² Freeplane, logiciel libre : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Freeplane>

³ Framapad, d'après Etherpad logiciel libre : <https://framapad.org/>

Fig. 2 :
Initiation à
Framapad.



Source : <https://framapad.org/>

Grâce au *pad*, les élèves poursuivent leur travail d'écriture collaborative à la maison ; le professeur peut également leur soumettre ses avis et éventuelles corrections pour améliorer le travail au fil de la rédaction. Le délai donné est d'une semaine.



1 h

séance

8

Inventer une mise en page originale

Prise en charge : le professeur de lettres classiques, le professeur de lettres modernes et le professeur documentaliste.

Le texte écrit par les équipes est transféré sous traitement de texte. Lors de cette séance, il s'agit non seulement pour les élèves de choisir les modalités de présentation de leur œuvre pour exposition au CDI et circulation au sein du groupe-classe, mais surtout d'induire par l'organisation choisie une certaine forme d'appréhension du texte ainsi qu'une certaine mise en ordre du réel.

Les élèves doivent donc jouer avec les polices, les tailles d'écriture, les couleurs, les espaces, ainsi qu'insérer des photos qu'ils auront préalablement prises avec leur *smartphone* ou appareil photo numérique personnel, afin d'illustrer leur nouvelle. La consigne pour guider cette création a été laconique : « *objets, symboles, atmosphères* ». Le mystère et l'effet d'attente doivent donc primer sur la démarche explicative...

La fonction de ce dernier travail est de les inviter à s'interroger sur l'impact que le support matériel peut avoir sur la réception du contenu. Comment un auteur, un éditeur peuvent-ils influencer sur la réception d'une œuvre à travers la création d'un objet littéraire ?

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Internet est un outil à la fois formidable et difficile d'utilisation pour les lycéens, qui se perdent facilement dans ses dédales. Partir de leurs premières interprétations du texte avant de se lancer dans des recherches documentaires a permis de leur montrer qu'ils façonnent eux-mêmes une réception de toute œuvre artistique et littéraire, d'une part en construisant un horizon d'attente correspondant à leur culture et à leur époque, d'autre part en partageant des invariants (besoin anthropologique des récits de morts et de la quête des origines par exemple). Le numérique est apparu comme un moyen de vérifier des hypothèses de lecture, de les étoffer ou de les nuancer.

L'apport des outils numériques à l'organisation logique de la pensée est indéniable. L'utilisation des cartes heuristiques a permis de montrer que la méthode et la rigueur sont importantes dans tout processus de création littéraire. Passer par la schématisation les aide aussi à réfléchir à leur démarche d'interprétation et de transposition, à confronter leurs idées et à justifier leurs choix. Ce type d'outil pourra être réutilisé pour préparer l'écrit d'invention de l'épreuve anticipée de français (EAF) au baccalauréat, mais aussi pour construire un plan de dissertation, trouver des éléments de commentaire, ou encore préparer des fiches synthétiques sur les textes présentés à l'oral. La rédaction sur « *pad* » permet des temps d'échanges en toute liberté, en favorisant le dialogue et la concertation, et ce même si les élèves collaborateurs ne peuvent travailler ensemble de *visu*. Les élèves comprennent vite que l'étape du « *pad* » correspond à celle du brouillon où l'auteur modifie, commente, bouleverse son écrit... avant de parvenir à une version finale. Alors que le travail de relecture et de correction du brouillon pose souvent problème aux élèves, le numérique propose ainsi plusieurs outils efficaces qui correspondent à plusieurs étapes du processus réflexif et créatif.

● Niveau et thème de programme

Première L. « La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e à nos jours ». « Le personnage de roman du XVII^e à nos jours ». « Les réécritures ».

● Autres niveaux et thèmes de programme possibles

Seconde, terminale, BTS. Dimension pluridisciplinaire (équipe composée de professeurs d'anglais et d'italien, de lettres modernes et classiques, d'un professeur documentaliste).

● Problématique

Comment les technologies numériques peuvent-elles enrichir et renouveler le rapport aux œuvres littéraires et artistiques, en lien avec les structures culturelles locales ?

● Objectifs littéraires et culturels

Analyser les formes du roman et de la narration, en particulier le récit de voyage et le roman épistolaire, mais aussi l'écriture participative. Étudier des notions comme : utopie/contre-utopie, récit mythique, apologue, science-fiction/anticipation, art et patrimoine, mémoire et transmission. S'interroger sur les valeurs, les croyances, les systèmes politiques et sociaux, la science.

● Objectifs méthodologiques

Faire écrire des lettres « à la manière de Montesquieu ». Améliorer la maîtrise de la narration, de la description, de l'argumentation. Favoriser la créativité, la recherche et le traitement de l'information, le bon usage du numérique. Se familiariser avec les exigences du travail interdisciplinaire et le recours aux structures culturelles. Insérer la démarche dans une éthique éditoriale « web responsable ».

● Ressources numériques et outils informatiques mobilisés

Outils présents sur l'ordinateur « LoRdi » de la région Languedoc-Roussillon (la région équipe gratuitement d'un ordinateur portable chaque élève rentrant en classe de seconde des lycées publics et privés sous contrat) : *Libre Office*, *Gimp*, *Videomaker*; *l'espace numérique de travail* (ENT); *Joomla*, l'éditeur de contenu, propriété du lycée; *Framapad*, logiciel libre en ligne.

Outils mobiles : tablettes, smartphones, enregistreurs MP3; appareil photographique; microphone.

Ressources accessibles sur le web qui respectent l'identité numérique.

● Évaluation des compétences du socle commun

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015 sur education.gouv.fr.

En référence au socle commun des connaissances, de compétences et de culture pour la rentrée 2016, le projet s'inscrit dans les grands domaines suivants :

Domaine 1. Les langages pour penser et communiquer.
Domaine 2. Les méthodes et outils pour apprendre.
Domaine 3. La formation de la personne et du citoyen.
Domaine 5. Les représentations du monde et de l'activité humaine.

● Plan du déroulement de la séquence pédagogique

1. Les *Lettres persanes* de Montesquieu¹; réécriture par Chahdortt Djavann, *Comment peut-on être Français ?*, extraits².
2. Exposition « Futur antérieur, trésors archéologiques du XXI^e siècle après J.-C. » au musée du Colombier, à Alès, et écriture de notices sur des objets au choix (audioguide)
3. Réflexion sur la consigne générale : cadre spatio-temporel; personnages; thèmes, valeurs.
4. « Web journal », mode de communication avec la planète des Argonautes. Transmission de lettres, photographies, plans, dessins, des fichiers audio et vidéo.

Production finale : un roman numérique épistolaire.

● Pistes d'évaluation

Quantité et qualité des productions des élèves; investissement et créativité; maîtrise des exercices de l'EAF (épreuves anticipées de français au baccalauréat) à l'écrit et à l'oral; qualité des réalisations finales.

ÉDU'Bases

- *Poèmes de la chute* (Créteil, 1^{re}, 2015).
- *Faire dialoguer une œuvre littéraire et un tableau* (Nantes, 1^{re}, 2014).
- « J'te dérange ? Non, non... » (Créteil, 1^{re}, 2014).
- *Étudier les thèmes d'un roman par un travail coopératif* (Dijon, 1^{re}, 2013).

¹ Montesquieu, *Lettres persanes*, Amsterdam, 1721.

² Chahdortt Djavann, *Comment peut-on être Français ?* Flammarion 2006.

Comment faire percevoir à des élèves pour lesquels la littérature n'est souvent qu'une forme de survivance du passé, les métamorphoses actuelles du récit ? Comment rapprocher des formes de création familières comme les séries télévisées, les jeux vidéo, les films de science fiction, des romans du patrimoine ? Enfin, comment changer le regard des jeunes sur des institutions culturelles comme les musées, en analysant leur évolution, leur rôle social, leur fonctionnement (en particulier le recours à une scénographie, à des récits, etc.) ?

La séquence a pour principal objectif de montrer que le récit vit des métamorphoses profondes du fait des technologies numériques, qui permettent en quelque sorte de donner corps à l'imagination, dans une sorte de « réalité augmentée ».

Elle prolonge l'étude en œuvre intégrale des *Lettres Persanes* de Montesquieu (1721), roman épistolaire qui pose des questions encore brûlantes, et d'extraits de la réécriture proposée par l'Iranienne Chahdortt Djavann *Comment peut-on être Français ?*, Flammarion, 2006.

Cette étude conduira à la visite de l'exposition « Futur antérieur-Trésors archéologiques du XXI^e siècle ap. J.-C. » au musée du Colombier d'Alès, et à l'écriture de notices.

L'exposition se demande notamment en quoi les œuvres d'art, ce que l'on appelle « le patrimoine », sont des témoignages inestimables des valeurs humaines, dont la destruction, qu'elle soit due ou non à la main de l'Homme, entraîne une diminution irrémédiable de ces valeurs ?

Les élèves seront alors invités à imaginer les lettres échangées entre les visiteurs de la Terre et leurs amis restés sur la planète d'origine, lettres publiées régulièrement dans un web journal.



4 h

séance

1

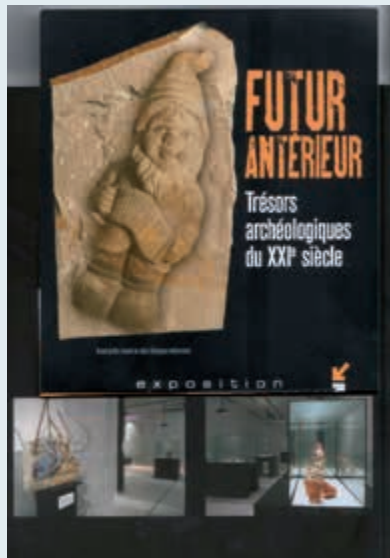
Préparer et visiter l'exposition

Les élèves prennent connaissance du texte donné en exergue de l'exposition.

« Changeons d'époque, projetons-nous aux alentours de 4015. Admettons que dans 2000 ans, les humains auront réussi à rentrer en contact avec des extra-terrestres nommés les Argonautes. De ce premier contact naîtront des échanges fructueux en rapport avec la science, la religion, l'histoire, la sociologie, la philosophie et surtout, dans ces échanges, Argonautes et humains reconnaîtront l'importance de l'archéologie et de la conservation des objets culturels. Ces notions abstraites pour les Argonautes, peuple pour lequel l'écriture joue un rôle mineur mais néan-

moins doté d'une capacité de mémorisation extraordinaire, vont devenir primordiales suite à un cataclysme d'envergure provoqué par l'Homme. Une grande majorité de l'Humanité disparaît. Dès lors, les Argonautes décident de venir sur place.

Fig. 1 :
Affiche de
l'exposition
et salles du
musée du
Colombier,
Alès, été
2015.



À leur arrivée, ils découvrent des champs de ruines, mais aussi sur des îles isolées, des survivants qui ont reconstitué des sociétés humaines, dont la technologie est très primitive. Grâce aux connaissances acquises concernant le savoir humain lors de leurs premiers contacts, les Argonautes interrogent et interprètent les artefacts restants. Ils décident de fouiller les décombres et de faire un inventaire détaillé de ces objets afin de les transmettre aux Humains survivants. Chaque bien est interprété selon sa fonction supposée. Ces interprétations nous permettent à nous, visiteurs, de nous interroger sur nos propres interprétations sur les civilisations du passé.»

Fig. 2 :
Affiche de
l'exposition.



Source : musée d'Alès, © Eric Coïs.

Fig. 3:
Céramique.



Source : musée d'Alès, © Eric Coïs.

On fournit aux élèves l'affiche de l'exposition ainsi qu'une notice portant sur le nain de jardin.

● **Notice pour la figure 3**

« Statuette d'homme : représentation d'un prêtre lié probablement au monde de la libation.

L'objet tenu par le personnage est similaire à celui retrouvé lors d'une fouille et qu'il est convenu d'appeler un chapelet de fioles distribués lors d'une cérémonie libatoire. »

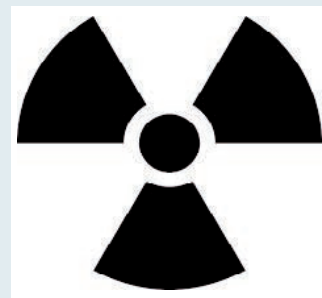
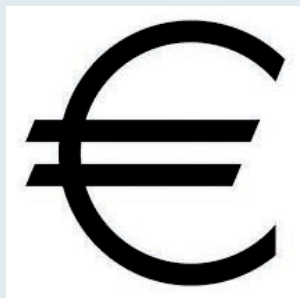
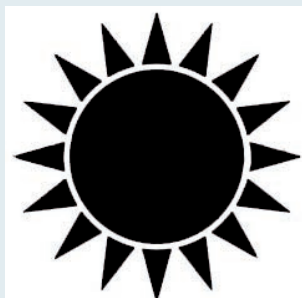
Les élèves sont invités à formuler des hypothèses sur le sens de l'exposition, sur le registre adopté. Puis on leur demande de rédiger individuellement une notice différente pour le même objet. On procède à la lecture à voix haute de quelques propositions.

Lors de la visite guidée, les élèves ont à remplir un dossier personnel qui les conduit à avoir une démarche active. Ce dossier leur sera donné en version papier et numérique (ENT). La correction sera uniquement numérique.

● **Exemple d'activité**

Comment pourrait-on interpréter ces symboles dans plusieurs siècles ?

Fig. 4, 5 et 6 :
Exemples
de symboles
à déchiffrer.



● **Travail à faire à la maison**

Écriture de notices à la manière de celles de l'exposition, sur des objets au choix des élèves (ils sont libres d'en créer eux-mêmes, de choisir des objets réels et ou de les vieillir ; mais ils doivent choisir des objets faciles à transporter).

Photos numériques des objets et enregistrement de ces notices avec des enregistreurs MP3 ou des téléphones portables à la manière d'un audio guide.

Une exposition sera organisée dans la salle de classe, ce qui permettra de réfléchir à la mise en scène, à l'organisation générale, à « l'histoire racontée ».

● **Présentation de l'exposition alésienne**

«L'exposition occupe le deuxième étage du musée. Le parcours proposé démarre en 2015, avec des objets qui invitent les visiteurs à s'interroger sur la dégradation des matériaux de notre société de consommation. Ensuite, le visiteur entre dans le couloir du temps et est propulsé en 4015. Les trois salles suivantes présentent les différents objets issus des fouilles des Argonautes selon une présentation thématique : vie quotidienne, croyances et cultes, déplacements et habitats, arts et loisirs, outils et techniques.»

Le couloir du temps est matérialisé par un sas obscur dans lequel les visiteurs passent pour changer de salle.

Salle 1. Les matériaux d'aujourd'hui

Salle 2. Croyances et cultes

Salle 3. La vie quotidienne : la parure, la nourriture

Salle 4. Arts et loisirs.

Fig. 7 :
En salle 4,
« boules de
métal plein ».



«Ces boules métalliques à décors géométriques incisés se retrouvent surtout dans les contrées méridionales. De taille plus modeste que les boulets de canon connus au deuxième millénaire, elles nous interrogent sur leurs modalités d'utilisation : en effet, aucun instrument de projection n'est connu à ce jour. Elles attestent néanmoins du caractère belliqueux de ces populations.»

● **Deux exemples de réalisations d'élèves**

Fig. 8 :
« Cube
multicolore ».



«Trouvé dans une habitation datant de l'an 2015. Cube mystérieux de 6x6 cm, qui peut se modifier pour changer la disposition des couleurs (blanc, jaune, bleu, vert, rouge).

On ne sait pas à quoi il sert, peut-être pour des jeux comme un dé ou comme objet de culte religieux ou bien comme trophée, ou encore comme clé dont on doit trouver l'énigme. Les suppositions sont nombreuses et les chercheurs en cherchent encore la solution.»

Fig. 9 :
« Laisse pour rongeur »



« Chaîne en fer. Elle servait de laisse pour rongeur (souris, hamster...). L'existence de ces petits animaux est attestée par des restes découverts dans les habitations. Elle permettait d'emmener son petit animal de compagnie partout. La petite pince refermable à gauche s'attachait à un collier que portait le petit animal. Les lettres « BF » inscrites au milieu de la laisse sur une petite plaque, étaient sûrement les initiales de l'animal ou de son maître. »

Les affiches (image et notice/cartel) seront proposées au concours « Jeunes Reg'arts » organisé par le musée du Colombier.

Les élèves enregistrent, avec l'aide du professeur documentaliste, leur notice en chuchotant (afin de prononcer le texte différemment). Quelques enregistrements sont disponibles à l'adresse suivante :

<http://www.lycee-ales.fr/index.php/les-projets/actions-culturelles/533-terrien>

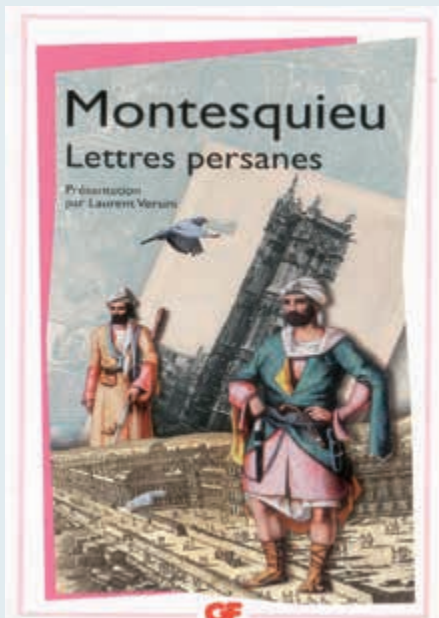


3 h

séance

2 Les lettres argonautes : comment peut-on être Terrien ?

Fig. 10 et 11 :
Couvertures
des ouvrages
étudiés.



© Flammarion

Le but est d'obtenir des élèves qu'ils rédigent, à la manière de Montesquieu, des lettres d'Argonautes voyageurs adressées aux Argonautes restés sur la planète d'origine.

Ces lettres auront plusieurs formes :

- narration : récit du voyage, des découvertes, d'aventures vécues...
- description : description des lieux, des objets découverts, du mode de vie des Humains survivants...

- argumentation : utopie/contre utopie ; récit mythique (mythe de la destruction de la Terre, par exemple, raconté par un Terrien survivant) ; interrogation sur les valeurs, sur la place des croyances, sur les systèmes politiques et sociaux, sur les risques et progrès liés à la science...

● **Construire un monde**

Réflexion collective sur la consigne générale.

Construction du cadre spatio-temporel, de la trame narrative ;

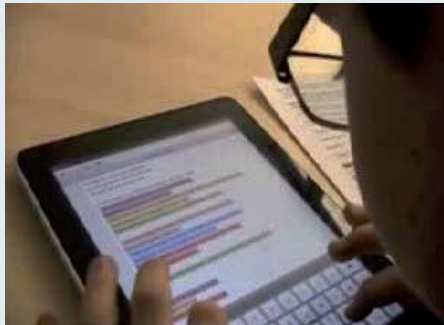
Élaboration de fiches personnages (Argonautes voyageurs, Argonautes restés sur la planète d'origine, Terriens) ; héros/personnages principaux/personnages secondaires ; thèmes à développer ; valeurs à souligner...

Les élèves se répartissent les rôles, éventuellement forment des groupes.

Utilisation de l'ENT et de *Framapad*, qui permet une écriture collaborative.

Possible recours à une carte heuristique.

Fig. 12 :
Travail sur
Framapad.



En amont, les élèves de LCA auront travaillé sur les invariants des récits de voyages mythiques dans l'Antiquité et sur le vaisseau des Argonautes : présentation de leur recherche aux autres classes dans la semaine du 12 octobre. En italien, le document de départ est extrait de l'ouvrage d'Antonio Tabucchi *Sogni di sogni*, traduit en français par *Rêves de rêves*³. Il s'agit du «rêve de Robert Louis Stevenson, écrivain et voyageur», dans lequel on retrouve un «*veliero [che] aveva le vele gonfite di vento e viaggiava nell'aria*», voilier volant qui pourrait faire penser au vaisseau Argos.

Les élèves auront à imaginer le rêve d'un Argonaute. Cet écrit sera collaboratif, avec entre autres possibilités l'utilisation d'un logiciel tel que *Framapad*.



séance

3

Élaborer un web journal «les Argonautes parlent aux Argonautes»

À raison d'une séance par semaine en accompagnement personnalisé au CDI, les élèves doivent rédiger seuls ou en groupes de deux, au moins une lettre de 15 lignes environ. Ces lettres peuvent être accompagnées de maquettes, de dessins, de photos, de schémas, d'enregistrements audio ou vidéo.

³ Antonio Tabucchi, *Sogni di sogni*, éditions Sellerio, Palerme, 1992 ; traduction française de Bernard Comment, Christian Bourgois éditeur, Paris, 1994.

Les textes corrigés seront ensuite mis en ligne par le professeur documentaliste avec les élèves concernés. Comme ils seront sur le site du lycée, via le logiciel *Joomla*, ils seront accessibles à tous.

Certaines de ces lettres pourront être écrites en classe, en sujet d'invention (notamment le mythe de la destruction de la Terre, raconté par un Terrien survivant, à la manière du récit des Troglodytes de Montesquieu.

Fiche distribuée aux élèves :

Cadre temporel : vers 4015.

Cadre spatial : trois lieux.

1. La Terre : seuls quelques groupes isolés d'Humains, sans liens entre eux, ont survécu. Imaginez comment après le cataclysme, ces groupes ont mis en place des sociétés utopiques. Décrivez l'une de ces sociétés, à la manière de Montesquieu.
2. La planète des Argonautes : toute la population de la planète vit sous le même régime politique et social. Un gouvernement despotique a pris le pouvoir par la force. Il a décidé, notamment, de détruire tous les vestiges du passé. Imaginez cette société (contre utopie).
3. Le vaisseau Argos : vaisseau doué d'une intelligence artificielle ; il est possible de communiquer avec lui. Lien entre les voyageurs et leur planète.

Personnages : 34 élèves par groupes de deux.

Un voyageur et un personnage resté sur la planète mère : lettres échangées (avec des images, des films, des enregistrements, etc.).

Ils peuvent être amis ou parents ou encore former un couple. L'important est que le lien entre eux soit suffisamment fort, qu'il y ait un enjeu dans leurs échanges et que les textes donnent lieu à l'expression d'émotions diverses.

Directions possibles de l'écriture :

- récit du voyage (forcément mouvementé !)/récit d'événements dramatiques qui se produisent sur la planète mère ;
- récit et description de découvertes sur terre/ récit et description de la vie sur la planète mère ;
- description d'objets trouvés sur terre et conservés comme artefacts archéologiques.

Travaux : tous les travaux doivent être accompagnés d'au moins une illustration (audio, vidéo, dessin, collage, photo...)

Par tous les élèves :

1. Notices : trouvez un objet insolite ; photographiez le et rédigez pour lui une notice (comme dans l'exposition). Réalisation d'un audio guide pour l'exposition qui sera organisée (tous).
2. Fiche personnages : aspect physique, caractère, mode de vie, capacités etc. (tous).

Par groupes de deux élèves :

3. Première lettre :

- rédigez une lettre dans laquelle un Argonaute décrit une des sociétés humaines survivantes, à la manière des troglodytes de Montesquieu (utopie) (17 élèves) ;
- rédigez la lettre qui décrit la société nouvelle qui s'est instaurée dans la planète mère (contre utopie) (17 élèves).

4. Deuxième lettre : récit du voyage (forcément mouvementé !)/récit d'événements dramatiques qui se produisent sur la planète mère ; expression d'émotions : excitation/nostalgie/colère/ amour...

5. Troisième lettre : récit et description de découvertes sur terre/ récit et description de la vie sur la planète mère ;

6. Dernière lettre : imaginez une fin...

● **Production finale : publier un roman numérique épistolaire**

En fin de séquence, l'ensemble des lettres est publié sous forme de roman épistolaire numérique et papier, disponible sur le site du lycée et proposé au *Florilège* des écrits d'élèves de l'académie de Montpellier.

Les élèves sont invités à rédiger la quatrième de couverture et une préface.

Fig. 13 et 14 :
Quatrièmes
de couverture
des deux
livres étudiés.



© Flammarion

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

La séquence proposée s'inscrit dans un réseau complexe de projets et de dispositifs : le projet fédérateur et structurant du lycée, intitulé « Jean-Baptiste Dumas, lycée UNESCO : notre TERRE, nos Cultures, les formes de l'interculturalité ».

Notre établissement est le seul lycée du Languedoc-Roussillon appartenant au réseau des écoles associées à l'Unesco. Il est par ailleurs classé « lycée 21 - programme Agenda 21/E3D »⁴, dont l'objectif est d'éduquer au développement durable, défini comme « le développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ». La thématique retenue est le traitement des déchets : elle interroge notre rapport aux objets, la surproduction, la pollution engendrée et les solutions possibles pour réduire et transformer nos déchets, dans le souci de préserver le futur. Par ailleurs la séquence est une déclinaison du projet interdisciplinaire intitulé « Lettre ouverte à » qui a pour objectif l'écriture de lettres, en français, en italien et en anglais sur le thème du projet fédérateur.

Dans le cadre de cette séquence, le recours aux outils numériques n'est conçu ni comme une fin en soi ni comme un passage obligé par la technique, mais comme un élément constitutif de la réflexion qui innerve tout ce travail sur l'évolution du récit, de la lecture, et de l'écriture (qui écrit ? Pour qui ?, Pourquoi ?), sur le recours à la fiction pour dire l'humanité, son histoire, son passé et son avenir, et permettre à chaque élève d'appréhender sa position d'*universel singulier*.

Remerciements à l'équipe des musées d'Alès pour leur aide et leur disponibilité : Carole Hyza, conservatrice, et Flavie Le Plapoux, conservatrice adjointe.

Remerciements particuliers à Jean-Marc Balois, professeur documentaliste, pour son aide précieuse.

⁴ En 1992 le sommet de Rio a adopté le terme « développement durable » ainsi que le *Programme Action 21* ou *Agenda 21*. Un « E3D » est un établissement de formation et d'éducation dont le projet intègre une *démarche de développement durable* et vise progressivement la prise en compte d'enjeux de développement durable dans ses modes de fonctionnement (énergie consommée, restauration, eau, etc.) en lien avec les enseignements délivrés et la vie scolaire.

- **Niveau et thème de programme**

Seconde. « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme. »

- **Autres niveaux et thèmes de programme possibles**

Classe de troisième. « Le roman et la nouvelle. »

- **Problématique**

Dans quelle mesure les réactions et les impressions d'amis lecteurs peuvent-elles aider un élève à retravailler sa nouvelle et à améliorer sa chute finale ?

- **Objectifs littéraires et culturels**

Découvrir une pratique littéraire ancienne : tirer parti des impressions de lectures et des conseils d'un ami (Montaigne et A. Loisel ; Flaubert, L. Bouilhet et M. Du Camp ; J.-N. Blanc et A. Saumont).

Explorer un corpus de textes brefs (Maupassant, Fénéon, J.-N. Blanc, L.-M. Fouassier) et d'épisodes de séries (*Bref.* de K. Kojandi et B. Muschio) permettant de réfléchir aux notions de *brièveté* et de *chute*.

- **Objectifs méthodologiques**

Repérer les effets visés de telle ou telle œuvre. Concevoir et améliorer sa nouvelle en fonction de certains effets sur le lecteur escomptés. S'initier au commentaire littéraire.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**

Création sur *Microsoft OneNote* d'une page web ouverte sur laquelle les élèves peuvent intervenir librement pour y déposer les deux versions de leurs nouvelles et commenter celles de leurs camarades. Projection de deux épisodes de la série *Bref.*¹

¹ *Bref.* est une série télévisée française de format *short-com* créée par Kyan Khojandi et Bruno Muschio et diffusée au sein du *Grand Journal* de Canal+ du 29 août 2011 au 12 juillet 2012. Source Wikipédia.

- **Évaluation des compétences du socle commun**

Qualité de l'expression écrite.
Culture littéraire et artistique.
Engagement dans un projet.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**

Durée : une quinzaine d'heures.

1. Présentation du projet : soubassements théoriques et mise en place du travail en ligne.
2. Analyses et synthèses à partir des documents-supports.
3. Écriture d'invention individuelle ; commentaires croisés ; réécritures individuelles.

- **Pistes d'évaluation**

Notation des nouvelles écrites par les élèves qui prennent en compte, d'une part le travail de maturation avant réécriture – suite aux remarques de leurs camarades –, et d'autre part la qualité des impressions de lecture livrées à ces derniers à propos de leurs propres productions. Notation possible des diverses analyses de textes et d'images menées en classe.

ÉDU'_bases

- Pratiquer l'écriture créative en classe (Versailles, 1^{re}, 2014).
- Pratiques orales numériques autour de *La Princesse de Clèves* (Aix-Marseille, 1^{re}, 2015)
- Des marginalia pour saisir les enjeux de *La Princesse de Clèves* (Nantes, 1^{re}, 2015).
- Ateliers de micro-écritures avec Twitter en 2^{de} (Créteil, 2^{de}, 2014).
- Un atelier d'écriture avec Éduthèque (Versailles, 2^{de}, 2014).

Le travail proposé lors de cette deuxième séquence de l'année consiste en un atelier d'écriture. Elle s'inscrit à la suite d'une première séquence, faisant office de passerelle entre les classes de troisième et de seconde, dont nous indiquons les grandes lignes ci-dessous. Ces travaux de début d'année cherchent à faire passer les élèves d'un univers culturel proche à une sphère plus littéraire, en montrant leur continuité.

L'objectif de la séquence est que chaque élève rédige une nouvelle à chute, puis l'améliore et la récrive dans le cadre d'un dialogue avec certains de ses camarades, pour affiner l'écriture de son texte en fonction des effets escomptés. Les élèves travaillent par groupes de trois ou quatre. Les séances exploitent tant des textes littéraires que des séries télévisées, en l'occurrence la série *Bref*, permettant de prolonger la réflexion sur les notions de *brièveté*, de *rythme* et de *chute*.

La séquence envisage de préparer et d'étayer la production écrite par une phase d'analyse – elle-même construite à partir d'une réception non immédiatement réflexive. Elle articule deux problématiques.

1. Dans quelle mesure le dialogue entre auteur et lecteurs amis peut-il orienter ou enrichir une œuvre narrative ? Nous nous concentrerons sur les relations littéraires de nature amicale, plutôt que sur la relation au public ou au lectorat en général.
2. Comment préparer un effet de chute, c'est-à-dire une surprise finale qui soit pourtant rendue plausible par ce qui précède ?

Je remercie Claire Colin (titulaire d'une thèse intitulée « L'événement dans la nouvelle contemporaine (domaines américain, français et italien) », université Sorbonne nouvelle-Paris 3/Università degli studi di Siena, dir. P. Daros et P. Pellini, soutenue le 28 novembre 2013) de m'avoir aidée à constituer un corpus de textes et de vidéos qui permette de réfléchir au mécanisme de préparation de la surprise finale.

• Séquence 1

Cette première séquence porte sur *Les diaboliques* d'Henri-Georges Clouzot (1955). Le film est visionné dans son entier, mais en trois temps. À chaque étape, les élèves rédigent une analyse détaillée, interrogeant aussi bien la diégèse que sa mise en scène, qui répond à la même question : « Comment le réalisateur crée-t-il/ravive-t-il la tension dramatique dans le passage visionné ? ». Les travaux des élèves donnent lieu à une évaluation diagnostic non notée.

La séquence se prolonge par l'étude de deux fins d'épisode de la série *Game of Thrones* (saison 5, épisodes 7 et 8, 2015) : les élèves répondent à la même question tout au long de la séquence, pour observer ici d'autres modalités du

suspense. Les deux séances consacrées à cette série cherchent à faire basculer les élèves de la simple « consommation » d'un bien culturel qu'ils apprécient spontanément à une posture d'analyse critique.

La séquence se termine par une évaluation sommative portant sur les six premières minutes de *Strangers on a Train* d'Alfred Hitchcock (1951). Les élèves découvrent l'extrait au moment de l'évaluation, qui mobilise le vocabulaire d'analyse de l'image animée vu en classe.

Au cours de l'étude des *Diaboliques* sont abordées les notions d'*allusion* et de *référence intertextuelle* : au tiers du film environ, Monsieur Herboix écoute, à la radio, une mise en scène d'*On ne badine pas avec l'amour* de Musset – œuvre avec laquelle le film de Clouzot entre nettement en résonance. Les élèves s'approprient ces deux notions lors de l'écriture d'invention de la séquence suivante.

• Séquence 2



séance

1

S'approprier une pratique ancienne : (r)écrire en bénéficiant des impressions de lecture de ses amis

Par une lecture à haute voix, les élèves prennent connaissance de deux textes évoquant les échanges entre un auteur et certains de ses amis qui lisent la première version d'une œuvre destinée à la publication. Après lecture de Montaigne et de Du Camp, la classe discute jusqu'à formuler l'objectif de la séquence.

- **Montaigne** écrit, dans un envoi accompagnant un exemplaire de ses *Essais*, destiné à Antoine Loisel, ami avocat et homme de lettres : « *C'est mal se revancher des beaux présents que m'avez faits de vos labeurs, mais tant y a que c'est me revancher le mieux que je puis. Monsieur prenez pour dieu la peine d'en feuilleter quelque chose, quelque heure de votre loisir, pour m'en dire votre avis, car je crains d'aller en empirant* », (envoi cité par Jean Balsamo, « Montaigne et ses lectrices », *Revue d'études culturelles, Lecteurs et lectrices, théories et fictions*, III, 2007, n°3, p. 75).
- **Maxime Du Camp** raconte dans ses *Souvenirs littéraires* ([1882-1883], Paris, Aubier, 1999, p. 86-94) la lecture de « trente-deux heures » (p. 87) que Flaubert fit de *La Tentation de saint Antoine* à ses deux amis Bouilhet et Du Camp. Ceux-ci expriment leur désapprobation : « *Nous pensons qu'il faut jeter cela au feu et n'en reparler jamais.* » Une longue discussion s'ouvre alors entre les trois hommes, qui, selon Du Camp, conduit Flaubert à revoir entièrement *La Tentation de saint Antoine*, qui ne sera publiée que bien plus tard. Ce dialogue donne également à Flaubert le germe narratif de *Madame Bovary* (« *Pourquoi n'écrirais-tu pas l'histoire de Delaunay ? : Flaubert redressa la tête et avec joie s'écria : Quelle idée !* », p. 92).

Une fois l'objectif de séquence identifié, le professeur présente alors le site sur lequel la classe travaillera.

Fig. 1 :
Présentation
du site.



Le professeur expose le principe de l'atelier d'écriture dans cette séance inaugurale : chaque élève pourra intervenir sur la page créée, pour y déposer un nouveau texte ou pour annoter celui des autres. Se forment des groupes de quatre au sein desquels se croisent les impressions de lecture.

En fin de séquence, les nouvelles sont notées selon un barème qui prend en compte la qualité des impressions de lecture et des conseils donnés aux camarades du groupe, ainsi que le travail de réécriture de sa propre nouvelle. Chaque élève publie alors une troisième version de sa nouvelle, qui intègre les remarques de l'enseignant.



2 h

séance

2 Relever quelques traits de l'écriture brève

L'œuvre intitulée « La nouvelle » de Jean-Noël Blanc (*Couper court*, Paris, T. Magnier, 2007) est le résultat d'un travail collaboratif de cet auteur avec Annie Saumont, autre nouvelliste françaises contemporaines. La note explicative de la fin présente les modalités de cette écriture à deux mains, que les élèves confrontent aux échanges de Montaigne et de Flaubert avec leurs amis respectifs.

L'étude du texte (travail individuel écrit puis mise en commun) réactive des notions vues au collège, notamment la distinction entre auteur et narrateur, le discours direct (règles typographiques et syntaxiques non respectées) et le niveau de langue (registres courant et familier, voire vulgaire). Le groupe relève également différentes distorsions grammaticales, dont certaines (phrases averbales ou nominales ; emploi absolu de verbes usuellement transitifs) contribuent à la brièveté – à l'échelle phrastique.

Les élèves (re)découvrent les notions de *polysémie* (différents sens du mot *nouvelle*), d'identification et de *mise en abyme*. Cette dernière s'exerce à un double niveau : 1. Le texte est une nouvelle qui propose une définition de ce sous-genre littéraire. 2. Le texte de J.-N. Blanc relate un atelier d'écriture mené en classe par un professeur de français, comme le nôtre.

séance

3 Reconstituer les informations implicites. Dégager des caractéristiques syntaxiques de l'écriture brève.

Les élèves découvrent une page des *Nouvelles en trois lignes* de Fénéon (1909) dont ils font une lecture silencieuse. Ils prennent la parole pour lire à haute voix une nouvelle dont ils peuvent expliciter les sous-entendus. Ils révisent alors la notion d'*implicite* (déjà abordée, si ce n'est au collège, au cours de la séquence 1), essentielle dans l'étude de la forme brève comme dans celle de la chute. Les élèves confrontent leurs hypothèses de lecture (débat interprétatif).

Une analyse syntaxique mobilise à nouveau la notion de *phrase averbale* et lui ajoute la notion d'*apposition*, autre facteur de brièveté.

Devoirs pour la séance 5 : s'inspirer de faits divers d'actualité pour rédiger à la manière de Fénéon une ou plusieurs nouvelle(s) en trois lignes ; les élèves peuvent trouver des sujets sur le site : www.faitsdivers.org/.

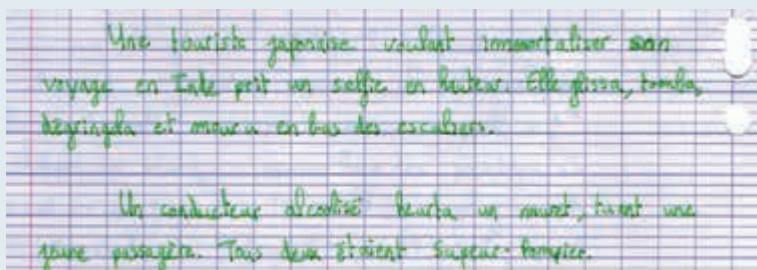
Dans un second temps de la séance, les élèves lisent à haute voix quatre des nouvelles en cent mots de Luc-Michel Fouassier (*Histoires Jivaro*, Quadrature, 2014, « Caricature », « Désinvolture », « Figure » et « Injure »). La chute conçue par cet auteur invite à relire le texte (notion de *rétro lecture*).

séance

4 Écrire une nouvelle en trois lignes ; repérer différentes modalités de la surprise finale

Certains élèves lisent leurs nouvelles en trois lignes. La classe les commente.

Fig. 2 :
Deux
nouvelles en
trois lignes
de Weame.



Dans un second temps de la séance, les élèves visionnent à deux reprises un épisode de la série *Bref*, « Je remets tout à demain ». L'analyse souligne les notions d'*accumulation*, de *répétition*, d'*allégorie* et d'*implicite*.

L'effet de chute résulte d'un travail de préparation qui la rende crédible et qui l'amène progressivement ; elle produit toutefois la surprise par un élément inattendu.

Les élèves préparent, pour la séance 6, l'étude d'« Un réveillon » de Maupassant (travail donné à la maison), en partant, pour comprendre le mécanisme de la nouvelle, des émotions qu'ils ont pu éprouver eux-mêmes.



séance

5 Dégager des éléments d'analyse littéraire

Les élèves mettent en commun leurs éléments d'analyse d'« Un réveillon ». L'un d'entre eux les saisit sur ordinateur ; un autre sert de pivot : il facilite la communication au sein de la classe (il interroge, consulte, sollicite des compléments des autres élèves, répète leurs propos à l'élève scripteur etc.). Le professeur répond aux questions des élèves mais intervient le moins possible dans cette première étape. Lors des séances 5 et 6, ils sont dispensés de prise de notes pour pouvoir participer activement.



séance

6 Produire un plan de commentaire littéraire

Le professeur réorganise, en cours dialogué, l'analyse menée lors de la séance 5 pour faire émerger un plan et une problématique de commentaire. La classe complète collectivement les sous-parties qui le nécessitent et améliore les articulations du commentaire.

séance

7 Découvrir les méthodes de l'introduction et de la conclusion du commentaire

Le professeur distribue un polycopié présentant le commentaire achevé par ses soins. En cours magistral, il expose la méthode de l'introduction et de la conclusion, qui doivent faire intervenir des éléments de culture littéraire pour mettre en perspective le texte d'étude.

séance

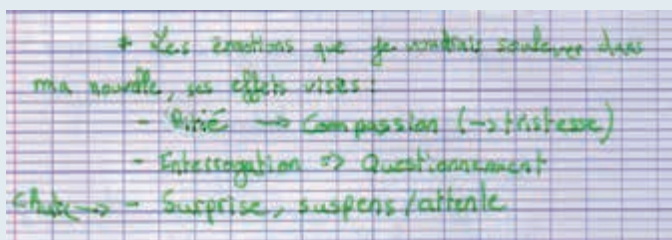
8 Concevoir son texte en fonction des effets escomptés

Les élèves visionnent à deux reprises un autre épisode de *Bref.*, « Je suis vieille », pour en dégager des éléments d'analyse (travail en autonomie au cours duquel le professeur se déplace pour lire les travaux d'élèves et dialoguer avec eux, puis synthèse en commun). Ressurgissent les notions de *narration à la première personne*, de *répétition* et d'*accumulation*, mais elles servent cette fois une autre fin : non pas seulement le rire, mais aussi la compassion. À travers l'évocation de la perte de la mémoire (plus particulièrement de la maladie d'Alzheimer) et de la solitude de certaines personnes âgées, cet épisode (comme d'autres) ébauche l'analyse sociologique d'un problème moderne : la différence de rythme de vie entre jeunes et personnes âgées. Le groupe réfléchit à la notion de *rythme narratif* (déjà abordée à travers le texte de Maupassant).

En cours dialogué, la classe liste les possibles effets d'une œuvre littéraire ou cinématographique.

Stylo à la main, chaque élève commence à réfléchir aux effets escomptés de la nouvelle qu'il projette d'écrire.

Fig. 3 :
Les effets
escomptés de
la nouvelle de
Weame



9 Préparer l'écriture de son texte

« Vous rédigez une nouvelle qui ménage un effet de chute finale. Seront valorisés les traits de style imitant ponctuellement tel ou tel auteur étudié en classe, ainsi que les références culturelles ou intertextuelles (à des œuvres abordées en classe ou ailleurs). »

Accompagné par le professeur, chaque élève cherche la matière de son récit (*inventio*), puis sa progression (*dispositio*).

Fig. 4 :
L'*inventio*
la nouvelle
de Weame,
qui explore
diverses
pistes.

Ma nouvelle :

- le son de vie; découverte; marche (apprendre)
- ↳ handicap ⇒ ne marcher ⇒ enfant marcher
↳ accident ⇒ fantôme ⇒ nouvelle fantastique (basique)
↳ cornas
↳ "je la vois, mais je ne peux rien faire, c'est moi"
accident
- ↳ fantastique ⇒ chute ⇒ rêve
↳ fantôme?
- ↳ peur ⇒ attente ⇒ surprise

Ancrage référentiel

Fig. 5 :
Sa *dispositio*,
une fois
son choix
effectué.

Effets labours:
rité (compassion)
surprise

- 1- Accident* → cheval (passion ⇒ horreur)
↳ apprentissage
- 2- Rééducation, lutte, apprentissage
de + en + ignoré; moins d'importance
↳ référence à Perséphone
- 3- Évolution, apprentissage ⇒ marche
- 4- Elle suit ses parents allant dans
un cimetière ⇒ Grand-mère?

Cadre spatio-temporel:
↳ genre Pourquoi pour qui?
↳ durée histoire
↳ à l'époque
↳ plus précise
↳ pas de notion
le temps
↳ personnage
↳ jeune fille punition
par l'expérimentation

↳ pierre tombale avec date accident + nom
↳ Désobéissance envers sa mère qui figure

La rédaction proprement dite (*elocutio*) se fait dans le cadre des devoirs à la maison : chacun doit publier une première version de la nouvelle sur le site (devoirs pour J+7), commenter les nouvelles des autres élèves de son groupe, en couleur, à la fois dans le corps de la nouvelle, pour toutes les remarques ponctuelles, et à sa fin pour les remarques générales (devoirs J+14), puis publier une seconde version de son texte (devoirs pour J+21). Après l'évaluation notée, chaque nouvelle donne lieu à une troisième et dernière publication, qui intègre les remarques de l'enseignant.

Le professeur peut suivre au jour le jour la progression des travaux et le soin apporté à chaque étape. Il est important de donner du sens à celle des impressions de lecture : les élèves témoignent spontanément du fait qu'il leur est extrêmement difficile, voire impossible, d'amender leurs textes en l'absence des commentaires des membres de son groupe.

Fig. 6 :
Une des annotations dans le corps de la nouvelle de Weame (première version).

Les cadres photos qui jonchaient le mur des escaliers (de l'escalier) il y a quelques jours sont maintenant absents. Je ne vois plus les trophées, les premiers prix d'équitation de mes parents qui auparavant me faisaient rêver. L'ignorance de ma mère à mon égard depuis l'accident me pèse de plus en plus, loin de s'être dissipé. Comme pour me faire sentir coupable de ma bêtise, mon père s'est joint à elle. Je me sens si seule dans ma lutte continue pour réapprendre à marcher. Je me sens abandonnée, délaissée. Ils ne comprennent pas que je suis la première affectée et j'ai besoin de leur soutien.

Fig. 7 :
Fin de la nouvelle de Weame et premier des commentaires subséquents de ses camarades (première version).

Seulement, ils ne regardaient pas dans la même direction que la mienne. Une deuxième pierre tombale avait fait son apparition et trônait près de celle de grand-maman. Des peluches et des fleurs l'entouraient, et s'il ne s'agissait pas d'un cimetière, je trouverais cela beau et non sinistre. La pierre de marbre comportaient des inscriptions en lettres dorées : « *Repose en paix* ».

Le fossoyeur qui auparavant déracinait les mauvaises herbes autour d'une statue de Vénus, s'approchait de nous. Il tenait entre ses mains des fleurs. Des orchidées violettes, mes préférées.

« J'apporte des fleurs fraîches pour la tombe de la p'tite ! » dit-il en tendant le bouquet vers (à) mes parents.

Ombeline

Coucou Weame, ta nouvelle à chute sur le thème de l'apprentissage m'a bouleversée. Elle traite d'un sujet très délicat: la mort d'un enfant. Ta nouvelle est bien menée. Elle plonge le lecteur dans une ambiance de détresse. La tristesse, le chagrin et la culpabilité qu'exprime cette jeune fille sont intenses et envahissantes. Les descriptions des lieux et de l'attitude des personnages de la famille ajoute encore de l'émotion à ton récit.

Je te conseille de modifier (ou de le supprimer) le paragraphe que j'ai mis entre crochets, il n'apporte pas grand-chose à l'histoire et rend le récit très accés sur la mort.

Peut-être pourrais tu introduire une lueur d'espoir dans ta nouvelle afin de le rendre moins triste (oppressante) et de montrer au lecteur que malgré un tragique accident la vie continue et qu'il faut savoir se relever.

Ce travail achevé, le professeur peut figer le site commun et le rendre accessible à tous sur la toile.

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

Les élèves ont gagné en autonomie au cours de cette séquence, dans laquelle ils se sont beaucoup impliqués.

1. L'observation technique et critique de productions dont ils sont familiers, telles que la série *Bref.*, a attisé leur envie de découvrir le corpus de textes brefs proposé, et en définitive, l'œuvre de Maupassant (étude des *Contes de la Bécasse* lors de la séquence 3). Nombre des textes produits présentent des traits d'intertextualité ou d'allusion intéressants. Certains ménagent aussi une surprise finale efficace. Les devoirs ont été agréables à corriger.

2. Le fait que tous les élèves publient leurs textes sur un même site a stimulé la lecture : beaucoup ont pris connaissance de toutes les nouvelles écrites par la classe et ont interrogé le professeur (qui ne les avait pas encore lues) pour savoir ce qu'il en pensait. La collaboration au sein d'un groupe, qui n'aurait guère été possible sans les supports numériques, a créé une véritable synergie : si un élève tardait trop à annoter les textes de ses camarades, ceux-ci le rappelaient à l'ordre pour pouvoir travailler à leurs secondes versions.

La séquence a été réalisée dans deux classes différentes. Dans celle dont le niveau d'ensemble est le plus faible, les remarques des camarades (à tous points de vue : correction de la langue, choix des mots, choix narratifs, allusions ou autres formes d'intertextualité etc.) ont été moins détaillées que dans l'autre. Les élèves ont ensuite peiné à améliorer leurs textes pour en publier une seconde version. Certains élèves ont besoin d'être accompagnés dans leur travail d'annotation, notamment par des explications qui déploient le spectre des remarques possibles. Une heure de cours, en salle informatique, pourrait être consacrée à cette étape cruciale.

En dépit de quelques problèmes techniques (dysfonctionnements lorsqu'un trop grand nombre d'élèves y intervenait simultanément), le site ayant servi de support à l'atelier d'écriture s'est montré efficace. Dans la classe de niveau général satisfaisant, les élèves en ont fait un usage extérieur au cadre prévu : ils ont exploité un fil de discussion *Skype* apparaissant à droite de la page – dont le professeur n'avait pas initialement connaissance –, notamment pour commenter tous azimuts les nouvelles de la classe.

FICHES LYCÉE PROFESSIONNEL

Le journal de séquence comme mise en récit des apprentissages (de la 3^e à la terminale professionnelle)

Christine de Sainte Maresville, académie de Lille

Quatre stratégies de lectures pour *Cent ans de solitude* (1^{re} professionnelle)

Nadia Leleu et Jean-Christophe Planche, académie de Lille

- **Niveau et thème de programme**

Lycée professionnel, de la 3^e prépa-professionnelle à la terminale baccalauréat professionnel.

- **Problématique**

Comment, en faisant le récit de son cheminement dans l'appropriation d'une séquence, l'élève donne-t-il du sens à ses apprentissages et se construit-il par la lecture et l'écriture ?

- **Objectifs littéraires et culturels**

Susciter le plaisir d'apprendre ;
Articuler lecture et écriture ;
Permettre aux élèves de se constituer un passeport culturel.

- **Objectifs méthodologiques**

Développer l'autonomie de l'élève ;
Améliorer les compétences de lecture et d'écriture ;
Apprendre aux élèves à s'interroger et à rendre compte de leurs réflexions personnelles.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**

Outils : salle réseau, l'Environnement Numérique de Travail (ENT) de la classe ou/et Facebook, traitement de texte, clé USB (bureau portatif), fichiers image et son.
Ressources : dictionnaires en ligne, recherche sur internet...

- **Évaluation des compétences du socle commun**

Lire : Dégager l'idée essentielle d'un texte lu.

Manifester sa compréhension de textes variés. Lire des œuvres littéraires intégrales et rendre compte de sa lecture.

Écrire : Rédiger un texte bref cohérent. Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale. Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché.

S'exprimer à l'oral : Rendre compte d'un travail individuel ou collectif. Utiliser des outils.

Utiliser des dictionnaires, imprimés ou numériques et des logiciels de correction orthographique.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**

1. Appropriation par l'élève de la problématique fondant la séquence.
2. Reformulation de ce que chaque séance a apporté à la problématique de séquence.
3. Reprise collective des parcours individuels que sont les journaux de séquence.
4. Articulation avec les tâches discursives orales et écrites préconisées par les instructions officielles.

ÉDU'Bases

- Groupement de textes « L'homme et son rapport au travail » (Lille, LP, 2010).
- *Web-radio et évaluation des compétences* (Martinique, 2^{de}, 2014).
- *Raconte-moi ta séquence en Pecha-Kucha* (Lille, 2^{de}, 2014).

Objet scolaire ou objet personnel proche du journal intime, sous forme papier ou en version électronique, rédigé en classe dans le cadre des cours ou de l'accompagnement personnalisé mais aussi en travail à la maison, le « **journal de séquence** » est un support hybride qui s'adapte au contexte des élèves et de leurs enseignants¹. Il est le reflet de ce qui se vit, lit, dit, écrit, découvre, pense en classe. Le recours au numérique, sur un réseau social ou sur l'ENT, enrichit considérablement l'activité : spontanément les écrits sont retravaillés et s'enrichissent, la multiplication des récepteurs amène l'élève à penser sa communication.

Fig. 1 :
Page
Facebook
élaborée
par les
élèves.



Le fil conducteur du journal de séquence est la problématique, qui peut recouper une problématique de lecture d'une œuvre littéraire mais également être plus large. Le journal de séquence se définit donc par son rôle : il est un outil dans lequel l'élève consigne, sous toutes les formes écrites (textes personnels, textes à contraintes, images...), son propre cheminement dans l'appropriation d'une séquence d'enseignement en Lettres. S'il existe potentiellement autant de manières de mettre en œuvre un journal de séquence que d'élèves et de professeurs, la démarche comporte quatre temps incontournables.

¹ Projet annuel ou pluriannuel en français bac-pro : les élèves rédigent leur propre journal de séquence afin d'élargir leur logique à celle de la séquence d'enseignement (implication du lecteur-élève, lecture subjective et communauté interprétative, écritures de formes scolaires et personnelles...).

séance

1 L'appropriation par l'élève de la problématique fondant la séquence

Pour faciliter la mise en place du journal de séquence en classe, il s'agit d'aider l'élève à en percevoir ses enjeux en particulier mieux cerner la mise en tension de toutes les activités qui seront proposées découlant nécessairement de la problématique de séquence. Il s'agit de partir des représentations de l'élève et de ses connaissances, de ses intuitions sans occulter ses doutes, ses incompréhensions ou ses interrogations, de l'aider par des consignes ouvertes (associer une connotation sensorielle, une image, un personnage au problème posé; lui demander de formuler les positions de personnes différentes; construire une carte heuristique...) pour l'accompagner et l'encourager dans une sorte de « tâtonnement réflexif ». Ce temps s'achève par une reformulation écrite de la problématique par l'élève en exposant les premières hypothèses qu'il se sent en droit de formuler et qu'il se propose de vérifier par la suite en les confrontant par exemple aux autres, en détaillant les questions qu'il se pose et auxquelles la séquence va permettre d'apporter des éléments de réponse.

Fig. 2 : Documents élèves.

Séquence N°II : Les Images suffisent t'elle a informer ?

-Non sans bonne légende expliquant ce qui se passe les lecteur ne comprendront pas pourtant les fait sont flagrant on peut voir que sur une classe entière il y a très peut de filles.

Sur l'autre couverture on n'y vois un titre explicite "Mariages le casse tête chinois" qui combinait a l'image informe très bien.

20 Garçons dont 4 filles tros peux. C'est le problème a la source.



Le problème actuel ← le mariage est devenu compliquer a cause du manque de femme.

-On peut voir qu'il est devenu si dur de trouver une femme que des mariages sont organisé, mais la concurrence est dur, les parent vendent leurs enfants de plusieurs façons : Affiche, Interpelle des femmes dans la rue ... Une fois le mariage arranger ,il reste les noces a payer et les parents de la marier a impressionné en offrant plusieurs cadeaux .

Affiche avec une biographie du candidat.

La mère interpelle une femme pour → lui présenter son fils et lui posée des questions.



L'image montre des ←jeunes marier ils sont l'aire heureux mais on peut voir dans l'article que le marier a du promettre 6600Y.

Fig. 3 : Documents élèves.

1 objet d'étude :

" Des goûts et des couleurs discutons-en "

Séquence 1 :
Des mots pour le dire . . . La Joconde , moi ,toi et les autres . . .

Séance 1 :
Et vous la trouvez vous belle ?
 - Dans cette séance 1 nous avons mis nos impression sur la Joconde en commun pour voir si certains l'aime ne l'aime pas ou elle est bien peinte mais j'en suis pas fan . Nous avons dut faire un paragraphe sur notre avis comment on la trouver .

Séance 2 :
Ce que disent mes camarades . . .
 - Dans cette séance 2 nous avons dut faire deux paragraphes sur la Joconde sur mon avis et l'avis de mes camarades . Un paragraphe sur j'aime ou j'aime pas et le deuxième le contraire du premier paragraphe .

Séance 3 :
Ce que disent les experts . . .
 - Dans cette séance 3 nous avons lue trois extrait de livre de certains experts du nom de (Giorgio Vasari , Théophile Gauthier et de Daniel Arasse) Giorgio Vasari dit qu'il a bien peint la Joconde mais qu'il aime pas la Joconde . Théophile Gauthier dit que si il aurait vécu a l'époque de la Joconde il lui aurait fait sa déclaration d'amour qu'il écrit dans son livre . Daniel Arasse dit qu'il lui a fallut plus de 20 ans pour aimer la Joconde .

Fig. 4 : Documents élèves.

La parole en spectacle

Cendrillon De Joël Pommerat

- **Que pense l'auteur ?**

Pour l'auteur, le théâtre c'est pas des mots mais des gestes, du bruit. c'est un spectacle. Il dit le théâtre se voit, s'entend, sa bouge, sa fait du bruit.

- **Partage tu ses idées ? Justifie à l'aide d'un exemple précis de lecture.**

Je pense que c'est mieux de lire nous mêm le texte car on peut s'imaginé l'aparence des personnages nous-même.

Aussi je pense que voir la pièce c'est bien aussi car on comprend mieux les geste qu'en les lisant, dans la **fabuleuse histoire du commerce** de Joël Pommerat, Il y a beaucoup de didascalis et de personnages donc parfois c'est dur de comprendre.

Objet d'étude

Questions



Réponses


séance

2 La reformulation régulière de ce que chaque séance a apporté comme élément de réponse à la problématique de séquence

La question générale peut se formuler aisément : « Qu'ai-je appris au cours de la séance ? En quoi me permet-elle de mieux répondre à la problématique de la séquence ? ».

Fig. 5 : Documents élèves.

La Joconde  



La Joconde est le portrait de Mona Lisa, un tableau de Léonard de Vinci, réalisé entre 1503 et 1506. C'est une peinture à l'huile sur panneau de bois de peuplier de 77 x 53cm et il est exposé au musée du Louvre à Paris.

OE - Des goûts et des couleurs disaient-
en

En faisant ce cours sur la Joconde, j'ai remarqué que nos impressions sur le tableau étaient différents car moi et quelque uns de mes camarades la trouvons pas très jolie, nous trouvons qu'elle est peu souriante, qu'elle a un sourire forcé, un petit sourire effacé, des vêtements noirs, une robe sombre, un regard étrange, qui donne l'impression qu'elle nous suis du regard, elle a un air pensif, triste et méfiant. Des cheveux longs et sombre, bouclé elle porte un voile, elle a la peau très pâle qui pourrait me faire penser qu'elle est malade, ses mains sont croisées et elles donnent vraiment un effet de réalité, le paysage est sombre, étrange avec une forêt au loin. Mais d'autres de mes camarades la trouvent jolie, gracieuse, ils trouvent qu'elle a un regard impossible, meurtre, que son visage est mis en valeur, éclairci. Porte un regard sérieux, ses mains bien placées, qu'elle est mise en valeur par rapport au paysage. Ils pensent aussi qu'elle ressemble à une sainte.

Des experts comme Léonard de Vinci et Giorgio Vasari la trouvent belle le peintre voulait que les mains soit réelles, réalistes. Giorgio Vasari trouve que les moindres détails sont fait avec une extrême finesse, des yeux brillant, humide comme s'ils étaient vrais son nez, d'une belle ouverture rose. Ses lèvres d'un vermillon et son sourire d'une douce gaieté.

J'ai appris que nos point de vue était différent des autres et que au final la Joconde n'est pas un tableau qui "date" tant que ça il est intemporel.

Fig. 6 : Documents élèves.

Un reportage en Marie Claire



J'ai appris en faisant ce cours comment se passait un reportage, avant et après, les conséquences qui pourraient avoir à fuir ce métier, qu'une journaliste, comme Véronique qui prend des photos et Nanon qui écrit, elles sont parties dans un autre pays où il y a la guerre, au Nigéria. Avant le reportage elles ont contacté Jomo, le fixeur, il les aide à venir dans le pays et s'assure de leur sécurité. Ensuite il y a un rédacteur en chef qui décide de l'ait envoyer dans le pays ou pas. Véronique et Nanon ont dû monter pour y accéder car si elles disent qu'elles partent fait un reportage, l'ambassade refusera de leur temporer leur VISA. Il y a leurs bagages, elles doivent prendre le strict nécessaire car ce sont des conditions difficiles, elles acceptent de dormir n'importe où, dans des bateaux, des voitures ou même à terre.

Certains rédacteurs comme Romain Laeroix, Catherine Durand et Cyril Drouchet ont donné leur avis en écrivant des petit textes.

Deux jeunes femmes, très jolies sont parties à l'aventure, au Nigéria. Véronique de Vignerot qui prend des photos, Nanon Quéroil qui écrit.

Après chaque reportage les deux jeunes femmes gardent toujours le sourire, même si elles finissent toujours par admettre que c'était quand même un voyage difficile. Elles sont très admiratrices du monde, elles aiment voyager et veulent partager avec nous leur passibi



La manière de répondre à cette question peut prendre de multiples formes selon le contexte de la classe et le moment de l'année. Le professeur peut accorder un temps en fin de séance dévolu au journal de séquence ; le travail peut être donné à effectuer à la maison (éventuellement avec l'aide à distance du professeur en utilisant l'ENT ou les réseaux sociaux) ; il peut trouver sa place dans les plages d'accompagnement personnalisé. La fréquence est également variable : après chaque séance afin que l'élève s'approprie l'outil en début de cycle ou comme retour réflexif sur l'ensemble de la séquence. Il est également possible de laisser l'élève renseigner le journal de séquence à son rythme pourvu que des échéances soient négociées.

séance

3 La reprise collective des parcours individuels que sont les journaux de séquence

Si le journal de séquence laisse toute sa place au sujet, il ne saurait se limiter à l'expression d'une subjectivité. Le sujet se construit dans les interactions avec autrui qui lui permettent de prendre du recul sur un cheminement, d'approfondir la réflexion, d'envisager d'autres manières de penser une question... Le journal de séquence est un support ouvert à tous les types d'interactions : entre pairs, avec le professeur, avec les pairs et le professeur. Il peut également, en classes alignées ou à partir d'un projet pédagogique commun, être un objet de confrontation et de mutualisation d'expériences diverses : restitution d'un débat, d'une lecture, d'un spectacle, d'une visite de musée...

Fig. 7 : Approcher autrement un journaliste qui peut prendre connaissance du travail des élèves.



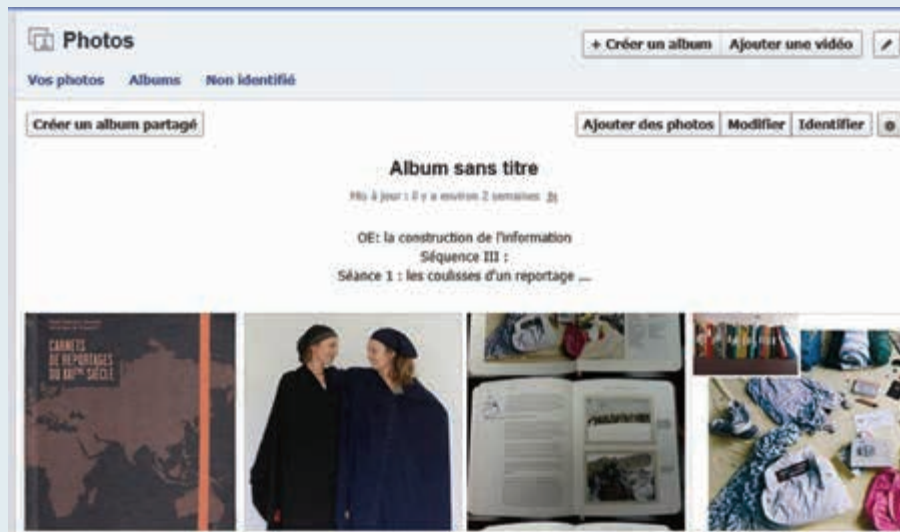
Source : Documents élèves sur les réseaux sociaux.

Fig. 8 : Approcher autrement un journaliste qui peut prendre connaissance du travail des élèves.



Source : Documents élèves sur les réseaux sociaux.

Fig. 9 :
Approcher
autrement un
journaliste
qui peut
prendre
connaissance
du travail
des élèves.



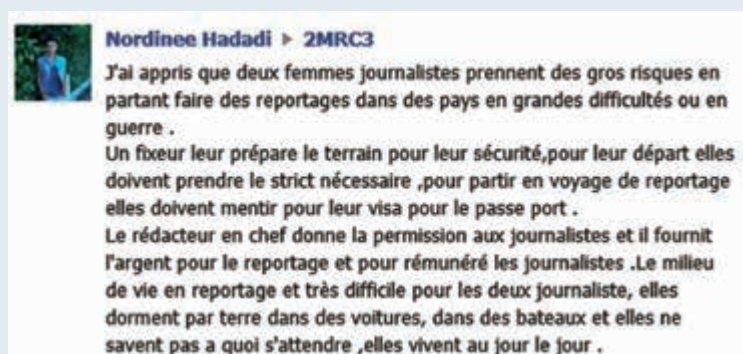
Source : Documents élèves sur les réseaux sociaux.

Fig. 10 :
Approcher
autrement un
journaliste
qui peut
prendre
connaissance
du travail
des élèves.



Source : Documents élèves sur les réseaux sociaux.

Fig. 11 :
Approcher
autrement un
journaliste
qui peut
prendre
connaissance
du travail
des élèves.



Source : Documents élèves sur les réseaux sociaux.

séance

4

L'articulation avec les tâches discursives orales et écrites préconisées par les instructions officielles et dont la maîtrise est attendue notamment dans les épreuves certificatives

Fig. 12 : Captures d'écrans de documents élèves.

OBJET D'ÉTUDE : DES GOUTS ET DES COULEURS ...

Séquence 1 : Des mots pour le dire ...

- J'ai appris à mutualiser ce qui n'est pas tricher mais s'aider les uns et autres, pour avoir plus d'idée et sa aide vraiment.
- J'ai remarqué que je prenais goût à écrire, alors qu'autre fois je n'apprécier pas.
- Maintenant j'aime le français !

Fig. 13 : Captures d'écrans de documents élèves.

Giorgio Vasari



Naissance : 30 juillet 1511, Arezzo, Italie

Décès : 27 juin 1574, Florence, Italie

Période : Renaissance

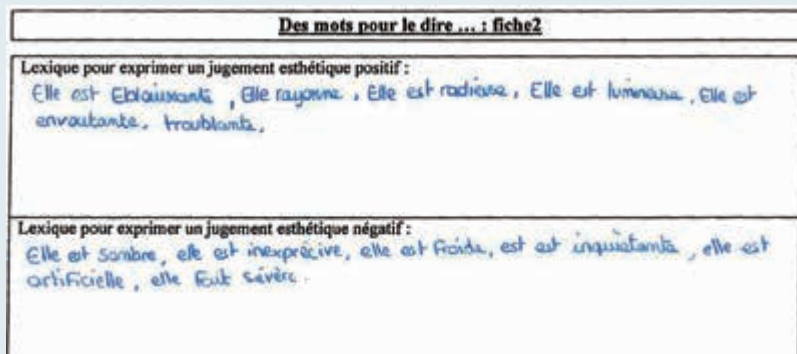
Réalisations : Galerie des Offices, Corridor de Vasari, Basilique Santa Maria Novella, Jardin de Boboli, Palazzo della Carovana

Giorgio Vasari est un peintre, un architecte et un écrivain italien

son avis sur la joconde : Il pense que les moindre détails de la joconde sont réaliser avec une extrême finesse , que les yeux on ce brillant , cette humidité que l'on observe pendant la vie.

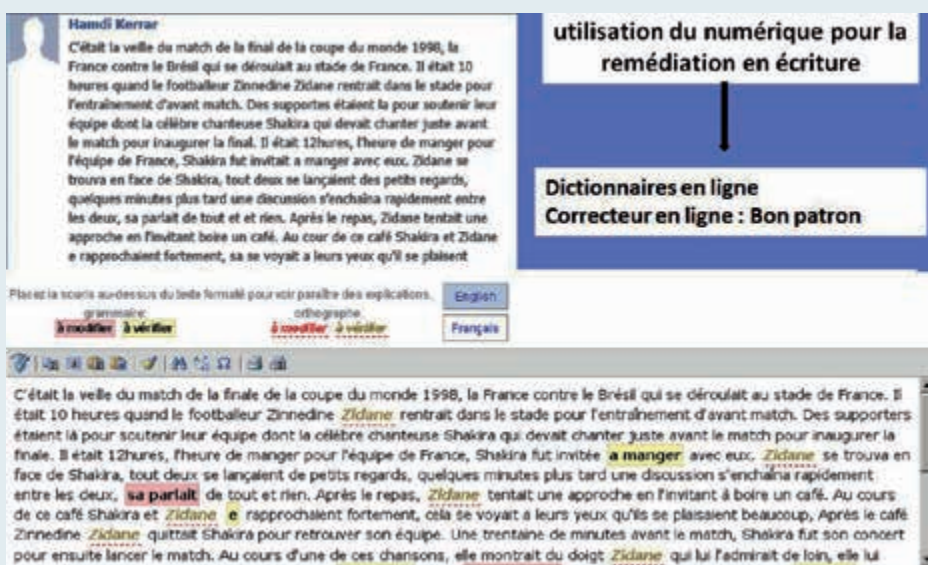
Ils sont cernés de teintes rougeâtre et plombées , les cils qui les bordent sont exécutés avec une extrême délicatesse . Les sourcils ,leur insertion dans le chair leur épaisseur plus ou mon prononcée , le nez avec c'est belle ouverture rose et délicate ...

Fig. 14 : Captures d'écrans de documents élèves.



Le journal de séquence est un catalyseur d'écriture. Emportés par une dynamique d'échanges oraux et/ou écrits, les élèves qui tantôt réceptionnent, produisent et mutualisent, voient croître leur goût pour l'écriture. Ils s'attachent non seulement à retravailler leurs textes en critériant, triant, reformulant, organisant... mais aussi à adopter progressivement une posture passant du « lecteur-scripteur récitant, paraphrasant » à celui « d'expert » enrichissant son écriture des fragments collaboratifs, réflexifs, éclairés de ses pairs. Ce travail au long cours fait émerger une cohérence interprétative qui donne une épaisseur quantitative et qualitative aux textes produits. Cette dimension est essentielle pour donner l'envie d'améliorer la forme des textes (passage de la phrase simple à la phrase complexe par exemple), à les réécrire en les corrigeant pour obtenir un objet personnel s'inscrivant dans les normes orthographiques et syntaxiques...

Fig. 15 : Captures d'écrans de documents élèves.



Certaines consignes (faire des projections sur la suite d'un récit, imaginer un dialogue avec une personne défendant une thèse opposée...) conduisent à des travaux d'écriture proches de ceux attendus aux examens. Le journal de séquence donne également une matière, conceptuelle et textuelle, sur laquelle l'élève peut s'appuyer pour des tâches plus « scolaires » : il aide à se remémorer le cheminement d'une séquence ou les grandes étapes d'un récit, il est un support pour des consignes du professeur mieux comprises puisque fondées finement sur un travail produit par l'élève... La construction d'une posture interprétative distanciée s'articule à celles des compétences langagières et discursives.

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

La transposition au « journal de séquence numérique » se fait progressivement en salle pupitre ou à la maison et permet de développer des pratiques de travail collaboratif, l'élève devenant à la fois scripteur et lecteur. Une émulation se crée dans la classe, favorisant à la fois un travail personnel adapté au rythme de chacun, et une collaboration active, forme de tutorat, avec échanges d'idées, de mots, de phrases favorisant ainsi une prise de confiance progressive de l'élève par la lecture, l'écriture et les échanges oraux entre pairs. Les élèves qui savent que leurs écrits ont vocation à être lus s'impliquent davantage dans la réécriture et comprennent la nécessité d'un travail au brouillon. L'écriture par jets successifs, prend ici tout son sens. Les outils et logiciels qui sont à disposition sur internet deviennent de puissants leviers : dictionnaire en ligne, [Lexilogos](#), [BonPatron.com](#), etc.

Il est toutefois utile à l'occasion de rappeler qu'il s'agit pour l'élève de ne pas privilégier la forme au détriment du fond et l'inviter à réfléchir au sens du « copier-coller ».

FICHE N° 14

Quatre stratégies de lectures pour *Cent ans de solitude*

Nadia Leleu et Jean-Christophe Planche, académie de Lille

- **Niveau et thème de programme**

Première professionnelle
Objet d'étude : « Du côté de l'imaginaire ».

- **Problématique**

Comment aborder une œuvre littéraire longue et complexe avec des élèves ayant peu d'expériences de lecteurs ?

- **Objectifs littéraires et culturels**

Faire comprendre aux élèves comment les œuvres imaginaires permettent d'aborder le réel de manière à la fois intime et distanciée.
Faire découvrir un roman majeur du xx^e siècle et le courant du « réalisme magique ».

- **Objectifs méthodologiques**

Diversifier les modalités de lecture d'un texte littéraire.
S'appuyer sur la lecture pour écrire et sur l'écriture pour lire.

- **Ressources numériques et outils informatiques mobilisés**

Logiciel de traitement de texte, de retouche d'image, de présentation, vidéoprojecteur.

- **Plan du déroulement de la séquence pédagogique**

Les récits imaginaires peuvent-ils parler sérieusement de la réalité ?

1. Les œuvres imaginaires peuvent-elles parler sérieusement de la réalité ?

2. Dans quel univers l'auteur nous entraîne-t-il ?

3. Comment l'écriture donne-t-elle une cohérence à l'univers imaginé par Gabriel Garcia Marquez ?

4. En quoi le réalisme magique permet-il de parler de la réalité ?

5. En quoi le roman permet-il d'aborder sérieusement la réalité ?

Durée de la séquence : 5 séances de 2 à 3 heures chacune

- **Pistes d'évaluation**

Lecture d'un passage du roman à partir d'une stratégie de lecture imposée.

Rédaction d'un paragraphe délibératif répondant à la problématique de séquence.

ÉDU'Bases

- *Du côté de l'imaginaire* (Martinique, 1^{re} bac pro, 2010).
- *Parcours de personnage : Vanina Vanini de Stendhal* (Lille, bac pro, 2010).
- *De l'intérêt d'*Etherpad* pour écrire ensemble* (Lille, bac pro, 2010).

Lun des trois objets d'étude du programme de première à destination des classes de lycées professionnels s'intitule «Du côté de l'imaginaire». Une des questions qui l'accompagne – *Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité?* – interroge le statut de la vérité dans la fiction.

La séquence proposée s'inscrit dans cet objet d'étude et vise à répondre à deux grands enjeux.

Comment permettre à des élèves peu familiers de la lecture d'aborder des œuvres longues et complexes? Les programmes de français de la voie professionnelle offrent la possibilité de procéder à un parcours de lecture dans une œuvre. L'œuvre n'est pas lue intégralement mais à travers des passages, plus ou moins longs, en classe et à la maison, s'inscrivant dans un projet de lecture particulier. Le roman de Gabriel Marcia Marquez est abordé à travers un parcours de lecture.

Comment diversifier les stratégies de lectures des élèves de lycée professionnel qui ont tendance à privilégier la lecture référentielle plutôt que l'interprétation symbolique? En s'inspirant des recherches de Manon Hébert, la séquence proposée invite les élèves à adopter des stratégies de lectures qui leur sont parfois peu familières pour approcher le récit littéraire dans toutes ses richesses.

séance

1

Les œuvres imaginaires peuvent-elles parler sérieusement de la réalité?

Le document ressources [Lire](#) précise que «Construire des compétences de lecture, c'est amener les élèves de lycée professionnel à considérer la littérature autrement que comme un prétexte à des exercices scolaires. C'est leur permettre de parler de leurs goûts ou de leurs émotions, de partager leur expérience du monde, leur connaissance de l'autre et d'eux-mêmes, de connaître des œuvres de la littérature passée et contemporaine qui ouvrent des horizons nouveaux et construisent des repères culturels, de vivre une émotion esthétique.»

Le roman *Cent ans de solitude* de Gabriel Marcia Marquez¹ est long, très riche et fort éloigné de la culture des élèves. Avant d'entreprendre un parcours de lecture, il est donc nécessaire de leur donner quelques références, quelques éléments de contexte, qui leur permettront de mieux entrer dans le texte.

• 1. Étude d'un groupement d'œuvres picturales


Les élèves ont à étudier trois tableaux se rapprochant de l'univers de Garcia Marquez : *Racines* de Frida Kalho (Mexique, 1940), *La jungle* de Wilfredo Lam (Cuba, 1943) et *La mesa* d'Alejandro Obregon (Colombie, 1947). L'image permet d'entrer plus aisément dans des univers imaginaires et ce d'autant plus qu'un certain nombre d'élèves connaissent Frida Kalho dont ils ont parfois présenté un tableau dans le cadre de l'épreuve d'histoire des arts du diplôme national du brevet (DNB). À partir de questions très ouvertes – *Qu'évoquent pour vous*

¹ Gabriel Marcia Marquez, *Cent ans de solitude*, Buenos-Aires 1967, Paris Seuil 1968.


ces différents tableaux ? Comment peut-on qualifier l'univers dans lequel chaque tableau nous entraîne ? –, les élèves sont invités à mobiliser et enrichir le lexique de « l'imagination/imaginaire, peur/étrange » référé à l'objet d'étude.

Fig. 1 : Documents de travail élèves.


Introduction



Frida Kahlo "Racines" (Mexique) 1940 ①



Wilfredo Lam "La jungle" (Cuba) 1943 ②



Alejandro Obregon "la mesa" (Colombie) 1947 ③

A propos du corpus d'images : Qu'évoquent pour vous ces différents tableaux ?
Comment peut-on qualifier l'univers dans lequel chaque tableau nous entraîne ?

tableau 1	tableau 2	tableau 3
naturel végétal luzerne magique étrange mystérieux fictive merveilleux	"fouilli" étrange luzerne imaginaire surprenant cauchemard coloré	Étrange spacifique Imaginaire réel
triste, intriguée, perplexe, étonnée, choquée, gênant	Angoisse, perplexité, rejet, dégoût, marquant	épaté, rejet, dégoût, fascinant,

Les termes sont mis en commun et réinvestis pour commenter une citation de Frida Kalho : « *Je n'ai jamais peint mes rêves, j'ai peint ma réalité.* » Il s'agit alors d'effectuer un travail personnel en s'attardant sur le tableau de Frida Kalho : « Commentez les différentes parties du tableau de Frida Kahlo en vous aidant de vos recherches. »

Fig.2 :
Consignes
pour
le travail
des élèves
sur Frida
Kalho.

"Je n'ai jamais peint mes rêves, j'ai peint ma réalité" Frida Kahlo

Commentez les différentes parties du tableau de Frida Kahlo en vous aidant de vos recherches

● **2. Prise de notes à partir d'un diaporama**

Cette partie s'appuie sur un diaporama en trois parties permettant d'approcher l'univers de l'auteur du roman qui va être étudié.

La première partie du diaporama présente de manière illustrée les principaux événements de la vie de Gabriel Garcia Marquez et ses œuvres. Il s'agit d'incarner l'auteur, de donner chair aux livres qui semblent souvent lointains et coupés du monde quotidien. Au moment de la mise en œuvre de ce travail, le décès de l'écrivain (17 avril 2014), fortement médiatisé, était connu de certains élèves.

La deuxième partie du diaporama est plus « universitaire » : elle donne quelques éléments sur le courant du réalisme magique. Les élèves ont pour consigne de prendre des notes consignnant les idées principales. L'exercice est difficile et une mise en commun des notes de chacun nécessaire à l'issue de chaque partie.

Le troisième moment du diaporama raconte, de manière très libre, les grands traits de l'intrigue du roman. Le caractère cyclique et la complexité de la généalogie des personnages rendent cette étape indispensable. L'outil informatique (notamment les logiciels de traitement d'images) permet d'opter pour une mise en image très ludique en transformant les personnages du romancier en figurines et en osant des raccourcis. Il s'agit de décomplexer les élèves par rapport à un gros livre et d'entrer dans l'imaginaire de manière souriante. Les élèves notent les termes qu'ils associent aux images et à leur commentaire. Cette étape doit créer une attente qui donne envie de lire le roman.

Fig. 3 :
Extrait du
diaporama
présenté
à la classe.



Source : Document Nadia Leleu.

Fig. 4 :
Extrait du
diaporama
présenté
à la classe.



Source : Document Nadia Leleu.

Fig. 5 :
Extrait du
diaporama
présenté
à la classe.



Source : Document Nadia Leleu.

À l'issue de la séance, les élèves formulent la problématique avec l'aide de l'enseignante et notent leurs premières remarques et attentes dans leur journal de séquence (voir fiche n° 5 page 41).

séance **2** Dans quel univers l'auteur nous entraîne-t-il ?

Manon Hébert, professeure à l'université du Québec en Outaouais, s'attache à intégrer une approche esthétique de la lecture, surtout centrée sur les réactions du lecteur. Elle explique que « les modèles d'enseignement de la lecture littéraire ont longtemps été centrés sur l'auteur ou l'objet-texte plutôt que sur le lecteur. Les approches stratégique et esthétique actuelles en lecture suggèrent plutôt d'enseigner explicitement à l'élève à utiliser des stratégies de lecture et de l'encourager aussi à exprimer ses réactions personnelles »².

Ses analyses des difficultés rencontrées par certains élèves du secondaire – faible appétence pour les textes littéraires, difficulté de compréhension d'un texte simple... – s'appliquent à nombre d'élèves en lycée professionnel.

Elle distingue quatre modes de lectures, « compréhension littérale, engagement esthétique, analyse, évaluation critique », qui se déclinent en 19 opérations mentales de stratégies de lecture. Les élèves, notamment de lycée professionnel, ne recourent qu'à quelques-unes d'entre elles en privilégiant notamment les approches littérales (type résumé) aux dépens de l'interprétation. Comment pourraient-ils alors s'impliquer dans la lecture d'un récit comme porteur de valeurs ? Elle suggère donc de rendre les élèves conscients de la diversité et de la richesse des stratégies de lecture en les invitant à les utiliser de manière systématique.

² Manon Hébert, Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration » in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n°3, 2004, erudit.org

Fig. 6 : Les modes et stratégies de la lecture littéraire.

Revue des sciences de l'éducation
Volume 30, numéro 3, 2004, p. 605-630

Revenir à l'article
Aller à la liste des tableaux

Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration
Manon Hébert

Annexe 2
Les modes et stratégies de la lecture littéraire (Instrument d'analyse n° 1) (Grille construite à partir des travaux de Langer, 1990, Dufays, 1996, Lebrun, 1996b et Canvat, 1999)





Modalités de la lecture littéraire		
Modes de lecture (variable)	L'objet ou l'empan de la stratégie	19 stratégies (Indicateurs d'opérations mentales)
ML1 (Compréhension littéraire)	Les aspects référentiels et factuels de l'histoire, de la <i>mimésis</i> , du paratexte; le code	1.1 Activer ses connaissances
		1.2 Décoder (micro-processus)
		1.3 Résumer
		1.4 Inférer, questionner, prédire
		1.5 Découvrir des aspects factuels
ML2 (Engagement esthétique)	Soi-même, les personnages, la fiction, la <i>mimesis</i>	2.1 Associer avec soi-même
		2.2 S'identifier, juger moralement
		2.3 Évoquer, visualiser
		2.4 Méditer sur soi
ML3 (Analyse)	Le récit et la mise-en-discours, c'est-à-dire un objet construit par un auteur	3.1 Questionner la logique du récit
		3.2 Généraliser, interpréter
		3.3 Analyser les procédés
		3.4 Jouer avec les possibles du récit
ML4 (Évaluation critique)	L'œuvre et les autres œuvres, soi-même lecteur et les autres lecteurs	4.1 Modifier son interprétation
		4.2 Apprécier l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art
		4.3 Critiquer l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art
		4.4 S'ouvrir aux autres interprétations
		4.5 Comparer avec d'autres œuvres
		4.6 S'évaluer en tant que lecteur

© Manon Hébert (2003)

Source : © Manon Hébert, 2003.

Nous nous sommes inspirés de ces travaux pour conduire le parcours de lecture dans le roman. Un premier temps de la séance est consacré à expliciter, de manière simplifiée, en nous appuyant sur les travaux de Sylviane Ahr, les quatre grandes stratégies de lectures.

Fig. 7 : Sylviane Ahr, Patrick Joole (dir.), *Carnet/ journal de lecteur/ lecture*, Presses universitaires de Namur, 2013.

 <p>Autour de la compréhension de l'histoire - Découvrir une histoire - Activer ses connaissances - Décoder - Résumer - Questionner, prédire, conclure.</p> <p style="text-align: right;">G 1</p>	 <p>Autour de soi-même (en tant que lecteur) - Associer avec soi-même - S'identifier, juger moralement - Évoquer, visualiser - Méditer sur soi.</p> <p style="text-align: right;">G 4</p>
 <p>Autour de l'écriture (le récit, un 'objet' construit par un auteur) - Questionner la logique du récit - Généraliser, interpréter - Analyser les procédés - Jouer avec les possibles du récit</p> <p style="text-align: right;">G 2</p>	 <p>Autour de la littérature et des autres arts - Comparer à d'autres œuvres - Apprécier l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art - Critiquer l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art - S'ouvrir aux autres interprétations - Modifier son interprétation - S'évaluer en tant que lecteur</p> <p style="text-align: right;">G 3</p>

Source : © Sylviane Ahr, 2013.

La classe est répartie en quatre groupes. L'étude porte sur le premier chapitre du roman. La consigne est unique : « Dans quel univers l'auteur nous entraîne-t-il ? ».

Chaque groupe se voit imposer une stratégie de lecture. Les élèves sont invités, individuellement ou à plusieurs, à annoter le texte, à le surligner, à repérer tout ce qui va aider, selon la stratégie de lecture donnée, à répondre à la question. La mise en commun est orale : des représentants de chacun des groupes rendent compte de leur lecture et la synthèse, effectuée à l'aide du vidéoprojecteur et notée dans le journal de séquence, révèle les diverses strates de sens, de la compréhension littérale à l'interprétation symbolique en n'oubliant pas la mise en relation avec les tableaux et le diaporama étudiés au cours de la séance précédente.

Cinq grandes entrées sont mises en évidence. L'auteur nous entraîne :

- dans un récit aux allures de conte (inventions magiques, personnages aux pouvoirs surnaturels, époque et lieu imprécis...);
- qui retrace l'histoire de la famille Buendia ;
- dans un univers éloigné de notre réalité (fascination ou rejet, histoires qui nous rappellent notre enfance, personnages sympathiques) ;
- dans un univers magique et poétique (lexique du merveilleux, du fantastique, personnifications nombreuses) ;
- du côté de l'imaginaire (lien avec les trois tableaux par le lexique, les éléments magiques du récit, l'ambiance).

Fig. 8 : Journal de séquence utilisé par la classe.

Journal de séquence
Cent ans de solitude de Gabriel Garcia Marquez

Séance 2: Entrée dans le roman
Dans quel univers, l'auteur nous entraîne-t-il?
Lecture du chapitre 1

Gabriel Garcia Márquez
Cent ans de solitude

Autour de la compréhension d'une histoire

Autour de l'écriture

Autour de la littérature et des autres arts

Autour de l'association avec soi-même

Source : Documents élèves sur les réseaux sociaux.

Une première évaluation est proposée : l'élève choisit l'une des quatre stratégies de lecture pour lire le deuxième chapitre et compléter les hypothèses formulées sur l'univers du roman.

séance **3** Comment l'écriture donne-t-elle une cohérence à l'univers imaginé par Gabriel Garcia Marquez ?

La cohérence du récit imaginaire tient à l'intrigue mais aussi à l'écriture choisie par l'auteur. La troisième séance consiste en la lecture analytique du chapitre 3 qui aborde « la peste de l'insomnie » et la perte de la mémoire. Après une première lecture qui permet de dégager des impressions, l'analyse est conduite en adoptant la stratégie de lecture *Autour de l'écriture (le récit, un « objet » construit par un auteur)*.

On suit les quatre étapes présentées lors de la séance précédente : questionner la logique du récit, généraliser/interpréter, analyser les procédés, jouer avec les possibles du récit. La dernière étape est abordée sous la forme d'une activité d'écriture d'invention. Il s'agit de répondre à une consigne qui pourrait être donnée pour évaluer les compétences d'écriture au brevet d'études professionnelles (BEP) :

« Visitacion et Cataure, les deux indiens guajiros, ont dû fuir leur « royaume millénaire où ils avaient titre de princes » à cause de la peste de l'insomnie. Imaginez le dialogue entre le frère et la sœur juste avant leur fuite du village indien. Visitacion tente de convaincre son frère de partir alors que ce dernier lui expose les raisons de rester. »

Les critères de réussite sont définis collectivement. Le texte produit doit répondre à trois contraintes : il doit solliciter l'intérêt du lecteur (invention), être cohérent (organisation) et être compris du lecteur sans qu'il produise d'effort particulier (qualité de l'expression).

Fig. 9 : Document de travail élèves.

<p>Invention → Intéresser le lecteur</p> <ul style="list-style-type: none"> → Dire que c'est des frères et sœurs... Ne pas être or sujet → Lexique de la peur, de la maladie 	
<p>Organisation → Le lecteur doit suivre le dialogue des deux personnages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la ponctuation du dialogue. - Elle veut rester, lui veut partir, argumentation (convaincre de partir ou rester) - Décision à la fin. 	
<p>Expression → Le lecteur doit comprendre le texte sans effort.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Langage : courant → Avoir une bonne orthographe. 	

séance

4 En quoi le réalisme magique permet-il de parler de la réalité ?

Les séances précédentes ont permis de mettre en évidence que Gabriel Garcia Marquez crée un monde qui a une cohérence comme le monde réel peut en avoir une. L'unité du monde inventé par le romancier tient à l'écriture. L'objet de la quatrième séance est de s'interroger sur les liens noués entre l'univers singulier, étrange, magique du récit et la réalité. Les élèves construisent ainsi la capacité à « interpréter le discours tenu sur le réel à travers le discours de l'imaginaire (en particulier romanesque et poétique) » qui est mentionné dans le programme de l'objet d'étude. La stratégie de lecture « Autour de la littérature et les autres arts » est explicitement mobilisée : comparer à d'autres œuvres, apprécier l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art, critiquer l'œuvre dans son ensemble en tant qu'objet d'art, s'ouvrir aux autres interprétations, modifier son interprétation, s'évaluer en tant que lecteur. Un exposé magistral permet de revenir sur les caractéristiques du « réalisme magique » qui ont été abordées une première fois dans le diaporama de lancement. Les élèves disposent alors d'une présentation d'une quarantaine de lignes de ce courant littéraire et ont pour tâche, par groupes, de revenir sur leur lecture des trois premiers chapitres en montrant en quoi on peut y retrouver des éléments réels et surnaturels. La même activité est effectuée collectivement à partir de la lecture du chapitre 6.

La deuxième partie de la séance s'attache à tirer parti des possibilités offertes par le parcours de lecture. Chaque élève, selon ses capacités, se voit confier la lecture de plusieurs pages (d'une dizaine à une cinquantaine) du roman avec pour consigne : « *En quoi ce que vous venez de lire relève-t-il du réalisme magique ?* ». Il s'agit d'acter que toute la classe ne lira pas les mêmes passages mais que chacun pourra mener son propre parcours dans l'œuvre. Les analyses sont consignées dans le journal de séquence.


séance

5 En quoi le roman permet-il d'aborder sérieusement la réalité ?

Cette dernière séance est articulée à partir de la stratégie de lecture « Autour de soi-même (en tant que lecteur) : associer avec soi-même, s'identifier, juger moralement, évoquer, visualiser, méditer sur soi. Les séances précédentes ont permis de mettre en évidence que l'auteur évoque le monde réel sur le mode imaginaire en le transposant par l'écriture et notamment le réalisme magique. Il s'agit désormais de tenter de répondre à la problématique fondant la séquence : le roman est-il un pur divertissement, un tour de force littéraire ou un moyen de nous faire réfléchir sérieusement sur la réalité ?

Elle s'ouvre par une lecture cursive d'un court extrait du chapitre 10 qui permet d'engager la réflexion sur le caractère cyclique du roman : les noms des personnages se répètent, les histoires se recourent sans cesse, la construction temporaire du récit est spiralaire. Ce dernier point est l'occasion de passer de l'empan de l'extrait à celui du roman tout entier : les élèves commentent collectivement quelques indicateurs de temps significatifs que nous avons relevés au fil des chapitres.

Fig. 10 :
Extrait du
diaporama
présenté à la
classe.

 **Lecture cursive d'un court extrait du chapitre 10**

⇒ **Réflexion: Un roman qui semble tourner en rond ?**

Des jours « cycliques »

<p>CHAPITRE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Bien des années plus tard... le colonel Aureliano devait se souvenir ce lointain après-midi au cours duquel son père l'emmena faire connaissance avec la glace » • « Tous les ans, au mois de mars » • "En ce temps-là" • « Pendant plusieurs mois » • "Passa les mois" • "Passa des nuits entières" • « Ce fut vers cette époque » • "Un mardi de décembre • Les enfants devaient se rappeler toute leur vie" <p>CHAPITRE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • pendant six autres mois" • "jusqu'à ce dimanche tragique" (duel avec Prudencio Aguilar) • "au bout de dix minutes" • "Une nuit" • "deux nuits plus tard" • "Une autre nuit" • "Une nuit" <p>CHAPITRE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • "A cette époque" • "Le dimanche suivant" (Arrivée de Rebecca) • "Comme en ce temps-là" • "Une nuit" • "Après plusieurs semaines" 	<ul style="list-style-type: none"> • "Une nuit" • "A l'heure du déjeuner" • "l'aube du lundi" <p>CHAPITRE 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • "vingt années de guerre civile" • "et pourtant, d'après ce qu'il déclara quelques années avant de mourir" (Le colonel Aureliano Buendia) • "Un soir" • "Beaucoup de temps passa" • "le sixième dimanche" (Remedios repousse son soupirant) • "jusqu'à minuit" • "Bien des années plus tard" • "dura vingt jours" <p>CHAPITRE 11</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Désormais" • "lors de la seconde visite" • "A ce moment précis" • "lorsque" <p>CHAPITRE 12</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Chaque jour" • "Un jour" • "quelques mois plus tard" • "cette nuit là" • "jusqu'à cet après-midi"
--	--

Source : Document Nadia Leleu.

Le chapitre XVI a été donné à lire à la maison et le chapitre XX est lu intégralement par nos soins. Sa lecture occupe une demi-heure : il s'agit de faire entendre aux élèves la langue de l'auteur, de les immerger dans un univers dont ils possèdent désormais quelques clés d'entrée. Un bref échange oral permet de vérifier la compréhension littérale du texte et la dernière consigne est une question ouverte : « En quoi le roman permet-il d'aborder sérieusement la réalité ? ». Certains élèves le mettent en relation avec des expériences personnelles (la peur de l'inconnu, la maladie d'Alzheimer d'une grand-mère), d'autres s'attachent plutôt à l'apport historique et géographique (la Colombie...). Les questions de la famille, du rapport à l'autre et du rapport à soi-même apparaissent dans les analyses.

BILAN DES USAGES DU NUMÉRIQUE

L'utilisation du numérique dans l'ordinaire de la classe de français peut s'envisager selon trois grands axes : que permet-il de mieux faire ? Quelles nouvelles pratiques pédagogiques nées du numérique ? Quelle réflexion sur ce que signifie vivre dans un monde numérique ?

Dans cette séquence, le numérique est abordé selon le premier axe qui est aussi le plus modeste. Les outils numériques – traitement de texte, vidéoprojecteurs, logiciels de retouche d'image, logiciels de présentation – sont utilisés pour présenter l'œuvre de manière ludique (les personnages associés à des figurines) et multimédia (présentation de Gabriel Marcia Marquez). Ils permettent également de procéder aisément à des mises en commun des lectures sans recourir à de fastidieuses phases de recopiage. L'utilisation numérique n'apparaît pas ici comme une rupture dans la manière de concevoir une séance mais comme un enrichissement qui aide fortement à rendre plus accessible une œuvre riche et complexe.

LES DOSSIERS PÉDAGOGIQUES DE LA BNF SUR INTERNET

<http://classes.bnf.fr/>

La Bibliothèque nationale de France propose aux enseignants et aux élèves des dossiers pédagogiques autour d'un thème, d'un artiste ou autour d'une œuvre.

Ces dossiers proposent des éléments de réflexion et des pistes pédagogiques, nourris par un ensemble de textes et de documents de référence issus des collections de la Bibliothèque. Ils constituent une initiation à la démarche de recherche.

La Bibliothèque familiarise ainsi une jeune génération de lecteurs au cheminement dans ses collections, en s'appuyant sur les relais que sont les enseignants de lettres, d'histoire ou d'arts plastiques ; et tisse un fil continu entre la recherche qui s'élabore dans ses salles de lecture et un public, le plus large possible, désireux d'apprendre et de comprendre.

Avec 53 millions de pages vues par plus de 4 millions de visiteurs par an, ces dossiers connaissent une audience croissante.

Fig. 1 :
Les Essentiels
de la
littérature :
le XVIII^e siècle.



Source : <http://gallica.bnf.fr/essentiels>

Les thèmes traités s'organisent autour de six grands domaines

- **Le livre et l'écrit** : l'aventure des écritures, l'aventure du livre, l'histoire de la presse, la lecture, les manuscrits enluminés, l'art du livre arabe, l'art du trait en Chine, les livres de Parole – Torah, Bible, Coran –, les livres carolingiens, les livres d'enfants...
- **Écrivains et conteurs** : les essentiels de la littérature, les contes de fée, la bande dessinée, les brouillons d'écrivains, Homère, Victor Hugo, Zola, Proust, Queneau, Sartre, Vian, Casanova, la légende arthurienne, *Le Roman de Renart*, Benjamin Rabier, *Les Mille et une nuits*, *Candide* de Voltaire, *Au Bonheur des Dames* de Zola...
- **L'histoire des représentations** : le héros, la mer, le Ciel et la Terre, l'Utopie, l'histoire du jeu d'échecs, l'histoire du franc, la Méditerranée au XII^e siècle, Fouquet, le Moyen Âge en images, l'enfance au Moyen Âge, la gastronomie médiévale, le bestiaire médiéval, l'art d'aimer, le rouge histoire d'une couleur, les Lumières...
- **L'art et l'architecture** : passerelle(s) ou l'histoire de l'architecture, les cathédrales gothiques, le portrait, le graphisme, les dessins de la Renaissance, Rembrandt, Boullée, Daumier et ses héritiers, Gustave Doré, les estampes japonaises, les miniatures indiennes, les enluminures en Islam, les miniatures flamandes...
- **La photographie** : portraits/visages, objets dans l'objectif, Le Gray, le voyage en Orient, L'AFP et la photo de presse, Atget, regards sur la ville, regards sur le monde avec la Société de géographie, Mikael Kenna...
- **La cartographie** : histoire et enjeux de la cartographie, les mappemondes, les cartes marines et les grandes découvertes...

Le portail «classes» offre la possibilité de conduire des recherches dans toutes les ressources et dans toutes les images : <http://classes.bnf.fr/>

L'offre pédagogique en ligne représente plus de 85 000 pages de dossiers, 65 000 images commentées, des albums iconographiques thématiques, des documents à explorer de manière interactive, des documents audiovisuels, des pistes pédagogiques, des ateliers et des jeux, des chronologies, des bibliographies, des fiches pédagogiques téléchargeables, des recherches guidées dans Gallica, etc.

La BnF fait partie des partenaires du service **Éduthèque** et met à la disposition des enseignants, sur inscription, son offre du portail «classes» avec la possibilité de télécharger plus de 20 000 images en haute définition et 250 vidéos.

En 2015, cette offre s'enrichit d'un site spécifiquement dédié à la littérature, avec un premier volet des «**Essentiels**» consacré à la littérature du XVIII^e siècle. Le XIX^e siècle ouvrira à la rentrée 2016. Elle est complétée également par une édition enrichie du *Bonheur des Dames* de Zola accessible en application IOS et Android et sur Internet.

Fig. 2:
*Au Bonheur
des Dames*,
l'édition
enrichie.



Source : <http://bonheurdames.bnf.fr>

SITES ET PAGES DE RÉFÉRENCE GÉNÉRIQUES

education.gouv.fr/ecolenumerique

Pour tout savoir sur le numérique à l'école : l'entrée de l'école dans l'ère du numérique, l'actualité du ministère en matière de numérique, la stratégie de la direction du numérique pour l'éducation.

eduscol.education.fr/numerique

Pour retrouver la rubrique « enseigner avec le numérique » sur le portail national de la direction générale de l'enseignement scolaire pour les professionnels de l'éducation.

primtice.education.fr

Pour accéder à l'actualité des Tice à l'école primaire.

www.edutheque.fr

Le portail destiné aux enseignants du 1^{er} et du 2nd degré leur permettant, sur accès réservé*, de disposer gratuitement de ressources numériques pédagogiques, culturelles et scientifiques conçues en partenariat avec les grands établissements publics (BnF, Cité de la musique, Louvre, Ina Jalons, RMN, etc.).

* Accès autorisé sur inscription d'une adresse professionnelle académique complétée d'un mot de passe.

SITES ET PAGES DE RÉFÉRENCE EN LETTRES

eduscol.education.fr/bd/urtic/lettres

Accessibles par une rubrique du portail Éduscol, les ÉDU'_bases recensent les pratiques pédagogiques de toutes les académies en lien avec les programmes des collèges et des lycées. Pour la discipline des lettres, **1 800 fiches** y sont répertoriées.

eduscol.education.fr/bd/urtic/rss/lettres_rss.xml

Le fil RSS d'ÉDU'bases Lettres, les dernières fiches.

eduscol.education.fr/lettres

Le portail national Éduscol Lettres, pour enseigner avec le numérique en français langues et cultures de l'Antiquité.

eduscol.education.fr/lettres/ticedu

La lettre TIC'Édu informe sur les usages, les ressources et les actualités de la discipline concernant la mise en œuvre du numérique dans les apprentissages.

eduscol.education.fr/pnf-lettres/

Le site du Rendez-vous des Lettres.

SITES UTILES PARTENAIRES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Sites ressources en partenariat avec la BnF

Les dossiers pédagogiques sur Internet, et parmi les derniers :

classes.bnf.fr/ecritures/

L'aventure des écritures. Le site retrace la naissance de l'écriture, ses diverses formes, l'évolution des supports utilisés et l'organisation du texte dans la page tout en traversant l'histoire des hommes et des civilisations.

classes.bnf.fr/livre/

L'aventure du livre. Le site retrace une aventure qui commence avec la tablette d'argile et se prolonge jusqu'au livre numérique.

expositions.bnf.fr/presse/index.htm

La presse à la Une, avec le Clemi et l'AFP. Le site propose de nombreux documents d'archives pour

retracer une histoire qui va de la gazette à Internet, s'interroger sur le traitement de l'information, son évolution et son avenir.

gallica.bnf.fr/essentiels/

Les Essentiels de la littérature ont pour objectif de guider le public (à partir du lycée) dans les collections de la BnF, grâce à une interface éditée et structurée. Plus largement il s'agit également de mettre en valeur le patrimoine littéraire et de mettre en relation de façon organisée l'ensemble des œuvres autour d'un thème.

À court terme (2016), 500 entrées dans la littérature devraient être développées.

Ces sites de la BnF sont accessibles par le portail Éduthèque avec dans ce cas des conditions générales d'utilisation élargies.

Sites ressources théâtre pour l'Éducation nationale

www.reseau-canope.fr/antigone/
Antigone-en ligne. Ouvert en mars 2011, le site met à la disposition des enseignants et des élèves des scènes-clés d'une même pièce, proposées dans trois ou quatre mises en scène. Un outil inédit permet de les comparer, et de mettre en regard de chacune le texte de la pièce ainsi que différentes notes de contexte et de présentation. Accès gratuit pour les enseignants sur inscription sur le portail eduthèque.fr.

educ.theatre-contemporain.net

Depuis le printemps 2014, le site [théâtre-contemporain.net](http://theatre-contemporain.net) rassemble dans son onglet « éduc » plus de 400 ressources publiées dans divers sites autour d'un auteur, d'une œuvre, d'un spectacle. Ce sont notamment les scénarios pédagogiques de l'ÉDU'Base Lettres qui sont référencés pour accompagner les enseignants dans leurs projets pédagogiques sur le texte théâtral et sa représen-

tation. Des nouveautés viendront encore enrichir le site. Il est, d'autre part, possible d'intégrer dans un site le flux d'actualités des spectacles présentés dans la partie « éduc » concernant une région.

Autres sites

www.texteimage.com

Le site propose aux enseignants et aux élèves un ensemble de ressources mettant en relation les textes fondateurs de la culture occidentale (*L'Iliade* et *L'Odyssée*, *Les Métamorphoses* d'Ovide, la Bible...) ou l'œuvre de grands auteurs (Baudelaire, Apollinaire...) avec les œuvres d'art.

eduscol.education.fr/chansonsquifontlhistoire

Le site réalisé en collaboration avec France Info met à la disposition des enseignants 99 chroniques de Bertrand Dicale diffusées sur la chaîne radio ; des fiches élaborées par des enseignants proposent des pistes pédagogiques.

LES ÉDU'BASES, DES USAGES RÉPERTORIÉS POUR LES ENSEIGNANTS

ÉDU'Base Lettres : le formulaire de requête <http://eduscol.education.fr/bd/urtic/lettres/>

Animés au niveau national, les réseaux disciplinaires académiques mettent à la disposition de tous des documents, des contributions d'enseignants, des séquences pédagogiques, des propositions de démarches, etc. On y accède par une requête sur les banques de données mutualisées, appelées « ÉDU'Base » qui recensent les pratiques pédagogiques proposées par les académies, afin d'accompagner le développement des usages du numérique éducatif, en relation avec les programmes des collèges et lycées.

Le site ÉDU'Base de chaque discipline propose une recherche générale par **mot-clé** mais aussi par **plusieurs entrées**, niveau d'enseignement, thème de programme ou encore par type d'activité pédagogique, souvent en lien avec le numérique (compétences du B2i, outils mobilisés, ressources numériques, éducation aux médias et à l'information...). Certaines proposent des fils d'information de type RSS.

15 disciplines sont à ce jour concernées et plus de **20000 fiches** sont proposées aux enseignants.

LA DIRECTION DU NUMÉRIQUE POUR L'ÉDUCATION

Pour piloter la mise en place et le déploiement sur tous les territoires du service public du numérique éducatif, le ministère s'est doté d'une direction chargée de mettre en synergie tous les acteurs et partenaires du numérique éducatif au service de la refondation de l'école. Cette nouvelle organisation doit permettre de faire du numérique un levier de modernisation, d'innovation et de démocratisation du système éducatif, qu'il s'agisse des pratiques pédagogiques, de l'administration du système d'information ou de la gestion des données de l'éducation.

Créée officiellement par le décret n° 2014-133 du 17 février 2014, la direction du numérique pour l'éducation (DNE) est une direction commune au secrétariat général et à la direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Elle s'organise selon deux grands axes : la mise en place et le déploiement du service public du numérique éducatif, le pilotage et la mise en œuvre des systèmes d'information.

Pour la mise en place et le déploiement du service public du numérique éducatif, la DNE se donne plusieurs missions :

- elle définit la politique de développement des ressources, des contenus et des services numériques pour répondre aux besoins de la communauté éducative. Elle crée les conditions d'un déploiement cohérent de ces ressources et en assure la valorisation et la diffusion ;
- elle assure une fonction d'impulsion, d'expertise et d'appui aux grands projets structurants du numérique éducatif.
- elle prépare les orientations stratégiques et les éléments de programmation en matière de numérique éducatif et de systèmes d'information ;
- elle conduit la politique partenariale avec les acteurs publics et privés de la filière numérique ;
- elle assure une fonction de veille, de prospective et de communication dans le domaine du numérique éducatif et de l'innovation ;
- elle anime les réseaux pédagogiques, accompagne les pratiques, valorise les innovations dans le domaine du numérique ;
- elle conçoit, dans le cadre des objectifs fixés par la direction générale de l'enseignement scolaire, les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants au numérique et par le numérique ;
- elle assure la coordination et l'animation des pôles académiques chargés de mettre en place la stratégie numérique dans les académies ;
- elle coordonne le volet numérique de l'activité des opérateurs de l'enseignement scolaire, en lien avec la direction générale de l'enseignement scolaire et la direction des affaires financières, et définit les orientations stratégiques dans ce domaine.

Pour le pilotage et la mise en œuvre des systèmes d'information, la direction du numérique pour l'éducation dispose d'une compétence générale qui lui permet de représenter le ministère auprès des structures interministérielles en charge des systèmes d'information et de communication :

- elle assure le cadrage opérationnel, technique et juridique des projets numériques et pilote les relations avec les partenaires concernés ;
- elle assure la maîtrise d'ouvrage, la mise en œuvre et la maintenance de l'infrastructure technique adaptée à ces projets ;
- elle conçoit, met en œuvre et assure la maintenance des systèmes d'information et de communication ;
- elle élabore, en lien avec les maîtrises d'ouvrage, le schéma stratégique des systèmes d'informations et des télécommunications, et conduit sa mise en œuvre opérationnelle ;
- elle assure la maîtrise d'œuvre des projets informatiques et numériques et en propose la programmation budgétaire ;
- elle assure une mission de contrôle de gestion dans le domaine du numérique pour l'éducation.

education.gouv.fr/ecolenumerique



Publication

Direction du numérique pour l'éducation
Inspection générale de l'Éducation nationale, groupe lettres

Conception et réalisation

Délégation à la communication – ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Coordination éditoriale

Direction du numérique pour l'Éducation

Réalisation graphique

Opixido

Crédits photos de couverture, de gauche à droite :

- Alexandre-Évariste Fragonard (1780-1850), *Vénus apparaît à Enée et l'empêche d'immoler Hélène*. Huile sur toile, 1822. © Musée de Valence, photo Adam Repska.
- Isopet, Frontispice des fables. *Recueil de traités de philosophie morale et politique, incluant un Isopet*. Manuscrit copié à Paris, 1372. Besançon, Bibliothèque municipale, ms. 434 fol. 371v. © BnF. Les recueils de fables en français tirent leur nom d'isopets du célèbre esclave grec Ésope, même si leur source principale est le Romulus en latin. Ici sont représentés *Le loup et l'agnelet*, *Le corbeau et le renard*, *La cigogne et la grenouille*, *Le renard et la cigogne*.
- Jean-Aimar Piganiol de La Force, *Description historique de la ville de Paris*, 1765. Plan général des vingt quartiers de la ville et faubourgs de Paris, gravé par Jean-Baptiste Scotin, 1742 © BnF.
- *Au Bonheur des Dames*, Émile Zola (1840-1902). Édition numérique enrichie © BnF, 2015 <http://bonheurdesdames.bnf.fr>
- Extrait d'une série de six cartes postales représentant des lecteurs types du *Figaro*, du *Petit Journal*, de *L'Aurore*, du *Petit Parisien*, du *Journal* et de *La Libre Parole*. Nancy, vers 1902. Phototypie, d'après photographies non créditées. 16×8 cm, imprimerie Bergeret et Cie. BnF, Estampes et Photographie, KB MAT-1A BOÎTE PET FOL © BnF
- « Narcisse devant la fontaine et apercevant son reflet ». *Roman de la rose*. Guillaume de Lorris et Jean de Meung, Paris, fin du XIV^e s., BnF, Manuscrits, français 380, f. 10 vo © BnF.

N° ISSN : 2264-7848

N° ISBN : 978-2-11-139575-6

Date de parution : novembre 2015

Impression : atelier d'impression du MENESR



Le site du Rendez-vous des Lettres :
<http://eduscol.education.fr/pnf-lettres/>



eduscol.education.fr/numerique

Suivez-nous sur :
[@EducationFrance](#)
[@Edu_Num](#)



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE